

**UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”  
ESCUELA DE POSTGRADO**



---

**“ORIENTACIÓN A METAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO  
EN CADETES DEL 1° AÑO DE LA ESCUELA DE OFICIALES  
DE LA POLICIA NACIONAL DEL PERÚ – 2015”**

---

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE ACADÉMICO DE:  
MAGISTER EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR**

**TESISTA: TRASLAVIÑA BRAVO DOMINGO**

**HUANUCO, PERÚ**

**2015**



## **DEDICATORIA**

A mi familia por su apoyo incondicional, por su cariño y confianza que tienen en mi persona.

**Domingo, Traslaviña Bravo**

## **AGRADECIMIENTO**

A mis profesores por sus enseñanzas y brindarnos las guías para incrementar y fortalecer nuestros conocimientos.

A mi asesor por sus consejos, paciencia y dedicación.

A la Policía Nacional del Perú por brindarme todas las oportunidades y facilidades para el logro de mis objetivos personales y profesionales.

**El autor**

## RESUMEN.

Se reporta una investigación descriptiva-correlacional, cuyo objetivo es analizar el grado de correlación entre las variables orientación a metas y rendimiento académico en cadetes de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú (PNP). Se seleccionó una muestra representativa aleatoria de 95 cadetes, de ambos sexos, del primer año de estudios; a quienes se les aplicó la escala de metas académicas de Hayamisu y Weiner (1991), y el registro oficial de evaluación del aprendizaje para obtener las notas promedios de cada uno de ellos. El tratamiento estadístico realizado nos lleva a concluir, que a nivel general existe una correlación parcial directa y significativa entre las variables de estudio. De las 3 dimensiones que mide el instrumento sobre metas académicas, solamente se encuentra una correlación directa y significativa entre la dimensión orientación a la meta, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico.

**Palabras clave:** orientación a metas, metas de aprendizaje, metas de valoración social, metas de recompensa, rendimiento académico.

## SUMMARY.

A descriptive - correlational research is reported, aimed at analyzing the correlation between variables goal orientation and academic performance in school cadets Officers of the National Police of Peru (PNP). Who were applied scale academic goals Hayamisu and Weiner ( 1991) , and the official record of assessment , a random sample of 95 cadets of both sexes , the first year of study, was selected learning to obtain averages notes each . The statistical analysis conducted leads us to conclude that in general terms there is a direct and significant partial correlation between the study variables. From the 3-dimensional measuring instrument on academic goals, but there is a direct and significant correlation between the goal orientation dimension, factor targets and reward academic achievement.

**Keywords:** goal orientation, learning goals, social goals assessment, goals reward academic achievement.

## **PRESENTACIÓN.**

Existe un consenso generalizado entre los teóricos de la motivación, en conceptualizar a la motivación como el conjunto de procesos que sigue una secuencia temporal que activa, sostiene, dirige y, finalmente, da por terminada la conducta (cfr; Beltran, 1993 y Good y Brophy, 1983), y que permite analizar “por qué las personas piensan y se comportan como lo hacen” (Graham y Weiner, 1996), citados en Long et al, 2007).

Desde los comienzos de la psicología aplicada a la educación, la orientación a las metas y el rendimiento académico han sido considerados como un tema importante y significativo en el proceso enseñanza-aprendizaje, desarrollándose diversos modelos explicativos en función de los paradigmas científicos predominantes de la conducta.

En los últimos años, los enfoques teóricos que han alcanzado mayor aceptación en la explicación de la conducta motivada están relacionados con las perspectivas cognitivas, en las cuales se estudia a la motivación en interrelación con las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamiento sobre las metas que una persona se esfuerza por conseguir y el autoconcepto.

En el aludido marco teórico, la teoría de la orientación a la meta se convierte en un modelo de los modelos teóricos de mayor interés en el estudio

de la motivación dado que permite comprender el comportamiento de logro, el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Vale decir, de todos los procesos instruccionales y académicos en el ámbito educativo.

Estas orientaciones de meta han sido descritas en diferentes términos, como metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento, metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento y metas centradas en el “yo” o meta ego (González et al, 1996; Ames, 1992 y Nicholls, 1984).

El interés académico por la teoría de orientación de meta, es aún escasa en nuestro medio; contrastando con la preocupación sostenida y fecunda que se observa en el contexto internacional cuya producción es muy prolífica y diversa en sus posiciones explicativas. Dada su importancia y su naturaleza estratégica en el proceso de aprendizaje en contextos educativos, nos propusimos realizar la presente investigación que se reporta, referida a la relación existente entre la motivación a metas y rendimiento académico en una institución de formación académico-profesional de naturaleza policial.

La presente investigación ha sido estructurada en cinco capítulos, a saber:

En el capítulo I, aborda lo relacionado al problema de estudio, haciendo referencia el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, la importancia, viabilidad y alcances de la investigación y sus respectivas limitaciones.



El capítulo II, se desarrollan los antecedentes del estudio, las bases teórico-conceptuales y las definiciones de términos.

El capítulo III, hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación, variables, tipo, método y diseño del estudio, así como su población, muestra, los instrumentos de investigación, las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

El capítulo IV, se considera los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y tratamiento de datos, para la comprobación de las hipótesis.

El capítulo V, se desarrolla la discusión de los resultados en base a las tablas y gráficos resultantes enriquecidos con las faces teóricas para realizar un análisis más completo. Finalizando con la discusión, conclusiones, sugerencias y sus respectivas referencias bibliográficas y anexos.

## INDICE GENERAL DEL CONTENIDO

	Pág.
<b>DEDICATORIA</b>	<b>ii</b>
<b>AGRADECIMIENTO</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>v</b>
<b>PRESENTACION</b>	<b>vi</b>
<b>INDICE GENERAL</b>	<b>ix</b>

### CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Descripción del problema	11
1.2.	Formulación del problema	15
1.3.	Objetivos	17
	1.3.1.- General	17
	1.3.2.- Específicos	17
1.4.	Hipótesis	18
1.5.	Identificación de variables	20
1.6.	Operacionalización de las variables	21
1.7.	Justificación de variables	22
1.8.	Viabilidad	23
1.9.	Limitaciones	24

### CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de investigación	25
2.2.	Bases teóricas	35
2.3.	Definiciones conceptuales	57

### **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

3.1.	Tipo de estudio	59
3.2.	Diseño de estudio	59
3.3.	Población y muestra	60
3.4.	Instrumento de recolección de datos	61
3.5.	Procedimiento de recojo, procesamiento y presentación de datos	61

### **CAPÍTULO IV RESULTADOS**

4.1.	Presentación de resultados	65
4.2.	Resultados descriptivos	79

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>84</b>
<b>SUGERENCIAS</b>	<b>85</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>95</b>

# **CAPÍTULO I**

## **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.**

Existe consenso generalizado entre los estudiosos del aprendizaje académico que coexisten diversos factores en la adquisición y consolidación de los saberes, en especial de los de tipo formal o académico. Los mismos que han sido agrupados en cognitivos, metacognitivos, afectivo-motivacionales y situacionales. Uno de los factores que tiene singular importancia en el aprendizaje y rendimiento académico es el factor motivacional, destacándose, entre otros, a la motivación orientada a metas o también llamada metas de logro.

La idea básica de esta teoría es que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con éstos. El principal objetivo en los entornos de logro, como es la escuela o universidad, consiste en mostrar competencia (Nicholls, 1984, 1989).

Las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para determinar si ésta percibe que ha conseguido el éxito o si ha fracasado. Las metas de logro están relacionadas con patrones motivacionales de adaptación e inadaptación (Ames, 1992) En los entornos de logro, el comportamiento se rige por las creencias sobre el logro, a su vez estas creencias están influenciadas por los objetivos de logro. Esta idea se

refleja claramente en tres puntos a partir de los que se desarrolla la aportación teórica de la perspectiva de metas de logro (Weiss y Chaumeton, 1994) y que a continuación exponemos.

1- Las situaciones de logro se definen como aquellas situaciones en las que el sujeto debe demostrar su competencia según los requisitos de la situación. Atendiendo a la concepción de competencia o habilidad que tenga cada sujeto, pueden surgir distintas metas de logro con las que el sujeto responde en ese entorno de logro. Es decir, existe relación entre los objetivos de logro y lo que se considere por habilidad. Con respecto a lo que se entiende por competencia (o habilidad) podemos decir que existen dos concepciones bien diferenciadas:

a) Una en la que el sujeto juzga su nivel de habilidad teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea y tomando como referencia las propias ejecuciones anteriores, es decir, basada en criterios autorreferenciales.

b) Otra en la que el sujeto juzga su lo competente que es para realizar una tarea comparándose con otros sujetos, es una concepción de habilidad comparada.

Esta consideración de la perspectiva de metas de logro es la que la diferencia de las teorías clásicas de la motivación, las que conciben la percepción de habilidad como un constructo unidimensional (White, 1959)

2- La motivación de logro se entiende como un constructo multidimensional compuesto de disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo. Otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977, Mc. Clelland, 1961) la conciben como un constructo unitario.

3- Finalmente, las metas son los determinantes de la conducta, ya que los sujetos, de acuerdo con la consecución o no de esas metas, definen el éxito o el fracaso.

Por lo tanto, las metas, determinantes de las diferentes conductas de logro, fueron agrupadas por Maehr y Nicholls (1980) dando lugar a diferentes categorizaciones de éstas. Otra de las aportaciones que estos autores destacan es que las variaciones cualitativas en las metas producen variaciones cuantitativas en la motivación.

A continuación exponemos su categorización de las conductas de logro.

Las conductas orientadas a la demostración de la capacidad se caracterizan por la intención de generar percepciones favorables de capacidad. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de demostrar alta capacidad y minimizar la probabilidad de demostrar baja capacidad. Los resultados atribuidos a alta capacidad son interpretados como éxito y generan expectativas de éxito en situaciones similares futuras. Contrariamente, los resultados atribuidos a la falta de capacidad, son percibidos subjetivamente como fracasos y generan expectativas de fracaso en situaciones similares futuras. Los individuos utilizan la información de la comparación social para juzgar su capacidad y para definir su ejecución como éxito o fracaso. Los sujetos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y menos capaces si se perciben menos capaces que los demás, es decir, utilizando un criterio normativo.

Las conductas orientadas al dominio de la tarea se centran más en el proceso de aprendizaje de la tarea que en el resultado final.

Las conductas se guían por la aplicación de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea. El sujeto para evaluar la ejecución toma como criterio la propia ejecución previa, sin considerar la ejecución de los demás. En estas conductas el éxito es igual al dominio de la tarea.

Las conductas orientadas a la aprobación social tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar intentos de virtuosismo y obtener por esto reconocimiento social. Los sujetos que tienen como meta conseguir

reconocimiento social se esfuerzan mucho, ya que generalmente el esfuerzo es bien recompensado socialmente. Se alcanza el éxito si se consigue aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente del resultado de la ejecución.

De otro lado, a pesar que en otros contextos la variable orientación a metas constituye toda una línea de investigación psicopedagógica relevante y significativa en todos los niveles educativos, en este caso, la preocupación académica por la misma es incipiente. Esto es más evidente con relación al nivel de educación superior, en especial, en contextos formación académico-profesional, como es el caso, de instituciones militarizadas.

Lo anteriormente expuesto, nos ha llevado a desarrollar el presente proyecto de investigación, el mismo, que pretende dar respuestas a los siguientes interrogantes de investigación.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **Problema Principal**

¿Qué relación existe entre la orientación a metas y el rendimiento académico en los cadetes del 1º año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?



**Problemas Secundarios**

- ¿Cuál es el nivel de orientación a metas, factores: metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa, que presentan los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?
- ¿Cuál es el nivel de rendimiento académico que presentan los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?
- ¿Cuál es el grado de correlación existente entre la orientación a metas, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?
- ¿Cuál es el grado de correlación existente entre la orientación a metas, factor: metas de valoración social y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?
- ¿Cuál es el grado de correlación existente entre la orientación a metas, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico

en los estudiantes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?

### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1. Objetivo General**

- Establecer la relación existente entre la orientación a metas y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar el nivel de orientación a metas factores: metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa que presentan los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.
- Identificar el nivel de rendimiento académico que presentan los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.
- Determinar la relación que existe entre la orientación a metas, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

- Determinar la relación que existe entre la orientación a metas, factor: metas de valoración social y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.
- Establecer la relación que existe entre la orientación a metas, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico en los estudiantes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

#### **1.4. HIPÓTESIS**

##### **Hipótesis General**

**H1** Existe relación significativa entre la orientación a la meta y el rendimiento académico en cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

**H0** No existe relación significativa entre la orientación a la meta y el rendimiento académico en cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

**Hipótesis Específicas**

**H1** Los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP presentan un nivel alto de orientación a la meta.

**Ho** Los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP presentan un nivel alto de orientación a la meta.

**H2** Los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP presentan un nivel alto de rendimiento académico.

**Ho** Los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP presentan un nivel alto de rendimiento académico.

**H3** Existe relación significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

**Ho** No existe relación significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

**H4** Existe relación significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de valoración social y el rendimiento

académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

**Ho** No existe relación significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de valoración social y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

**H5** Existe relación entre la orientación a la meta, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

**Ho** No existe relación entre la orientación a la meta, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

## **1.5. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES**

V1 Orientación a la meta

V2 Rendimiento Académico

### Variables intervinientes

- Edad : 18 a 20 años
- Género : Masculino

### 1.6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.

Variable	Dimensiones	Indicadores
V.- 1 Orientación a metas	- Metas de aprendizaje  - Metas de valoración social.  -Metas de recompensa	Respuesta a los ítems:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 del cuestionario de metas académicas de Hayamisu y Weiner (1991).  Respuesta a los ítems:9, 10, 11, 12, 13, 14 del cuestionario de metas académicas de Hayamisu y Weiner (1991).  Respuesta a los ítems:15, 16, 17, 18, 19 y 20 del cuestionario de metas académicas de Hayamisu y Weiner (1991).

<b>V2:</b>  <b>Rendimiento Académico</b>	Rendimiento global durante el primer año de estudios. Semestre 2013-I	Promedio general alcanzado de acuerdo a la siguiente categoría Excelente: 20, 19, 18 Muy Bueno: 17, 16 Bueno: 15, 14, 13 Deficiente: 12, 11 Muy Deficiente: 10 o menos
--	---	---

### 1.7. JUSTIFICACIÓN DE VARIABLES.

La investigación a realizar reviste una doble importancia en la medida que los datos a obtener aportarán información empírica relevante a nivel teórico y práctico.

A nivel teórico, el estudio permitirá organizar y sistematizar información significativa y actual acerca de la orientación a metas con el propósito de desarrollar un corpus teórico que facilite la generación de nuevos problemas de investigación y sirva como referente para el desarrollo de otros estudios, llenando así, el vacío de conocimiento existente sobre estas temáticas en nuestro medio.

A nivel práctico, los resultados que se obtendrán constituirán un referente empírico para que las autoridades respectivas

implementen un conjunto de cambios e innovaciones a nivel curricular, de proceso enseñanza- aprendizaje, y evaluación en su misión de formar profesionales competitivos.

### **1.8. VIABILIDAD.**

La investigación es viable porque tuvo factibilidad, fácil acceso a la población (Cadetes del 1er año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú), debido a que laboro en dicha Institución.

Se cuenta con información actualizada respecto a las variables tanto de motivación de logro, así como de actitud emprendedora, lo cual facilitaron la ejecución de la investigación toda vez nos brindaron las teorías y marco teórico que enriquecieron nuestro argumentación sobre el tema de investigación.

Los recursos económicos para solventar los gastos que demando hacer la investigación fue autofinanciado, y en el aspecto de los recursos institucionales, contamos con el apoyo de la Institución donde están ubicados los cadetes que son el objeto de estudio de la investigación.

También es viable porque la investigación tiene relevancia, debido a la naturaleza del problema que nos va a permitir aportar nuevos conocimientos a los ya existentes, mediante la realización de la presente investigación.



A su vez teniendo en cuenta la metodología y el diseño de investigación que se utilizará para el diseño no experimental porque no manipulamos deliberadamente las variables de estudio.

### **1.9. LIMITACIONES.**

Entre las limitaciones con que nos encontraremos en el desarrollo de la presente investigación serán las siguientes.

- La carencia de instrumentos validados y estandarizados en nuestro medio.
- El poco acceso a las bibliotecas de las escuelas de Postgrado para la revisión de la información teórica que serviría de base para el desarrollo del marco teórico.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.**

A continuación describiremos los trabajos más relevantes en función a las variables de estudio.

##### **Antecedentes Nacionales**

**Zevallos (1998)** en un estudio sobre motivación de logro y rendimiento académico realizado con estudiantes del cuarto de secundaria del Colegio Particular "Hermanos Blancos" de Trujillo, trabajó con una muestra de 215 alumnos, siendo éste un estudio de tipo descriptivo, de campo con un diseño no experimental transaccional. Arriba, entre otras, a las siguientes conclusiones: Existe una relación significativa entre la motivación de logro y el rendimiento académico; Los estudiantes que poseen una visualización de metas más exitosas presentan un alto rendimiento académico, a diferencia de

los estudiantes de bajo rendimiento académico que poseen una visualización de metas menos exitosas.

**Thornberry (2002)** realizó el estudio sobre: Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. Se construyó una prueba de Motivación de Logro Académico (MLA) para estudiantes de secundaria. Esta prueba fue

aplicada a 166 alumnos de Lima. Se encontró que el grado de correlación entre su MLA y el rendimiento académico de los estudiantes, no se ve influenciado por el colegio de procedencia ni por el género. Sin embargo, el nivel de MLA obtenido por los alumnos sí se encuentra afectado por el Colegio de procedencia, más no por el género, mientras que el rendimiento académico sí está influenciado por ambos. El análisis cualitativo reveló que los alumnos del colegio público presentan una MLA mayor pero su desempeño académico es menor.

**Campos (2002)** realizó la investigación titulada “Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco”. El propósito del presente estudio fue describir y correlacionar las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco. Se trabajó con una muestra representativa de 237 estudiantes de ambos sexos ingresantes del semestre académico 2002-I, de las especialidades de:

Derecho, Obstetricia, Ingeniería de Sistemas, Medicina Humana, Psicología, Economía, Enfermería y Agronomía; la misma que fue seleccionada mediante la técnica del muestreo aleatorio. A dicha muestra se le aplicó las Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994). Realizando el análisis estadístico respectivo se arribó a las siguientes conclusiones:

- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: adquisición de información y el rendimiento académico
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: codificación de la información y el rendimiento académico
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: recuperación de información y el rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: apoyo al procesamiento y rendimiento académico
- Las mujeres alcanzan puntajes ligeramente más incrementadas en las sub escalas de estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico en comparación con los varones. Sin embargo, éstos no llegan a ser significativos estadísticamente. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre el uso de estrategias de aprendizaje en función al sexo.

- Existen diferencias significativas en el uso de la estrategia de aprendizaje: adquisición de la información, entre los estudiantes de las especialidades de estudio, correspondiendo su mayor utilización a las especialidades de Medicina, Enfermería y Psicología, seguido de Obstetricia, Derecho y Economía y finalmente, las especialidades de Ingeniería de Sistemas y Agronomía.

**Ezcurra, et al** (2005) en su investigación sobre la relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. Su diseño fue un estudio correlacional multivariado, haciendo uso de un muestreo estratificado, de acuerdo al tamaño de las universidades seleccionadas, el tamaño de las facultades y año de estudio. La muestra para el estudio estuvo conformado por 1018 estudiantes universitarios. Se utilizó la Escala de Autoconcepto de las Competencias y la Escala de las Metas Académicas. El análisis estadístico se desarrolló en tres etapas, el análisis psicométrico para evaluar la validez y confiabilidad de las escalas aplicadas; el análisis descriptivo de las variables estudiadas y el análisis inferencial bivariado y multivariado (análisis de regresión múltiple) para contrastar las hipótesis planteadas. Los hallazgos indican que la escala de autoconcepto de las competencias y el cuestionario de metas académicas presentan validez y confiabilidad.

**Loret de Mola (2011)** realizó la investigación titulada: Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes”-Huancayo. El estudio está basado en la relación existente entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. La población para la investigación estuvo constituida por 485 estudiantes de estudios regulares de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, de la cual se tomó una muestra de 135 estudiantes del VI ciclo de las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria, Computación e Informática y Lengua - Literatura. El instrumento utilizado fue el Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Román J.M, Gallego S, de estrategias de aprendizaje (ACRA), y para medir el rendimiento académico se utilizaron las actas consolidadas del año académico 2010-II. Se identificaron que los estudiantes utilizan los estilos de aprendizaje de manera diferenciada, siendo de menor utilización el estilo pragmático y de mayor uso el estilo reflexivo; así mismo la estrategia más utilizada es de codificación y la menos usada el apoyo al procedimiento, en cuanto al rendimiento académico los estudiantes se ubican en el nivel bueno. La relación entre las variables de estudio fueron; los estilos de aprendizaje tiene una relación significativa de 0.745 y las estrategias de aprendizaje 0.721 con el rendimiento académico, existiendo una relación positiva significativa según la r de Pearson.

## **Antecedentes Internacionales**

**Albaraladejo y Lafuente (1999)**, desarrollaron Un estudio sobre el rendimiento universitario. El objetivo del trabajo fue contrastar los rendimientos académicos de alumnos de dos cursos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Murcia, uno con el antiguo plan de estudios y otro con el actualmente en vigor.

Se analizó el éxito y el fracaso para los estudiantes de cada uno de estos cursos, así como las variables socioeconómicas y educacionales que pueden influir en su rendimiento. Comprobaron mediante unas estimaciones logit, que tanto unas como otras variables son factores condicionantes de este rendimiento.

**Pérez y Castejón (2000)** (Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad de Alicante), investigaron los Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica

La finalidad de la investigación fue establecer la existencia de toda una serie de factores diferenciales entre alumnos repetidores y no repetidores que puedan ser explicativos del diferente rendimiento académico de unos y otros. Hacemos especial hincapié en los factores psicosociales relativos a la percepción que el alumno posee de su ambiente familiar, escolar y social, sin olvidar factores de tipo personal

tales como la inteligencia y el autoconcepto. Para ello mediante las técnicas de análisis discriminante y de regresión múltiple establecemos, en primer lugar, los factores que discriminan más y mejor la pertenencia a uno u otro grupo de alumnos y, en segundo lugar, establecemos las ecuaciones de regresión que nos permiten pronosticar con un cierto margen de confianza el rendimiento académico de los alumnos en virtud de su pertenencia a uno u otro grupo.

**Cardozo (2000)** realizó la investigación sobre: Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes del Primer Año Universitario. El estudio analizó la consistencia del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) en una muestra de 406 estudiantes venezolanos del primer año universitario y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas. El análisis

factorial para la escala de motivación ( $\alpha=.83$ ) revela que las sub-escalas de valor de la tarea, autoeficacia, ansiedad y control de creencias son consistentes con su constructo, no así las de orientación hacia la tarea, que se diluyen en el resto de las sub-escalas. En cuanto a la escala de estrategias de aprendizaje ( $\alpha= .85$ ) se redistribuye en las subescalas de elaboración, organización, aprovechamiento del tiempo, autorregulación y ayuda. La correlación del MSLQ con el rendimiento (nota definitiva) en matemáticas, evidencia una relación



significativa entre esta y los puntajes obtenidos en el MSLQ y entre ambas escalas.

**Marcote (2000)** realizó un estudio sobre: tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico. El constructo motivación, atribución y expectativa en contexto académico educativo, propuesto en base a los cuestionarios motivacionales (Mapel), atribucionales (E.A.T) y de expectativas (ECO) de J. Alonso Tapia, ofrece diferentes combinaciones posibles. En este trabajo se analizan y definen aquellas (denominadas tipologías) más frecuentes y significativas y su incidencia sobre el rendimiento. La hipótesis se formula en dos grandes bloques. El primero se refiere a la composición de estructuras motivacionales: En este primer bloque se relaciona la motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos, la motivación de vagancia, versus motivación al esfuerzo, y la motivación de lucimiento con estilos atribucionales y niveles de expectativas, señalando aquellas agrupaciones que estadísticamente son significativas. Sobre un total de las 18 posibles combinaciones se obtienen doce agrupamientos significativos. En el segundo bloque se relacionan las estructuras motivacionales obtenidas con el rendimiento académico obtenido en las materias de Lengua, Matemáticas y gallego. Sobre un total de 18 posibles combinaciones se obtiene tan solo ocho combinaciones que inciden en el rendimiento académico. La muestra utilizada responde a alumnos de la Enseñanza secundaria Obligatoria.

Es una réplica y confirmación de estudios previos realizados en muestras anteriores a la reforma educativa.

**Moreno; Martínez y Varela (2002)**, desarrollaron la investigación Mejora del rendimiento académico en una materia universitaria mediante el fomento del aprendizaje significativo, donde se explora los efectos que se evidencian en el rendimiento de un proceso de enseñanza que trata de fomentar un aprendizaje activo y significativo a través de una práctica variada, organizada, relevante y reflexiva según el modelo formulado por Varela y Ribes (2002). Se aplicó en un tema del programa de asignatura universitaria durante el curso 2002/03, mediante un diseño cuasiexperimental de fases alternas ABABA. Los resultados mostraron que los porcentajes de aciertos obtenidos por los estudiantes en una prueba específica diferían significativamente entre los apartados que se impartieron según este modelo y los que no, aunque con un tamaño de efecto pequeño. Incidentalmente se encontró un incremento de los porcentajes de alumnos presentados y aprobados, así como en los porcentajes de aciertos en todas las preguntas en la convocatoria oficial de este curso. Igualmente se observó un incremento significativo de las valoraciones de los alumnos sobre la labor del profesor aunque a costa de un aumento importante del tiempo dedicado a la fase de enseñanza-aprendizaje.

**Torres y Montañez (2006)** realizaron la investigación titulada: Estrategias motivacionales para el aprendizaje a través de ambientes virtuales. Este estudio informa sobre avances de la investigación en Estrategias motivacionales utilizadas por el aprendiente para el desarrollo del aprendizaje autónomo a través de ambientes virtuales. La evaluación de estas estrategias se realiza a través de la Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA) en educación a distancia (Suárez, J. & Fernández, A. 2005). Se presentan los resultados de la primera etapa concernientes a las estrategias más utilizadas, a través del instrumento de Entrevista de Percepción Motivacional durante el proceso de aprendizaje en ambientes virtuales. Los resultados obtenidos destacan Estrategias relacionadas con el Autoconcepto/autoestima, Estrategias de Generación de Expectativas Positivas, Estrategias relacionadas al Interés/Valor, Estrategias de

Generación de Metas de Aprendizaje, Autoensalzamiento del Ego, Valoración Social y Autorrefuerzo.

## 2.2. BASES TEÓRICAS

### Orientación a la Meta

#### Fundamentación conceptual

La visión cognitiva de la motivación ha ido acercándose progresivamente al estudio de las representaciones que se hacen de las situaciones y, especialmente, las representaciones de las metas como motivos que cada estudiante construye (Ames, 1992, Dweck, 1986, Urdan, 1997, Urdan y Maerh, 1995 citados en De la Fuente Arias, 2002). El papel de las orientaciones de meta es una línea investigadora de gran actualidad, con aportaciones relevantes en el campo de la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado (Pintrich 2000a; Pintrich y García, 1994; citados en Pintrich y Schunk, 1996).

La importancia y consideración que tiene esta teoría viene reflejada en el hecho de que el *Annual Review of Psychology* haya publicado recientemente un artículo sobre la misma (Covington, 2000, citado en Ruíz, 2004). “Las metas están referidas a representaciones cognitivas, potencialmente accesible y conscientes... No son rasgos en el sentido de personalidad clásicos, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual” (Pintrich, 2000a, p. 103, citado en Pintrich y Schunk, 2006).

“Representan una unidad de conocimiento estructurada o concepción subjetiva, personal o teoría sobre los propósitos de una tarea de logro, así

como a otros elementos referidos a cómo se define el éxito y la competencia, el papel del esfuerzo y errores y normas de evaluación. Estos elementos se activan conjuntamente - el esquema y la teoría- o individualmente, buscando la información pertinente en el contexto o a través del pensamiento explícito consciente y el conocimiento sobre la tarea de logro” (Pintrich, 2000a, p. 97, citado en Pintrich y Schunk, 2006).

Los modelos de representación cognitiva han sugerido que la cognición es más bien un estado, fluctuando entre los factores contextuales inmediatos y las representaciones interiores (Smith, 1998, citado en De la Fuente Arias, 2002). Desde este modelo las metas pueden conceptuarse como parte de una red de conexiones entre los aspectos diferentes de las metas así como las estrategias y los medios para obtenerlas o, también, como el eslabón cognitivo entre las conductas específicas y los motivos generales (Shah y Kruglanski, 2000, citado en Pintrich y Schunk, 2006), con una cierta estabilidad en los sujetos (Seifert, 1996, citado en De la Fuente Arias, 2002).

El presupuesto básico de los modelos normativos sostiene que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta

académica que asuman. Consecuentemente, existirán variaciones en el procesamiento cognitivo y en el proceso de regulación del aprendizaje, siendo los alumnos con mayor autorregulación los que manifiestan mayor grado de compromiso con su aprendizaje, los que analizan más las

demandas de la escuela y los que más planifican y ejecutan sus recursos y controlan su proceso de aprendizaje (Pintrich, 1999, Zimmerman, 1997, citados en Pintrich y Schunk, 2006).

### **ALGUNAS DEFINICIONES DE ORIENTACIÓN A LA META**

La orientación a la Meta se refiere a los propósitos o razones que siguen los estudiantes para guiar su comportamiento en situaciones académicas (Ames, 1992; Linnenbrick y Pintrich, 2000, citados en Ormrod, 2005 y Pintrich y Schunk, 2006).

Según Patrick et al (2001) (citado en De la Fuente Arias, 2002) a través de la teoría de la orientación a la meta se busca explicar el comportamiento de logro de los alumnos.

Pintrich (2000) (citado en Pintrich y Shunck, 2006) sostuvo que “los constructos de Orientación a la Meta (...) reflejan un sistema organizado, una teoría o esquema de aproximación, de compromiso y de evaluación de la propia actuación en un contexto, de logro” (p. 94). Mediante esta teoría se investiga la

calidad del compromiso de los estudiantes y se trata de responder a la pregunta de por qué dichos alumnos se aproximan y se involucran en una situación académica específica.

Cuando los estudiantes persiguen metas de aprendizaje, estos están preocupados por incrementar la comprensión y el dominio de un material, por enriquecer su conocimiento y por aprender algo nuevo o desarrollar una nueva habilidad (Covington, 2000; Dweck, 1986; Heyman y Dweck, 1992; Zimmerman, 1994, citados en Ruíz, 2004). El estudiante valora el proceso de aprendizaje en sí.

En estas metas, el significado intrínseco y personal de la tarea es muy importante (Maehr, 2000; Maehr y Midgley, 1996, citados en Lens et al, 2008) La persona evalúa su actuación de acuerdo con estándares personales.

Cuando los estudiantes persiguen metas orientadas al rendimiento, la preocupación se concentra en aparecer como capaces y demostrar habilidad, obteniendo buenos juicios acerca de su competencia, “ganándole” a otros o tratando de evitar juicios negativos (Covington, 2000; Dweck, 1986; Maehr y Midgley, 1996; Zimmerman, 1994, citados en Ruíz, 2004). Los estándares para evaluar la propia actuación están

relacionados con la comparación social y el reconocimiento público. (Ames, 1992; Ames y Archer, 1998; Maerh y Midgley, 1996, citados en De la Fuente Arias, 2002)

## TIPOS DE METAS

Los modelos normativos de orientación de meta establecen diferentes tipos de metas: las metas académicas y las metas sociales.

**Las metas académicas** se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula. Como tales metas pueden promover que los alumnos persigan diferentes objetivos en la situación escolar o académica:

- 1) Metas de aprendizaje o de dominio (learning, mastery, task or task-involved goal). Denominadas de forma diferente como metas de tarea (Anderman y Midgley, 1997; Kaplan y Midgley, 1997; Middleton y Midgley, 1997, citados en Pintrich y Shunck, 2006) o metas de maestría (Ames, 1992, Roberts, 1992, citados en De la Fuente Arias, 2002). Este tipo de metas orientan a los alumnos a un enfoque de aprendizaje, satisfacción por el dominio y realización de la tarea, con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto positivo, esfuerzo positivo, mayor persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación (Pintrich, 2000).
- 2) Metas de rendimiento o de actuación (performance goal). Con denominación de metas de centradas en la capacidad (Nicholls, 1989, Thorkildsen y Nicholls, 1998, citado en Castillo et al, 2001). Estas metas orientan a los estudiantes a una mayor preocupación por su habilidad, y estar pendientes de la actuación de los otros y parece enfocar a los estudiantes en las metas de hacer las tareas mejor que



los demás. En general se ven estas metas como menos adaptativas, por el tipo de motivación asociada a ellas, los efectos emocionales, el menor uso de estrategias y la peor actuación (Ames, 1992, Pintrich, 2000a, Pintrich y Schunk, 1996; Urdan 1997, citados en Pintrich y Shunck, 2006).

3) Metas centradas en el yo (work avoidance, ego or ego-involved goal) (Skaalvik, 1997, citado en Pintrich y Shunck, 2006). Se refieren a las ideas, juicios y percepciones de habilidad desde un punto de referencia normativo y comparativo con respecto a otros. Algunos autores las han clasificado en las dimensiones de acercamiento y defensivas (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1993, citados en Lens et al, 2008).

No obstante el mayor problema a la hora de categorizar conceptualmente los tipos de metas es la diversidad de taxonomías. Anderman y Maerh (1994) (citados en Pintrich y Shunck, 2006) han establecido una categorización conceptual de las metas limitándose a las de aprendizaje y de rendimiento. Sin embargo, algunos trabajos más recientes han completado este panorama. Urdan, Anderman, Anderman y Roeser (1998) (citados en Simons et al, 2001), en un trabajo dirigido a diseñar un instrumento para la evaluación de las metas, han propuesto metas orientadas al aprendizaje, a la aproximación al rendimiento y a la evitación del rendimiento. Álvarez, González-

Pienda, Núñez y Soler (1999) completan este panorama añadiendo a las anteriores las metas orientadas al yo.

Otro supuesto esencial de la teoría reside en la idea de que las metas académicas tienen importancia porque funcionan como un mecanismo de activación para un determinado tipo de procesamiento de la información.

Así las metas de aprendizaje deben llevar consigo un nivel de procesamiento estratégico-profundo, que garantiza el éxito escolar y académico, mientras las metas de rendimiento provoca y un procesamiento de la información repetitivo y superficial, que influye negativamente en el logro final. Por lo tanto se postulan relaciones entre tres elementos diferentes tal y como ha sintetizado Covington (2000): metas, cogniciones y logros.

**Las metas sociales** se refieren a las razones de orden prosocial que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación académica. Aunque en la actualidad la comprensión del papel que juegan las metas sociales en el aprendizaje es menor que las metas académicas, han comenzado a aparecer resultados que avalan la importancia de este tipo de metas y permiten establecer algunas generalizaciones (Wentzel, 1996; Wentzel y Wigfield, 1998, citados en Pintrich y Shunck, 2006). Algunas investigaciones recientes han encontrado que los alumnos pueden tener metas de orden prosocial, tales como ganar la aceptación de los otros (Scheider, Ackerman y Kanfer, 1996).

**OTRAS CLASIFICACIONES:**

Varios grupos de investigadores han propuestos distintas teorías de orientación a la meta. Estas difieren unas de otras en torno a la definición de metas, el nombre de cada constructo y el número de metas propuestas (Linnenbrick y Pintrich, 2000). Las metas de aprendizaje (llamadas también metas orientadas a la tarea o metas de dominio) y las metas de rendimiento (Covington, 2000, citado en Ruíz, 2004), permiten explicar algunas de las razones por las cuales los estudiantes

se involucran en tareas de logro (Ames, 1992; Stipek, 1993). Según Stipek, “los beneficios de trabajar en tareas académicas varían en función a las razones que se tiene para comprometerse con dichas tareas. (1993:14)

**CONSECUENCIAS POSITIVAS ASOCIADAS A LAS METAS DE APRENDIZAJE:**

Entre los investigadores hay un acuerdo sobre las consecuencias positivas asociadas a las metas de aprendizaje; se ha observado, por ejemplo, el uso de ciertas estrategias de aprendizaje que específicamente favorecen el procesamiento profundo de la información (entre ellas se encuentran las estrategias de organización y elaboración), valiéndose también del uso de estrategias metacognitivas (Covington, 2000) y generando con ello un mejor rendimiento académico. (Botsas y Padelidu, 2003 citado en Perdomo, 2007). En relación con las metas de

rendimiento, se han encontrado resultados diferentes, básicamente asociados a los dos tipos de metas de rendimiento estudiados: de aproximación y evitación.

## **METAS SOCIALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

La meta de búsqueda de amigos es una meta que se da en los niños de todas las edades, frecuentemente con mayor énfasis que las metas académicas (Wentzel, 1991, 1992). Los escolares con mayores metas prosociales son los juzgados más positivamente por sus compañeros y profesores (Wentzel, 1996). El comportamiento social cooperativo, dócil y dispuesto a compartir se asocia positivamente con el rendimiento académico (Wentzel, 1991, 1993). Las metas sociales se asocian con las metas académicas para predecir el logro académico (Wentzel, 1998).

## **RENDIMIENTO ACADÉMICO**

### **CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO**

El rendimiento académico es el resultado de diferentes fenómenos que se relacionan con el estudiante. Las definiciones sobre lo que se entiende por rendimiento escolar son variadas, usualmente se define como producto de calificaciones, producto que puede dar al estudiante, medida del alcance, promedio de las notas, dificultad o cobertura, pero tienen en común presentar al rendimiento académico en términos numéricos. Es la suma de transformaciones que se

operan en el pensamiento, en la manera de obrar y en las bases actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con la situación y problemas de la materia que se enseña verificando con sus exámenes formales y apoyándose a la vez en su propio desarrollo de habilidades para el manejo de una materia (Labinowicz, 1988).

El rendimiento académico consiste en medir a través de un sistema de evaluación el grado de aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotor que ha alcanzado un alumno. Por otro lado, es el nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento académico intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como ambiente familiar, nivel de escolaridad, sexo y aptitud. Otras variables que influyen en el rendimiento académico son los intereses, hábitos de estudio, relación profesor-alumno, autoestima, etc.

El rendimiento académico es definido por la Enciclopedia de Pedagogía/Psicología de la siguiente manera: “Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc.”, “..., al hablar de rendimiento, nos referimos al aspecto dinámico de la institución

académica. El problema del rendimiento académico se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo

realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) de otro”, “al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni siquiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor”, “..., al analizarse el rendimiento, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente educativo” (El Tawab, 1997:183).

Además, el rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo

social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985). Según Herán y Villarroel (1987), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento académico como el número de veces que el alumno ha repetido uno más cursos.

Por su lado, Kacznska (1986) afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la institución educativa y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

En tanto que Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logro académico a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico, se convierte en una “tabla imaginaria de medida” para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del docente, el

ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc.

### **FACTORES EXPLICATIVOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO:**

Es sabido que el rendimiento académico es un fenómeno complejo en cuyo resultado intervienen múltiples factores. Ahora bien, así como en la enseñanza no obligatoria existe en nuestro contexto una amplia tradición de análisis conceptual y estudios empíricos sobre el mismo (Rodríguez, 1985; Garanto et al., 1985) en los que se pone de manifiesto la insuficiencia de los modelos centrados exclusivamente en factores personales, en la enseñanza superior los estudios asociados al éxito y/o al fracaso académico enfatizan la importancia del background académico y personal del estudiante. Destaca, por su poder de predicción, la nota de acceso. Sin embargo, otras variables como el género, la opción de entrada en la carrera y la tipología de estudios pueden ayudar a describir mejor el rendimiento académico:

- Rendimiento previo. Una serie de estudios en nuestro propio contexto han puesto de manifiesto que el rendimiento previo es un claro indicador de éxito en los estudios universitarios (Apodaka, 1991; Escudero, 1987; González Tirados, 1990; Herrera, 1999; Latiesa, 1992; Salvador et al., 1989). Otra cuestión son los matices o indicadores de este rendimiento previo: notas del bachillerato, nota de



selectividad o nota de acceso y, de modo especial, determinadas notas (rendimiento en materias afines a los estudios que se inician). En definitiva, como señala Heynewood (2000), los resultados en la universidad, especialmente por lo que se refiere al abandono, no al nivel de progreso (créditos acumulados), está muy determinado por el modelo de acceso a la universidad.

- Elección de los estudios: Opción de ingreso. El ajuste de lo deseado con lo real es un buen predictor de la persistencia universitaria (Blinne y Johnston, 1998). Apodaka (1999) presenta la tasa neta de alumnos vocacionalmente satisfechos (coincidencia en elección y matrícula) como un indicador asociado a la tasa de rendimiento. Ahora bien, el sistema de acceso basado en *numerus clausus* puede distorsionar la conocida asociación a factores personales y factores sociales: motivaciones, intereses, expectativas de éxito profesional, prestigio de la carrera, etc. Sí que, como señala Latiesa (1992), «las carreras que establecen *numerus clausus* tienen por lo general poblaciones más homogéneas con trayectorias brillantes en secundaria, siempre y cuando la relación oferta demanda sea competitiva ».
- . Género. El acceso de la mujer a la educación superior es un hecho evidente pues, estos momentos más del 50% de la población universitaria es del género femenino, no es menos cierto que aparecen ciertas asimetrías según tipologías de estudios. Trabajos como los de Salvador et al. (1989) e Infiestas

(1986) confirman una ligera tendencia al rendimiento superior en las mujeres.

Si bien, como aparece en el trabajo de Herrera (1999), el mejor rendimiento universitario se identifica en alumnos con un alto rendimiento en la enseñanza media, con una alta valoración en sus hábitos de estudio, que asisten regularmente a las clases, con un alto grado de satisfacción con la carrera elegida, motivados culturalmente por el ámbito familiar, con una actitud positiva hacia la universidad y un concepto elevado de autoeficacia.

### **CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

García y Palacios (1991) después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento académico, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento académico es caracterizado del siguiente modo:

- a. El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- b. En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
- c. El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.

- d. El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
- e. El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo (Vildoso, 2003).

### **ALGUNAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO:**

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos , la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Giménez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado ”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como iniciamos su abordaje.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento académico, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo. La simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado ` Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género ´ refieren

que se necesita conocer qué variables inciden ó explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que:

“las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”.

Probablemente una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como `predictivo´ del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

Sin embargo, en su estudio `análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico, Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

“1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000: 1–11).

En contraste, el citado autor, en su estudio denominado ‘predictores del rendimiento académico’ concluye que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”.

La cantidad de variables se incrementa, la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual.

Al mencionar la variable inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación reciente de Pizarro y Crespo (2000) sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, en donde expresan que

“la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar , explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos / fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente “.

Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar.

En su investigación sobre ‘Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes’, Piñero y Rodríguez (1998) postulan que:

“la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

## **SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO:**

Los sistemas de evaluación del rendimiento académico son algunas características, propósitos y usos de acuerdo a qué se evalúa: Las características, objetivos y usos, o la calidad educativa (Ministerio de Educación, 1998; Meza, 1994). De acuerdo a ello se hace uso de diferentes tipos de pruebas, entre ellas tenemos:

> **Prueba de rendimiento académico versus pruebas de Aptitud.** Las pruebas de rendimiento académico miden hasta qué punto se adquieren ciertos conocimientos o se dominan ciertos estándares previamente establecidos. Las de aptitud miden la habilidad "innata" de cada estudiante, es usada para predecir éxito académico futuro. Las pruebas de rendimiento académico son las que normalmente se usan en los sistemas de evaluación educativa (rendimiento académico). Se ha demostrado, que éstas pueden predecir los futuros niveles de instrucción con más precisión que las pruebas de aptitud.

> **Pruebas con referencia a criterios versus pruebas con referencia a normas.** Las pruebas con referencia a criterios sirven para medir el logro de estándares específicos prescritos. Las pruebas de referencia de normas comparan y clasifican los conocimientos académicos promedios de los estudiantes. En general para los efectos de evaluación se prefieren las pruebas con referencia a criterios porque éstas están diseñadas para examinar la habilidad de los estudiantes con



respecto a los objetivos pedagógicos propuestos por el sistema. Los estándares de desempeño para este tipo de pruebas tendrán que ser explícitos y deberán difundirse y comprenderse en toda su amplitud por todos los actores del proceso educativo y por la comunidad.

> **Pruebas Objetivas versus pruebas de desempeño.** Las pruebas objetivas, del tipo de selección múltiple o respuesta corta, son las que más se han utilizado en pruebas estandarizadas, éstas son más eficaces en función de sus costos, más confiables, se prestan más para hacer cálculos estadísticos y sus resultados son más fáciles y rápidos de calcular que los que se obtienen con otro tipo de prueba. Son las más usadas cuando los sistemas de evaluación son censales y cuando son con carácter de promoción, desempeño o competencias.

Las pruebas de desempeño son las que incluyen ensayos, cálculos matemáticos o desarrollo de problemas, experimentos, trabajos de investigación, demostraciones, etc. Se considera que se ajustan más a lo que ocurre en el salón de clases, a lo aprendido por los alumnos, a evaluar los procesos, en vez de sólo los resultados. Tiene el inconveniente de que son de difícil aplicación y corrección, se debe contar con personal especialista entrenado. Su costo es muy alto. Es muy difícil aplicar este tipo de prueba de manera censal.

> **Pruebas al universo versus pruebas a muestras.** Las primeras se usan con criterio de promoción, cuando se quiere que los resultados lleguen a cada alumno, a cada padre y a cada profesor. Cuando estos no son los objetivos sino ver cómo funciona el sistema en general, se prefiere el uso de muestras científicas seleccionadas, son menos costosas en términos financieros y de esfuerzo. La mayoría de las pruebas con fines de diagnóstico se aplican a muestras. La promoción y selección o clasificación a todos los estudiantes.

### 2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES

**Aprendizaje.-** Es un proceso por el cual se adquiere una nueva conducta, se modifica una antigua conducta o se extingue alguna conducta, como resultado siempre de experiencias o prácticas.

**Metas de aprendizaje.-** Son aquellas en las que el estudiante tiene como objetivo adquirir conocimientos o incrementar sus habilidades y destrezas.

**Metas relacionadas con la valoración social.-** Esta categoría incluye dos tipos de metas: Conseguir aprobación de los profesores, importante para el estudiante y evita su rechazo y conseguir la aprobación de los compañeros.

**Metas relacionadas con la búsqueda de recompensas externas o con la evitación del castigo.-** Las conductas de motivación al logro, van orientadas a la obtención de reforzadores tangibles, a la evitación de perder dichos reforzadores y a la evitación de experiencias adversivas. Este tipo de metas puede ser usado como instigadores de logros académicos.

**Motivación.-** Mecanismo dentro de un organismo que inician, sostienen y dirigen las actividades.

**Rendimiento Académico.-** Niveles académicos de los estudiantes de acuerdo a las evaluaciones obtenidos durante el semestre o año académico en relación a los cursos del Plan de estudios de la carrera.

**Teoría de orientación a metas.-** La orientación a la Meta se refiere a los propósitos o razones que siguen los estudiantes para guiar su comportamiento en situaciones académicas.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. TIPO DE ESTUDIO**

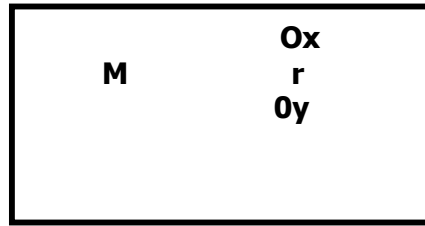
El estudio a realizar es de tipo Correlacional. Según *Hernández, Fernández y Baptista (2010)* los estudios correlacionales tratan de establecer la existencia de asociaciones significativas entre las variables orientación a la meta y rendimiento académico.

#### **3.2. DISEÑO DE ESTUDIO:**

El diseño de investigación utilizado es el Descriptivo-Correlacional, ya que se trata de establecer el grado de relación existente entre la orientación a la meta y el rendimiento académico en cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

Según *Hernández, Fernández, Baptista (2010)* este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto en particular).

Al esquematizar este tipo de investigación obtenemos el siguiente diagrama:



En el esquema:

- M** = Muestra de investigación
- Ox, Oy** = Observaciones de las variables
- ◇ Orientación a la meta
  - ◇ Rendimiento Académico
- r** = Relaciones entre variables

Se asume en este diseño una probabilidad del 90% de correlación entre las variables.

### 3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

**Población:** La población de estudio estará constituida por doscientos veinte (220) cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

**Muestra:** De dicha población se seleccionará una muestra representativa mediante la técnica de muestreo probabilística de estudiantes.

Para la estimación del tamaño de la muestra se aplicará la siguiente fórmula.

$$n = \frac{\frac{Z^2 NPQ}{e^2}}{1 + \frac{Z^2 NPQ}{e^2}} = 95$$

#### 3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

TÉCNICA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
-LA OBSERVACIÓN	Fichas de observación- análisis comunicación
-ENTREVISTA	desarrollada.
-ENCUESTA	Entrevista semiestructurada (fichas) Encuestas - pre estructuradas

#### 3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS.

**Técnicas.-** Entre las principales técnicas a aplicar durante la investigación, tenemos:

- Técnica psicométrica, en la medida que se utilizara el instrumento de medición debidamente normalizado.
- Análisis documental, se utilizarán fuentes primarias y secundarias para la elaboración del sustento teórico de la investigación.

Las técnicas de procesamiento y análisis de datos a aplicar serán las de tipo descriptivo e inferencial como la media aritmética, la desviación estándar, y la prueba de correlación de Pearson..

#### **Media Aritmética**

$$X = \frac{\sum x}{N}$$

#### **Desviación Estándar:**

$$S = \frac{\sqrt{\sum(x - \bar{x})^2}}{N - 1}$$

#### **Coefficiente de Correlación de Pearson**

$$r = \frac{N \cdot \sum xy - (\sum x) (\sum y)}{\sqrt{[N \cdot \sum x^2 - (\sum x)^2] [N \cdot \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

**Donde:**

N = Tamaño de la muestra

x = Puntaje en la variable x

y = Puntaje en la variable y

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba de elección para establecer el grado de relación existente entre dos variables cuantitativas.

**INSTRUMENTOS:**

Se utilizaran los siguientes instrumentos:

**a) Para la variable Orientación a metas:**

Se utilizó el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado, en función de la teoría de Dweck, por Hayamizu y Weiner (1991). La escala ha sido traducida por Núñez y González-Pienda (1994) y adaptada para el tipo de muestra con la que se trabaja en este

estudio. Tomando como base la teoría de Dweck (1986) de la existencia de dos tipos de metas una de rendimiento y una de aprendizaje, Hayamizu, Ito y, Yoshizaki (1989, cf. Hayamizu y Weiner, 1991) desarrollaron un cuestionario para la evaluación de los dos tipos de metas identificadas. Utilizando el análisis factorial, estos autores han obtenido tres tendencias motivacionales (tres tipos



de metas) una metas de aprendizaje (igual que Dweck) y dos metas de rendimiento. Es decir, las metas de rendimiento que Dweck suponía que eran algo unitario, en este estudio han encontrado que no era así. De esta forma, una de las metas de rendimiento sería la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres, mientras que la segunda sería la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios. La Escala consta de 20 ítems distribuidos en tres áreas: Metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa.

#### **b) Registro oficial de evaluación del aprendizaje**

El registro de evaluación del aprendizaje se utilizará para identificar el nivel de rendimiento académico alcanzado por los sujetos investigados. El rendimiento académico estará dado por el promedio de notas obtenidas en las asignaturas correspondientes al primer año de estudios correspondientes al Semestre Académico 2014-II.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS:**

**4.1.1 Nivel de orientación a metas, factores: metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa, que presentan los cadetes del 1er. año de la Escuela de Oficiales de la PNP.**

Para la identificación de estos niveles se efectuó un proceso que se obtuvo siguiendo los siguientes pasos: a) El cuestionario de Orientación a metas tiene en total 20 reactivos cada uno de los cuales se califica en una escala del 1 al 5. En este sentido la puntuación global mínima y máxima posible de lograr por cada sujeto es de 20 – 100; por otro lado, b) el factor Metas de aprendizaje tiene 8 ítems con una puntuación global mínima y máxima posible de lograr por cada cadete de 8 a 40 puntos; c) Los factores Metas de valoración social y Metas de recompensa tienen cada uno de ellos 6 ítems con una puntuación global mínima y máxima posible de lograr por cada

estudiante de 6 a 30 puntos. Por esta razón, estimándolo conveniente para una presentación clara de los resultados, la puntuación global de cada sujeto fue transformada en una puntuación del 1 al 5, dividiendo esa puntuación entre el número de reactivos de cada meta o factor. La categoría 5 conformo el nivel Muy Alto, la categoría 4 dio lugar al nivel Alto; la categoría 3 estructuró el nivel Medio; la categoría 2 conformó el nivel Bajo y la categoría 1 el nivel Bajo. Seguidamente, se

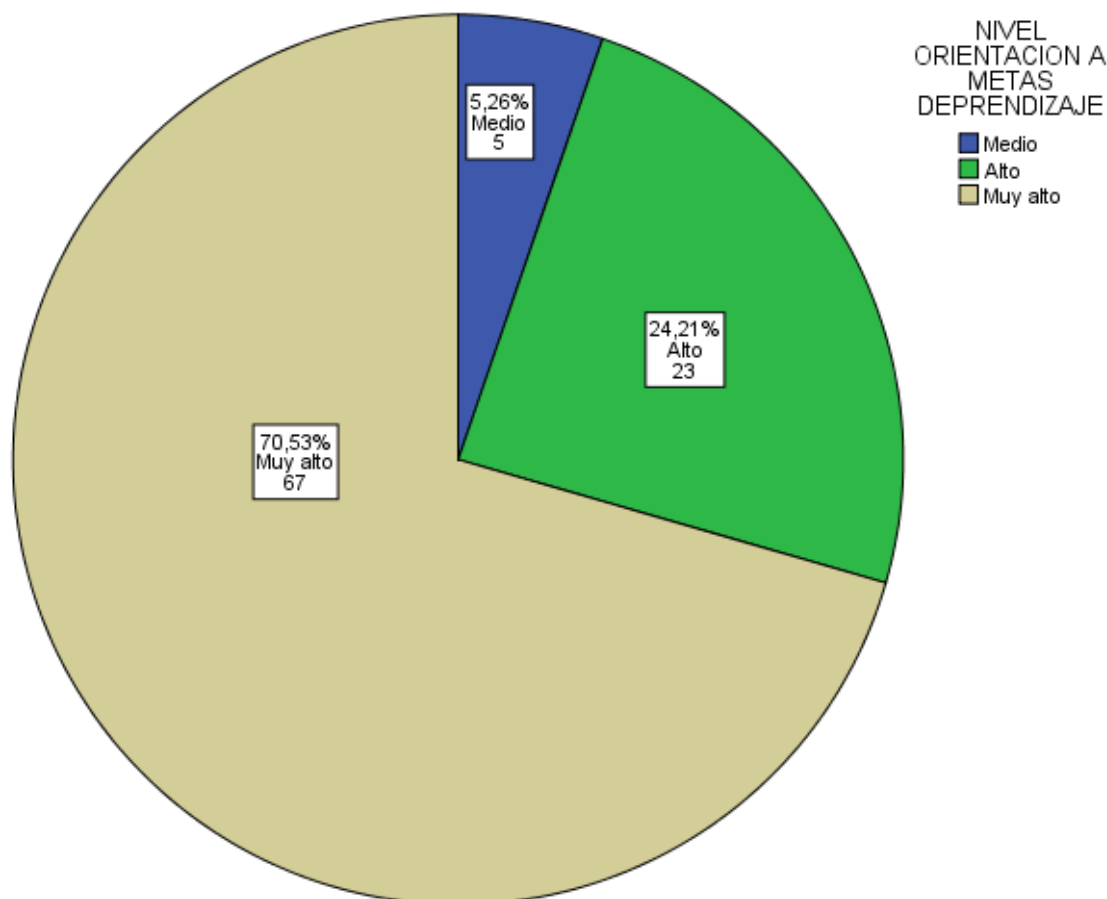
efectuó el conteo de los cadetes que se ubicaron en cada una de estos niveles y las frecuencias se transformaron en porcentajes. A continuación se aplicó la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste para precisar si la distribución de los sujetos en los niveles difería significativamente de la distribución esperada bajo el supuesto que los sujetos se distribuyeron por igual en todos los niveles de la escala de satisfacción (Elorza, 1987).

Tabla 1

Niveles de Orientación a Metas de Aprendizaje de los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.

Niveles de Motivación de logro	N	%
Muy Alto	67	70,5%
Alto	23	24,2 %
Medio	5	5,3%
Bajo	0	0
Muy bajo	0	0
TOTAL	95	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor= 54,253	Nivel de significación
	Grados de libertad= 2	P<0,000

GRÁFICO N° 1: Niveles de Orientación a Metas de Aprendizaje de los Cadetes del 1er año PNP, representados porcentualmente.



Fuente del Gráfico: Tesista.

En la tabla 1 se observa que la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste tiene un resultado estadísticamente muy significativo ( $p < 0,000$ ), significando que no existe el mismo número esperado de cadetes del primer año sujetos en cada uno de los niveles de la Orientación a Metas de Aprendizaje y que la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La revisión de la referida tabla y de la figura 1 indica que ningún cadete se sitúa en los niveles Bajo y Muy bajo, y que la mayoría (70,53% o 7 de cada

10) se ubica en el nivel Muy alto, en tanto que el 24,21% o 2 de cada 10 se sitúan en el nivel Alto.

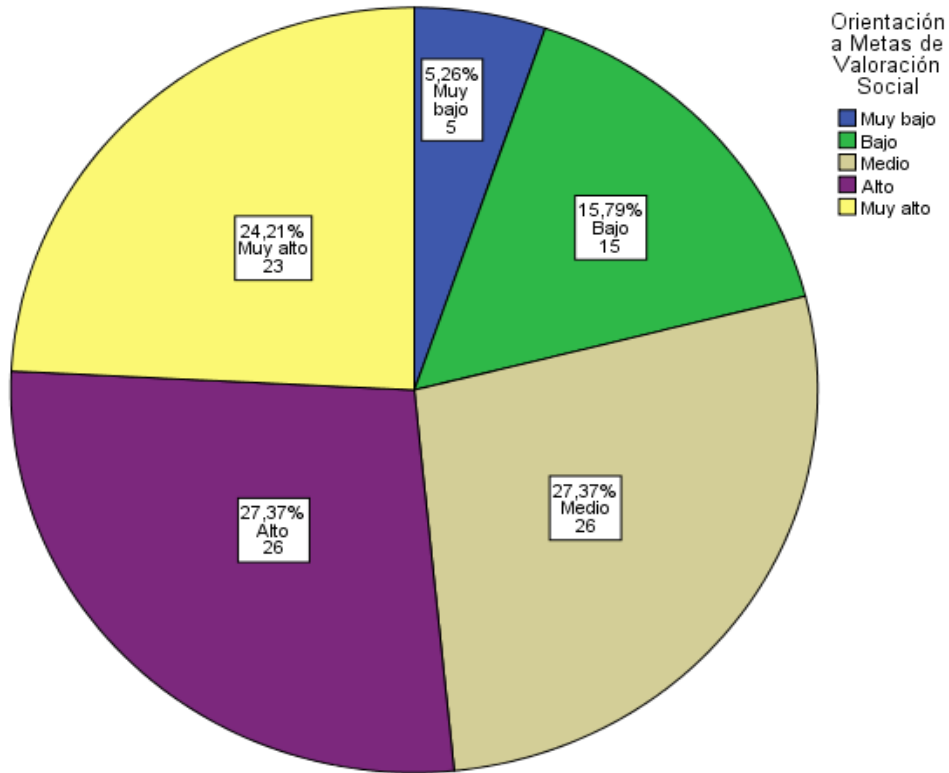
Tabla 2

Niveles de Orientación a Metas de Valoración Social de los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú – 2015.

Niveles de Motivación de logro	N	%
Muy Alto	23	24,2%
Alto	26	27,4 %
Medio	26	27,4%
Bajo	15	15,8%
Muy bajo	5	5,3%
TOTAL	95	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor= 17,158	Nivel de significación
	Grados de libertad= 4	P<0,002

GRÁFICO N° 2: Nivel de Metas de Valoración Social de los Cadetes del primer año de la PNP, representados porcentualmente.

Figura 2. Nivel de Metas de Valoración Social de los Cadetes del primer año de la PNP



Fuente del Gráfico: Tesista.

Se observa en la tabla 2 que la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste tiene un resultado estadísticamente significativo ( $p < 0,02$ ), indicando que no existe el mismo número esperado de cadetes del primer año sujetos en cada uno de los niveles de la Orientación a Metas de Valoración Social y que la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La inspección de la tabla 2 y de la figura 2 señala que los cadetes se han distribuido en las cinco categorías de la variable. Los cadetes se ubican en mayor cantidad en los niveles Alto y Muy alto en un porcentaje combinado de 51,58% (24,21% + 27,37% = 51,58%).

Tabla 3

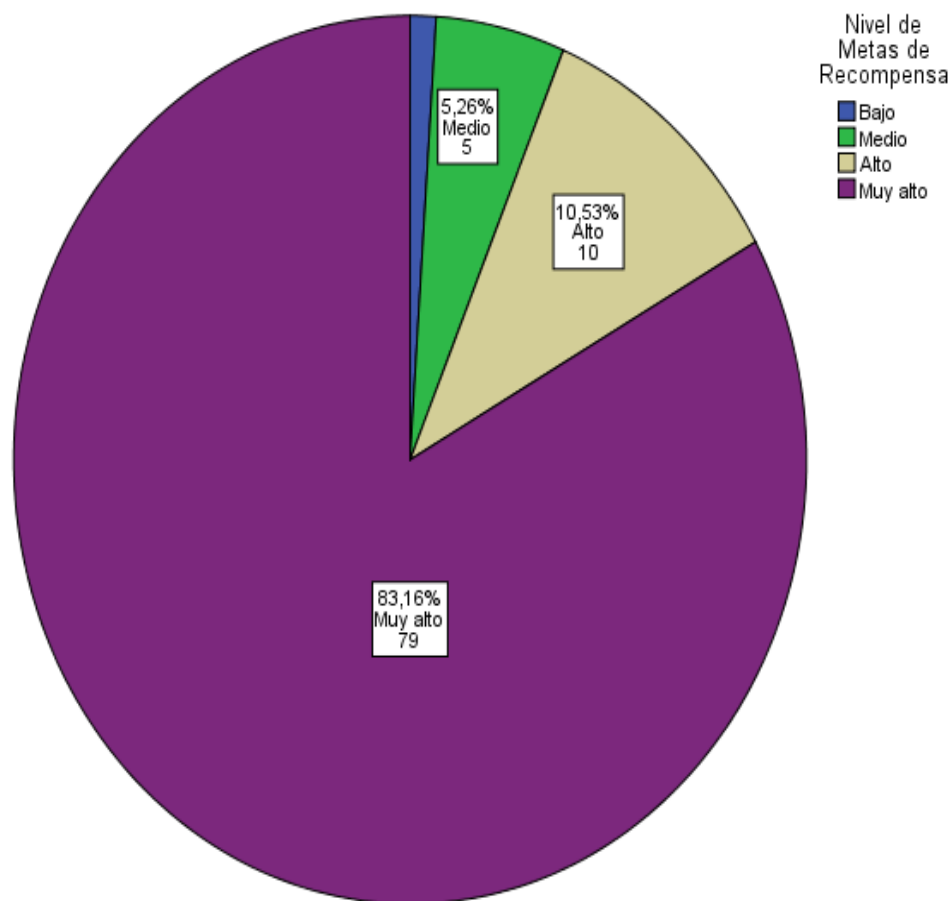
Niveles de Orientación a Metas de Recompensa de los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú – 2015.

Niveles de Motivación de logro	N	%
Muy Alto	79	83,2%
Alto	10	10,5 %
Medio	5	5,3%
Bajo	1	1,1%
Muy bajo	0	0%
TOTAL	95	100



Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor= 173,084	Nivel de significación
	Grados de libertad= 3	P<0,000

GRÁFICO N° 3: Niveles de Metas de Recompensa de los Cadetes del Primer año PNP, representados porcentualmente.



Fuente del Gráfico: Tesista.

**En la tabla 3 se observa** que la prueba Chi cuadrado de bondad de ajuste tiene un resultado estadísticamente muy significativo ( $p < 0,000$ ), indicando que no existe el mismo número esperado de cadetes del primer año sujetos en cada uno de los niveles de la Orientación a Metas de Recompensa y que la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La revisión de la tabla 3 y de la figura 3 señala que no hay ningún cadete en el nivel Muy bajo. Los cadetes se han distribuido en su mayoría en el Nivel Muy Alto (83,2%, o en otros términos 8 de cada diez).

#### **4.1.2 Nivel de rendimiento académico de los cadetes del primer del primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP.**

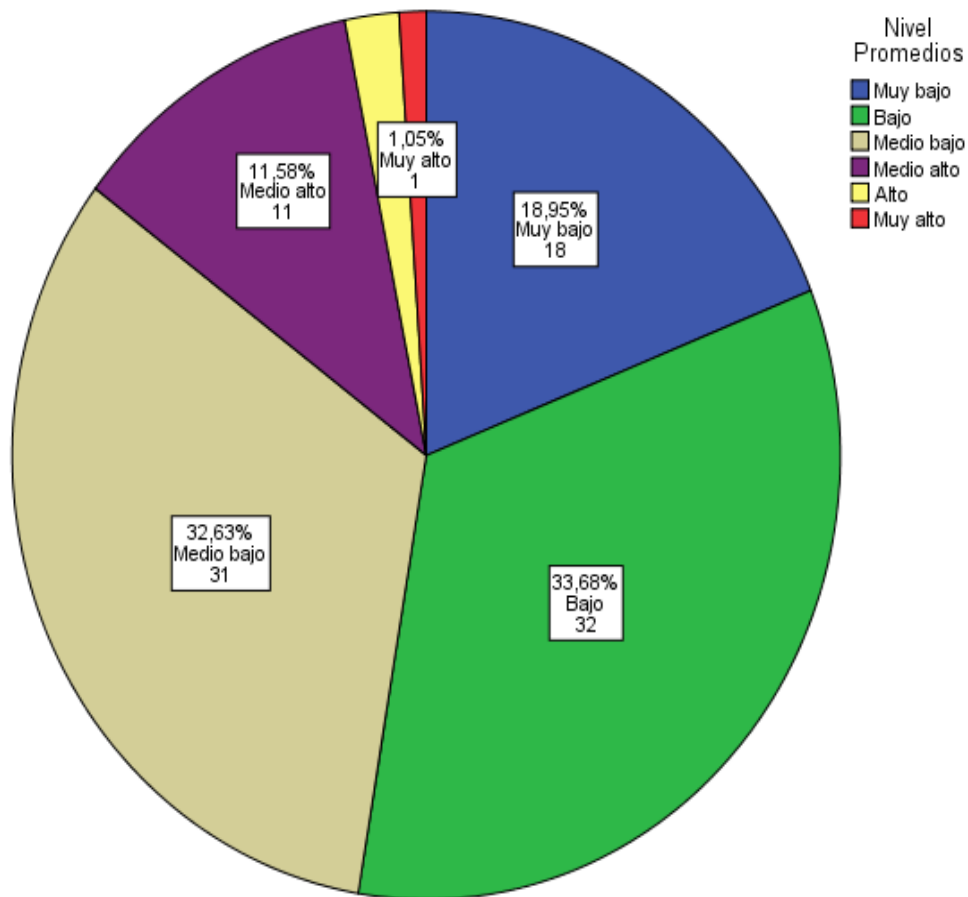
En el proceso de identificación del nivel de rendimiento académico este fue clasificado en seis categorías: Muy alto =18; Alto = 17; Medio alto= 16; Medio bajo= 15; Bajo = 14; Muy bajo = 13. A continuación, se efectuó el conteo de los estudiantes que se ubicaron en cada una de estos niveles y las frecuencias se transformaron en porcentajes. Luego se aplicó la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste para determinar si la distribución de los sujetos en los niveles difería significativamente de la distribución esperada bajo el supuesto que los sujetos se distribuyeron por igual en todos los niveles del rendimiento académico. (Elorza, 1987).

Tabla 4

Niveles de rendimiento académico de los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP

Rendimiento académico	N	%
Muy Alto	1	1,1%
Alto	2	2,1%
Medio alto	11	11,6%
Medio bajo	31	32,6%
Bajo	32	33,7%
Muy bajo	18	18,9%
TOTAL	95	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor= 58,789	Nivel de significación
	Grados de libertad= 5	P<0,000

GRÁFICO N° 4: Niveles de Rendimiento académico de los Cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales PNP, representados porcentualmente.



Fuente del Gráfico: Tesista.

En la tabla 4 se observa que la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste tiene un resultado estadísticamente muy significativo ( $p < 0,000$ ), indicando que no existe el mismo número esperado de cadetes del primer año sujetos en cada uno de los niveles del Rendimiento académico, la diferencia de frecuencias de estos cadetes en los niveles es real, no se debe al azar.

La revisión de la tabla 4 y de la figura 4 indica que la mayor parte de cadetes se sitúan en los niveles Bajo y Medio Bajo, aproximadamente en conjunto un 66,63% o 7 de cada 10.

#### **4.1.3. Relación entre la Orientación a Metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP.**

Para determinar esta relación tanto la Orientación a Metas de aprendizaje como el rendimiento académico fueron tratadas como variables cuantitativas por lo que el estadístico de elección es el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 5. Relación de la Orientación a Metas de aprendizaje y el rendimiento académico

0,010 p<0,922)
-------------------

El coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables no es estadísticamente significativo ( $p < 0,922$ ). Se acepta la hipótesis nula que sostiene que no existe relación significativa entre la Orientación a Metas de Aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales PNP.

#### **4.1.4. Relación entre la Orientación a Metas de Valoración Social y el rendimiento académico en los cadetes el primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP.**

Tabla 6. Relación de la Orientación a Metas de Valoración social y el rendimiento académico

0,08 ( $p < 0,441$ )
-------------------------

La aplicación del coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables arroja un resultado no estadísticamente significativo ( $p < 0,441$ ). Se acepta la hipótesis nula que sostiene que no existe relación significativa entre Orientación a metas de valor social y el rendimiento académico en los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

#### 4.1.5 Relación entre la Orientación a Metas de recompensa y el rendimiento académico en los estudiantes del primer año de los estudiantes de Escuela de Oficiales de la PNP.

Tabla 5. Relación de la Orientación a Metas de recompensa y el rendimiento académico

0,0207 $p < 0,05$
----------------------

El coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables tiene un valor estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ). Se rechaza la hipótesis nula que sostiene que no existe relación significativa entre la Orientación a metas de recompensa y el rendimiento académico en cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

## 4.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

En este acápite discutiremos los resultados obtenidos y analizados estadísticamente presentados en el apartado anterior, en función a los objetivos e hipótesis enunciadas a saber:

Iniciaremos la interpretación de los resultados a nivel descriptivo, donde se ha enunciado dos hipótesis, una relacionada con la orientación a la meta en general, y la segunda, con el rendimiento académico.

En cuanto a la variable orientación a la meta, se observa que los datos consignados en la tabla y figura 1, los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales PNP, se ubican mayoritariamente en el nivel muy alto, seguido del nivel alto, y ninguno en los niveles bajo ni muy bajo. Este hallazgo viene a confirmar la hipótesis alternativa, superando la suposición hipotética.

El mismo podría ser interpretado por el nivel de exigencia académica en que se han sometidos en la Escuela. Y el ambiente competitivo que se genera en el marco normativo de un Reglamento de estudios orientado a la sostenibilidad de la calidad y de la excelencia.

A ello, hay que adicionar la orientación vocacional definida con que ingresa el cadete, y la superación de todas las etapas y procedimientos de selección al que es sometido en el proceso de admisión. Todo lo cual, refuerza a su motivación de logro, mediante el establecimiento de metas.

En cuanto a las dimensiones tabla 2, 3 y 4, se ubican, mayoritariamente en los niveles de medio para arriba. Sin embargo, las dimensiones metas de aprendizaje y de recompensa alcanzan los niveles más altos..



En relación al rendimiento académico, se observa que los datos consignados en la tabla y figura 4, los cadetes del primer año de la Escuela de Oficiales de la PNP, se ubican en los niveles medio alto y medio bajo. Este hallazgo, nos permite aceptar la hipótesis nula, y rechazar la hipótesis alternativa. Si bien, el rendimiento académico presentado mayoritariamente, no es alto, la categoría alcanzada es aceptable, y con tendencia a alcanzar la categoría alta.

Este dato podría ser interpretado, de un lado, por las rutinas y obligaciones extra académicas que los cadetes tienen que cumplir como parte de su formación profesional y, de otro lado, por la predominancia de las dimensiones de las variables de orientación a meta, que son básicamente a la valoración social y a la recompensa que discutiremos posteriormente. Situaciones, que dificultarían que un mayor número de cadetes se ubiquen en los niveles alto y muy alto.

Este hallazgo, tendrían una explicación dual, por un lado, estarían mostrando una motivación intrínseca por aprender y por otro lado, una motivación extrínseca por obtener gratificación mediante las notas a alcanzar mayores calificaciones. Ello podría tener su fundamento en la transitoriedad de modelo pedagógico y curricular que se está experimentando en la Escuela de Oficiales de la PNP. En los últimos años, la alta Dirección ha dispuesto un cambio en el modelo de formación profesional del oficial de la PNP, que ha conllevado a la revisión y propuesta de un nuevo modelo y estructura curricular. Sin embargo, esta política no se ha implementado en su totalidad, pues a nivel del cuerpo docente no se ha desarrollado las acciones de actualización y cambio de estrategias metodológicas coherentes con el modelo. Observándose una diversidad e metodologías aplicadas en el aula por parte de los docentes, resultando, en algunos casos resistencias al cambio. Hecho, que dificulta la

aplicación de los fundamentos curriculares innovadores en forma uniforme que permita apuntar al logro de los nuevos perfiles profesionales en los cadetes de reciente ingreso, situación que repercuten en la orientación de su comportamiento motivacional.

Desde la perspectiva inferencial, se enunciaron tres hipótesis, de acuerdo con la dimensión del constructo orientación a metas: metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa y su relación con el rendimiento académico.

En la hipótesis que se enuncia la relación entre orientación a metas de aprendizaje y rendimiento académico, se observa que el coeficiente de correlación obtenido no es estadísticamente significativo, aceptándose por tanto la hipótesis nula.

La hipótesis que establece la relación entre orientación a metas de valoración social y rendimiento académico, arroja un coeficiente de correlación no significativo estadísticamente, aceptándose la hipótesis nula.

Por último, la hipótesis que establece la relación entre orientación a metas de recompensa y el rendimiento académico, reporta un coeficiente de correlación cuyo valor es estadísticamente significativo, por tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Antes de hacer la interpretación de los resultados de estas correlaciones, es necesario recordar que la orientación a la meta es un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos, sentimientos que dirige las intenciones conductuales (González et al, 1996), y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992).

Asimismo, esta perspectiva de orientación a las metas permite explorar el interés e implicación de los alumnos en los estudios, dado que reflejan las razones de éstos para realizar tareas académicas (Ames, 1992). Las investigaciones en este sentido, reportan que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas de la persona ante los resultados de éxito o fracaso, la motivación, las estrategias cognitivas, la autorregulación así como la calidad de sus ejecuciones (González et al, 1996, Ames, 1992).

Volviendo a los hallazgos de las correlaciones, la no correlación entre la dimensión: orientación de metas de aprendizaje, y el rendimiento académico, estaría dada por la naturaleza misma de la vuelta, que se basa en la motivación intrínseca, pues, están preocupados más por incrementar la comprensión y dominio del material, por enriquecer su conocimiento y por aprender algo nuevo o desarrollar una nueva habilidad, con esfuerzo; que por lograr buenas calificaciones o rendimiento académico en busca de lograr recompensas externas.

La no correlación entre la dimensión de orientación de metas de valoración social y el rendimiento académico, se aplicaría en el hecho que el rendimiento académico tiene un valor más personal e institucional que social.

La existencia de la correlación significativa entre la dimensión de orientación a metas de recompensa y el rendimiento académico, se interpretaría como una meta orientada al rendimiento, basada en comparaciones con los otros compañeros para evitar juicios negativos de su competencia. (Matos y Lenés, 2006). Los estudiantes con metas de rendimiento están motivados por tener un desempeño superior que los demás y mostrar de ese modo su capacidad. Todo

ello se ve reforzado por la existencia de un clima competitivo que se da en las aulas de la Escuela de Oficiales, en la medida, que existe un Reglamento de estudios que privilegia la motivación basada en el rendimiento, donde los cadetes que ocupan los primeros lugares son gratificados con órdenes de mérito, lo cual implica, tener ventajas y beneficios como ser, el espada de honor de su promoción.

## CONCLUSIONES

- Los cadetes del 1º año de la Escuela de Oficiales de la PNP, presentan un nivel de orientación a metas de aprendizaje muy alto y orientación a metas de valoración social alto y medio.
- Los cadetes del 1º año de la Escuela de Oficiales de la PNP, presentan un nivel de rendimiento académico bajo.
- No existe una correlación directiva ni significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1º año de la Escuela de Oficiales de la PNP ya que la correlación es de 0.02 esta no representa nada.
- No existe una correlación directiva ni significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de valoración social y el rendimiento académico en los cadetes del 1º año de la Escuela de Oficiales de la PNP.
- Existe una correlación directiva y significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico en los cadetes del 1º año de la Escuela de Oficiales de la PNP.
- Existe una correlación parcial entre la orientación a metas y el rendimiento académico en los cadetes del 1º año de la Escuela de Oficiales de la PNP.

## SUGERENCIAS

- Implementar algún programa que promueva el desarrollo del rendimiento académico en los estudiantes del primer año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional PNP.
- Que los resultados de la investigación sean difundidos a la alta dirección de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú, para su conocimiento y reajustes pertinentes a nivel teórico, curricular, metodológico y tutorial.
- Que los directivos de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú implementen cursos de actualización para los docentes, sobre la influencia de las variables personales en el aprendizaje o en el rendimiento académico.

**BIBLIOGRAFÍA:**

- Albaralejo, I. y La Fuente, M. (1999). *Un estudio sobre el rendimiento universitario*. Tesis. Universidad de Murcia.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Apodaka, P.; Grao, J.; Martínez, J.; y Romo, I. (1991). *Demanda y rendimiento académico en educación superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU*. Bilbao, Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco. Estudios y documentos, 13
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinant of risktaking behavior. *Psychological Review*, 6, 319-372.
- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968). *Human Memory: A Proposed System and its Control Processes*. En Spence y Spence (Eds): *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press, 57-80-
- Ausubel, D. (1995). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control [Auto-eficacia: El ejercicio de control]*. New York: W. H. Freeman.
- Beltrán, J. y Bueno, J. (1997). *Psicología de la Educación*. México: Alfa Omega.

- Benítez, M; Giménez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?. En red .
- Blinne, W. y Johnston, J. (1998). Assessing the relationships between vocational identity, academic achievement, and persistence in college», en *Journal of College Student Development*, 39(6) pp.569-576.
- Campos. (2002). Relación entre las Estrategias de Aprendizaje y el rendimiento Académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan, Huánuco. Tesis para optar el grado de Magíster en Investigación y Docencia Universitaria. Lima, Perú.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. En red. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/c17.html>
- Chadwick, C. (1998). Estrategias cognoscitivas y afectivas para el aprendizaje. *En Revista Latinoamericana de Psicología* 20, N° 2: 162-215.
- Cominetti, R. y Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20 , The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Convington, M. (1992). *The motive for self worth*. Vol. 1. Nueva York: Academic Press.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Anual Review of Psychology*, 51, 171-2000.



- Cruz, A. (2004). *Relación entre la motivación de logro y rendimiento académico*. Tesis. Universidad Francisco Marroquín de Guatemala.
- Damiani, Z. y Vilorio, M. (2004). *Motivación de Logro, perfeccionismo y ansiedad social en estudiantes universitarios*. Tesis. Universidad Rafael Urdaneta. Escuela de Psicología. Maracaibo.
- De la Fuente Arias, J. (2002) *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta*. España: Escritos de Psicología.
- De Santa María, M. (1991). *Motivación de Logro*. En Mankeliunas, M. *Psicología de la Motivación*. México: Trillas.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affectomg learning. *American Psychologist* 41, 1040-1048.
- El Tawab, S. (1997) *Enciclopedia de Pedagogía/Psicología*. Barcelona: Ediciones Trébol.
- Escudero, T. (1999). *Indicadores del rendimiento académico: Una experiencia en la Universidad de Zaragoza*», en: AA.VV.: *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid, MEC-Consejo de Universidades, pp. 251-262.
- Ezcurra, M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27, (107): 118- 131.

- Garanto, J.; Mateo, J.; Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico, en *Revista de Educación*, 276 (1985), pp.127-169.
- García, F. (2001). *Motivación del deportista peruano*. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.
- García, O. y Palacios, R. (1991) *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis. USMP. Lima.
- García, T. (2002). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de docencia e investigación, programa de motricidad humana: Ciencias del deporte.
- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy muy achievement motivation*. Nueva York. Academic Press.
- Heran, A. y Villarroel, I. (1979). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemática en el primer ciclo de enseñanza general básica*. Chile: CPEIP.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, F. y Ramírez, M. (2005) *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación .Universidad de Granada.
- Heynewood, J.(2000). *Assessment in Higher Education*. London, Jessica Kingsley Pub.

- Huertas, J. (1996). *Motivación en el aula. En Motivación. Querer y Aprender.* Buenos Aires: Aique. 291-379.
- Infiestas, A. (1986). *El rendimiento académico en la Universidad. Influencia de factores extrauniversitarios.* Madrid. Documento de Trabajo. Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad.* 24, pp. 21-48.
- Kaczynska, M. (1986) *El rendimiento escolar y la inteligencia.* Buenos Aires: Paidós
- Labinowicz, E. (1988) *Introducción a Piaget. Pensamiento y Aprendizaje* Enseñanza Méx. : Edit. Addison-Wesley IBEROAMERICANA.
- Latiesa, M. (1986). *Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad.* Madrid. Centro Nacional de Investigaciones y Documentación Educativa. Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Lens, W. et al (2008) *El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del porqué del aprendizaje de los estudiantes.* Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Linnenbrick, E. y Pintrich, P. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptative motivation, affect, and cognition. En: C. Sansone y J. M. Harackiewicz (eds) *Intrinsic and extrinsic motivation and performance (pp. 195-227).* NY: Academic Press.

- Loret de Mola, J. (2011). Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Peruana "Los Andes". Huancayo-Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje N° 8, Vol. 8-Octubre*.
- Manassero, M. y Vasquez, A. (1998). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*
- Mcclelland, D.y Otros (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century.
- Mendiri, P. (2000). *Variables cognitivo-motivacionales y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria*. Tesis. Universidad A Coruña.
- Ministerio de Educación (1998) *Crecer Hacia un Sistema Nacional de evaluación de Rendimiento*. Dirección Regional de Educación de la Libertad: Dirección Técnico Pedagógica. Trujillo.
- Moreno, R.; Martínez, R. y Varela, J. (2002). *Mejora del rendimiento académico en una materia universitaria mediante el fomento del aprendizaje significativo*. Tesis. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328 – 346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard

- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Editorial Iberoamericana.
- Perdomo, B. (2007) *Estrategias de lectura usadas por los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes Mérida-Venezuela*.
- Pérez, A. y Castejón, J. (2000). *Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica*. Tesis. Universidad de Alicante.
- Pintrich, P. (2000A). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2000B). Multiples Goals, Multiples Pathways: The role of Goal Orientation in learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. España: Prentice Hall.
- Piñero, L. y Rodríguez A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Pizarro, R. (1985) *Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Recuperado en:  
<http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>

- Rodríguez Espinar, S.(1985). Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias. *En Revista de Investigación Educativa, 6(1985), pp. 284-303.*
- Ruiz, F (2004). *Relación entre Motivación de Logro académico, la Autoconfianza y la disposición para la realización de una tesis.* Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Ricardo Palma.
- Schneider, R., Ackerman, P. y Kanfer, R. (1996). To met wisely in human relations: Exploring the dimensions of social competence. *Personality and individual differences, 21, 469-481.*
- Simons, J. et al (2001) *Efectos de tipos de instrumentalidad sobre variables motivacionales y cognitivas.* Universidad de Lovaina. Bélgica.
- Stipek, D. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice (2º edición).* Boston: Allyn & Bacon.
- Wentzel, K. (1991). Social and academic goals at school: Achievement motivation in context. En M. Maerh y Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 7, pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wentzel, K. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. En D. Schunk y J. Meece (eds.), *Students perception in the classroom: Causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Wentzel, K. (1996). Motivation in context: Social relationships and achievement in middle school. En J. Juvonene y K.R. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 202-209.
- Woolfolk, A. (1993). Teachers sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal, 93*, 356-372.
- Zevallos, A. (1998). *Motivación de logro y rendimiento académico realizado con estudiantes del cuarto de secundaria del Colegio Particular "Hermanos Blancos" de Trujillo*. Tesis. URP.

**ANEXOS:****Cuestionario de Metas Académicas**

Nombre de institución \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (F) (M) Grado de escolaridad \_\_\_\_\_ Fecha

\_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

Este es un Cuestionario cuyo objetivo es el de conocer cuáles son los principales motivos por los que usted; en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Los datos de esta prueba son estrictamente confidenciales y únicamente serán conocidos por los responsables de la presente investigación.

Seguidamente le presentamos 20 afirmaciones acerca de los motivos que Ud. puede tener para estudiar. Le pedimos que conteste a las 20 afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada afirmación, ya que hay alguna pregunta que puede parecerle idéntica a otra, y en realidad no serlo (por ejemplo, las cuestiones 14 y 15).

Para responder a cada afirmación dispone de la siguiente escala de cinco puntos que va de "nunca" a "siempre". La forma de responder es colocando el número elegido de la escala en el espacio en blanco que inicia cada afirmación.



1. Nunca
2. Raramente
3. Algunas veces
4. Frecuentemente
5. Siempre

Después de contestar a las 20 afirmaciones encontrará un espacio que puede utilizar para señalar algún motivo por el que Ud. estudia y que no se haya mencionado en alguno de los veinte supuestos (si no hay ninguno no escriba nada).

**NO DEJE NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR. MUCHAS GRACIAS**

1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	
2 .Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	
3 .Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	
4 .Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.	
5 .Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	
6 .Yo estudio porque soy muy curioso/a.	

7, Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	
8 .Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	
9 .Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	
10. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	
11 .Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.	
12 .Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga aversión.	
13 .Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	
14 .Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros.	
15 .Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	
16 .Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	
17 .Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.	
18 .Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	
19 .Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	
20 .Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.	

## MATRÍZ DE CONSISTENCIA

VARIABLES	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	METODOLOGÍA
<p><b>ORIENTACIÓN A METAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CADETES DEL 1° AÑO DE LA ESCUELA DE OFICIALES DE LA POLICIA NACIONAL DEL PERÚ – 2015</b></p>	<p><b>Problema general:</b></p> <p>¿Qué relación existe entre la orientación a metas y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?</p> <p><b>Problemas específicos:</b></p> <p>¿Cuál es el nivel de orientación a metas, factores: metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa, que presentan los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?</p> <p>¿Cuál es el nivel de rendimiento académico que presentan los cadetes del 1° año de la Escuela de</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Establecer la relación existente entre la orientación a metas y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Identificar el nivel de orientación a metas factores: metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa que presentan los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p>Identificar el nivel de rendimiento académico</p>	<p><b>Hipótesis principal</b></p> <p><b>H1</b> Existe relación significativa entre la orientación a la meta y el rendimiento académico en cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>Ho</b> No existe relación significativa entre la orientación a la meta y el rendimiento académico en cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>Hipótesis secundarias:</b></p> <p><b>H1</b> Los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú presentan un nivel alto de orientación a la meta.</p> <p><b>Ho</b> Los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú presentan un nivel alto de orientación a la meta.</p>	<p><b>Tipo de investigación:</b></p> <p>Investigación descriptiva.</p> <p><b>Diseño de investigación:</b></p> <p>Descriptiva – correlacional.</p> <p><b>Población:</b></p> <p>La población de estudio estará constituida por doscientos veinte (220) cadetes del primer año de la</p>

	<p>Oficiales de la Policía Nacional del Perú?</p> <p>¿Cuál es el grado de correlación existente entre la orientación a metas, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?</p> <p>¿Cuál es el grado de correlación existente entre la orientación a metas, factor: metas de valoración social y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?</p> <p>¿Cuál es el grado de correlación existente entre la orientación a metas, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico en los estudiantes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú?</p>	<p>que presentan los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la orientación a metas, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la orientación a metas, factor: metas de valoración social y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p>Establecer la relación que existe entre la orientación a metas,</p>	<p><b>H2</b> Los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú presentan un nivel alto de rendimiento académico.</p> <p><b>Ho</b> Los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú presentan un nivel alto de rendimiento académico.</p> <p><b>H3</b> Existe relación significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>Ho</b> No existe relación significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de aprendizaje y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>H4</b> Existe relación significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de valoración social y el rendimiento académico en los</p>	<p>Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>Muestra:</b></p> <p>De dicha población se seleccionará una muestra representativa mediante la técnica de muestreo probabilística teniendo como muestra 95 estudiantes.</p>
--	--	--	--	---

		<p>factor: metas de recompensa y el rendimiento académico en los estudiantes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p>	<p>cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>Ho</b> No existe relación significativa entre la orientación a la meta, factor: metas de valoración social y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>H5</b> Existe relación entre la orientación a la meta, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p> <p><b>Ho</b> No existe relación entre la orientación a la meta, factor: metas de recompensa y el rendimiento académico en los cadetes del 1° año de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú.</p>	
--	--	---	--	--