



FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

METAS DE LOGRO, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educacional que presenta la bachiller:

FIGURELLA TAPIA CASTILLO

Asesora:
DRA. LENNIA MATOS FERNANDEZ

LIMA, 2017

Agradecimientos

A mi asesora de tesis, Lennia Matos, por su constante apoyo, dedicación y ánimos. Con su entusiasmo y valiosos aportes, me he sentido motivada y acompañada durante el desarrollo de la presente investigación.

A los docentes, Montserrat Moreno, Carlos Iberico y Martín Malaspina por su apoyo en la aplicación de los instrumentos a sus alumnos.

A Rafael Gargurevich, por su tiempo, comentarios, recomendaciones y su gran disposición. Fueron de gran ayuda para mí.

A mis alumnos del curso Motivación y Emoción por motivarme a presentar mi tesis. Gracias por tanto.

A mis padres y hermana, por su infinito amor y apoyo. A mi hijo, por ser la más grande motivación de mi vida.

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar la relación que existe entre las metas de logro (aproximación al dominio, aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento), el uso de estrategias de aprendizaje (superficiales y profundas) y el rendimiento académico en alumnos de una universidad privada de Lima (Perú). En este estudio participaron 244 estudiantes pertenecientes al tercer y cuarto año de estudios (M = 20.80 años, DE = 2.67), los cuales contestaron cuestionarios (auto-reportes) acerca de las metas de logro (AGQ-R, Elliot y Muruyama, 2008) y el uso de estrategias de aprendizaje (MSLQ, Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991). Las notas del examen parcial se emplearon para evaluar el rendimiento académico las cuales fueron estandarizadas al interior de cada clase (Wolters, 2004). Se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos y se encontraron evidencias de validez y confiabilidad de dichos instrumentos en la muestra estudiada. Posteriormente, se analizaron las relaciones entre las variables (rho de Spearman). Se encontró que las metas de aproximación al dominio y aproximación al rendimiento se relacionaron de manera positiva y significativa con el uso de estrategias de aprendizaje superficiales y profundas pero no se asociaron con rendimiento académico. Las metas de evitación al rendimiento se relacionaron positiva y significativamente con el uso de estrategias de aprendizaje superficial y negativamente con el rendimiento académico. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado en la literatura. Sin embargo, se requiere aún mayor estudio en este tema.

Palabras clave: metas de logro, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, alumnos universitarios

Abstract

The purpose of this research is to analyze the relationship among students' achievement goals (mastery-approach, performance-approach, and performance-avoidance goals), the use of learning strategies (surface and deep) and academic achievement in students from a private university of Lima (Peru). This study involved 244 students from the third and fourth year of studies (M = 20.80 years-old, SD = 2.67). They answered self-report questionnaires on achievement goals (AGQ-R, Elliot y Muruyama, 2008) and the use of learning strategies (MSLQ, Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991). The midterm exam grades were used as a measure of academic achievement and the results were standardized within each class (Wolters, 2004). Psychometric properties were analyzed and we found evidences of validity and reliability in the studied sample. Subsequently, correlations analyses (Spearman rho) revealed that mastery-approach goals and performance-approach goals were positively and significantly related to the use of surface and deep level learning strategies, but was not related to academic achievement. Performance-avoidance goals were positively and significantly associated with the use of surface level learning strategies and negatively with academic achievement. These findings are in line with what is found in the literature. However, more research is still needed regarding this topic.

Key words: achievement goals, learning strategies, academic achievement, university students

Tabla de contenido

Introducción	1
Antecedentes de la teoría de las metas de logro/orientación a la meta	5
Metas de dominio y rendimiento	6
Modelo de las tres metas de logro.....	7
Modelo 2 x 2.....	10
Método	15
Participantes.....	15
Medición.....	16
Procedimiento	20
Análisis de Datos.....	20
Resultados	21
Discusión	29
Referencias	39
Anexos	47



Introducción

La motivación académica es un constructo central en diversas investigaciones psicológicas y educativas (Pintrich, 2003). Según Lamas (2008), los estudiantes necesitan sentirse motivados hacia el aprendizaje y no solo disponer de habilidades cognitivas y metacognitivas para tener éxito académico. Una de las teorías motivacionales más importantes, en las últimas décadas, es la teoría de metas de logro, la cual busca comprender y explicar por qué los estudiantes se comprometen o involucran en determinadas conductas de logro (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Muruyama, 2008; Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, 2001; Pintrich & Schunk, 2002; Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, Wegerer & Steinmayr, 2013). Esta teoría ha recibido gran atención en la literatura por su utilidad predictiva en los procesos y resultados relacionados al logro académico (Lee & Bong, 2016).

Según Dinger, Dickhauser, Spinath y Steinmayr (2013), esta teoría busca predecir la dirección e intensidad del comportamiento de las personas en situaciones académicas desde un punto de vista cognitivo. Los alumnos pueden comprometerse en algunas actividades persiguiendo diferentes objetivos o teniendo diferentes metas de logro (Wirthwein et al., 2013) las cuales dan lugar a diferentes efectos sobre el compromiso, el aprendizaje y el rendimiento (Pintrich, Conley & Kempler, 2003). De esta manera, las metas de logro han sido consideradas relevantes para la descripción y explicación del logro académico en escenarios como el colegio y universidades en las cuales han sido examinadas (Linnenbrink-García, Tyson y Patall, 2008) y ha contribuido significativamente a la investigación y práctica en educación y psicología (Alkharusi, 2010).

Desde los orígenes de la teoría de metas de logro (1970s y 1980s) se ha distinguido diferentes modelos, las cuales difieren en la definición, nombre y cantidad de las metas¹ (Linnenbrink & Pintrich, 2000, Wirthwein et al., 2013). La mayoría de la investigación destaca las metas de logro de dominio versus las

¹ Los términos diferentes que se encontrarán en la investigación responden a distintos nombres dependiendo de los autores que son tomados como referencia. Para fines de esta investigación, se pueden tomar como sinónimos.

metas de logro de rendimiento (Senko, Hama y Belmonte, 2013). Los alumnos que siguen las metas de dominio se esfuerzan por aprender y desarrollar competencia en temas del curso y aquellos que persiguen las metas de rendimiento se esfuerzan por demostrar su competencia superando a otros (Senko, Belmonte & Yakhkind, 2012) o evitando ser peores que otros (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Elliot (1999), propone el modelo 2 x 2, en el cual ambas metas de logro tienen una dimensión de aproximación y de evitación (aproximación al dominio, evitación al dominio, aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento). Para este autor, las metas de logro son propósitos u objetivos que los alumnos persiguen en ámbitos educacionales los cuales dan lugar a diferentes resultados de desempeño (Elliot, 2005). En base a este modelo, las metas de aproximación al dominio se centran en desarrollar las propias habilidades, avanzar en el propio aprendizaje, entender el material o dominar una tarea, mientras que, las personas con metas de evitación al dominio evitan perder las propias habilidades, evitan no entender el material o evitan dejar una tarea incompleta (Elliot, 2005; Phan, 2013).

Por otro lado, los alumnos que persiguen las metas de aproximación al rendimiento buscan desempeñarse mejor que los otros, mientras que, aquellos que persiguen las metas de evitación al rendimiento buscan evadir desempeñarse peor que los otros (Elliot 1999; Pintrich, 2000).

En la presente investigación se evaluaron tres de las cuatro metas de logro (aproximación al dominio, aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento) propuestas en el modelo 2x2 ya que la evidencia no es tan contundente con respecto al constructo de metas de evitación al dominio (Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011).

Los resultados de las investigaciones, en general, concuerdan en que las metas de aproximación al dominio tienen resultados académicos positivos como alto interés y auto regulación (Senko, Hama, Belmonte 2013). Asimismo, hay un acuerdo en que tanto las metas de evitación al dominio como las metas de evitación al rendimiento tienen resultados académicos negativos como ansiedad, desinterés, desorganización y bajo rendimiento (Senko et al., 2013). Sin embargo, la evidencia no muestra acuerdo entre los investigadores acerca de

las metas de aproximación al rendimiento, ya que se han encontrado resultados mixtos al respecto (Senko & Harackiewicz, 2005; Senko et al., 2013).

Por otro lado, según Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco (2012), la calidad, el tiempo y uso de las estrategias de aprendizaje están influenciados por las metas de logro. En este sentido, las metas de aproximación al dominio han sido relacionadas con estrategias de aprendizaje profundas (elaboración, organización) y las metas de aproximación al rendimiento con estrategias de aprendizaje superficiales (memorización, repetición) (Covington, 2000; Elliot, McGregor, Gable, 1999). Los alumnos suelen estar diferencialmente motivados para estudiar un mismo curso o para diferentes cursos, los motivan hechos diferentes y sus razones para estudiar son distintas, resultando unas metas de logro más adaptativas que otras (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008).

Cabe mencionar que la mayoría de estudios acerca de este constructo se ha realizado con muestras de estudiantes de clase media de Estados Unidos (Kaplan & Maehr, 2002 en Matos & Lens, 2006).

En el Perú, se ha realizado una investigación con una muestra limeña de estudiantes de secundaria, la cual estudió la relación entre los tipos de metas que los estudiantes persiguen en el curso de Matemáticas, según la teoría de Orientación a la meta (o metas de logro)², el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico (Matos & Lens, 2006). Se encontró que las metas de aprendizaje (o metas de dominio)³ se relacionaron positivamente con todas las estrategias de aprendizaje (repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y estrategias metacognitivas) y con el rendimiento académico. Asimismo, se encontró que las metas de evitación al rendimiento se relacionaron negativamente con el rendimiento académico y positivamente con la estrategia superficial de repetición. Finalmente, se encontró que las metas de aproximación al rendimiento se relacionaron positivamente con las estrategias de aprendizaje y negativamente con el rendimiento académico.

Otra investigación realizada en Perú, también con alumnos de secundaria, estudió la relación entre el tipo de orientación a la meta (o metas de logro) y el

² En esta investigación se están usando como sinónimos

³ En paréntesis se coloca los nombres que se usarán en la presente investigación según el modelo de metas de logro 2 x 2 sobre el cual se basa el presente trabajo

rendimiento académico obtenido en los cursos de Matemática y Lenguaje (Saldaña, 2014). Se encontró que existe una relación positiva entre el rendimiento académico y las orientaciones de tarea (o metas de dominio) y una relación negativa entre rendimiento académico con la evitación a la orientación (o evitación al rendimiento).

Finalmente, en una investigación realizada con profesores de primaria en la cual se estudió la relación entre el tipo de orientación a la meta (metas de logro), las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia percibida y la percepción del desempeño docente (Fernández, 2008), se encontró que la orientación a la meta de aprendizaje (meta de dominio) se relacionó positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, la autoeficacia percibida y el desempeño docente. En cambio, la meta de rendimiento (de aproximación al rendimiento) se relacionó positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje pero no se encontró relación con autoeficacia percibida y el desempeño docente.

En base a lo expuesto anteriormente, el propósito de la presente investigación es analizar la relación que existe entre las metas de logro que los estudiantes persiguen en un determinado curso, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima. Esta investigación es útil porque aportará evidencia empírica que nos permitirá saber si se replican los hallazgos que se encontraron en la investigación de Matos y Lens (2006) con estudiantes de secundaria en la cual se evalúan las mismas variables que en la presente investigación. Conociendo esto, se podría derivar recomendaciones a los profesores universitarios, como fuentes de motivación a los alumnos, para que logren un ambiente de aprendizaje que promueva metas de logro más adaptativas.

Se espera, a través de esta investigación, comprender mejor estas variables que facilitan el aprendizaje y el rendimiento académico, y sugerir, a partir de los hallazgos, algunas pautas para optimizar los resultados educacionales.

A continuación, se presenta el concepto de metas de logro en los alumnos y se explica los modelos más importantes desde sus inicios hasta la actualidad, haciendo especial hincapié en el modelo 2 x 2 (Elliot & Mc Gregor, 2001) que es el marco en el que se basará esta investigación. Para Elliot y Muruyama (2008), las metas de logro (según este modelo) son objetivos que se centran en la

competencia y que contienen componentes de dos dimensiones de competencia independientes que comprometen a los individuos a aproximarse o a evitar futuros estados. Esto puede ser un factor clave para entender el comportamiento del individuo en contextos educacionales (Wirthwein et al., 2013).

Concepto de metas y metas de logro

Harackiewicz, Barron y Elliot (1998) diferenciaron las metas de las metas de logro. Las metas pueden ser generalmente definidas como representaciones cognitivas de aquellas cosas que se desean cumplir, son como guías que proveen dirección y llevan a la acción; mientras que, las metas de logro se relacionan con la búsqueda de competencia en situaciones de logro y representan diferentes orientaciones motivacionales de los estudiantes en situaciones específicas como, por ejemplo, en un determinado curso.

Antecedentes de la teoría de las metas de logro/orientación a la meta

Esta teoría ha generado importantes investigaciones en distintas disciplinas hasta el día de hoy. En la década de los 70s, varios estudios demostraron que los niños con la misma habilidad respondían de manera diferente ante sus errores en las tareas (Elliot, 2005). Algunos mostraban una respuesta adaptativa: atribuían esta falla a la falta de esfuerzo, mantenían afectos y expectativas positivas, mejoraban su persistencia y buscaban tareas desafiantes. Otros, en cambio, mostraban una respuesta no adaptativa: atribuían la falla a la poca habilidad, tenían afectos y expectativas negativas, disminuían su persistencia y evitaban tareas desafiantes (Elliot, 2005).

Ante esto, se adoptó el constructo de metas de logro como una posible explicación a esta situación. Por un lado, se diferenciaron las metas de aprendizaje o dominio según la conceptualización de determinados autores; y por otro lado, las metas de rendimiento (Muruyama, Elliot, Yamagata, 2011). Mientras que las metas de aprendizaje o dominio tenían como propósito incrementar la propia competencia y dominar una tarea nueva, las metas de rendimiento estaban dirigidas a obtener juicios positivos de su competencia o evitar juicios negativos del mismo. En otras palabras, buscaban demostrar la propia competencia o evitar demostrar incompetencia (Elliot, Shell, Bouas & Maier, 2005). Cada una de estas metas de logro tenía consecuencias importantes en el proceso de aprendizaje como se verá a continuación.

Metas de dominio y rendimiento

En la década de los 80s, algunos investigadores encontraron que aquellos estudiantes que percibían mayor énfasis en las metas de dominio en su salón de clases hacían un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, preferían tareas desafiantes, tenían más actitudes positivas hacia la clase, buscaban ayuda independientemente del nivel de confianza en la habilidad y tenían la fuerte creencia de que el esfuerzo produce éxito (Alkharusi, 2010; Rawsthorne & Elliot, 1999).

Por el contrario, aquellos que percibían mayor énfasis en las metas de rendimiento en su salón de clases hacían un mayor uso de estrategias de aprendizaje superficiales como la memorización y repetición, evaluaban su habilidad como negativa, no buscaban ayuda ya que implicaría para los alumnos falta de habilidad, y atribuían la falla a la falta de competencia (Alkharusi, 2010; Elliot, 2005).

Según Ames (1990), aquellos estudiantes que están realmente motivados a aprender adoptan la meta de dominio, la cual motiva a que los alumnos se involucren en actividades de logro, se esfuercen por aprender y busquen desarrollar habilidades. Mientras que los estudiantes que priorizan el desempeño académico adoptan la meta de rendimiento la cual motiva el estudio de los cursos solo en épocas de examen, logrando favorecer el rendimiento solo por corto tiempo.

Ames y Archer (1988), citado en Elliot (2005), encontraron que las metas de rendimiento permitían consecuencias positivas como seleccionar las tareas desafiantes cuando los estudiantes tenían percepciones de alta confianza en la habilidad. Esto coincide con autores como Nichols (1984) y Dweck y Leggett (1988), citado en Elliot (2005), quienes afirman que los efectos de los metas de logro van a depender, en gran medida, de las percepciones de competencia y del estado motivacional evaluativo.

Cabe mencionar que en la década de los 90s, diversas investigaciones de metas de logro fueron apareciendo en diferentes disciplinas (Elliot, 2005). Dichas investigaciones han sido, en su mayoría, correlacionales, en las cuales se examinaba los antecedentes y consecuencias de estas metas. Otras, en cambio, han sido experimentales, en las cuales se manipulaban las metas y se examinaba sus efectos sobre el logro (Elliot & Muruyama, 2008).

Aunque había claridad en cuanto a los efectos positivos de las metas de dominio, no sucedía lo mismo con las metas de rendimiento. Diversas investigaciones las relacionaron con aspectos negativos, sin embargo, algunos estudios las relacionaron con efectos positivos por lo que habían resultados mixtos (Alkharusi, 2010; Elliot, 2005). En este sentido, Elliot y Harackiewicz (1996) pensaron que estos resultados mixtos podrían deberse a dos tipos de metas de rendimiento en lugar de un solo tipo por lo que formularon el modelo que se explica a continuación.

Modelo de las tres metas de logro

Dado que se hacía mucho énfasis en los resultados positivos de las metas de dominio, algunas investigaciones empezaron a sugerir que las conclusiones acerca de los efectos negativos de las metas de rendimiento podrían ser prematuras. Si bien ya se conocían los beneficios de las metas de dominio, algunos estudios empezaron a considerar que también las metas de rendimiento tenían consecuencias positivas (Rawsthorne & Elliot, 1999) tales como altas expectativas de competencia, además de buen rendimiento académico (Elliot & Church, 1997).

A partir de estos resultados mixtos, Elliot y Harackiewicz (1996) consideraron que el modelo dicotómico de metas de logro debería incorporar la distinción aproximación y evitación como componentes independientes dentro de las metas de rendimiento. De esta manera, plantearon el modelo de las tres metas de logro la cual se clasificó en: metas de dominio, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación al rendimiento. Se postuló que las dos primeras tenían resultados positivos ya que generaban procesos afectivos y cognitivos que facilitaban el óptimo compromiso con la tarea, mientras que, las metas de evitación al rendimiento tenían resultados negativos ya que generaban procesos que interfieren con este (Dinger et al., 2013; Elliot & Harackiewicz, 1996).

Con respecto a estudios correlacionales, Elliot y Church (1997), evaluaron las tres metas de logro en un aula universitaria y encontraron que las metas de aproximación al rendimiento y de evitación al rendimiento se relacionan con miedo al fracaso. Además, encontraron que las metas de dominio y de aproximación al rendimiento se relacionan con altas expectativas de

competencia, mientras que, las metas de evitación al rendimiento se relacionan con bajas expectativas de competencia. Asimismo, encontraron que las metas de dominio facilitaban la motivación intrínseca, mientras que, las metas de aproximación al rendimiento mejoraban el rendimiento académico lo cual podría facilitar la motivación extrínseca (notas altas). Por otro lado, se encontró que las metas de evitación al rendimiento tenían efectos contrarios tanto en la motivación intrínseca como en el rendimiento académico (Elliot & Church, 1997; Elliot, 1999).

Estos hallazgos son similares a los que encontraron Dinger y colaboradores (2013) en un estudio basado en el modelo de las tres metas de logro en el cual se estudió los antecedentes y consecuencias de las mismas. En este estudio las metas de dominio se relacionaron con los siguientes antecedentes: el deseo del éxito y la alta competencia percibida. Las metas de aproximación al rendimiento se relacionaron con los mismos antecedentes (deseo al éxito, alta competencia percibida) pero, a su vez, con miedo al fracaso. Las metas de evitación al rendimiento se relacionaron únicamente con el miedo al fracaso. Por otro lado, las metas de dominio predijeron fuertemente la motivación intrínseca e indirectamente el logro académico. Las metas de aproximación al rendimiento se relacionaron positivamente con la motivación intrínseca y el logro académico, mientras que, las metas de evitación al rendimiento se relacionaron negativamente con ambas (motivación intrínseca, logro académico).

En otros estudios basados en este modelo, se ha encontrado que aquellos que siguen las metas de dominio encuentran el material del curso más significativo e interesante (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Trash, 2002). Asimismo, Pintrich (2000) afirma que estos alumnos persisten, buscan ayuda cuando están confundidos y monitorean su propia comprensión de los temas, sin embargo, raramente rinden mejor en la clase (Harackiewicz, Barron, Taur, Carter, Elliot, 2000). Por otro lado, según Lee, Sheldon y Turban (2003), los estudiantes que siguen la meta de rendimiento por aproximación están externamente motivados y a menudo predicen alto rendimiento en el salón. Con respecto a las metas de evitación al rendimiento, estas han sido asociadas con un menor uso de estrategias de aprendizaje, mayores niveles de ansiedad y un menor rendimiento académico, incluso en estudiantes peruanos (Harackiewicz

et al., 2002; Middleton & Migley, 1997; Midgley & Urdan, 2001, Matos & Lens, 2006).

En un estudio experimental llevado a cabo por Senko y Harackiewicz (2005), se encontró que las metas de dominio se relacionan con interés en el material del curso y las metas de aproximación al rendimiento con buen rendimiento académico. Aunque hay acuerdos sobre las consecuencias positivas asociadas a las metas de dominio y los efectos negativos de las metas de evitación al rendimiento, no hay un consenso acerca de los efectos de las metas de aproximación al rendimiento (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Senko & Harackiewicz 2005; Senko, Hama y Belmonte, 2013).

En el estudio llevado en Perú, en donde se relacionaron las metas de logro, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos de secundaria, se encontró resultados diferentes. Las metas de dominio y no las metas de aproximación al rendimiento estaban relacionadas positivamente con el rendimiento académico en el curso de Matemáticas (Matos & Lens, 2006). Por otro lado, las metas de dominio y de aproximación al rendimiento se relacionaron positivamente con el uso de todas las estrategias de aprendizaje, sin embargo, las correlaciones eran más fuertes entre las metas de dominio y el uso de estrategias de aprendizaje. Con respecto a la evitación del rendimiento se asoció negativamente con el rendimiento académico y estuvo asociada de manera positiva con la estrategia superficial de repetición.

Al respecto, Senko y Miles (2008), mencionan que es posible que las metas de dominio alcancen indirectamente el logro promoviendo comportamientos que hacen aumentar el rendimiento como la persistencia, el uso de estrategias de aprendizaje profundas, la capacidad de conectar temas o conceptos entre sí, la capacidad de generar ejemplos personales, de formular opiniones del material del curso y de cuestionar la veracidad de un tema.

El modelo de las tres metas de logro siguió ampliándose. Elliot (2005) ha continuado estudiando otras formas prevalentes de competencia en escenarios de logro y ha creado el modelo 2 x 2 o de las cuatro metas de logro que se explicará a continuación.

Modelo 2 x 2

Para Elliot (1999), las dimensiones de aproximación y de evitación se usaban indiscriminadamente para entender las metas de rendimiento. En cambio, las metas de dominio siempre se entendían desde una motivación de aproximación, por lo que esta podría ser una de las razones por las que se han mantenido acuerdos con respecto a sus efectos favorables en el aprendizaje (Elliot, 2005).

De este modo, Elliot (1999) propone el modelo 2 x 2, en el cual se incorpora la misma distinción de las metas de rendimiento a las metas de dominio. Según Law, Elliot y Muruyama (2012), el modelo 2 x 2 tiene dos componentes. El primer componente se basa en las distinciones entre las metas de dominio y rendimiento. El segundo componente indica si el foco está en aproximarse a la competencia o en evadir la incompetencia. En este sentido, se forman cuatro metas de logro: meta de aproximación al dominio, meta de evitación al dominio, meta de aproximación al rendimiento y meta de evitación al dominio.

En base a este nuevo modelo, las metas de aproximación al dominio se centran en desarrollar las propias habilidades, avanzar en el propio aprendizaje, entender el material o dominar una tarea, mientras que las personas con metas de evitación al dominio evitan perder las propias habilidades, evitan no entender el material o evitan dejar una tarea incompleta (Elliot, 2005; Phan, 2013). Específicamente, se consideró que estas producían menos consecuencias óptimas que las metas de aproximación al dominio y menos consecuencias perjudiciales que las metas de evitación al rendimiento (Elliot & Mc Gregor, 2001).

En unos estudios llevados a cabo por Elliot y Mc Gregor (2001), se encontró que los cuatro tipos de metas de logro tenían perfiles independientes. Las metas de aproximación al dominio fueron predictoras de procesamiento profundo. Las metas de evitación al dominio fueron predictoras de la desorganización en el estudio y preocupación. Por otro lado, las metas de aproximación al rendimiento se relacionaron positivamente con un procesamiento superficial y buen rendimiento en el examen. Las metas de evitación al rendimiento se relacionaron positivamente con un procesamiento

superficial, desorganización, preocupación y negativamente con procesamiento profundo y rendimiento académico (Elliot & Mc Gregor, 2001).

Según Moller y Elliot (2006), en una revisión del modelo 2 x 2 que hacen en la literatura, las metas de aproximación al dominio y las metas de aproximación al rendimiento han sido relacionadas con resultados académicos deseables. En cambio, las metas de evitación al dominio y las metas de evitación al rendimiento han sido predictores negativos de rendimiento académico y predictores de otras consecuencias académicas negativas. Para estos autores, las metas de aproximación al rendimiento parecen ser los predictores más fuertes y consistentes de las notas de un examen. Solo en algunos estudios se ha encontrado una relación positiva entre metas de aproximación al dominio y rendimiento académico (notas) (Finney, Pieper & Barron, 2004).

Phan (2013), en un estudio basado en el modelo 2 x 2, encontró que solo las metas de aproximación al rendimiento predecía el logro académico la cual fue medida a través de las notas finales de un curso y reportaron que no había asociación entre metas de aproximación al dominio, metas de evitación al dominio y metas de evitación al rendimiento con el rendimiento académico. Por otro lado, este autor encontró que las metas de aproximación al dominio y las metas de evitación al dominio se relacionaron positiva y negativamente con interés respectivamente.

Cabe mencionar que la literatura ha seguido ampliándose y se han formulado otros modelos de metas de logro, como la teoría de las metas múltiples (Pintrich, 2000b, Barron & Harackiewicz, 2001) o el modelo 3 x 2 (Elliot, Muruyama, & Pekrun, 2011) que escapan al tema de esta tesis. Actualmente, continúa el debate acerca de los tipos de metas de logro que promueven la motivación óptima.

En este apartado se ha intentado realizar una revisión de los principales modelos de metas de logro desde sus inicios hasta la actualidad. En primer lugar, se ha explicado el modelo dicotómico (metas de logro de dominio y rendimiento) el cual postula que las metas de dominio se asocian con efectos positivos de manera consistente: buscan desarrollar habilidades, encuentran sus clases interesantes, persisten a pesar de la dificultad, buscan ayuda cuando están confundidos, se autorregulan eficazmente, usan estrategias de aprendizaje profundas (Darnon, Butera & Harackiewicz, 2007; Harackiewicz, Barron, Tauer,

Carter, & Elliot, 2000); sin embargo, a menudo no están asociadas con rendimiento académico (Hulleman, Schragar, Bodmann & Harackiewicz, 2010). Por otro lado, las personas con metas de logro de rendimiento buscan desempeñarse mejor que otros. Algunos estudios no encontraron relación entre estas metas de logro y el rendimiento académico o encontraron una relación negativa entre ambas, sin embargo, otros estudios sí mostraban relaciones positivas entre ambos constructos: metas de logro de rendimiento y logro académico (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, Elliot, 2000). Esta teoría se amplía y se propone el modelo de las tres metas de logro, en el cual se mantienen las metas de dominio y se distinguen dos tipos de metas de rendimiento (de aproximación y evitación) para comprender la evidencia mixta antes señalada (Elliot y Harackiewicz, 1996). Si bien había acuerdo en cuanto a las consecuencias positivas de seguir las metas de logro de dominio y había consenso en cuanto a las consecuencias negativas de seguir las metas de logro de evitación al rendimiento, no había aún acuerdo en relación a las metas de aproximación al rendimiento (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007; Senko & Harackiewicz 2005; Senko, Hama y Belmonte, 2013). Algunas veces estas metas de logro han estado relacionadas con rendimiento académico y estrategias de aprendizaje superficiales (Elliot et. al., 1999; Harackiewicz et. al., 1997) y otras veces con estrategias de aprendizaje profundas (Pintrich, 2000b) lo cual originó un gran debate en la literatura (Harackiewicz et al., 2002).

En el modelo 2 x 2, la meta de dominio también asume esta distinción (aproximación y evitación). El presente estudio seguirá esta conceptualización pero se centrará en las metas de aproximación al dominio, las metas de aproximación al rendimiento y las metas de evitación al rendimiento ya que como dicen Pintrich (2003) y Phan (2013), hay poca investigación acerca de las metas de evitación al dominio lo que hace difícil evaluar su prevalencia entre los estudiantes y realizar generalizaciones con respecto a los patrones de involucramiento que están asociados con estas metas de logro. Por este motivo, se requiere mayor soporte empírico y teórico aún. Los estudios de metas de logro realizados en el Perú (Matos y Lens, 2006; Saldaña, 2014), se han realizado con estudiantes de educación secundaria por lo cual resulta interesante estudiar estas metas de logro en un grupo de estudiantes universitarios. Además, se ha usado la encuesta de patrones adaptativos para el aprendizaje, adaptada para

su uso en Perú (PALS, 2000 en Matos & Lens, 2006). En cambio, en la presente investigación se usará el cuestionario de metas de logro revisada de Elliot y Muruyama (2008) para ver si los efectos se replican, la cual se explicará más adelante.

En base a lo expuesto anteriormente, la presente investigación seguirá un patrón correlacional. Como primer objetivo se estudiarán las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en esta muestra. Se empleará el instrumento de Elliot y Murayama (2008), se estudiarán las evidencias de validez y confiabilidad mientras que para el instrumento de estrategias de aprendizaje se analizarán las evidencias de confiabilidad pues ya se han realizado análisis factoriales confirmatorios en donde presentan buenas evidencias de validez con respecto a la estructura interna de la prueba en una muestra de estudiantes de Lima. Como segundo objetivo, se analizará la relación entre las metas de logro, el uso de estrategias de aprendizaje superficiales y profundas y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes peruanos universitarios. Se espera que las metas de aproximación al dominio se relacionen de manera positiva con el uso de estrategias de aprendizaje profundas (elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva) y el rendimiento académico. Se espera que las metas de evitación al rendimiento se relacione con un menor rendimiento académico y con un mayor uso de estrategias de aprendizaje superficiales (Elliot & Mc Gregor, 2001; Moller & Elliot, 2006; Phan, 2013). No se hará una predicción específica sobre las metas de aproximación al rendimiento por la evidencia mixta encontrada en la literatura.



Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 224 estudiantes de la carrera de psicología pertenecientes al tercer y cuarto año de estudios en una universidad privada de Lima Metropolitana. Se consideró como criterios de inclusión que los alumnos pertenezcan a los cuatro primeros ciclos de la carrera en mención equivalente al quinto, sexto, séptimo y octavo ciclo de estudios, que estuvieran matriculados en cursos obligatorios que tuvieran al menos 30 alumnos inscritos y cuyos profesores cedieran un tiempo de su clase para la aplicación de instrumentos. En total, fueron 45 hombres y 179 mujeres con edades entre los 18 y 43 años de edad ($M = 20.80$, $D.E. = 2.67$). Asimismo, 99 alumnos (44.2 %) pertenecían al quinto ciclo de estudios y 76 alumnos (33.9 %) al sexto ciclo de estudios. El resto pertenecía al séptimo (9.4 %) y octavo ciclo de estudios (12.5 %). Los alumnos que participaron llevaron un mínimo de 3 cursos y un máximo de 7 cursos.

Cabe señalar que 183 estudiantes (81.7 %) nacieron en Lima, 32 estudiantes (14.3%) nacieron al interior del país mientras que 9 estudiantes (4%), nacieron en el extranjero. Los participantes viven, principalmente, en los distritos de Miraflores (12.5 %, $N = 28$), Pueblo Libre (10.7%, $N = 24$) y Surco (10.3 %, $N = 23$). Asimismo, 199 alumnos (88.8 %) refieren que han estudiado en colegios privados, 18 alumnos (8%) en colegios públicos y 7 alumnos (3.1 %) en ambos colegios. Por otro lado, solo 38 alumnos (17%) señalaron que trabajan al mismo tiempo que estudian.

La participación de los estudiantes fue voluntaria. Todos firmaron un consentimiento informado en donde se les explicaba la importancia y los fines de la investigación. Para conocer el rendimiento académico (nota de examen parcial) el cual se daría luego de recolectada la información, se pidió permiso a los estudiantes para poder pedirle esa nota a su profesor. Por ello, se solicitó a los alumnos que colocaran su código de estudiante para poder indicar la nota respectiva. Se les indicó que los resultados serían manejados de manera confidencial y que podrían retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto los perjudique de alguna manera (Anexo A).

Medición

Ficha de Datos Personales: Se elaboró una ficha de datos sociodemográficos que recogía los siguientes datos: sexo, edad, lugar de nacimiento (Lima, fuera de Lima, en el extranjero), distrito, tipo de colegio en el que estudió (privado, público, ambos), ciclo de estudios, número de cursos en el que está matriculado y si trabaja además de estudiar. Esta información se recogió para describir a los participantes de la investigación.

Cuestionario de Metas de Logro-Revisada (*Achievement Goal Questionnaire – Revised, AGQ-R, Elliot y Muruyama, 2008*) (adaptada por Matos y Vansteenkiste, 2015): Este cuestionario fue diseñado para evaluar las metas de logro, tal como se conceptualiza en el modelo 2 x 2, el cual se basa en dos componentes independientes de competencia. Según Elliot y Dweck (2005), la competencia puede ser definida como una condición o calidad de efectividad, habilidad y éxito. El primer componente del modelo se basa en las distinciones entre las metas de dominio y rendimiento. El segundo componente indica si el foco está en aproximarse a la competencia o en evadir la incompetencia (Law, Elliot & Muruyama, 2012). Cruzando estas distinciones (dominio-rendimiento/ aproximación-evitación) se forman cuatro tipos de metas de logro: Aproximación al dominio (centrado en alcanzar la competencia intrapersonal), aproximación al rendimiento (centrado en alcanzar la competencia normativa), evitación al dominio (centrada en evadir la incompetencia intrapersonal) y evitación al rendimiento (centrada en evadir la incompetencia normativa) (Elliot & Muruyama, 2008). Este instrumento está compuesto por 12 ítems (3 ítems por cada meta de logro) y se responde mediante una escala tipo Likert del 1 al 5 donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo.

Para los fines de esta investigación, se evaluaron solo 3 metas de logro del modelo 2 x 2. Primero, las metas de aproximación al dominio en las que el alumno tiene como propósito desarrollar sus propias competencias, habilidades, obtener conocimiento. Su atención está en la tarea en sí (3 ítems, ejemplo: “En este curso, mi meta es dominar completamente el material presentado en clase”). En segundo lugar, las metas de aproximación al rendimiento en las que el alumno tiene como propósito compararse favorablemente en relación a otros mostrando su competencia y superioridad (3 ítems, ejemplo: “En este curso hago

un gran esfuerzo para que me vaya bien en comparación con otros estudiantes”) y finalmente, las metas de evitación al rendimiento en las que el alumno tiene como propósito evadir juicios negativos acerca de su competencia y evitar la demostración de incompetencia (3 ítems, ejemplo: “En este curso mi meta es evitar desempeñarme peor que otros estudiantes”).

Para examinar la validez estructural y la utilidad predictiva de la medida, los autores (Elliot & Murayama, 2008) aplicaron el cuestionario a 229 alumnos de un curso básico de psicología. Con respecto a la validez estructural, el análisis factorial confirmatorio confirmó que los ítems de metas de logro se agrupaban bajo una estructura de cuatro factores la cual se ajustaba mejor a los datos en comparación con una serie de modelos alternativos con estructuras de dos o tres factores: $X^2(48, N=229) = 78.32, p < .01, X^2/df = 1.63, CFI = .99, IFI = .99, RMSEA = .053$. Según Hair, Anderson, Tatham y Black (1995) y Browne y Cudek (1993), citados en Elliot y Muruyama (2008), los valores de estos índices demuestran la adecuación del modelo. Cada uno de los cuatro tipos de metas de logro tuvo un alto grado de consistencia interna (alfa de Cronbach) tal como se presenta a continuación: meta de aproximación al dominio (.84), meta de evitación al dominio (.88), meta de aproximación al rendimiento (.92) y meta de evitación al rendimiento (.94), siendo estos niveles muy buenos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Cuestionario de Estrategias Motivadoras para el Aprendizaje (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ, Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991*) (adaptada por Matos y Lens, 2006): Instrumento de auto-reporte que emplea una escala tipo Likert del 1 (Totalmente falso) al 5 (Totalmente verdadero) que evalúa el uso de diferentes estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas), compuesta por 29 ítems. Las estrategias de aprendizaje son conceptualizadas como “conductas y pensamientos que un estudiante utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weinstein & Mayer, 1986, citado en Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998; p. 315). Las estrategias evaluadas fueron: repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva.

La estrategia de repetición (4 ítems) es aquella en la que la persona nombra ítems de una lista para ser aprendidos, es usada para tareas simples y para activar la información en la memoria de trabajo. Se asume que estas estrategias influyen la atención y los procesos de codificación pero no construye conexiones internas a través de la información, tampoco integra la información con el conocimiento previo (ejemplo: “cuando estudio para este curso practico repitiendo el material una y otra vez”). La estrategia de elaboración (6 ítems) ayuda a los estudiantes a almacenar la información en la memoria de largo plazo construyendo conexiones internas entre los ítems a ser aprendidos. Esto incluye: parafrasear, resumir, crear analogías y ayuda a que el aprendiz conecte nueva información con el conocimiento previo (ejemplo: “cuando estudio para este curso, junto toda la información de diferentes fuentes, tales como las clases, las lecturas y las discusiones”). La estrategia de organización (4 ítems) ayuda a seleccionar información y a construir conexiones entre la información a ser aprendida. Algunos ejemplos son: agrupar, subrayar la idea principal (ejemplo: “cuando estudio para este curso, hago un resumen del material para ayudarme a organizar mis pensamientos”). La estrategia del pensamiento crítico (5 ítems) se refiere al grado en el cual los estudiantes reportan aplicar el conocimiento previo en nuevas situaciones para resolver problemas, alcanzar decisiones o hacer evaluaciones críticas (ejemplo: “con frecuencia me encuentro cuestionando las cosas que leo o escucho en este curso para ver si las encuentro convincentes”). Finalmente, la estrategia de autorregulación metacognitiva (10 ítems) se refiere a la conciencia y el control de la cognición, entre sus ejemplos podemos citar: planear, monitorear y regular actividades de aprendizaje (ejemplo: “cuando leo para este curso, elaboro preguntas para orientar mi lectura”).

Los autores de la prueba administraron el MSLQ a 380 estudiantes universitarios de cinco disciplinas. Para estimar la validez del instrumento se realizó un análisis factorial confirmatorio empleando el programa LISREL VI (Jöreskog & Sörbom, 2001). Los resultados de los diferentes índices usados fueron los siguientes: $X^2/df=2.26$, $GFI=.78$, $RMR=.08$, $CN=180$, lo cual indicó que el modelo tiene valores razonables. Con respecto a la confiabilidad, el nivel de consistencia interna alfa de Cronbach que encontraron para cada estrategia

fueron los siguientes: repetición (.69), elaboración (.76), organización (.64), pensamiento crítico (.80) y autorregulación metacognitiva (.79).

Cabe resaltar, que un estudio realizado en el Perú a 1505 estudiantes de secundaria, mostró la validez de constructo y confiabilidad de este instrumento adaptado a esta muestra peruana de estudiantes (Matos y Lens, 2006). Se realizó un análisis factorial confirmatorio donde se probó un modelo de cinco factores (repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva). Los resultados fueron los siguientes: $X^2(367, N = 1296) = 2038.20, p < .001$ (RMSEA = .059, SRMR = .043). Estos índices indicaban que los datos recogidos se ajustaban al modelo propuesto (Hu y Bentler, 1999). En relación a la confiabilidad, los coeficientes alfa de Cronbach para cada una de las estrategias evaluadas se encontraron entre .69 y .82 siendo estos valores entre aceptables y buenos (Field, 2009) con excepción del área de repetición que alcanzó un coeficiente de .66, el cual se considera aceptable para fines de investigación (Nunnally, 1967).

Rendimiento en el examen: Se usaron las notas de los exámenes parciales de los alumnos de acuerdo al curso en el que fueron evaluados. Sin embargo, como cada profesor puede usar criterios diferentes para calificar los exámenes de los alumnos, las notas parciales fueron estandarizadas dentro de cada clase (Wolters, 2004). El profesor brindaría las notas obtenidas en los exámenes parciales siempre y cuando el alumno haya brindado su autorización mediante la firma del consentimiento informado. Cabe señalar que se usaron las notas de los exámenes parciales como medida de rendimiento académico, en lugar de otras notas, por el tiempo que se disponía para realizar la presente investigación. De escoger la nota del examen final, por ejemplo, el análisis de la información recogida se hubiese realizado después de terminar el semestre, fecha que escapaba del cronograma planteado. En el consentimiento informado se solicitó el permiso de los alumnos para poder tener acceso a las notas del examen parcial a través de su profesor del curso.

Procedimiento

Para acceder a esta muestra se solicitó el permiso a las autoridades correspondientes y a los profesores de los cursos seleccionados, quienes dieron la autorización para la aplicación de los instrumentos durante su clase. Estas se llevaron a cabo entre la séptima y octava semana de clases, previo a la semana de exámenes parciales de la facultad pues las notas obtenidas en los exámenes parciales se tomarían como rendimiento académico para cada curso. En los cuestionarios se preguntaba sobre las metas que tenían con respecto a ese curso, así como, sobre la manera en que estudiarían para los exámenes parciales de los cursos evaluados.

Para cuidar la confidencialidad de la información de los nombres de los evaluados (se necesitaban los nombres para poder hacer la asociación entre los cuestionarios y las notas de los exámenes parciales obtenidos), una tercera persona asignaba códigos a cada cuestionario y solo esta persona conocía los nombres verdaderos (los participantes sabían la identidad de esta tercera persona y aprobaron que fuera ella). Así, mientras se aplicaban los cuestionarios, se asignó un código a cada alumno. El llenado del cuestionario duró aproximadamente 20 minutos. Luego de dos semanas se solicitó al profesor de cada asignatura las notas parciales de los alumnos para ingresar esta información a la base de datos.

Análisis de Datos

El paquete estadístico empleado fue el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 21). En primer lugar se realizó el análisis de las propiedades psicométricas para los instrumentos correspondientes a las metas de logro (validez y confiabilidad) y a las estrategias de aprendizaje (confiabilidad). Luego, se llevaron a cabo las pruebas de normalidad para ver si los datos contaban con una distribución normal o no.

En segundo lugar, se ejecutaron los análisis descriptivos (medianas) para determinar los niveles de las variables de estudio. Finalmente, se usaron estadísticos no paramétricos (correlación de Spearman) para estudiar las relaciones entre metas de logro, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación. Primero, se presentan los resultados del análisis de las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) de los instrumentos. Luego se presentan los análisis descriptivos (medianas y desviaciones estándar) y las correlaciones entre las variables.

Propiedades psicométricas

Para estudiar las evidencias de validez con respecto a la estructura interna del instrumento de metas de logro se realizó un análisis factorial exploratorio empleando el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 21). El test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .75, el cual es un buen valor (Kaiser, 1974 en Field, 2009) y el Test de Esfericidad de Bartlett fue significativo ($X^2=1196.04$, $gl=36$ y $p < .05$), con lo cual es posible continuar con la interpretación de los resultados.

En el análisis factorial exploratorio realizado, con rotación Promax, se encontró que los 9 ítems se agruparon en 3 factores con autovalores mayores a 1, los cuales explicaban el 77.79 % de la varianza total. El Factor 1, explicó el 40.24 % de la varianza, el factor 2 el 23.99 % de la varianza y el factor 3, explicó el 13.57 % adicional de la varianza. El primer factor agrupa los 3 ítems que conforman las metas de evitación al rendimiento (ítems: 34, 35, 36) con cargas factoriales de .92, .93 y .94, respectivamente. El segundo factor, corresponde a los ítems de las metas de aproximación al rendimiento (ítems: 23, 24, 25) con cargas factoriales de .83, .93 y .93, respectivamente. El tercer factor, estuvo conformado por los ítems de las metas de aproximación al dominio (ítems: 12, 13, 14) con cargas factoriales de .72, .88 y .74, respectivamente. Todas las cargas factoriales fueron muy buenas ya que se sugiere como cargas factoriales adecuadas, valores de al menos 0.40 (Field, 2009). Vale la pena resaltar que cada ítem alcanzó cargas factoriales con valores por encima de 0.40 solo en el factor en el que le correspondía de acuerdo con la teoría y no se observaron ítems con cargas factoriales cruzadas, es decir, ítems con cargas factoriales mayores a 0.40 en más de un área.

Con el fin de estudiar la evidencia de confiabilidad de cada una de las subáreas, se obtuvo el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach para cada tipo de meta de logro, así como, para las estrategias de aprendizaje. Un coeficiente de alfa de Cronbach entre .70 y .80 es considerado un valor aceptable y valores sustancialmente menores indicarían una escala no confiable (Field, 2009). Otro criterio a considerar es que las correlaciones elemento total-correctas sean al menos .30 (Field, 2009).

En cuanto a las metas de aproximación al dominio, el coeficiente alfa de Cronbach fue de .68, con correlaciones elemento-total correctas entre .39 y .64. En cuanto a las metas de aproximación al rendimiento, el alfa de Cronbach fue de .89, con correlaciones elemento-total correctas entre .69 y .86. En cuanto a las metas de evitación al rendimiento, el alfa de Cronbach fue de .93, con correlaciones elemento-total correctas entre .84 y .86. Estos coeficientes de confiabilidad son considerados entre aceptables y buenos. Si bien el coeficiente de las metas de dominio está por debajo de .70, vale la pena comentar que todos los ítems alcanzaron correlaciones elemento total-correctas mayores a .30 y el valor obtenido (.68) es muy próximo al .70.

En cuanto a las evidencias de confiabilidad para el instrumento de estrategias de aprendizaje se encontró que para las estrategias de repetición, el alfa de Cronbach fue de .61, con correlaciones elemento-total correctas entre .36 y .41. En cuanto a la estrategia de elaboración, el alfa de Cronbach fue de .77, con correlaciones elemento-total correctas entre .34 y .62. En cuanto a la estrategia de organización, el alfa de Cronbach fue de .72, con correlaciones elemento-total correctas entre .36 y .68. En cuanto a la estrategia de pensamiento crítico, el alfa de Cronbach fue de .78, con correlaciones elemento-total correctas entre .50 y .61. Finalmente, en cuanto a la estrategia de autorregulación metacognitiva, el alfa de Cronbach fue de .80 con correlaciones elemento-total correctas entre .36 y .58.

Como se ha podido observar en los resultados obtenidos para esta investigación, los coeficientes de confiabilidad son en todos los casos mayores a .70 con excepción de dos variables: estrategias de repetición y meta de aproximación al dominio, los cuales alcanzan los valores de .61 y .68 respectivamente. Sin embargo, los coeficientes de correlación elemento total-correctas son en todos los casos mayores a .30. Asimismo, en cuanto a la meta

de aproximación al dominio el alfa de Cronbach no difiere significativamente de .70 que es lo aceptable. Además, vale la pena resaltar que los autores de la prueba de estrategias de aprendizaje también encontraron un alfa de Cronbach similar para la escala de repetición (.69). Cabe mencionar que, todos los ítems (de estas dos variables) cuentan con correlaciones elemento-total corregidas de al menos .34, superando el valor mínimo requerido en este criterio que es de al menos .30 como se señaló anteriormente (Field, 2009).

Distribución de las variables

Luego de estudiar las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos se analizó la distribución de cada una de las variables aplicando el Test de Kolmogorov Smirnov para ver si los datos cuentan con una distribución normal o no. Los resultados indicaron que las variables no estaban distribuidas normalmente, es decir, la distribución de los datos son significativamente diferentes de una distribución normal (Field, 2009).

En cuanto a las metas de logro los resultados son los siguientes: meta de aproximación al dominio ($D(224)=.13, p < .05$), meta de aproximación al rendimiento ($D(224)=.11, p < .05$), meta de evitación al rendimiento ($D(224)=.10, p < .05$). En cuanto a las estrategias de aprendizaje, estos son los resultados: repetición ($D(224)=.10, p < .05$), elaboración ($D(224)=.11, p < .05$), organización ($D(224)=.11, p < .05$), pensamiento crítico ($D(224)=.07, p < .05$), autorregulación metacognitiva ($D(224)=.08, p < .05$). En cuanto a notas se obtuvo $D(219)=.12, p < .05$ por lo tanto se empleará estadística no paramétrica.

Medianas de las variables de estudio

En la siguiente tabla se presentan las medianas de las variables de estudio, así como el rango de respuesta.

Tabla 1

Análisis descriptivos de metas de logro y estrategias de aprendizaje

Variables	Mdn	Rango de respuesta
Metas de logro		
Aproximación al dominio	4.00	1-5
Aproximación al rendimiento	3.33	1-5
Evitación al rendimiento	3.00	1-5
Estrategias de aprendizaje		
Repetición	3.25	1-5
Elaboración	3.66	1-5
Organización	3.50	1-5
Pensamiento crítico	3.40	1-5
A. Metacognitiva	3.50	1-5

Tal como se mencionó debido a que las variables no están distribuidas normalmente, se empleó estadística no paramétrica, específicamente la correlación de Spearman para estudiar las relaciones entre las variables.

Relación entre las metas de logro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

Con el fin de no solo identificar la ocurrencia de una correlación sino de determinar la magnitud de estas se siguieron los criterios de Cohen (1988). En este sentido, valores entre 0 y .30 son bajos, valores entre .31 y .50 son medianos y valores entre .51 y 1 son altos.

Dicho lo anterior, se analizaron las correlaciones entre las variables de estudio (ver Tabla 2). En cuanto a las metas de aproximación al dominio, estas correlacionaron positiva y significativamente con el uso de todas las estrategias de aprendizaje. Esto quiere decir que mayores niveles de metas de aproximación al dominio predijeron un mayor uso de estrategias de aprendizaje. Se observa una correlación baja con repetición ($r = .26$ $p < .001$) y organización ($r = .28$ $p < .001$) y correlaciones medianas con elaboración ($r = .38$ $p < .001$), pensamiento crítico ($r = .44$ $p < .001$) y autorregulación metacognitiva ($r = .46$ $p < .001$), aunque estas dos últimas son cercanas a ser correlaciones altas (.50). No se encuentra

relación entre las metas de aproximación al dominio con evitación al rendimiento pero sí con aproximación al rendimiento ($r = .35 p < .001$). Esto quiere decir que mayores niveles de metas de aproximación al dominio predijeron mayores niveles de metas de aproximación al rendimiento y viceversa. Asimismo, en esta muestra no se observa relación significativa entre las metas de aproximación al dominio y la variable notas.

En cuanto a las metas de aproximación al rendimiento, estas correlacionaron positiva y significativamente con todas las estrategias de aprendizaje, sin embargo las correlaciones son bajas: repetición ($r = .20 p < .01$), elaboración ($r = .19 p < .01$), organización ($r = .18 p < .01$), pensamiento crítico ($r = .29 p < .001$), autorregulación metacognitiva ($r = .26 p < .001$). Esto quiere decir que mayores niveles de metas de aproximación al rendimiento predijeron un mayor uso de estrategias de aprendizaje y viceversa. Se encuentra una relación positiva entre las metas de aproximación al rendimiento con evitación al rendimiento ($r = .32 p < .001$), lo cual quiere decir que mayores niveles de aproximación al rendimiento predijeron mayores niveles de metas de evitación al rendimiento y viceversa. No se observa relación significativa con la variable notas.

Es interesante comentar que la intensidad de relación entre las variables metas de aproximación al dominio y el uso de estrategias de aprendizaje superficiales y profundas es en todos los casos mayor a la relación encontrada entre las metas de aproximación al rendimiento y el uso de estrategias de aprendizaje (superficiales y profundas).

En la siguiente tabla se presentan las correlaciones entre las variables de estudio:

Tabla 2
Correlaciones entre las variables de investigación

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
Metas de Logro								
1. Aproximación al dominio								
2. Aproximación al rendimiento	.35***							
3. Evitación al rendimiento	.05	.32***						
Estrategias de Aprendizaje								
4. Repetición	.26***	.20**	.15*					
5. Elaboración	.38***	.19**	-.05	.30***				
6. Organización	.28***	.18**	.10	.54***	.51***			
7. Pensamiento Crítico	.44***	.29***	-.08	.17**	.64***	.22**		
8. Autorregulación metacognitiva	.46***	.26***	.03	.43***	.53***	.47***	.49***	
9. Rendimiento académico	.10	.05	-.13*	-.04	.05	-.03	-.03	.01

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

En cuanto a las metas de evitación al rendimiento, estas correlacionaron positivamente con la estrategia de repetición aunque esta correlación es baja ($r = .15$ $p < .05$). Esto quiere decir que mayores niveles de metas de evitación al rendimiento predijeron un mayor uso de las estrategias superficiales de repetición y viceversa. No se observa ninguna relación significativa en el seguir metas de evitación al rendimiento y el uso de estrategias de aprendizaje profundas (elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva). Otro resultado interesante es que correlacionó negativa y significativamente con la variable notas, es decir, mientras más los alumnos sigan metas de evitación al rendimiento menores serán sus notas y viceversa.

Se puede observar que todas las estrategias de aprendizaje correlacionan entre sí de manera positiva y significativa. Con respecto a la estrategia de repetición, en la que la persona nombra contenidos a ser aprendidos, esta correlacionó positiva y significativamente con las estrategias de aprendizaje de elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva. Esto quiere decir que a mayor uso de la estrategia de repetición, mayor uso de las demás estrategias. Sin embargo, cabe resaltar que se observó una correlación baja con pensamiento crítico ($r = .17$ $p < .01$) y con elaboración ($r = .30$ $p < .001$), una correlación mediana con autorregulación metacognitiva ($r = .43$ $p < .001$) y una correlación alta con organización ($r = .54$ $p < .001$). Es probable que luego de repetir el material, haga uso de la estrategia de organización para construir asociaciones entre los conceptos a ser aprendidos y asegurar el almacenamiento en la memoria.

Con respecto a la estrategia de elaboración, la cual ayuda a los estudiantes a integrar la información nueva con la que uno ya posee, se observa una correlación alta con las estrategias de organización ($r = .51$ $p < .001$), pensamiento crítico ($r = .64$ $p < .001$) y autorregulación metacognitiva ($r = .53$ $p < .001$), las cuales son estrategias de aprendizaje profundas.

Con respecto a la estrategia de organización, se observa una correlación baja con pensamiento crítico ($r = .22$ $p < .01$) y una correlación mediana con autorregulación metacognitiva ($r = .47$ $p < .001$). Esto probablemente a que la estrategia de organización permite agrupar la información a ser aprendida para que sea más fácil recordarla, pero no para que luego, un estudiante aplique un conocimiento previo a situaciones nuevas. La estrategia de pensamiento crítico

la cual permite evaluar los hechos y tomar una postura crítica, tiene una correlación mediana con autorregulación metacognitiva ($r = .49$ $p < .001$).



Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo conocer la relación entre tres tipos de metas de logro (aproximación al dominio, aproximación al rendimiento y evitación al rendimiento) que persiguen estudiantes universitarios en un determinado curso, el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. En este estudio se buscó conocer si los hallazgos encontrados en muestras de estudiantes norteamericanos de clase media y los hallazgos encontrados en dos estudios realizados a estudiantes de secundaria en Lima (Matos & Lens, 2006; Saldaña, 2014), podrían ser replicados en una muestra de estudiantes universitarios peruanos.

En este sentido, se esperaba encontrar que las metas de aproximación al dominio estuvieran relacionadas con un mayor uso de estrategias de aprendizaje profundas (elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva) y con un mejor rendimiento académico. Asimismo, se esperaba encontrar que las metas de evitación al rendimiento estuvieran relacionadas con un mayor uso de la estrategia de aprendizaje superficial (repetición) y con un menor rendimiento académico.

Como los resultados acerca de las metas de aproximación al rendimiento han sido contradictorios en la literatura no se realizó una predicción específica con respecto a la relación entre estas metas de logro, el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Muchos estudios relacionan estas metas de logro con ansiedad leve y el uso de estrategias superficiales (Vrugh & Oort, 2008), sin embargo, muchos estudios también han relacionado estas metas de logro con afecto positivo, alta autoeficacia, esfuerzo, persistencia, sentimientos de orgullo y logro académico (Diseth, 2011; Senko, Hama & Belmonte, 2013).

Según Senko, Hama y Belmonte (2013) los teóricos de las metas de logro postulan que las 2 metas de evitación (dominio y rendimiento) producen resultados negativos como ansiedad, desinterés, desorganización y bajo rendimiento; y que las metas de aproximación al dominio producen enteramente resultados positivos, comúnmente han sido relacionados con alto interés, autorregulación efectiva, cooperación, entre otros.

En este estudio en particular, las hipótesis antes mencionadas fueron corroboradas de manera parcial. En cuanto a las metas de aproximación al

dominio, estas se relacionaron positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje superficiales y profundas. De manera específica, las metas de aproximación al dominio se asociaron positiva y significativamente aunque levemente con las estrategias de repetición y organización; y significativa y medianamente con las estrategias de aprendizaje profundas como elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva. Por otro lado, no se encontró relación significativa con el rendimiento académico en el curso en el que el alumno fue evaluado.

En la literatura, estas metas de logro han sido relacionadas con comportamientos de aprendizajes productivos y efectivos como el uso de estrategias de aprendizaje profundas, lo cual da soporte a los hallazgos encontrados en la presente investigación (Elliot, 2005; Wolters, 2004).

Para algunos autores, las metas de aproximación al dominio fomentan beneficios que se pueden traducir en alto rendimiento, como el esfuerzo, la autoeficacia, la búsqueda de ayuda y, como se ha mencionado anteriormente, las estrategias de aprendizaje profundas como elaboración (Diseth, 2011; Vrugh & Oort, 2008); sin embargo, un reciente meta análisis mostró que estas metas de logro rara vez han sido asociadas a logro y, más bien, son las metas de aproximación al rendimiento las que predicen más fuertemente el logro académico (notas) (Hulleman, Schragger, Bodman, & Harackiewicz, 2010).

Para Senko et al. (2011), los alumnos que persiguen las metas de aproximación al dominio, siguen su propia agenda de aprendizaje, es decir, persiguen sus intereses en el material. Para Hidi y Renninger (2006), esto puede permitir un dominio más profundo del material que ellos exploran y que les resulta interesante, sin embargo, esto podría comprometer el logro académico dado que se ignora el material que no consideran interesantes.

Para Wirthweim et al. (2013), los resultados acerca de las asociaciones entre las metas de logro y rendimiento académico han sido heterogéneos hasta hoy. Vale la pena mencionar que en algunos estudios basados en el modelo de 3 metas de logro sí se halló una relación entre metas de aproximación al dominio y rendimiento académico, mientras que en otros casos son las metas de aproximación al rendimiento las que predicen rendimiento. Así, Wolters (2004), encontró en su estudio correlacional en una muestra de alumnos de secundaria que las metas de aproximación al rendimiento se relacionaban positivamente con

resultados adaptativos como rendimiento académico en un curso de matemáticas. Por otro lado, Young (2007) encontró en su estudio con alumnos universitarios de una universidad pública, una relación positiva entre las metas de aproximación al dominio y el rendimiento académico.

En la presente investigación con alumnos universitarios de Lima, en cambio, no se encontró relación entre las metas de aproximación al dominio y rendimiento académico, lo cual coincide con lo encontrado por Phan (2013) en su estudio correlacional con alumnos universitarios dado que hubo una carencia de asociación entre las metas de aproximación al dominio y el rendimiento académico.

Para Wirthwein et al. (2013), la asociación entre metas de aproximación al dominio y el rendimiento académico podría depender del criterio específico de logro investigado (una prueba de evaluación o promedio de las calificaciones al final del semestre) o si el alumno se encuentra en un contexto escolar o universitario. Los autores comentan que se ha asumido que las metas de aproximación al dominio son más relevantes para variables motivacionales (esfuerzo, persistencia, interés) que preceden al rendimiento académico en lugar del rendimiento académico en sí, esto podría explicar que no se haya encontrado una asociación entre ambos constructos en la presente investigación. Además, los autores mencionan que los estudios sobre metas de logro realizados hasta ahora muestran que la asociación entre metas de aproximación al dominio y rendimiento académico es un poco más alta en alumnos de colegio que en alumnos universitarios. Esto coincide con el hallazgo encontrado en una investigación realizada con alumnos de secundaria en el Perú, en el cual la meta de aproximación al dominio correlacionó positiva y significativamente con rendimiento académico (Matos y Lens, 2006).

Al respecto, Linnenbrink-García et al. (2008) sugieren que esto podría ser consecuencia de las demandas de los diferentes contextos. En el contexto escolar hay más soporte a los alumnos y se centran en ayudarlos a desarrollar habilidades. En cambio, en el contexto universitario se centran en las evaluaciones normativas. En este sentido, puede que en este estudio haya jugado un papel determinante el contexto universitario o el criterio que se evaluó para medir esta variable (nota del examen parcial).

Los alumnos, generalmente, perciben los ambientes de colegio como ambientes que promueven las metas de dominio lo cual podría ser beneficioso. En el nivel universitario hay alguna evidencia de que las metas de aproximación al rendimiento podrían ser más beneficiosas dado que muchas clases de la universidad utilizan una estructura de calificaciones normativas de tal manera que los estudiantes son evaluados en función de si saben más del material que otros estudiantes. En otras palabras, dependiendo de las demandas del contexto, unas pueden ser mejores que otras. Sin embargo, todavía hay una serie de estudios que muestran efectos beneficiosos para los estudiantes que respaldan las orientaciones de meta de logro de dominio en el nivel universitario (Linnenbrink-García et al., 2008).

Kaplan, Gheen y Midgley (2002) no encontraron una relación significativa entre meta de aproximación al rendimiento y rendimiento académico en una escuela secundaria. Sin embargo, Harackiewicz et al. (2000) sí encontraron una relación positiva y significativa entre ambas variables en el contexto universitario.

En un estudio correlacional llevado a cabo por Vrugt y Ort (2008) en alumnos universitarios, las estrategias profundas de aprendizaje en alumnos orientados a las metas de dominio no predijeron notas de examen. Esto podría deberse a que los alumnos que persiguen las metas de aproximación al dominio se comprometen no solo con el material relevante para el examen sino con el material de aprendizaje que les resulta interesante el cual puede ser irrelevante cuando los alumnos tienen que demostrar que aprendieron el material a ser evaluado (Senko, Hama & Belmonte, 2013).

A partir de ello, se podría inferir que no se ha encontrado una asociación entre metas de aproximación al dominio y rendimiento académico en la presente investigación con alumnos universitarios de Lima porque probablemente los alumnos han dedicado más tiempo a estudiar aquel material del curso que les resultó más interesante pero no fue evaluado. Esto tendría que estudiarse en el futuro.

En cuanto a los resultados en este estudio acerca de las metas de evitación al rendimiento, se encontró que estas se relacionaron positivamente con el uso de estrategias de repetición (estrategia de aprendizaje superficial) y estuvieron negativamente asociadas a la variable notas. Este hallazgo también fue encontrado en el estudio llevado a cabo en estudiantes de secundaria

peruanos por Matos y Lens (2006). Los resultados se replican a pesar de usar un instrumento distinto. Según estos autores, puede ser que en el afán de evitar ser los peores de la clase o ser percibidos como incompetentes por sus pares, los alumnos que persiguen estas metas de logro usan estrategias superficiales de repetición sin comprender lo que repiten (Matos y Lens, 2006) lo cual predice bajas notas en la clase.

La literatura comúnmente ha relacionado las metas de evitación al rendimiento con una gran variedad de procesos negativos como alta ansiedad, baja autoeficacia, distracción, pobres hábitos de estudio, evitación de la ayuda, bajo interés, pobres estrategias de aprendizaje, bajo nivel de logro, lo cual determinaría cómo los alumnos que persiguen estas metas de logro tengan menor rendimiento académico que los alumnos que persiguen otras metas de logro y que evocan procesos positivos como esfuerzo, persistencia lo cual sí posibilita resultados académicos positivos (Senko & Miles, 2008).

Una posibilidad de que estas metas de logro no se relacionen con estrategias de aprendizaje profundas (elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva) es que los estudiantes carecen de la motivación o no persiguen los motivos correctos para hacer uso de estas estrategias aunque sí podrían tener los recursos cognitivos para hacerlo (Wolters, 2004). Los hallazgos en este estudio acerca de este tipo de meta de logro, coinciden también con lo que afirman Zusho, Pintrich y Cortina (2005) acerca de que las metas de evitación al rendimiento han sido usualmente relacionadas negativamente con resultados de logro. Phan (2013) encontró una carencia de asociación entre las metas de evitación al rendimiento y el logro académico (notas) en alumnos universitarios.

Por otro lado, en cuanto a las metas de aproximación al rendimiento, en el presente estudio se encontró que estas metas de logro estuvieron asociadas positivamente con todas las estrategias de aprendizaje (repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva). Cabe resaltar que la asociación entre las metas de aproximación al dominio y las estrategias de aprendizaje fue más alta en todos los casos. Asimismo, las metas de aproximación al rendimiento no se asociaron con rendimiento académico.

Si bien Wigfield y Cambria (2010) concluyen que estas metas de logro han sido relacionadas positivamente con cierto número de variables favorables como

rendimiento académico, para Simons, Dewitte y Lens (2004), estas metas de logro también han sido frecuentemente relacionadas con variables no tan favorables como el uso de estrategias de aprendizaje superficiales. En este estudio en particular, las metas de aproximación al rendimiento se asociaron positivamente pero de manera débil con estrategias de aprendizaje superficiales (repetición).

Según Moller y Elliot (2006), las metas de logro de aproximación al rendimiento a menudo promueven el uso de estrategias de aprendizaje superficiales promoviendo el aprendizaje de memoria, mientras que las metas de aproximación al dominio promueven estrategias de aprendizaje profundas como elaboración y evaluación de los conceptos del curso. Aunque ambos tipos de metas de logro, regularmente promueven un tipo de estrategia de aprendizaje, estos algunas veces promueven ambos tipos de estrategia de aprendizaje (Diseth, 2011; Koopman, Den Brok, Beijaard, & Teune, 2011; Vrugt & Oort, 2008) como lo encontrado en este estudio para ambos tipos de metas de logro.

Algunos estudios han encontrado una relación positiva entre las metas de aproximación al rendimiento y el rendimiento académico; sin embargo, otros estudios no han encontrado relación entre ambas variables (Phan, 2013, Vrugt & Oort, 2008; Roncécic & Kólic-Vehovec, 2014). Según Wirthwein et al. (2013), la correlación entre las metas de aproximación al rendimiento y el rendimiento académico en su mayoría han sido positivas.

En el estudio llevado a cabo por Phan (2013) en alumnos universitarios, únicamente las metas de aproximación al rendimiento se relacionaron con rendimiento académico. Esto coincide con los hallazgos de Elliot y Muruyama (2008) y Elliot y Trash (2010), en alumnos universitarios, en los cuales también se encontraron asociaciones positivas entre ambas variables, esto es, a mayor nivel de metas de aproximación al rendimiento, mayor nivel de rendimiento académico.

Para Harackiewicz et al. (2002), la asociación entre metas de aproximación al rendimiento y el rendimiento académico está relacionado con la manera cómo definen y evalúan la competencia en el contexto académico (exámenes de elección múltiple, prácticas calificadas, proyectos). Estos autores comentan que en diferentes estudios no se ha visto relación entre las metas de aproximación al rendimiento con exámenes de cursos que tenían una orientación

hacia las metas de dominio, así como, con exámenes de cursos avanzados o fáciles o en cursos donde las notas provienen de proyectos y presentaciones.

En este sentido, se considera que una posible razón de que en la presente investigación con alumnos universitarios no se haya encontrado una relación entre las metas de aproximación al rendimiento con rendimiento académico se deba al criterio que se usó para medir esta variable (nota del examen parcial).

Elliot y McGregor (1999) argumentan que perseguir las metas de aproximación al rendimiento no sería beneficioso a largo plazo (p.e. promedio final de un curso) porque los alumnos que persiguen estas metas carecen del compromiso en el material de aprendizaje y por lo tanto carecen de una comprensión profunda de diferentes contenidos del curso. En un reciente meta-análisis conducido por Richardson, Abraham y Bond (2012), se analizó la relación entre las metas de aproximación al rendimiento y el promedio final de los alumnos universitarios. Se encontraron pequeñas correlaciones entre ambas variables.

Wirthwein et al. (2013) encontraron que las correlaciones eran más altas en las metas de aproximación al dominio en comparación con las metas de aproximación al rendimiento. Como se ha dicho anteriormente, en este estudio no se encontró relación entre ambos tipos de metas de logro y el rendimiento académico. Como menciona Roncebic y Kolic (2014), la evidencia sobre las consecuencias de las metas de aproximación al rendimiento no ha sido consistente.

Es importante mencionar que todas las estrategias de aprendizaje se relacionaron entre sí. La estrategia de repetición se asoció altamente con la estrategia de organización, medianamente con las estrategias de autorregulación y elaboración; y levemente con pensamiento crítico. Esto quiere decir que a mayor uso de estrategias de repetición, hay principalmente un mayor uso de las estrategias de organización.

Por otro lado, las estrategias de elaboración se asociaron altamente con pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva y organización. Esto quiere decir que a mayor uso de las estrategias de elaboración hay un mayor uso de las estrategias de aprendizaje profundas como pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva y organización.

La estrategia de organización se asoció medianamente con la estrategia profunda de autorregulación metacognitiva y levemente con pensamiento crítico. Finalmente, las estrategias de pensamiento crítico mostraron una asociación media con la estrategia de autorregulación metacognitiva. Cabe mencionar que el coeficiente de correlación de este último se encontraba en el límite, es decir, muy cerca a ser una asociación alta. Se puede decir que a mayor uso de la estrategia de pensamiento crítico, hay un mayor uso de la estrategia de autorregulación metacognitiva. Se considera importante resaltar que no se encontró ninguna relación entre alguna estrategia de aprendizaje con notas.

En general, se considera que algunos de los resultados esperados han sido encontrados, como la correlación negativa entre las metas de evitación al rendimiento con rendimiento académico, por lo tanto, haber usado la teoría de metas de logro en un grupo cultural como el peruano que es diferente a los grupos usados en la mayoría de investigaciones (muestra de estudiantes de clase media en Estados Unidos), podrían indicar que los hallazgos funcionan o se mantienen de manera similar en nuestra realidad (Matos & Lens, 2006).

Cabe resaltar que aunque las metas de aproximación al dominio y aproximación al rendimiento fueron predictoras del uso de las estrategias de aprendizaje, los coeficientes de correlación de las metas de aproximación al dominio fueron más altos mostrando correlaciones medianas y altas en comparación a las metas de aproximación al rendimiento que mostraron correlaciones bajas, por lo que se podría decir que son las metas de aproximación al dominio las que en este estudio ha mostrado mejores resultados adaptativos.

Al respecto, aún hay debate en la literatura acerca de si las metas de aproximación al dominio o las metas de aproximación al rendimiento son más o menos beneficiosas en relación a los resultados académicos de logro (Elliot & Muruyama, 2008; Linnebrink-García et al., 2008). Según Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey & Butera (2009), hay evidencia empírica de que los profesores tienden a recomendar explícitamente a los estudiantes el uso de las metas de dominio pero no las metas de rendimiento.

Se considera necesario preguntarse si se debe promover las metas de aproximación al dominio en los estudiantes (Darnon et al., 2009). Las evidencias, en general, muestran las consecuencias positivas de seguir estas metas tales

como: uso de mejores estrategias de aprendizaje y en algunos casos un mayor rendimiento académico. Con respecto a las metas de evitación al rendimiento, sería importante monitorear a los alumnos que persiguen estas metas ya que corren el riesgo de no ser exitosos en un determinado curso (Darnon et al., 2009; Matos & Lens, 2006).

Como se sabe, hay diferentes tipos de evaluación en los colegios y universidades (notas de prácticas, rendimiento en una tarea, notas de examen). Sin embargo, las que tienen los resultados más específicos son las notas de los exámenes (Wirthweim et al., 2013), por lo que ha sido valioso usar la nota del examen parcial para medir el rendimiento académico. Se podría decir, entonces, que las metas de aproximación al rendimiento son inherentes al sistema educativo ya que son las notas las que miden el rendimiento escolar (Matos & Lens, 2006). Por este motivo, los estudiantes perciben a las metas de aproximación al rendimiento como un indicador de éxito en las universidades (Darnon, Dompnier & Poortvliet, 2012).

Parece importante señalar algunas limitaciones de este estudio y brindar algunas recomendaciones para futuras investigaciones. En próximas investigaciones, se podría analizar otras variables motivacionales además de las tres variables que se usaron en la presente investigación para obtener mayor información, por ejemplo: interés, competencia percibida o autoeficacia, persistencia, las cuales también han sido relacionadas con metas de logro en numerosas investigaciones. Dado que, este estudio se basa en investigaciones correlacionales, no se puede obtener alguna conclusión sobre causa y efecto, ya que solo se puede hablar de relaciones (Meece, Herman & Mc Combs, 2003). En este sentido, investigaciones futuras sobre metas de logro en nuestra sociedad podrían ser de tipo experimental y no solo correlacional. Asimismo, se podría tomar en cuenta la nota del examen final u otras notas para obtener mayor confiabilidad.

Se recomienda que las instituciones educativas promuevan el aprendizaje y el interés por el curso, es decir, las metas de aproximación al dominio, en lugar de las metas de aproximación al rendimiento que se reconoce son inherentes al contexto educativo ya que las metas de aproximación al dominio promueven formas óptimas de motivación.

Como conclusión final se considera que esta investigación da soporte a la teoría de metas de logro ya que hay similitudes en las relaciones entre metas de logro, el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico a través de las diferentes culturas. Se puede decir entonces, que las metas de evitación al rendimiento son las que tienen las consecuencias más negativas para el aprendizaje y que en este estudio en particular las metas de aproximación al dominio son las más adaptativas.



Referencias

- Alkharusi, H. (2010). Literature review on achievement goals and classroom goal structure implications for future research. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8* (3), 1363-1386.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record, 91*, 409-421.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M., Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 28* (3), 848-859.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706–722.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera. (2009). Achievement goal promotion at University: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 119-134.
- Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, M. (2012). Achievement goals in educational contexts. A social psychology perspective. *Social & Personality Psychology Compass, 6*, 10, 760-771.
- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J.M. (2007). Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and emotion, 31*, 61-70.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Dinger, F., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences, 28*, 90-101.

- 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. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & Mc Gregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- 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. & Dweck, C.S (Eds) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guildford Press.
- Elliot, A., Shell, M., Bouas, K., Maier, M. (2005). Achievement goals, performance contingencies and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 4, 630-640.
- Elliot, A.J., & Muruyama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Elliot, A. J, & Trash, T. (2010). Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of Personality*, 78 (3), 865-906.
- Elliot, A. J., Murayama, K., y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Fernández, J.M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros

- de primaria de Lima, Perú. Instituto de Investigación de Psicología: Universidad de San Martín de Porres.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- 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.
- 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.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Mexico, D.F: Mc Graw Hill.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Hulleman, C.S., Schragar, S.M., Bodman, S.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goals measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8: User's reference guide* [Software manual]. Chicago, IL: Scientific Software.
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (2002). Adolescents 's achievement goals. En; F. Pajares, & T. Urdan. *Academic motivation of adolescents* (pp.125-167), Greenwich, CT: Information Age.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-212.
- Koopman, M; Den Brok, P; Beijaard, D & Teune, P (2011) Learning processes of students in pre-vocational secondary education: Relations between goal

- orientations, information processing strategies and development of conceptual knowledge. *Learning and Individual Differences*, 21, pp. 426-431
- Lamas, F. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- Law, W., Elliot, A. J., & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance-approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104, 806-819.
- Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88, 256–265.
- Lee, M., & Bong, M. (2016). In their own words: Reasons underlying the achievement striving of students in schools. *Journal of Educational Psychology*, 108, 274-294.
- Lens, W., Matos, L., Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno *Educação*, vol. 31, núm. 1, pp. 17-20. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre: Brasil.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). New York: Academic Press.
- Linnenbrink-García, L., Tyson, D.F., & Patall, E.A. (2008). When are achievement goal orientations beneficials for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19-70.
- Matos, L.; & Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes en Lima. *Persona*, 9, 11-30.
- Matos, L.; Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47 (1), pp. 48-88.

- Matos, L & Lens, W. (2009). Using a 2 x 2 achievement goal framework to predict the use of learning strategies, positive affect and academic achievement in a Peruvian sample of university students. Conferencia Anual de la Asociación Americana de Investigación en Educación. San Diego: California.
- Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2015). Do learners' used learning strategies and achievement depend on the "what" of achievement goals, the "why" or both? Trabajo presentado en la Conferencia Anual de la Asociación Americana de Investigación en Educación. Chicago: Illinois.
- Meece, J.L., Herman, P., & Mc Combs, B. L. (2003). Relations of learner centered teaching practices to adolescents' achievement goals, *International Journal of Educational Research*, 39 (4-5), 457-476.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.
- Midgley, C., & Urdan, T.C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Moller, A., & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework. An overview of empirical research. *Educational Psychological*, pp. 307- 326
- Muruyama, K., Elliot, A., Yamagata, S. (2011). Separation of Performance – Approach and Performance-Avoidance Achievement goals: A Broader Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103, 238-256.
- Nunally, J.C (1967) Psychometric theory. New York: Mc Graw Hill.
- Patrick, H., Anderman, L.H., Ryan, A.M., Edelin, K.C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 35-58.
- Phan, H.P. (2013). The predictiveness of achievement goals. A 2 x 2 framework analysis from a social cognitive perspective. *Europe 's Journal of Psychology*, 9 (4), 697- 716.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P.R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 554-555
- Pintrich, P.R., Smith, D.A, García, T. & McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the use of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- 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.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational Science Perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 97, 667–686.
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.
- Roncevik, B. & Kólic, S. (2014). Perceptions of contextual achievement goals. Contribution to high school students' achievement goals orientation, strategy use and academic achievement. *Studia Psychologica*, 56, 137-153.
- Saldaña, M. (2014). Orientación de meta y rendimiento académico en alumnos y alumnas de secundaria. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performance, and interest. Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1739 – 1753.
- Senko, C., & Miles, K. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology* 33, 561-583.

- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J.M (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies current challenges and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26-27.
- Senko, C., Belmonte, K. & Yakhkind, A. (2012). How students' achievement goals shape their beliefs about effective teaching: A "Build – A – Professor" study. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 420-435.
- Senko, C., Hama, H., Belmonte, K. (2013). Achievement goals, study strategies and achievement. A test of the "learning agenda" framework. *Learning and Individual Differences*, 24, 1-10.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *The British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L., & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Vrugt, A., Ort, F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30, 123-146.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students 'achievement values, goal orientation, and interest. Definitions, development and relations for achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J., Pinquart, 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, 236–250.
- Young, J. W. (2007). Predicting college grades: The value of achievement goals in supplementing ability measures. *Assessment in Education*, 14, 233-249.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141–158.



Anexo A

Consentimiento Informado

Estimado(a) participante:

La presente investigación ha sido elaborada para el curso de Seminario de Tesis en Psicología Educacional y es conducida por Fiorella Tapia Castillo, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo del estudio es analizar la relación entre la motivación (metas de logro), el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Se espera, a través de este análisis, comprender mejor las particularidades de ciertas variables que facilitan el aprendizaje en los alumnos de pregrado y sugerir, a partir de los hallazgos, algunas pautas para optimizar los resultados educacionales.

Para cumplir con nuestro propósito, su participación es muy importante, pues es la única manera de acceder a la información en torno a lo que realmente sucede en un salón de clases. Si usted accede a colaborar en este estudio, le pediremos que por favor responda TODAS las preguntas del cuestionario que le será entregado. Solo requerimos que nos brinde aproximadamente 20 minutos para responder u opinar sobre los enunciados de las pruebas.

Además de responder el cuestionario, requerimos conocer los resultados de su examen parcial en este curso, pues esto nos permitirá conocer con mayor precisión cómo se articulan las variables a ser estudiadas, con su rendimiento. Para recoger la información sobre sus notas, la profesora Lennia Matos, asesora de esta tesis, le solicitará al profesor de esta asignatura, su nota parcial. Para guardar la confidencialidad de la información, ella será la única persona que accederá a estos datos y le asignará a cada participante un código mientras usted responde la prueba; así, solo la profesora Matos será quien conozca el nombre del alumno y la nota que él o ella obtuvo. También, la docente mencionada, será quien se encargue de ingresar esta información a la base de datos, por tanto, únicamente quedarán registrados los códigos de los estudiantes (números entre 1 y 300) y bajo ningún concepto se remitirán los nombres.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria; si Ud. no desea participar en la investigación o desea retirarse antes de culminar, puede hacerlo sin que ello lo o la perjudique. La información que se recoja será tratada de modo confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los alcances de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre las características o contenido del estudio, puede consultar o hacer preguntas en cualquier momento, tanto durante su participación en el estudio, como en momentos posteriores. Puede hacer sus consultas a la alumna Fiorella Tapia (email: fiorella.tapia@puccp.pe).

¿Desea participar en esta investigación?

Sí

No

Requerimos también que firme el presente documento, ello nos permitirá constatar que estuvo de acuerdo en colaborar con nuestro estudio.

Firma del Participante

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO!

Anexo B
Datos sociodemográficos

1. Sexo:

() Hombre

() Mujer

2. Edad: _____

3. Lugar de Nacimiento:

() Lima.

() Fuera de Lima (pero dentro del Perú). Indique departamento: _____

() En el extranjero. Indique país: _____

4. Distrito en el que vive: _____

5. Colegio en el que estudió: () Público () Privado () Ambos

6. Ciclo de estudios que cursa actualmente (ciclo en el que esté llevando más créditos):

() Quinto ciclo

() Sexto ciclo

() Séptimo ciclo

() Octavo ciclo

() Noveno ciclo

() Décimo ciclo

7. ¿Cuántos cursos estás llevando actualmente? _____

8. Trabajas además de estudiar?

() No

() Sí

Si respondiste sí a la pregunta 10: ¿Cuántas horas a la semana trabajas?:
