

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA



LAS METAS ACADÉMICAS Y EL AUTOCONCEPTO EN LOS ESTUDIANTES
DE LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

Autor:

Bach. JUAN MANUEL MACHUCA DE PINA

Asesor:

Dr. FELIPE AGUIRRE CHÁVEZ

Informe de tesis para optar al Grado Académico de
Maestro en Docencia y Gestión Universitaria

LIMA – PERÚ

2017

A Alicia, Lucas, José y Tamara

Agradecimiento

Deseo agradecer a mis colegas que en todo momento facilitaron la difícil tarea de investigar y que siempre estuvieron prestos a colaborar.

También quiero agradecer a mi familia quien comprendió que íbamos a disponer de menos tiempo para compartir durante cierto periodo.

.

Índice General

Pág.

Índice General.....	
Índice de tablas	
Índice de figuras.....	
Resumen.....	
Abstract.....	
Introducción	
I. Planteamiento del problema	
1.1 Descripción del problema	13
1.2 Formulación del problema	16
1.2.1 Problema general.	16
1.2.2 Problemas específicos.	17
1.3 Justificación de la investigación	17
II. Marco teórico	
2.1 Antecedentes	19
II.1.1 A nivel nacional.	20
II.1.2 A nivel internacional.	21
2.2 Bases Teóricas	21

	Pág.
II.2.1 Metas Académicas.	21
II.2.2 El Autoconcepto.....	31
II.2.3 Relación entre el Autoconcepto y las Metas Académicas.	31
2.3 Definición de términos básicos.....	31
III. Objetivos.....	
3.1 General.....	41
3.2 Específicos.....	41
IV. Hipótesis.....	
4.1 General.....	41
4.2 Específicas.....	41
V. Método.....	
5.1 Tipo de investigación.....	41
5.2 Diseño de investigación.....	41
5.3 Variables.....	41
5.4 Población y muestra.....	41
5.5 Instrumentos.....	41
V.5.1 Cuestionario de Metas Académicas.....	41
5.5.1 Autoconcepto Forma 5.....	51
5.6 Procedimiento.....	61

	Pág.
VI. Resultados.....	
6.1 Análisis descriptivo de las variables	64
VI.1.1 Metas Académicas	64
VI.1.2 Autoconcepto.....	64
6.2 Análisis inferencial de las variables.....	71
6.3 Análisis inferencial de las hipótesis específicas descriptivas	71
6.4 Análisis de la relación entre variables	71
VII. Discusión.....	
VIII. Conclusiones	
IX. Recomendaciones	
Referencias.....	
Apéndices	

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Distribución de la población según sexo	4
Tabla 2 Distribución de la población según edad	4
Tabla 3 Distribución de la muestra según sexo y edad.....	4
Tabla 4 Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario de Metas Académicas	4
Tabla 5 Pruebas de viabilidad para el Análisis Factorial	5
Tabla 6 Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax para el Cuestionario de Metas Académicas	5
Tabla 7 Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario de Metas Académicas	5
Tabla 8 Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario AF5 de Autoconcepto	5
Tabla 9 Pruebas de viabilidad para el Análisis Factorial	5
Tabla 10 Análisis de Componentes Principales con rotación Oblimin del Cuestionario AF-5	6
Tabla 11 Análisis descriptivo de las Metas Académicas	6
Tabla 12 Análisis descriptivo de las Metas Académicas por sexo	6
Tabla 13 Niveles de Metas Académicas por sexo	6
Tabla 14 Niveles de Metas Académicas de aprendizaje por sexo	6
Tabla 15 Niveles de Metas Académicas de aprobación social por sexo	6
Tabla 16 Niveles de Metas Académicas de logro por sexo	6

	Pág.
Tabla 17 Metas Académicas con mayor puntuación por sexo.....	6
Tabla 18 Análisis descriptivo del Autoconcepto	6
Tabla 19 Análisis descriptivo del Autoconcepto por sexo	7
Tabla 20 Niveles de Autoconcepto general por sexo	7
Tabla 21 Niveles de Metas Académicas y Autoconcepto general.....	7
Tabla 22 Prueba de bondad de ajuste a la distribución normal con prueba Kolmogrov-Smirnov	7
Tabla 23 Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre Metas Académicas y Autoconcepto	7

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Esquema del diseño de investigación	42
Figura 2 Gráfico de sedimentación de las Metas Académicas	51
Figura 3 Modelo de Metas Académicas de 5 dimensiones.....	53
Figura 4 Gráfico de sedimentación del Autoconcepto.....	58
Figura 5 Histograma de las Metas Académicas	65
Figura 6 Histograma del Autoconcepto	70
Figura 7 Gráfico de dispersión de Metas Académicas y Autoconcepto	75

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general establecer la relación entre las metas académicas y el autoconcepto. Se utilizó un diseño no experimental y transeccional correlacional no causal. La muestra utilizada fue estratificada aleatoria de 96 estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Se utilizaron los instrumentos Cuestionario de Metas Académicas y Autoconcepto Forma 5. Como resultado se encontró que los estudiantes poseen puntajes altos en las metas académicas de logro (93.8%) y de aprendizaje (81.3%). En cuanto al autoconcepto se identificó que la categoría moderado presenta una mayor frecuencia relativa (40.6%). Se determinó que existe una relación positiva débil entre las variables ($r=.205$, $p=.046$). Se concluyó que las metas académicas altas están asociadas débilmente a un autoconcepto alto.

Palabras clave: Autoconcepto, estudiantes, ingeniería, metas académicas, universidad privada.

Abstract

The general objective of the research was to establish the relationship between Achievement Goals Tendencies and Self-concept. A non-causal correlational and non-experimental transeccional design was used. The sample used was a stratified random sample of 96 students from the Engineering School of a private university. The instruments used were the Achievement Goals Tendencies Questionnaire and AF5. As a result, it was found that students have high scores in goals of achievement (93.8%) and learning (81.3%). Regarding the self-concept, it was identified that the moderate category has a higher relative frequency (40.6%). It was also determined that the relation between variables was positive and weak ($r = .205$, $p = .046$). It is concluded that high Achievement Goals Tendencies are weakly associated with a high Self-concept.

Keywords: Self-concept, students, engineering, Achievement Goals, private university.

Introducción

Los estudiantes en el periodo de formación académica profesional cumplen con metas a corto, mediano y largo plazo con el fin de obtener, transcurrido un periodo de tiempo, un grado académico. Sin embargo, existen factores que retrasan el cumplimiento de estas metas y generan que el periodo de formación se extienda de 10 periodos académicos a 16.3 en las carreras de ingeniería de una universidad privada según el Censo Universitario del Instituto Nacional de Estadística e Informática (2010).

Investigaciones recientes concluyeron que el conocimiento de la percepción que tiene el estudiante de sí mismo ayuda a comprender su desempeño académico. Sin embargo, las investigaciones se concentraron en la relación con el rendimiento académico, siendo pocas las que investigaron la relación de las metas académicas con el autoconcepto.

La investigación realizada buscó incrementar el conocimiento de las tendencias en las motivaciones a las metas académicas que los estudiantes aspiran lograr en la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Así mismo, se buscó incrementar el conocimiento del autoconcepto en los estudiantes, aportando elementos que permitirán a los docentes comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego de conocer ambas variables se determinó la relación que existía entre ellas.

En el capítulo I se describió y formuló los problemas científicos para determinar la relación entre las variables investigadas. Además, se justificó teórica y prácticamente la importancia de la investigación.

En el capítulo II se desarrolló el marco teórico que incluye antecedentes, enfoques y dimensiones de cada una de las variables estudiadas: las metas académicas y el

autoconcepto, adoptando el modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson para el autoconcepto, y el modelo cognitivo multidimensional para las metas académicas.

Se finaliza con la definición de términos que fundamentan el presente estudio.

En el capítulo III se expusieron el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

En el capítulo IV se plantearon la hipótesis general y las hipótesis específicas de la investigación.

En el capítulo V se presentaron el tipo y diseño de la investigación, así como las variables incluidas en la investigación. Se definió la población y la muestra en este capítulo. Además, se describió los instrumentos aplicados a los estudiantes, finalizando con el procedimiento.

En el capítulo VI se expusieron y discutieron los resultados obtenidos y se finaliza el documento con las conclusiones y recomendaciones.

I. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

La educación superior universitaria según la Ley General de Educación 28044 (2003) prepara a las personas para el mundo del trabajo y busca el bienestar social resolviendo los problemas sociales de pobreza y subdesarrollo a través de la formación profesional.

En ese contexto la Ley Universitaria 30220 (2014) vigente y en proceso de implementación, tiene como requisito del licenciamiento universitario establecer objetivos académicos definidos y planes de estudio que permitan en el largo plazo obtener grados y títulos académicos. También se exige a los estudiantes de pregrado completar planes de estudios con un mínimo de 200 créditos académicos durante su formación profesional.

Aunque existen diferentes motivaciones por las que los estudiantes se proponen completar los estudios universitarios y obtener el grado académico de la carrera profesional elegida, existen deficiencias en el rendimiento académico que retrasan el cumplimiento estas metas.

En el contexto internacional, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2016) señala que el 14.3% de los estudiantes ingresantes en el periodo 2009-2010 a las ramas de Ingeniería y Arquitectura obtienen sus grados a tiempo, dentro del plazo teórico de 4.27 años. Si se considera que 30.5% terminan a tiempo o con un año de retraso, el 31.6% abandona la universidad, el 11.6% cambia la carrera, un 26.7% de los estudiantes ingresantes obtienen sus grados fuera de los plazos establecido.

A nivel latinoamericano, siguiendo a Rolando, Salamanca y Rubilar (2010), en Chile la duración real de una carrera es de 12.9 semestres equivalente a 6.5 años.

El Censo Universitario del Perú realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2010) permite determinar la duración real de la carreras en la universidad privada con un promedio 16.3 ciclos académicos, una cifra muy superior a la realidad internacional y a los 10 ciclos académicos previstos en los planes de estudios.

El Censo Universitario del Perú también señala un índice de aprobación de 89% en los créditos matriculados en la universidad privada, en consecuencia, 11% de los estudiantes desaproveban cursos una o varias veces. Esta situación a su vez frustra el cumplimiento de metas de corto, mediano y largo plazo en los estudiantes.

El logro del grado y título académico se considera una meta a largo plazo de los estudiantes de pregrado, debido a que los planes de estudios de las carreras de ingeniería en el Perú están diseñados para completarse en 10 ciclos académicos, es decir 5 años. La misma ley otorga la facultad de organizar modularmente las carreras con el propósito de obtener certificaciones que faciliten la inserción en el ambiente laboral. De esta manera, si las certificaciones ofrecidas resultan interesantes, el logro de estas se transforma en metas a mediano plazo. En el corto plazo los estudiantes ineludiblemente deben completar con eficacia los cursos de su carrera en los que se matriculen. La desaprobación de los cursos retrasa el logro del grado académico e incluso puede conducir al fracaso académico debido a la pérdida de la condición de estudiante universitario por desaprovebar más de 3 veces un curso, tal como está contemplado en la ley

La universidad es el único medio que permite obtener grados académicos, por lo que

los estudiantes se matriculan para iniciar o persistir en esta meta a largo plazo motivados por una serie de causas y factores que influyen en el logro, los que se clasifican en personales o externos tal como lo indica Dweck (1986).

Pintrich y De Groot (1990) nos señalan que la motivación guía la conducta educativa, siendo la percepción uno de los componentes que nos permite entender esa conducta. Particularmente la percepción acerca del desempeño que logra el estudiante al realizar una tarea puede motivarlo a completar la tarea. Estas percepciones personales son conocidas como autoconcepto.

En los diferentes niveles educativos los estudiantes manifiestan la dificultad para aprender los cursos relacionados al cálculo matemático. Las carreras de ingeniería tienen una mayor proporción de cursos relacionados al cálculo, por lo que pueden considerarse de mayor dificultad que otras carreras. El conocer la percepción propia puede ayudar a entender cómo se desempeñará el estudiante durante el periodo universitario.

Las investigaciones educativas han buscado ampliar el conocimiento de estos factores que afectan el cumplimiento de las metas. Según Goñi (2009), algunas investigaciones de años recientes señalan la importancia de conocer el proceso cognitivo-afectivo que influye en la conducta personal, especialmente la percepción de la forma en que se desenvuelve académicamente, conocida como autoconcepto académico, para mejorar la comprensión del desempeño académico de los estudiantes. El análisis de los antecedentes internacionales y nacionales que involucran al autoconcepto muestra una mayor proporción de investigaciones relacionadas con el rendimiento académico y son pocas las relacionadas a los aspectos motivacionales de las metas académicas.

Aunque los paradigmas pedagógicos han evolucionado, según Latorre (2016), hasta la aparición del paradigma socio-cognitivo-humanista, todavía es frecuente encontrar docentes cuya mayor preocupación es la transmisión de conocimientos y contenidos, con menor predilección por los afectos, valores y actitudes de los estudiantes. Esta tendencia puede ser mayor en las carreras de ingeniería debido a su alto contenido tecnológico.

Entre las motivaciones por completar estudios universitarios encontramos el mantener o mejorar la calidad de vida a través de la consecución de un grado que le permita acceder a posiciones laborales con facilidad. El Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016) señala que más del 74% de las personas con educación universitaria formaron parte de la población económicamente activa (PEA) durante el periodo 2004-2015, mientras que aquellos que únicamente poseen educación secundaria no superan el 68% de la PEA, quedando estos últimos en desventaja frente a los primeros.

Entonces, surge la interrogante sobre qué está ocurriendo respecto a las metas académicas y el autoconcepto y los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje en las carreras de Ingeniería. Con ese propósito por medio del estudio se busca descubrir cómo se relacionan las variables.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general.

¿Qué relación existe entre las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada?

1.2.2 Problemas específicos.

¿Cómo son las metas académicas en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada?

¿Cómo es el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada?

¿Qué relación existe entre las metas de aprendizaje y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada?

¿Qué relación existe entre las metas de aprobación social y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada?

¿Qué relación existe entre las metas de logro y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada?

1.3 Justificación de la investigación

Justificación teórica

Las investigaciones que vinculan las metas académicas y el auto concepto en el ámbito universitario son escasas, bajo esa perspectiva el presente estudio es importante porque proporcionará a la comunidad científica información válida al respecto y probablemente permitirá elaborar en el futuro nuevas rutas para la construcción de postulados teóricos que vinculen las variables de metas académicas y el autoconcepto.

Justificación práctica

La importancia práctica está dada en cuánto el estudio busca aportar datos referidos a las metas académicas y el autoconcepto que permitan diseñar diferentes alternativas dirigidas a fortalecer el desempeño de los estudiantes universitarios. Asimismo, busca contribuir a que los docentes y estudiantes comprendan mejor el proceso de

enseñanza-aprendizaje, para que de esta manera ajusten sus estrategias y permitan superar con mayor eficiencia los obstáculos que se presentan durante los años de formación profesional, beneficiándose de este modo la comunidad académica universitaria.

Justificación metodológica

En la investigación se midieron en el contexto peruano las variables metas académicas y autoconcepto en estudiantes de ingeniería mediante instrumentos. Además, se verificó la confiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación. El Análisis de Componentes Principales (ACP) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) realizados para determinar la validez de contenido, contribuyen a que los instrumentos puedan ser utilizados en otras investigaciones en el contexto peruano.

II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

En la búsqueda de antecedentes relacionados al tema de investigación se consultó principalmente Google Académico, JStor, ResearchGate, y Alicia de Concytec desde agosto a diciembre de 2016.

En Google Académico se obtuvo aproximadamente 21 000 resultados asociados a las metas académicas, 16 000 resultados asociados al autoconcepto y 4800 resultados asociados a metas académicas, autoconcepto y estudiantes universitarios.

JStor produjo 974 resultados asociados a metas académicas, 260 asociados al autoconcepto y 281 a las metas académicas, autoconcepto y estudiantes universitarios.

En ResearchGate se encontraron más de 100 publicaciones al buscar metas académicas, más de 1000 publicaciones relacionadas al autoconcepto y más de 100 publicaciones relacionadas a la búsqueda de metas académicas, autoconcepto y estudiantes universitarios.

Alicia generó 43 enlaces relacionados a metas académicas, 83 relacionados a autoconcepto y 2 enlaces para las metas académicas, autoconcepto y estudiantes universitarios.

En todas las fuentes se encontró que las investigaciones con múltiples variables se relacionaron principalmente al rendimiento académico y la motivación.

Las investigaciones relevantes encontradas han sido organizadas en dos grupos: nacionales e internacionales y dentro de esos grupos han sido ordenadas cronológicamente de mayor a menor antigüedad.

2.1.1 A nivel nacional.

Escurra et al. (2005) realizaron un estudio acerca del autoconcepto, las metas académicas y el rendimiento en estudiantes universitarios de Lima. El objetivo general era establecer la relación entre las tres variables consideradas. El diseño utilizado para el estudio fue correlacional multivariado. Para la muestra fueron elegidos 1018 estudiantes que pertenecían a universidades nacionales y privadas de la ciudad de Lima. Se utilizaron los instrumentos Escala de autoconcepto de las competencias de Rätty y Snellman (1992) y el Cuestionario de Metas Académicas (AGTQ) de Hayamizu y Weiner (1991). La investigación determinó la mayor correlación entre el autoconcepto de las competencias y la tendencia al aprendizaje de las metas académicas, obteniendo correlación moderada. Adicionalmente se encontró una correlación moderada entre el autoconcepto de las competencias y el rendimiento académico medido a través de las notas. Al realizar una regresión múltiple utilizando como variables independientes el autoconcepto de las competencias y las metas académicas se encontró que ambas variables se podían utilizar como predictores del rendimiento académico. En los resultados se hallaron diferencias significativas en el nivel de autoconcepto de las competencias y las metas académicas al tener en cuenta el año de los cursos que llevaban los estudiantes, se concluyó que era propio del proceso formativo. También se encontraron diferencias en los niveles de autoconcepto de las competencias y las metas académicas cuando se tenía en cuenta el sexo de los estudiantes. Esta investigación permitió probar la validez de constructo y la confiabilidad para ambos instrumentos. Al interpretar los resultados se determinó que “los hallazgos del presente estudio han permitido establecer que existe una relación positiva entre el autoconcepto de las competencias,

las metas académicas y el rendimiento académico en los universitarios de la ciudad de Lima” (Escorra et al. , 2005, p 103).

Sánchez y Matalinares (2014) realizaron un estudio en estudiantes de las carreras de Ingeniería Ambiental y Administración de Empresas de una universidad estatal de la ciudad de Lima, con el objetivo general de determinar cómo los valores interpersonales se relacionaban con el autoconcepto. El diseño utilizado en la investigación fue descriptivo, correlacional, comparativo y no experimental. La muestra estuvo constituida por 217 estudiantes de primer, tercer y quinto ciclo de las dos carreras incluidas en el presente estudio. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario Autoconcepto Forma 5, y el Cuestionario de valores interpersonales (SIV) de Gordon (1995). Los resultados indicaron la relación entre el autoconcepto y el valor del liderazgo era positiva pero muy débil y que la relación con el valor del soporte era negativa y débil. Con respecto al autoconcepto, se encontró que la mayor proporción de estudiantes tenía un autoconcepto general medio y que en las 5 dimensiones analizadas por el instrumento, el nivel medio también fue el predominante, siendo el grupo de estudiantes con nivel de autoconcepto académico medio el que poseía una menor proporción. Además, no se encontraron diferencias significativas en el nivel de autoconcepto al analizar el sexo, ciclo académico o la carrera de los estudiantes participantes en la investigación. Las conclusiones indican la existencia de relación entre los valores interpersonales de soporte y el autoconcepto general. Además, se encontró con respecto al autoconcepto académico que “es directa la relación con el valor de liderazgo, ya que al percibirse como buen estudiante es bueno también el sentimiento de sentirse en la capacidad de ejercer el

cargo de dirigir y tener autoridad sobre otras personas” (Sánchez y Matalinares, 2014, p. 74).

Godoy y Guimet (2014) investigaron el autoconcepto y el rendimiento académico en los estudiantes de Universidad Científica del Perú. El objetivo general era determinar si el autoconcepto se relacionaba con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Se utilizó un diseño transeccional correlacional, no experimental. El tamaño de la muestra fue de 40 estudiantes de la carrera de Obstetricia. Para el autoconcepto se utilizó como instrumento el Cuestionario Como soy y para el rendimiento académico se utilizó el registro de las notas. Los resultados mostraron que el mayor grupo de estudiantes de esta universidad privada está constituido por estudiantes de autoconcepto alto y rendimiento regular. Además, se determinó que existe correlación moderada entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Como conclusiones se determinó un bajo nivel de autoconcepto y un rendimiento académico regular en los estudiantes.

2.1.2 A nivel internacional.

Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serral (2008) investigaron la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico estudiantes universitarios de Valencia, España. El objetivo general fue determinar cómo influye el autoconcepto en el rendimiento académico. El diseño fue descriptivo-exploratorio y correlacional. Para la muestra se consideraron 1298 estudiantes de la Universidad Politécnica, Universidad Católica y Universidad de Valencia. El instrumento utilizado fue el Autoconcepto Forma 5. Los resultados indicaron que el mayor coeficiente de correlación con el rendimiento académico era el de la dimensión académica. Como conclusiones se determinó que tres dimensiones (académica, física y familiar) tenían

relación con el rendimiento académico y que el autoconcepto se va construyendo al relacionarse con el medio, por lo que los resultados académicos sirven para retroalimentar la conducta.

Villasmil (2010) realizó un estudio de casos en estudiantes universitarios resilientes con alto rendimiento académico en Venezuela, cuya actitud le permite superar exitosamente su exposición a ambientes de riesgo. El objetivo general fue describir el proceso de construcción del autoconcepto en estudiantes resilientes. Se usó el diseño de estudio de casos y la muestra de cuatro estudiantes. Se utilizaron como instrumentos la autobiografía, el Inventario de autoestima de Coopersmith (1981), el instrumento MLP de motivación al logro, y los inventarios para motivación de afiliación y de motivación al poder, además de la Escala Universitaria de Autoexpresión que mide el nivel de asertividad. Los resultados de los cuatro casos analizados indican que obtuvieron un puntaje en el Inventario de autoestima de Coopersmith (1967) que corresponde a la categoría alto. Los resultados de la motivación al logro obtuvieron indicadores altos en las metas dirigidas al logro, en la instrumentación para alcanzar las metas y en el compromiso con la tarea, mientras que en las creencias facilitadoras del logro los indicadores tuvieron media en la categoría medio alto; en la Escala de Autoexpresión Universitaria se obtuvo una puntuación media que se cataloga como nivel medio de asertividad. Se concluyó que los estudiantes que se sobrepusieron a las adversidades tenían alta autoestima y nivel alto de autoconcepto académico principalmente, además de tener motivación alta al logro. En cuanto a la autoexpresión en el componente familiar obtuvieron un nivel bajo, debido a malas relaciones familiares y también se encontró un bajo nivel por

ejercer poder sobre otros. En cuanto a la afiliación, mostraban poco interés por estar rodeados de personas y eran sensibles a los comentarios de las otras personas.

Riquelme y Riquelme (2011) investigaron acerca del autoconcepto en estudiantes universitarios de Chile. El objetivo general fue realizar un análisis factorial confirmatorio de la estructura de 5 dimensiones del instrumento autoconcepto Forma 5 (AF5). Se utilizó un diseño longitudinal, con una muestra formada por 1206 estudiantes de las diferentes carreras de la Universidad Católica de Temuco. Los resultados de la investigación hallaron autoconcepto alto en los estudiantes, en particular en la dimensión familiar. También se encontró que los ítems del cuestionario presentan saturaciones factoriales adecuadas y se agrupan en la dimensión teórica correspondiente a excepción del ítem 22 que se agrupa con una saturación factorial regular en la dimensión emocional, pero teóricamente corresponde a la dimensión social. Se concluyó que la prueba tiene alta confiabilidad, además de tener estructura de 5 dimensiones y poseer consistencia temporal.

Esnaola, Rodríguez y Goñi (2011) investigaron las propiedades psicométricas del cuestionario Autoconcepto Forma 5. El objetivo general fue determinar las propiedades psicométricas del autoconcepto. Se usó diseño transeccional, con una muestra de 1259 personas entre los 12 y los 84 años en el País Vasco. Como resultado se determinó la confiabilidad por consistencia interna. En los resultados el Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio encontraron falta de ajuste a la estructura de 5 dimensiones. Se concluyó que el modelo de 6 dimensiones, dos de las cuales corresponden a dimensiones físicas relacionadas al atractivo y la condición física se ajusta mejor al cuestionario.

Gargallo, Suárez, García y Sahuquillo (2012) investigaron sobre el autoconcepto en estudiantes universitarios calificados como excelentes y medios en la Universidad Politécnica de Valencia, España. El objetivo general fue establecer el nivel de autoconcepto en los dos grupos de estudiantes incluidos y determinar la relación del autoconcepto con el rendimiento académico. Se utilizó un diseño cuasi experimental, utilizando una muestra de 249 estudiantes de los cuales 235 pertenecían a la categoría excelente y 114 a medio. Para medir el nivel de autoconcepto se utilizó el instrumento AF5 de García y Musitu (2001). Como resultado de la investigación se encontró, entre otros aspectos, que existía correlación positiva entre el autoconcepto académico-laboral y el rendimiento académico y correlación negativa entre el autoconcepto físico y el rendimiento académico. Se concluyó que los estudiantes con alto rendimiento tienen alto autoconcepto general, académico laboral, familiar y emocional, mientras que los estudiantes medios tienen un alto autoconcepto físico y social.

Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle y Castejón (2015) realizaron un estudio acerca de las metas académicas y el autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria. El objetivo general fue identificar grupos de orientaciones de metas motivacionales, y establecer las diferencias en el nivel del autoconcepto entre los grupos estudiados. El diseño utilizado para el estudio fue correlacional. La muestra fue de 2022 estudiantes de Educación Secundaria entre los 12 y 16 años. Se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Metas Académicas (AGTQ) y el Self-Description Questionnaire II. Los resultados de la investigación mostraron diferencias significativas entre los perfiles de los cuatro grupos evaluados a través del nivel de las dimensiones del autoconcepto. Como conclusión se identificaron

cuatro grupos de estudiantes, que determinaron cuatro perfiles: estudiantes con múltiples metas altas, con múltiples metas bajas, con orientación a las metas de aprendizaje y metas de logro y un cuarto grupo con orientación a las metas de logro y metas de refuerzo social.

Meza-Peña y Pompa-Guajardo (2016) investigaron acerca del género, la obesidad y el autoconcepto en adolescentes de México. El objetivo general de la investigación fue determinar la relación entre las variables autoconcepto, género y obesidad en México. Se utilizó el diseño correlacional y la muestra de 849 adolescentes con edad promedio de 13 años. Como instrumentos se utilizaron el Autoconcepto Forma 5, una balanza, y un estadiómetro, la obesidad se determinó a través del índice de masa corporal (IMC). Como resultado se encontró diferencias en el autoconcepto de hombres y mujeres, el autoconcepto total encontrado en las mujeres fue menor al de los hombres. Además, se encontró correlación negativa muy débil con el índice de masa corporal y el autoconcepto general y negativa débil con el autoconcepto físico. Como conclusión se estableció que un bajo autoconcepto está relacionado al sobrepeso y la obesidad en los adolescentes, el cual es un problema de mayor cuidado en las mujeres debido a que las adolescentes poseen un autoconcepto menor al de los hombres y un mayor índice de masa corporal.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Metas académicas.

2.2.1.1 Conceptos.

a) Metas personales.

Las metas para Locke (como se citó en Reeve, 2003) son todos aquellos objetivos específicos en los que las personas ponen su esfuerzo para conseguirlos. Desde el

punto de vista cognitivo de Tolman (como se citó en Reeve, 2003) la conducta es dirigida por las metas. Por lo tanto, las acciones buscarán alcanzar estas metas, evitando todo obstáculo que pueda alejar a la persona del cumplimiento de éstas.

Cuando los estudiantes se proponen o aceptan metas, requieren generar un compromiso personal con ellas, por lo que ellos mismos se las autoimponen. En caso contrario el rechazo de las metas generará indiferencia del estudiante (Reeve, 2003).

El cumplimiento de una meta a largo plazo se facilita cuando esta se divide en muchas metas de corto plazo, pues de esta manera se consigue reforzar la meta a largo plazo, cada vez que se logran las metas de corto plazo, aumentando el compromiso personal y retroalimentando al estudiante acerca de su rendimiento. La obtención de una carrera profesional implica plantearse una meta a largo plazo con varias metas a corto plazo (Reeve, 2003).

Siguiendo a Reeve (2003) plantearse metas a corto plazo aumentan el rendimiento y las metas a largo plazo aumentan la motivación intrínseca por cumplirla, debido a ello se realizarán acciones espontáneamente en busca del cumplimiento de las metas. Las razones por las que mejora el rendimiento son porque el estudiante centra su atención, incrementa la intensidad de su esfuerzo debido a la percepción de dificultad, aumenta su persistencia y desarrolla nuevas estrategias.

b) Metas académicas.

Las metas académicas son un conjunto de logros que los estudiantes aspiran conseguir en las actividades académicas y que reciben influencia de diversos factores que motivan o desalientan conseguir las mismas (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996).

Para Nicholls (1984) la orientación hacia el cumplimiento de tareas o hacia la autovaloración determinan las metas elegidas.

c) Tendencias en las metas académicas.

Las tendencias en las metas académicas están relacionadas a las implicaciones motivacionales de las metas académicas, es decir la motivación de estudiar y aprender. (Pérez, Díaz, Gonzáles-Pienda, Núñez y Rosário , 2009)

Dweck (1986) identifica dos tipos de tendencias en las metas académicas: las de rendimiento y las de aprendizaje. Estas dos tendencias se diferencian en las razones que las motivan. En el primer caso, los estudiantes estarán motivados a obtener opiniones favorables sobre su competencia y en el segundo caso, los estudiantes están interesados en incrementar su competencia. En ambas tendencias, la elección de tareas que involucran un reto al estudiante dependerá de su percepción de la habilidad propia.

Esta investigación trabajará con la definición según la cual existen aspectos motivacionales que orientan hacia la elección y el logro de metas.

2.2.1.2 Desarrollo histórico.

El desarrollo del estudio de las metas académicas ha estado ligado al desarrollo de la teoría de la motivación académica, según Weiner (1990) quien ha estudiado la historia de la motivación en educación, los siguientes han sido algunos hitos relevantes en el desarrollo teórico de las tendencias en las metas académicas:

a) Inicial

- 1920-1960 Modelos de motivación impulsada por factores internos según la escuela psicoanalítica o por factores externos según la escuela conductista.

b) Intermedia

- 1982 Ball estudia la motivación académica.
- 1986 Dweck propone el modelo de metas académicas.
- 1988 Ames y Archer distinguen tipos de metas de rendimiento en el aula.

c) Actual

- 1989 Hayamizu, Ito y Yoshikasi elaboran un cuestionario con las teorías de Dweck.
- 1991 Hayamizu y Weiner perfeccionan el instrumento Achievement Goal Tendencies Questionnaire (AGTQ).

2.2.1.3 Enfoques teóricos de las metas académicas.

a) Enfoque hedónico

Según Young (como se citó en Weiner, 1990) los incentivos y castigos son los que activan los afectos que influyen en la conducta educativa. Según este enfoque cuando una situación es percibida como no ideal, los organismos activan conductas en la búsqueda del equilibrio.

En este enfoque son importantes el estudio del elogio y la crítica, el éxito y el fracaso, la cooperación y la competencia, la recompensa y el castigo.

b) Enfoque cognitivo

Reeve (2003) señala que la motivación para la teoría cognitiva es el conjunto de procesos mentales que llevan a la acción. En este enfoque Lewin (como se citó en Reeve, 2003) señala que la persona es “un organismo en busca de metas”.

Pérez et al. (2009), al analizar las metas académicas, señalan que existen cuatro categorías de metas académicas diferenciadas por los factores que las motivan, las cuales están relacionadas con la tarea, la valoración personal, la valoración social y

obtener recompensas externas. Estas categorías no son excluyentes entre sí, sino que pueden desarrollarse en paralelo durante las actividades de aprendizaje. Esta postura ya había sido sostenida por Alonso (como se citó en González et al.,1996)

Según Dweck (1986) existen dos grupos de tendencias motivacionales en la metas académicas: las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento. Las primeras están relacionadas con la percepción de mejorar las competencias y las segundas están relacionadas con la percepción de que los demás tienen una opinión favorable de las competencias personales. Para Dweck (1986), si la inteligencia es fija, es decir no sufre cambios, entonces existe motivación por obtener valoraciones positivas o evitar las negativas; pero si la inteligencia es susceptible de ser modificada, entonces la motivación es aprender para incrementar la competencia. Por tanto, los tipos de inteligencia determinarán patrones de conducta.

Weiner (1985) propuso al investigar la motivación y las emociones que las causas de éxito o fracaso tienen tres propiedades: ubicación, estabilidad y control. La ubicación se refiere a factores internos o externos a la persona, la estabilidad está referida a la permanencia o cambio en el tiempo y finalmente el control es definido por el grado de responsabilidad que puede existir sobre la causa del éxito o fracaso.

Posteriormente Hayamizu, Ito y Yoshizaki (como se citó en Hayamizu y Weiner, 1991) al construir un instrumento las según el modelo de metas académicas propuestas por Dweck, logran identificar tres dimensiones asociadas al logro académico: una dimensión relacionada al aprendizaje y dos relacionadas al rendimiento. En este caso el rendimiento académico estaría motivado por obtener la aprobación o evitar la desaprobación de los padres, familiares o superiores, con lo

que la dimensión tiene un aspecto social. En la segunda dimensión el rendimiento estaría motivado por el logro de grados académicos y el progreso personal.

Hayamizu y Weiner (1991) probaron mediante el instrumento *Achievement Goal Tendencies Questionnaire* el modelo de Dweck (1986), usando como base el cuestionario aplicado a los estudiantes de educación secundaria en Japón por Hayamizu, Ito y Yoshizaki (como se citó en Hayamizu y Weiner, 1991).

2.2.1.4 Dimensiones de las metas académicas.

Siguiendo a Hayamizu y Weiner (1991) la consecución de metas académicas tienen tres dimensiones: una asociada a las metas de aprendizaje y dos asociadas a las metas de rendimiento: las metas de logro y de aprobación social.

La primera dimensión referida a las metas de aprendizaje, según Dweck (1986) se sustenta en la concepción personal de una inteligencia maleable, susceptible de cambiar. Por tanto, la meta está orientada a incrementar los conocimientos para mejorar la competencia y el comportamiento se orientará hacia el dominio o perfeccionamiento y la búsqueda de desafíos.

La segunda dimensión corresponde a una de las metas de rendimiento académico denominada metas de logro entendiéndose éstas según González et al. (1996) como la motivación que guía la conducta hacia la obtención del logro. Hayamizu y Weiner (1991) se refieren en estas metas específicamente a la obtención de calificaciones (*grades* o grados en escala literal) y superarse.

La tercera dimensión corresponde a las metas aprobación social, por la cuales el individuo pretende tener una valoración positiva por parte de los padres, familiares o docentes evadiendo a su vez las valoraciones negativas en busca de lo que González et al. (1996) identificaron como el refuerzo social.

Como se mencionó anteriormente, la presencia de una dimensión no implica la exclusión de las otras, sino que pueden presentarse simultáneamente en el estudiante.

2.2.1.5 Posicionamiento teórico.

Para esta investigación se asume el enfoque cognitivo multidimensional de Hayamizu y Weiner (1991) debido a que permite conocer factores internos y externos conocidos como tendencias motivacionales de las metas académicas. Además, este enfoque cuenta con un instrumento construido sobre el modelo teórico para conocer estas tendencias motivacionales en estudiantes.

2.2.2 El autoconcepto.

2.2.2.1 Definición.

El autoconcepto es un constructo mental, el cual ha evolucionado a lo largo del tiempo, por lo que existen varias definiciones.

Para comprender el autoconcepto es necesario conocer la definición del *self*, auto o yo. Este concepto fue inicialmente planteado por James (1890), quien lo considera un conjunto complejo de elementos inherentes y relacionados a la persona y causantes de emociones que ejercen influencia en esta, conteniendo aspectos materiales, espirituales, sociales y el ego. Por otro lado, Cooley (1902) propuso que la persona va cambiando su concepción del *self* o auto en con la interacción social. Su propuesta dio importancia al componente social del *self*, Complementando esta definición Mead (1934) señaló que este constructo no está presente al momento de nacer, sino que se va construyendo conforme la persona tiene experiencias sociales. Además, indica que está separado de la parte orgánica y no participa necesariamente de todas nuestras acciones. Estos tres autores señalaron las definiciones iniciales en relación con el autoconcepto.

Posteriormente Shavelson, Hubner y Stanton (1976) definen al autoconcepto como la percepción que tiene una persona de sí, la cual ha sido influenciada por las experiencias de la vida. Esta puede ayudar a entender y predecir sus acciones.

También se debe considerar la existencia de relación entre el autoconcepto y la autoestima. Algunos investigadores consideran tan fuerte la relación entre ambos constructos que no se puede establecer diferencias. Rosenberg (1965) y Coopersmith (1967) abordaron el autoconcepto sin distinguirlo de la autoestima. Adicionalmente Marx y Winne (1978) sostienen la definición de concepto unitario indivisible.

García y Musitu (2014) propusieron la diferenciación del autoconcepto y la autoestima, diferenciándose al incluir juicios de valor en esta última. Definieron al autoconcepto como “el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual” (p. 10).

2.2.2.2 Desarrollo histórico del autoconcepto.

El autoconcepto es un constructo evolucionó con el tiempo y se ha enriquecido por diversas escuelas psicológicas (Escurra et al.,2005; Esnaola et al., 2008; Goñi ,2009).

Se pueden distinguir algunas etapas en el desarrollo del autoconcepto:

a) Inicio

- 1890 James define al *self*.
- 1902 Cooley enfatiza en el componente social en la definición del *self*.
- 1934 Mead propone que el *self* no está presente al momento de nacer y va construyéndose con las experiencias.

b) Intermedio

- 1965 Brookover, Thomas y Paterson definen el autoconcepto de las habilidades.

- 1965 Fitts elabora el cuestionario *Tennessee Self-Concept Scale* desde un enfoque unidimensional.
- 1967 Coopersmith elabora el *Self-Esteem Inventory*.
- 1976 Shavelson, Hubner y Stanton propone el modelo multidimensional y jerárquico.
- 1983 Marsh, Parker y Smith elaboran el instrumento multidimensional Self-Description Questionnaire I (SDQI).

c) *Actual*

- 1990 Marsh propone el modelo de jerárquico y multidimensional del autoconcepto académico evaluado por el instrumento *Academic Self-Description Questionnaire* (ASDQ).
- 1991 García y Musitu elaboran un modelo jerárquico y multidimensional, publican el instrumento Autoconcepto Forma A (AFA).
- 1993 Rätty y Snellman elaboran el instrumento multidimensional Escala de Autoconcepto de las competencias.
- 1994 Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne elaboran un modelo jerárquico y multidimensional para el autoconcepto físico y un instrumento denominado *Physical Self-Description Questionnaire* (P-SDQ)
- 2001 García y Musitu publican el instrumento Autoconcepto Forma 5 (AF5).
- 2006 Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez elaboran un modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto físico.
- 2014 García y Musitu publican la cuarta edición del AF5.

2.2.2.3 Enfoques teóricos del autoconcepto.

a) Enfoque unidimensional o global

En este enfoque los investigadores definen al autoconcepto como una entidad global, poseedora de componentes íntimamente relacionados entre sí, con dificultad para intentar medirlos independientemente, por ello lo abordaron como una entidad integral.

Rosenberg (1979) sostiene la dimensión única del autoconcepto cuyos pensamientos y sentimientos acerca de sí mismo están unidos. Según propone existen tres perspectivas de aproximación al autoconcepto: cómo se ve a sí mismo, cómo le gustaría verse y cómo se muestra. Adicionalmente, Rosenberg (1965) sostiene la dimensión única debido a la necesidad de obtener una medición global de la autoestima. Uno de los instrumentos más usados para medir la autoestima general es el instrumento *Rosenberg Self-Esteem Scale*.

Coopersmith (1967) adopta el enfoque unitario sin diferenciar el autoconcepto y la autoestima. Coopersmith (1967) propone que las personas examinan por sí mismas sus capacidades, desempeños y atributos para decidir cómo se valoran. El instrumento *Self-Esteem Inventory* de Coopersmith (1967) fue usado en múltiples investigaciones en las desarrolladas con el objetivo de medir el autoconcepto general. Marx y Winne (1978) adoptaron la definición del autoconcepto como constructo unitario que no puede dividirse, basados en los estudios realizados que no les permitieron hallar evidencia empírica de las dimensiones al aplicar diferentes instrumentos.

Otros investigadores abordan la dimensión única estudiando aspectos particulares del autoconcepto. Brookover, Thomas y Paterson (1964) estudian el autoconcepto desde

la habilidad académica para el aprendizaje, siendo esta la percepción propia de la habilidad para lograr tareas cuando se compara con otros que realizan la misma tarea, utilizando el instrumento creado por Brookover denominado *Michigan State Self Concept of Ability Scale* (SCA).

Thomas, Brookover, Lepere, Hamachek y Erickson (1969) participaron en un experimento sobre el rendimiento académico con el mismo enfoque para determinar si cambios en el autoconcepto producirían efectos en el comportamiento de las personas, encontraron la producción de cambios pequeños y momentáneos en el rendimiento.

b) Enfoque multidimensional.

Goñi (2009) señala que a partir de 1970 se da un cambio en la concepción hacia un modelo multidimensional y jerárquico.

Para Shavelson et al. (1976) el autoconcepto es una variable crítica en la investigación educativa. Consideran que este tiene siete características: organizado, multifacético, jerárquico, estable, en desarrollo, evaluativo y diferenciable. Proponen la existencia de un primer nivel de jerarquía denominado autoconcepto general, el cual tiene en un segundo nivel al autoconcepto académico y no académico, el cual agrupa los componentes social, emocional y físico.

Fitts y Warren (1996) proponen un modelo multidimensional y jerárquico, que considera los factores internos: identidad, satisfacción y conducta y los externos: física, moral, personal, familiar, social y académico laboral. Con base en este modelo elaboran el instrumento *Tennessee Self-Concept Scale TSCS: 2*, el cual es producto de la corrección de versiones anteriores. Este instrumento es uno de los más usados en investigaciones, sin embargo, tiene en su origen en una versión unidimensional

del autoconcepto personal y sus resultados según Goñi (2009) no han sido convergentes.

García y Musitu (2001) adoptaron también la concepción multidimensional del autoconcepto en la construcción de instrumentos para evaluar el autoconcepto desde niños hasta adultos. Evalúan el autoconcepto a través de 5 dimensiones mediante el uso del instrumento construido originalmente en español AF5, que ha sido actualizado en el año 2014.

2.2.2.4 Dimensiones del autoconcepto.

García y Musitu (2014) consideran que el modelo del autoconcepto tiene las siguientes dimensiones: académico laboral, social, emocional, familiar y físico.

La dimensión académica considera la percepción del desempeño propio en el rol de estudiante, la percepción de los docentes hacia el desempeño y las cualidades específicas del estudiante.

La dimensión social se refiere a como se perciben las relaciones sociales y lo que la persona hace para la creación y sostenimiento de éstas.

La dimensión emocional hace referencia a las respuestas emocionales ante diversas situaciones a las que la persona se expone.

La dimensión familiar se refiere a la integración familiar sobre dos aspectos diferenciados: los padres y los familiares, evaluando la confianza y afecto.

La dimensión física está referida a la percepción del individuo respecto a su condición y apariencia física, entendiéndose esta como la participación deportiva y la forma social que esta implica.

2.2.2.5 Posicionamiento teórico.

Para este proyecto de investigación se asume la definición de García y Musitu (2014) debido a que establece una diferencia con la autoestima y tiene un ámbito mayor al incluir en su definición las características de modelo jerárquico y multidimensional propuestas por Shavelson et al. (1976). El modelo propuesto permite evaluar el autoconcepto general y comparte dimensiones con otros modelos, entre ellas la dimensión académica.

Las dimensiones propuestas por García y Musitu (2014) reflejan la evolución en la concepción del constructo y permite evaluar varias dimensiones para conocer la percepción general de la persona con mayor detalle en comparación al enfoque unidimensional. Al estar la dimensión académica incluida es relevante para el análisis educativo.

Este modelo cuenta con un instrumento elaborado originalmente en español por los investigadores y que se denomina Autoconcepto Forma 5 (AF5); cuya validez y confiabilidad han sido probadas múltiples veces a nivel internacional.

2.2.3 Relación entre el autoconcepto y las metas académicas.

Según Pintrich y De Groot (1990) existen tres categorías de constructos importantes para entender la motivación que guía la conducta educativa: las razones por las que se estudia, las reacciones afectivas producidas al desarrollar una tarea, y las percepciones y creencias personales.

Siendo el autoconcepto una percepción personal, y las tendencias en las metas académicas las razones motivacionales para el cumplimiento de las metas educativas; ambas categorías nos presentan aspectos diferentes para entender la motivación educativa.

2.3 Definición de términos básicos

Autoconcepto

La percepción que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu , 2014).

Metas académicas

Son un conjunto de logros que los estudiantes aspiran conseguir en las actividades académicas y que reciben influencia de diversos factores que motivan o desalientan el conseguir de las mismas (González, Valle, Núñez y González-Pienda , 1996).

Motivación

Conjunto de procesos que activan, dirigen y hacen persistente una conducta (Good y Brophy, 1983; Beltran, como se citó en Gonzáles et al., 1996)

Tendencias en las metas académicas

Son las implicaciones motivacionales de las metas académicas, es decir la motivación de estudiar y aprender (Pérez, Díaz, Gonzáles-Pienda, Núñez y Rosário , 2009).

Rendimiento académico

Certificación, resultados o calificaciones académicas obtenidas que pueden obtenerse de forma inmediata o diferida (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

III. Objetivos

3.1 General

Determinar la relación que existe entre las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

3.2 Específicos

Identificar las metas académicas en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

Identificar el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

Describir la relación que existe entre las metas académicas de aprendizaje y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

Describir la relación que existe entre las metas académicas de aprobación social y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

Describir la relación que existe entre las metas académicas de logro y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

IV. Hipótesis

4.1 General

Existe relación positiva y significativa entre las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

4.2 Específicas

Existen metas académicas altas en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

Existe autoconcepto alto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

Existe relación positiva y significativa entre las metas académicas de aprendizaje y autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

Existe relación positiva y significativa entre las metas académicas de aprobación social y autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

Existe relación positiva y significativa entre las metas académicas de logro y autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.

V. Método

5.1 Tipo de investigación

El estudio corresponde a una investigación básica que busca incrementar el conocimiento que pueda ser útil a futuras investigaciones (Bunge, 1987). Además, el estudio no busca producir nuevas tecnologías.

Es una investigación cuantitativa porque recolectó y analizó datos, utilizó la medición numérica y el análisis estadístico para determinar si existían patrones y produjo información acerca del comportamiento de la población de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

5.2 Diseño de investigación

El diseño fue no experimental, no se manipularon intencionalmente las variables, sino que se observó el estado real de ellas en los estudiantes. Se utilizó un diseño transeccional correlacional no causal, que relacionó dos variables en un momento del tiempo (Hernández et al. , 2014).

Al diseño utilizado le corresponde el esquema de la Figura 1.

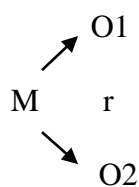


Figura 1
Esquema del diseño de investigación

5.3 Variables

Variables atributivas

Las variables son atributivas debido a que refieren características de las personas que varían de grado entre las personas y no fueron manipuladas (Kerlinger, 1988).

Para el estudio se consideraron:

Variable atributiva 1: Autoconcepto

Definida por el instrumento Autoconcepto Forma 5 (AF-5) cuyas 30 preguntas se responden en la escala de 1 a 99. Las dimensiones son:

- Académico laboral
- Social
- Emocional
- Familiar
- Físico

Variable atributiva 2: Metas académicas

Definida por el instrumento Cuestionario de metas académicas, una adaptación al español del *Achievement Goal Tendencies Questionnaire* (AGTQ) que cuenta con 20 ítems en la escala de Likert del 1 al 5. Las dimensiones son:

- Metas de aprendizaje
- Metas de logro
- Metas de aprobación social

Variables de control

Se consideraron como variables de control de la edad, sexo, tipo de universidad y la carrera estudiada.

Para la edad: entre los 18 y 25 años.

Para el sexo: masculino y femenino.

Para el tipo de universidad se consideró universidad privada.

Para la carrera: ingeniería

Variables controladas

Se consideró como variables controladas: Condiciones medioambientales y deseabilidad social.

Las condiciones-medioambientales fueron controladas debido a que los cuestionarios fueron aplicados en condiciones propicias de iluminación, temperatura y bajo nivel de ruido para facilitar la aplicación de estos, evitando la existencia de elementos distractores durante la aplicación.

La deseabilidad social fue controlada informando a los estudiantes del anonimato de la aplicación. Los cuestionarios no hicieron ninguna referencia al nombre del estudiante al aplicarse, por lo que se presume la honestidad de las respuestas, al eliminarse la presión de ser identificado y por lo tanto de quedar bien al responder el cuestionario.

5.4 Población y muestra

Población

La población del estudio estuvo compuesta por 5405 estudiantes matriculados en la Escuela de Ingeniería de una universidad privada cuyo campus se encuentra ubicado en la ciudad de Lima. Los estudiantes a los que se aplicaron los instrumentos fueron de ambos sexos y estuvieron matriculados en cursos correspondientes a la Escuela de Ingeniería que inician en el tercer ciclo o nivel académico hasta el décimo ciclo o nivel, en el que concluían la carrera elegida.

En la Tabla 1 se puede apreciar la distribución de la población según sexo.

Tabla 1

Distribución de la población según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	3783	69.99
Femenino	1622	30.01
Total	5405	100.00

En la Tabla 2 se observa la distribución de la población según edad de los estudiantes de la Escuela de ingeniería, los cuales fueron agrupados en intervalos de edades.

Tabla 2
Distribución de la población según edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menor a 18	377	6.98
18-19	1435	26.55
20-21	1483	27.43
22-23	1235	22.85
24-25	458	8.47
Más de 25	417	7.72
Total	5405	100.00

Muestra

El muestreo utilizado fue probabilístico estratificado (Hernández et al., 2014). Se estimó una muestra de 95 estudiantes para un nivel de confianza de 95% ($Z=1.96$) y un error de 10%, con valores para p y q de 0.5. Para el cálculo del tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{(N - 1) * E^2 + Z^2 * p * q} = \frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5 * 5405}{(5404) * 0.1^2 + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} \cong 95$$

Donde:

n es el tamaño de la muestra.

Z es el nivel de confianza para un error tipo I.

p es la proporción de la población que tiene el atributo.

q es $1-p$.

N es el tamaño de la población.

E es el error máximo aceptado.

Se consideraron estratos de acuerdo con los criterios de inclusión. El tamaño fue

reajustado a 96 para mejorar la exactitud en la estratificación, que corresponden a 67 estudiantes del sexo masculino y 29 del sexo femenino. Los detalles de la muestra se muestran en la

Tabla 3.

Tabla 3

Distribución de la muestra según sexo y edad

Edad	Masculino		Femenino		Total	
	f	%	f	%	f	%
18-19	21	21.9	9	9.4	30	31.3
20-21	21	21.9	9	9.4	30	31.3
22-23	18	18.8	8	8.3	26	27.1
24-25	7	7.3	3	3.1	10	10.4
Total	67	69.8	29	30.2	96	100.0

Criterios de inclusión

Se consideraron los siguientes criterios:

- Ser estudiante matriculado en una universidad privada con campus en Lima.
- Edad: entre los 18 y 25 años.
- Ser estudiante de la Escuela de Ingeniería.

Criterio de exclusión

- No firmar el consentimiento informado.
- No completar la totalidad de los cuestionarios.

5.5 Instrumentos

5.5.1 Cuestionario de Metas Académicas.

El Cuestionario de Metas Académicas, denominado originalmente en inglés *Achievement Goal Tendencies Questionnaire*, fue desarrollado por Hayamizu y

Weiner (1991) como una adaptación para estudiantes universitarios al cuestionario desarrollado por Hayamizu, Itu y Yoshizaki (1989) para estudiantes escolares.

El instrumento evalúa las tendencias en la motivación de los estudiantes para el logro de una meta académica. El cuestionario fue elaborado para probar el modelo de metas académicas de Dweck (1986), encontrando tres dimensiones que fueron denominadas tendencias: una de aprendizaje y dos de rendimiento académico, la primera tendencia está referida al propio aprendizaje. En la segunda tendencia se evalúa si el aprendizaje está motivado por una obtener una aprobación o evitar un rechazo en el entorno personal y una tercera tendencia evalúa si el aprendizaje está motivado por la obtención de notas altas y tener una alta posición social o laboral en el futuro.

El cuestionario cuenta con 20 ítems al que los sujetos responden escogiendo cinco alternativas en la escala de Likert.

El instrumento fue adaptado al español por Núñez y González-Pienda (1994) y adaptado al Perú por Ecurra et al. (2005).

Validez y confiabilidad de la versión original

Al evaluar la confiabilidad del instrumento original se trabajó una muestra de 123 estudiantes de la Universidad de California. Se realizó el análisis de factores que obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para las metas de aprendizaje de .89, para las metas de logro se obtuvo un coeficiente de .78 y para las metas de aprobación social un coeficiente de .71. La validez del cuestionario fue efectuada mediante el análisis factorial con rotación Varimax. Se encontró que las correlaciones entre los factores eran de .1, .05 y .44. La media para la suma total de los ítems del primer factor fue de 28.81 y la varianza de 5.85, en el segundo factor la

media fue 16.83 y la varianza 4.37, para el tercer factor los valores fueron 25.03 y 3.52.

Validez y confiabilidad de la versión en el Perú

Escurra et al. (2005) realizaron la investigación con una muestra 1018 estudiantes de universidades privadas y públicas, en la cual determinaron la confiabilidad del cuestionario por consistencia interna, calculado a través del coeficiente alfa de Cronbach, encontrando un valor de .85 en la dimensión de metas de aprendizaje y .86 para las metas de logro y .90 en el área de metas de aprobación social. El cuestionario completo obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .94. La validez se verificó con Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se realizó contrastación con un modelo alternativo. Al realizar la prueba de bondad de ajuste de chi-cuadrado obtuvieron un valor de 1.2 y una probabilidad de .89 con un grado de libertad. La media para la suma total de los ítems del primer factor fue de 36.56 y la varianza de 4.16, en el segundo factor la media fue 23.76 y la varianza 5.58, para el tercer factor los valores fueron 28.26 y 3.66.

Validez y confiabilidad en la muestra de estudio

Para determinar la confiabilidad por consistencia interna se ha calculado el coeficiente Alfa de Cronbach obteniéndose un valor de .79 para todo el cuestionario y que es superior a .7 señalado por Landero y González (2011). Por tanto, el instrumento se considera confiable. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario de Metas Académicas

Escala	Elementos	Alfa	M	DS
--------	-----------	------	---	----

Metas académicas	20	.79	87.10	6.85
Metas de aprendizaje	8	.82	35.04	3.63
Metas de aprobación social	6	.76	23.32	4.16
Metas de logro	6	.73	28.74	2.07

Se calculó el coeficiente KMO=.66 para determinar la viabilidad de realizar Análisis Factorial. El valor obtenido es aceptable según la clasificación de Netemeyer (como se citó en Taherdoost, Sahibuddin y Jalaliyoon, 2014).

Tabla 5

Pruebas de viabilidad para el Análisis Factorial

Escala	KMO	χ^2	Test de Bartlett	Sig.
Metas académicas	0.66	783.50	190	0.00

Los autovalores para las 3 dimensiones son superiores a 1, por lo que se consideró un modelo de 3 dimensiones. En la Figura 2 se observan los autovalores según la cantidad de componentes del cuestionario.

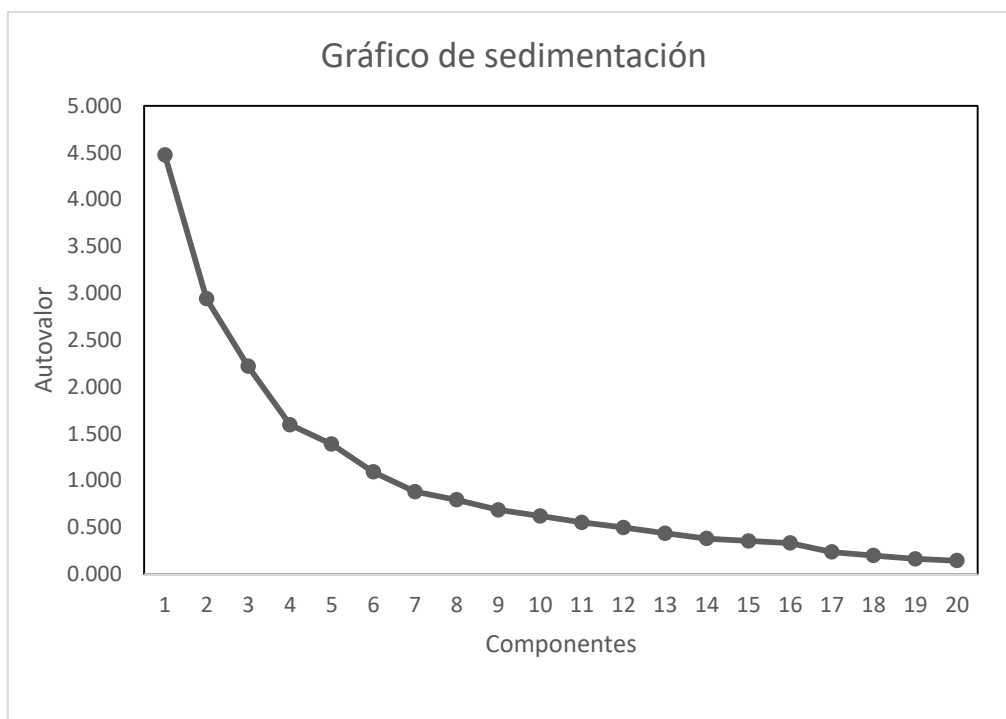


Figura 2

Gráfico de sedimentación de las metas académicas

Se realizó el Análisis de Componentes Principales (ACP) para analizar la estructura del Cuestionario de Metas Académicas. Se obtuvo una distribución de ítems en los componentes idéntica a la de Hayamizu y Weiner (1991). Las cargas o saturaciones de los componentes pueden observarse en la Tabla 6.

Tabla 6

Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax para el Cuestionario de Metas Académicas

	Componentes		
	1	2	3
Item 1	.767		
Item 2	.607		
Item 3	.708		
Item 4	.764		
Item 5	.401		
Item 6	.596		
Item 7	.785		
Item 8	.591		
Item 9		.729	
Item 10		.768	
Item 11		.526	
Item 12		.537	
Item 13		.812	
Item 14		.593	
Item 15			.579
Item 16			.554
Item 17			.446
Item 18			.775
Item 19			.737
Item 20			.755
Autovalor	3.693	3.087	2.854
% varianza explicada	18.464	15.434	14.269
% varianza total explicada	18.464	33.897	48.167

Nota: Solo se muestra la carga del componente con mayor carga.

Se analizó la validez de constructo mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se comparó un modelo de 3 dimensiones con un modelo de una dimensión. Para el análisis se utilizó Lavaan versión 0.5-23.1097.

Se utilizó un modelo de 3 dimensiones correspondientes al aprendizaje, aprobación social y logro que se muestra en la Figura 3.

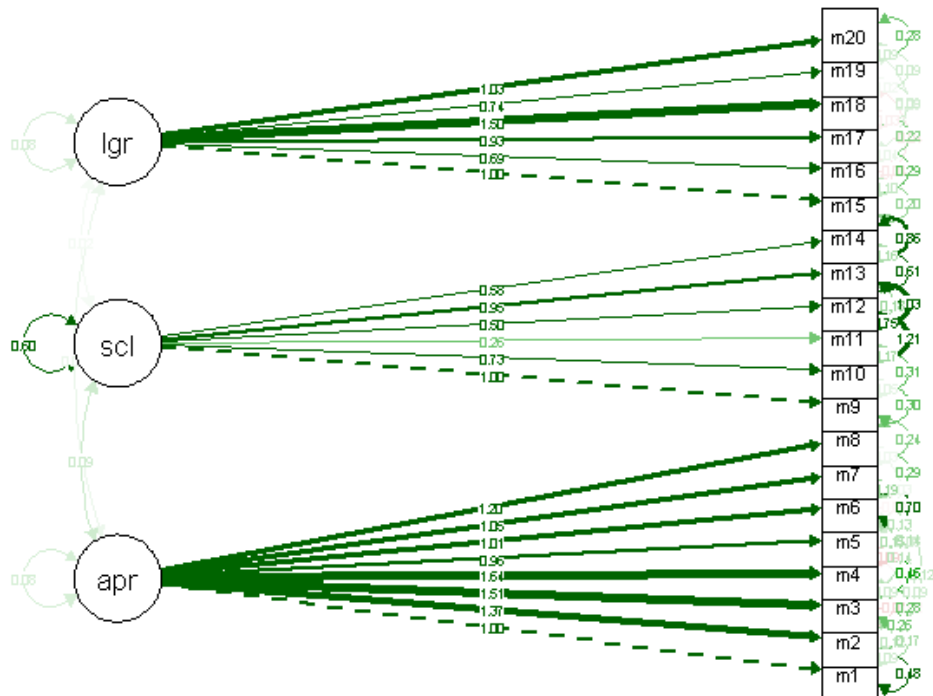


Figura 3

Modelo de metas académicas de 5 dimensiones

El AFC indica que el modelo de 3 dimensiones produce un mejor ajuste que el modelo de una dimensión.

Los valores hallados en el AFC permiten determinar que el modelo de 3 dimensiones es adecuado al superar el criterio tradicional de aceptación para valores de TLI >.9 y CFI >.9 mencionado por Zainudin (2015). Además, el modelo de 3 dimensiones cumple el criterio mencionado por Schreiber, Stage, King, Nora y Barlow (2006) al tener una ratio χ^2/gl inferior a 2 y cumple con la regla combinada con puntos de

corte RMSEA y SRMR de 0.06 y 0.09 respectivamente por Hu y Bentler (1999) y no cumple con el criterio de TLI y CFI superiores .95 de Hu y Bentler (1999).

Tabla 7

Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario de Metas Académicas

Modelo	χ^2	gl	χ^2/gl	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	Sig.
3 dimensiones	184.53	137	1.35	0.060	0.089	0.93	0.90	p<0.01
1 dimensión	612.94	170	3.61	0.17	0.157	0.34	0.26	p<0.01

Los resultados del ACP evidencian que el modelo de 3 dimensiones propuesto por Hayamizu y Weiner (1991) es adecuado. Los valores del AFC ($\chi^2/\text{gl}=1.35$, RMSEA=0.060, CFI=0.93) permiten concluir que el modelo posee validez de constructo.

El instrumento se encuentra en el apéndice B.

5.5.1 Autoconcepto Forma 5.

En el presente estudio se utilizó como instrumento de medición el Autoconcepto Forma 5 (AF-5) que fue construido por Fernando García y Gonzalo Musitu (1999) con el objetivo de evaluar el autoconcepto en personas desde la edad de 10 años.

El autoconcepto es definido por los autores del instrumento como el conocimiento que tiene el ser humano de sí mismo, constructo que es multifacético y en el que coexisten aspectos estables como aspectos variables.

El Autoconcepto Forma 5 (AF5) es una versión mejorada del Autoconcepto Forma A. Es un instrumento creado sobre la base de un modelo multidimensional y jerárquico según la propuesta teórica de Shavelson et al. (1976), que es considerado como factor importante en la investigación educativa.

El instrumento es un cuestionario de 30 preguntas y que corresponden a 6 ítems para cada una de las 5 dimensiones consideradas: autoconcepto académico/laboral (ítems 1, 6, 11, 16, 21, 26), autoconcepto social (ítems 2, 7, 12, 17, 22, 27), autoconcepto emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23, 28), autoconcepto familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24, 29) y autoconcepto físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25, 30). Cada una de las frases se valoran en la escala de 1 a 99 según el grado de concordancia. El cuestionario ha sido diseñado para ser aplicado en forma individual o colectiva

Validez y confiabilidad de la versión original

La validez se evaluó con el análisis factorial para los 5 componentes. La mayor parte de los ítems obtuvieron puntuaciones para las cargas factoriales mayores a .5. Sin embargo, el ítem 22 obtuvo .42 y el ítem 15 obtuvo .492. Estos resultados indican que la estructura factorial puede ser replicada.

García y Musitu (2014) al evaluar la confiabilidad de la versión original del instrumento obtuvieron un coeficiente Alfa de Cronbach de .815. Para los componentes obtuvieron coeficientes de .881 en la dimensión académico o laboral, .698 en la dimensión social, .769 en la dimensión familiar, .732 en la dimensión emocional y .745 para la dimensión física.

Validez y confiabilidad de la versión en el Perú

La investigación desarrollada en nuestro país por Portilla (2011) tuvo una muestra de 86 pacientes diagnosticados con Diabetes Mellitus tipo 2, se consideraron ambos sexos y estos asistían al Hospital Central de la FAP.

La validez del instrumento se estableció con el criterio de 8 jueces expertos aplicando el coeficiente V de Aiken, con un valor superior a .8.

Respecto a la confiabilidad del instrumento, la investigación determinó un coeficiente Alfa de Cronbach de .872 para el cuestionario total. Para cada uno de los 30 ítems de las preguntas se obtuvieron coeficientes Alfa de Cronbach entre .863 y .872.

Posteriormente Bustos, Oliver y Galiana (2015) realizaron una investigación en la que analizaron las propiedades psicométricas del instrumento AF5 con estudiantes universitarios peruanos, determinando la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones y cuyos valores estuvieron entre .73 y .82. Para la validez de constructo realizaron análisis factorial confirmatorio obteniendo valores de $\chi^2(395) = 1484.46$, *Comparative Fit Index* (CFI) = .93 superior al valor aceptable de 0.9, y *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) = 0.07. Las saturaciones factoriales determinadas variaron entre .21 y .84. Adicionalmente se realizó una prueba de validez de criterio analizando las relaciones de las dimensiones con la esperanza y satisfacción con la vida, encontrando coeficientes de correlación positivos y significativos ($p < .01$) en todos los casos, con coeficientes entre .246 y .371 para la esperanza y .194 y .337 para la satisfacción con la vida.

Validez y confiabilidad en la muestra de estudio

Durante el desarrollo del estudio se determinó la confiabilidad por consistencia interna para el instrumento Cuestionario AF5 mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvo valores superiores a .7 que es el valor considerado como aceptable por Landero y González (2011). El Cuestionario AF5 ha obtenido un valor de .79 para todo el cuestionario y valores entre .75 y .83 para las dimensiones. Los valores de los coeficientes de confiabilidad se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8

Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario AF5 de autoconcepto

Escala	Elementos	Alfa	M	DS
Autoconcepto	30	.79	2015.16	245.92
Autoconcepto académico/laboral	6	.81	437.41	68.63
Autoconcepto social	6	.80	431.17	92.13
Autoconcepto emocional	6	.83	252.47	120.37
Autoconcepto familiar	6	.79	488.51	86.06
Autoconcepto físico	6	.75	403.78	90.40

Se evaluó la viabilidad del análisis factorial de los cuestionarios respondidos por los estudiantes. Se obtuvo un coeficiente KMO de .72 superior a .6 considerado aceptable para realizar Análisis Factorial según el criterio de Netemeyer (como se citó en Taherdoost, Sahibuddin y Jalaliyoon, 2014). En la Tabla 9 se pueden observar los resultados de las pruebas.

Tabla 9

Pruebas de viabilidad para el Análisis Factorial

Escala	KMO	χ^2	Test de Bartlett	Sig.
Autoconcepto	0.72	1564.15	435	0.00

Los autovalores obtenidos para las 5 dimensiones son superiores a 1 de acuerdo al criterio mencionado por Taherdoost et al. (2014). Se consideraron 5 componentes para analizar las dimensiones del instrumento. En la Figura 4 pueden observarse los autovalores obtenidos en la muestra. Cuando la cantidad de componentes aumenta los autovalores disminuyen con tendencia al valor cero.

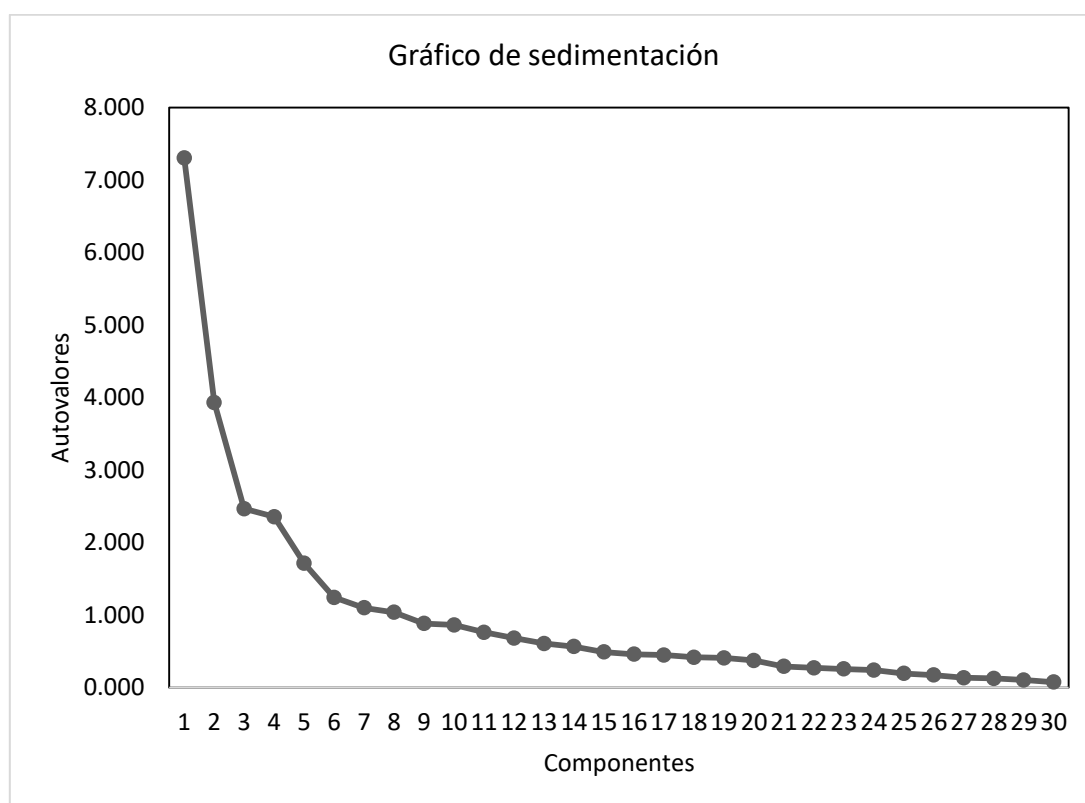


Figura 4

Gráfico de sedimentación del autoconcepto

Se realizó Análisis de Componentes Principales utilizando rotación Oblimin para 5 dimensiones, replicando el análisis psicométrico original realizado por García y Musitu (2014) en el instrumento y cuyos resultados fueron ratificados en Perú por Sánchez y Matalinares (2014) y Bustos et al. (2015). La estructura de 5 dimensiones fue validada en Estados Unidos por García, Gracia y Zeleznova (2013) en el idioma inglés.

Sin embargo, a pesar de corroborar la estructura de 5 dimensiones, al igual que Esnaola et al. (2011), se encontró en esta muestra que los ítems 15 y 30 correspondientes a los enunciados “Me considero elegante” y “Soy una persona

atractiva” presentan una carga baja en la dimensión teórica del autoconcepto físico y una carga mayor en la dimensión del Autoconcepto social.

Adicionalmente el ítem 22 “Me cuesta hablar con desconocidos” presenta una carga baja en la dimensión autoconcepto social y fue desplazado hacia la dimensión del autoconcepto emocional, lo que coincide con los hallazgos de la investigación realizada en Chile por Riquelme y Riquelme (2011).

En el caso del autoconcepto físico, Goñi (2009) señala que existen modelos multidimensionales del autoconcepto físico, distinguiéndose entre la apariencia física y la condición física; esta diferencia fue encontrada por Esnaola et al. (2011) en una muestra del País Vasco con edades entre los 12 y 84 años, por lo que propuso un modelo de 6 dimensiones para separar ambos aspectos del autoconcepto físico.

En la muestra los ítems 15 y 30 referidos a la apariencia física estaban más asociados al aspecto social para los estudiantes de la Escuela de Ingeniería que al aspecto físico al que teóricamente corresponden, por lo que se presume la diferencia entre apariencia física y condición física.

El ítem 22 tuvo la mayor carga en la dimensión emocional, pero esta es menor a la de todos los ítems que teóricamente corresponden a la dimensión, por lo que no se puede afirmar que esté altamente asociado a la dimensión emocional, debido a ello se le consideró en su dimensión teórica original donde presenta carga factorial numéricamente cercana a la carga encontrada en la dimensión emocional.

Durante la investigación todos los ítems fueron considerados en las dimensiones teóricas originales.

En la Tabla 10 se muestran los resultados del Análisis de Componentes Principales realizados con los cuestionarios aplicados a los estudiantes.

El instrumento se encuentra en el apéndice C.

Tabla 10
Análisis de Componentes Principales con rotación Oblimin del Cuestionario AF-5

	Componentes				
	1 Social	2 Emocional	3 Familiar	4 Físico	5 Académico
Item 2	.873				
Item 12	-.685				
Item 7	.663				
Item 30	.555			.366	
Item 27	.552				
Item 17	.452				
Item 15	.399			.013	
Item 13		.784			
Item 28		.758			
Item 3		.726			
Item 8		.720			
Item 18		.610			
Item 23		.494			
Item 22	-.294	.382			
Item 29			.818		
Item 24			.781		
Item 14			-.683		
Item 9			.613		
Item 4			-.593		
Item 19			.522		
Item 10				.893	
Item 25				.831	
Item 5				.682	
Item 20				.621	
Item 6					-.758
Item 26					-.692
Item 1					-.618
Item 21					-.572
Item 16					-.534
Item 11					-.495
Autovalor	7.304	3.931	2.466	2.355	1.714
% varianza explicada	24.348	13.103	8.220	7.852	5.713
% varianza total explicada	24.348	37.452	45.672	53.524	59.236

Nota: Se han considerado únicamente los valores del componente principal salvo para los ítems 15, 22 y 30 que se muestran también en su componente teórico.

5.6 Procedimiento

Coordinaciones previas

Se coordinó con la Dirección de la Escuela de Ingeniería de la universidad privada para dar la información detallada respecto al estudio y solicitar las facilidades para aplicar los cuestionarios de los instrumentos a los estudiantes.

Presentación

La presentación fue “Buenos días. Soy Juan Manuel Machuca y estoy realizando una investigación con la finalidad de determinar la relación entre las tendencias en las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería, por lo que solicito su colaboración, por favor”.

Aplicación

El investigador solicitó la colaboración de los estudiantes seleccionados que constituyeron la muestra para que completen los cuestionarios de los instrumentos a aplicar.

Antes de aplicar los instrumentos se solicitó la firma del consentimiento informado de los estudiantes, en el cual se indicó el nombre del investigador, el objetivo del estudio y la cuenta de correo electrónico en la cual podrán hacerle consultas al investigador. Se informó que los cuestionarios son anónimos y que los resultados serán manejados de forma confidencial. El consentimiento informado se encuentra en el apéndice D.

Condiciones de aplicación

Los instrumentos aplicados estuvieron identificados únicamente por un número para poder establecer la correlación.

La aplicación de los instrumentos se realizó en las aulas o ambientes de atención a estudiantes del campus de la universidad privada. Se aplicó de modo individual y colectivo en grupos de hasta cuatro estudiantes. Primero el instrumento Autoconcepto Forma 5 e inmediatamente después el instrumento de metas académicas. La duración total máxima aproximada fue de 30 minutos.

Instrucciones

Las instrucciones fueron dadas de acuerdo con lo establecido por cada autor y fueron incluidas en los instrumentos aplicados respectivos. En el caso del primer instrumento Autoconcepto Forma 5 fueron “A continuación, encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Escoja el grado que más se ajuste a su criterio. Conteste con la máxima sinceridad”. En el caso del segundo instrumento Cuestionario de Metas Académicas las instrucciones fueron “Responda a cada afirmación eligiendo una de las cinco alternativas”.

Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 24.0.0.0 para procesar los cuestionarios y analizar la información. En el Análisis Factorial Confirmatorio se utilizó el software R versión 3.4.0 con el paquete Lavaan versión 0.5-23.1097.

El análisis descriptivo usó la media como medida de tendencia central y para la variabilidad se empleó la desviación estándar, así como los puntajes mínimo y máximo al describir los valores extremos.

El análisis inferencial se realizó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov para las pruebas de bondad de ajuste de normalidad debido al tamaño de la muestra superior a 50.

Se calculó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) para evaluar la correlación entre las variables.

En las pruebas de hipótesis fueron utilizadas la prueba de rangos con signo de Wilcoxon y prueba t de una muestra.

El nivel de significancia con que el que se trabajó en las pruebas realizadas fue de .05.

VI. Resultados

6.1 Análisis descriptivo de las variables

6.1.1 Metas académicas

El análisis de la variable metas académicas ha establecido que la puntuación promedio del cuestionario es 87.10. La dimensión de las Metas de logro es la que alcanza la mayor puntuación promedio por ítem, con $M=4.79$ y la dimensión de Metas de aprobación social es la de menor puntuación promedio por ítem con $M=3.89$. La menor puntuación obtenida para todo el cuestionario fue de 69 y la mayor puntuación fue de 100. La Tabla 11 muestra los resultados analíticos descriptivos de las metas académicas. Se ha considerado para la variable metas académicas la suma de los 30 ítems y el promedio para las tres dimensiones de la variable metas académicas ($N=96$).

Tabla 11

Análisis descriptivo de las metas académicas

Variabes	M	DS	Min	Max
Metas Académicas	87.10	6.84	69.00	100.00
Metas de aprendizaje	4.38	0.45	3.00	5.00
Metas de aprobación social	3.89	0.69	2.17	5.00
Metas de logro	4.79	0.35	3.67	5.00

La puntuación total del cuestionario y el promedio por dimensión fue superior en todos los casos en los instrumentos aplicados al sexo femenino. Se consideró el promedio por dimensión al mostrar los resultados para facilitar la comparación entre las dimensiones debido a que el cuestionario cuenta con cantidades diferentes de ítems para estas.

En la Tabla 12 se muestran los resultados de valores medios y desviación estándar para el sexo masculino (n=67) y femenino (n=29) de las metas académicas y sus dimensiones.

Tabla 12

Análisis descriptivo de las metas académicas por sexo

Variabes	M _{femenino}	DS _{femenino}	M _{masculino}	DS _{masculino}
Metas académicas	89.28	4.77	86.16	7.40
Metas de aprendizaje	4.41	0.37	4.37	0.49
Metas de aprobación social	4.11	0.59	3.79	0.71
Metas de logro	4.89	0.18	4.75	0.39

En la Figura 4 se observa el histograma de los puntajes totales obtenidos en el Cuestionario de Metas Académicas, utilizando 7 intervalos que van desde los 69 puntos hasta los 100 puntos.

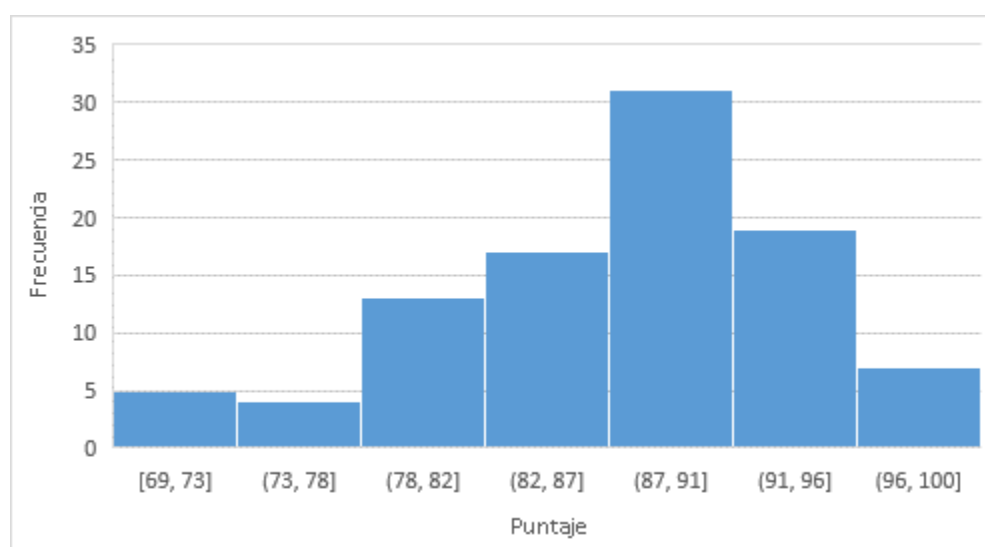


Figura 5

Histograma de las metas académicas

El nivel alto de metas académicas obtuvo un 83.3% y el nivel moderado 16.7% en la muestra. En la Tabla 13 se muestran los niveles de metas académicas, establecidos en base a los percentiles de las puntuaciones totales del Cuestionario de Metas Académicas. Ninguno de los estudiantes respondió con puntajes en el nivel bajo.

Tabla 13

Niveles de metas académicas por sexo

Nivel	Femenino		Masculino		Total	
	f	%	f	%	f	%
Alto	28	29.2	52	54.2	80	83.3
Moderado	1	1.0	15	15.6	16	16.7
Leve	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Bajo	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	29	30.2	67	69.8	96	100.0

La Tabla 14 muestra los niveles de metas académicas para la dimensión de aprendizaje diferenciando los resultados por sexo. Tanto en el sexo masculino como en el sexo femenino la mayor frecuencia se presentó en el nivel alto, totalizando un 81.3% de la muestra para ambos sexos, seguido por el nivel moderado que representa un 17.7% de la muestra. No se encontraron casos con nivel bajo.

Tabla 14

Niveles de metas académicas de aprendizaje por sexo

Nivel	Femenino		Masculino		Total	
	f	%	f	%	f	%
Alto	27	28.1	51	53.1	78	81.3
Moderado	2	2.1	15	15.6	17	17.7
Leve	0	0.0	1	1.0	1	1.0
Bajo	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	29	30.2	67	69.8	96	100.0

La Tabla 15 muestra los niveles de metas académicas para la dimensión de aprobación social diferenciando los resultados por sexo. En el sexo masculino la mayor frecuencia se presenta en el nivel moderado que representa un 30.2% de la muestra. En el sexo femenino la mayor frecuencia se presenta en el nivel alto, que representa un 16.7% de la muestra. En ambos sexos no existen casos con nivel bajo.

Tabla 15

Niveles de metas académicas de aprobación social por sexo

Nivel	Femenino		Masculino		Total	
	f	%	f	%	f	%
Alto	16	16.7	26	27.1	42	43.8
Moderado	12	12.5	29	30.2	41	42.7
Leve	1	1.0	12	12.5	13	13.5
Bajo	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	29	30.2	67	69.8	96	100.0

La Tabla 16 muestra los niveles de metas académicas para la dimensión de logro diferenciando los resultados por sexo. En el sexo femenino todos los casos corresponden al nivel alto. En el sexo masculino la mayor frecuencia se presenta en el nivel alto con un 63.5% de la muestra, seguido por el nivel moderado con un 6.3% de la muestra. No se presentaron casos con los niveles leve o bajo.

Tabla 16

Niveles de metas académicas de logro por sexo

Nivel	Femenino		Masculino		Total	
	f	%	f	%	f	%
Alto	29	30.2	61	63.5	90	93.8
Moderado	0	0.0	6	6.3	6	6.3
Leve	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Bajo	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	29	30.2	67	69.8	96	100.0

La Tabla 17 muestra la frecuencia y el porcentaje con respecto al total por sexo de la dimensión que alcanza mayor puntuación promedio por dimensión para los sexos femenino y masculino. En ambos sexos la tendencia a las metas de logro es la que presenta una mayor frecuencia, un 72.9% del total de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería tienen ésta como meta de mayor prioridad.

Tabla 17

Metas académicas con mayor puntuación por sexo

Meta	Femenino		Masculino		Total	
	f	%Femenino	f	%Masculino	f	%
Logro	22	75.9	48	71.6	70	72.9
Más de una	4	13.8	9	13.4	13	13.5
Aprendizaje	3	10.3	9	13.4	12	12.5
Social	0	0.0	1	1.5	1	1.0
Total	29	100.0	67	100.0	96	100.0

6.1.2 Autoconcepto

En la Tabla 18 se muestran los resultados analíticos descriptivos del autoconcepto. El autoconcepto general es calculado como el promedio simple de las 5 dimensiones. El puntaje de cada dimensión se calculó según las fórmulas del instrumento AF5 de

García y Musitu (2014). El puntaje encontrado para el autoconcepto general es $M=6.60$. En las dimensiones el puntaje medio mayor estuvo en la dimensión familiar ($M=8.14$) y el menor en la dimensión emocional ($M=4.26$).

Tabla 18

Análisis descriptivo del autoconcepto

Variable	M	DS	Min	Max
Autoconcepto general	6.60	0.82	4.34	8.13
Autoconcepto académico/laboral	6.68	1.02	4.00	8.83
Autoconcepto social	7.22	1.53	3.07	9.88
Autoconcepto emocional	4.26	1.45	1.33	6.88
Autoconcepto familiar	8.14	1.43	3.33	9.90
Autoconcepto físico	6.73	1.51	3.00	9.28

En la Figura 5 se observa el histograma del puntaje del autoconcepto general, calculado como el promedio de las 5 dimensiones. Se han considerado 7 intervalos desde los puntajes 4.34 hasta 8.13.

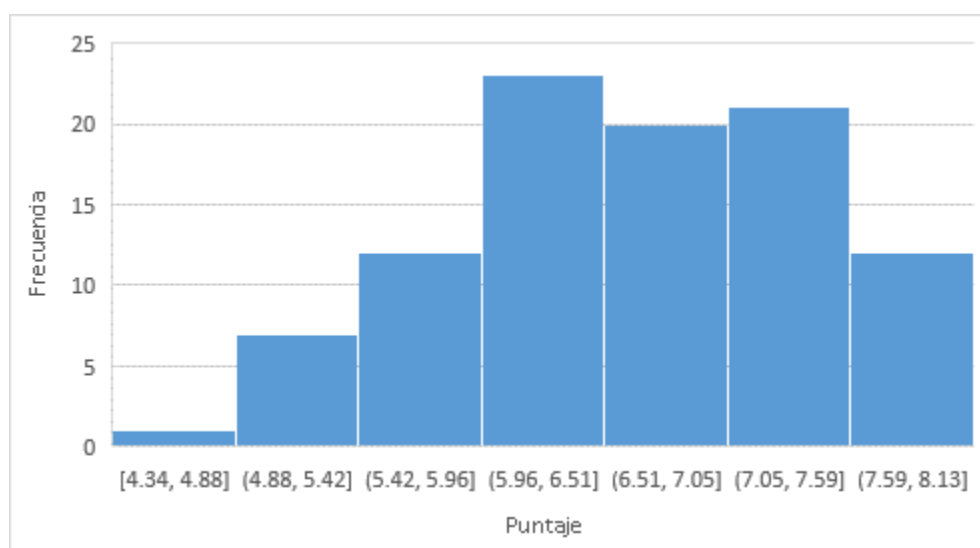


Figura 6

Histograma del autoconcepto

En las puntuaciones de las dimensiones del autoconcepto por cada sexo se obtuvo una media diferente. Sin embargo, se encontró igual autoconcepto general en ambos sexos ($M=6.60$). En la Tabla 19 se presentan los resultados de media y desviación estándar por sexo para el autoconcepto general y cada una de las 5 dimensiones del modelo de García y Musitu (2014). En cuanto a las puntuaciones medias por dimensión, al diferenciar por sexo las puntuaciones mayores se encuentran en la dimensión familiar ($M_{\text{femenino}}=8.27$ y $M_{\text{masculino}}=8.08$) y las menores en la dimensión emocional ($M_{\text{femenino}}=3.95$ y $M_{\text{masculino}}=4.39$).

Tabla 19
Análisis descriptivo del autoconcepto por sexo

Variables	M _{femenino}	DS _{femenino}	M _{masculino}	DS _{masculino}
Autoconcepto general	6.60	0.84	6.60	0.81
Autoconcepto académico/laboral	6.73	1.05	6.66	1.02
Autoconcepto social	7.46	1.64	7.11	1.48
Autoconcepto emocional	3.95	1.57	4.39	1.39
Autoconcepto familiar	8.27	1.57	8.08	1.38
Autoconcepto físico	6.60	1.45	6.79	1.54

En la Tabla 20 se presentan la distribución de los niveles de autoconcepto general, los cuales han sido determinados con los percentiles de los baremos del instrumento AF5 para estudiantes universitarios. Para el sexo femenino se consideró autoconcepto bajo para puntajes promedio hasta 5.18, en el nivel leve se consideró como límite superior 6.38 y en el nivel moderado el límite superior fue 7.34; los valores superiores fueron considerados en el nivel alto. En el sexo masculino los límites superiores fueron 5.33, 6.52 y 7.51

Tabla 20
Niveles de autoconcepto general por sexo

Nivel	Femenino		Masculino		Total	
	f	%	f	%	f	%
Alto	5	5.2	10	10.4	15	15.6
Moderado	12	12.5	27	28.1	39	40.6
Leve	10	10.4	25	26.0	35	36.5
Bajo	2	2.1	5	5.2	7	7.3
Total	29	30.2	67	69.8	96	100.0

En la Tabla 21 puede observarse las frecuencias, con sus porcentajes correspondientes de los niveles de metas académicas cruzados contra los niveles de autoconcepto. Puede identificarse dos grupos de mayor proporción que están identificados como estudiantes con metas académicas altas con autoconcepto moderado y metas académicas altas con autoconcepto leve.

Tabla 21

Niveles de metas académicas y autoconcepto general

Autoconcepto	Metas académicas					
	Alto		Moderado		Total	
	f	%	f	%	f	%
Alto	15	15.6	0	0.0	15	15.6
Moderado	31	32.3	8	8.3	39	40.6
Leve	31	32.3	4	4.2	35	36.5
Bajo	3	3.1	4	4.2	7	7.3
Total	80	83.3	16	16.7	96	100.0

6.2 Análisis inferencial de las variables

Los valores de significancia superiores a 0.05 en las pruebas de bondad de ajuste realizados mediante la prueba Kolmogrov-Smirnov realizada permiten afirmar que el autoconcepto general, académico-laboral, social y emocional presenta distribución normal (Ver Tabla 22).

Tabla 22

Prueba de bondad de ajuste a la distribución normal con prueba Kolmogrov-Smirnov

Variable	KS	P
Metas académicas	0.10	.02
Metas de aprendizaje	0.10	.02
Metas de aprobación social	0.10	.03
Metas de logro	0.34	.00
Autoconcepto general	0.06	.20*
Autoconcepto académico/laboral	0.09	.06*
Autoconcepto social	0.08	.20*
Autoconcepto emocional	0.06	.20*
Autoconcepto familiar	0.12	.00
Autoconcepto físico	0.10	.02

Nota: N=96

* $p > .05$

El incumplimiento de la normalidad de la variable metas académicas y sus dimensiones, de acuerdo con los resultados presentados al encontrar valores de p inferiores a 0.05, determinan que la correlación deba ser calculada mediante el coeficiente Rho de Spearman.

6.3 Análisis inferencial de las hipótesis específicas descriptivas

La primera hipótesis específica de investigación postula que existen metas académicas altas en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Se realizó una prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon a los puntajes totales del Cuestionario de metas académicas. Las hipótesis estadísticas para esta hipótesis de investigación fueron: H_0 : $Mdn=80$ y H_1 : $Mdn > 80$. Los resultados

de la prueba Wilcoxon permiten rechazar H_0 y aceptar H_1 , por lo que puede afirmar que las metas académicas son altas. $Mdn = 87.5$, $Z = 4186$, $p < .01$.

La segunda hipótesis específica que existe autoconcepto alto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Se realizó una prueba t de una muestra con las puntuaciones del Cuestionario AF5 para determinar que su media pertenecía al nivel alto. Las hipótesis estadísticas para esta hipótesis de investigación fueron: $H_0: \mu = 7.35$ y $H_1: \mu > 7.35$. Se utilizó la proporción de cada sexo en la muestra para establecer el nivel alto en estudiantes universitarios. Los resultados de la prueba con un nivel de significancia de .05 no permiten rechazar la hipótesis nula y, por lo tanto, no se puede inferir que el autoconcepto es alto, $t(95) = -8.91$, $p = 1$.

6.4 Análisis de la relación entre variables

En la Figura 7 puede observarse la dispersión de los puntos que representan los casos de la muestra, la amplitud de la dispersión indica una baja relación entre las variables.

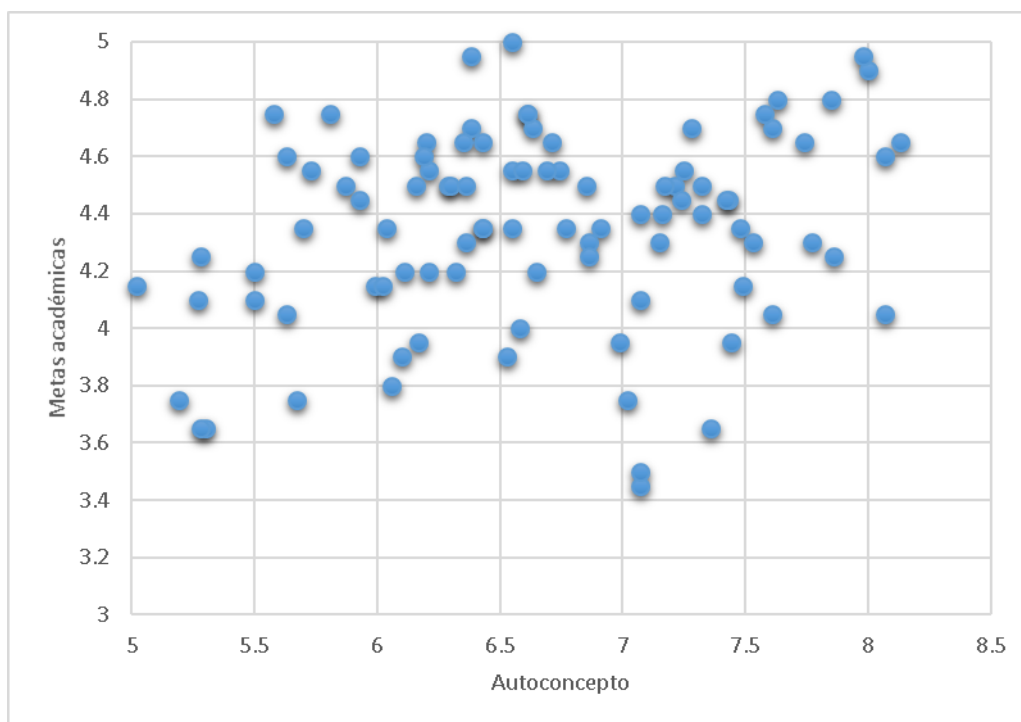


Figura 7

Gráfico de dispersión de metas académicas y autoconcepto

En la Tabla 23 se observan correlaciones significativas ($p < 0.05$) para el puntaje total de las metas académicas y sus 3 dimensiones de aprendizaje, aprobación social y logro.

Tabla 23

Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre metas académicas y autoconcepto

		Metas académicas	Metas de aprendizaje	Metas de aprobación social	Metas de logro	Autoconcepto General
Metas académicas	Rho	1.000	0.625	0.792	0.508	0.205
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.046
Metas de aprendizaje	Rho	0.625	1.000	0.141	0.117	0.319
	Sig. (bilateral)	0.000		0.169	0.255	0.002
Metas de aprobación social	Rho	0.792	0.141	1.000	0.302	-0.029
	Sig. (bilateral)	0.000	0.169		0.003	0.780
Metas de logro	Rho	0.508	0.117	0.302	1.000	0.175
	Sig. (bilateral)	0.000	0.255	0.003		0.088
Autoconcepto general	Rho	0.205	0.319	-0.029	0.175	1.000
	Sig. (bilateral)	0.046	0.002	0.780	0.088	

Los resultados de las indican que existe una relación positiva ($Rho=.319$) y significativa ($p=.002$) entre las metas de aprendizaje y autoconcepto con lo que se acepta la tercera hipótesis específica.

Se rechaza la cuarta hipótesis específica referida a la relación positiva y significativa entre metas de aprobación social y autoconcepto, debido a que no se puede rechazar $H_0: Rho=0$ ($p=.78$).

También se rechaza la quinta hipótesis específica referida a la existencia de una relación positiva y significativa entre las metas de logro y el autoconcepto al no poder rechazar $H_0: Rho=0$ ($p=.088$).

Se acepta la hipótesis general ya que el coeficiente entre las variables metas académicas y autoconcepto es positivo ($Rho=.205$) con un nivel de significancia de .046.

VII. Discusión

El propósito de esta investigación fue determinar si existe relación entre las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada de la ciudad de Lima.

La discusión se centrará en la hipótesis general, las 5 hipótesis específicas y los hallazgos de la investigación.

La hipótesis general indica que existe una relación positiva entre las metas académicas y el autoconcepto. Para probar esta hipótesis se determinó $r(96) = .205$, $p = .046$ con las variables del estudio. Estos resultados apoyan la hipótesis de que existe relación positiva entre las variables investigadas. Sin embargo, la fuerza de la relación entre ambas se considera débil según el criterio de Coolican (2005). La correlación encontrada es similar a la obtenida por Escurra et al. (2005), quienes establecieron la correlación positiva entre las metas académicas y el autoconcepto de las competencias en estudiantes universitarios con mayor fuerza a la encontrada en esta investigación, debido a que hallaron un valor de .36 para el coeficiente Rho. Esta diferencia puede ser atribuida a la mayor orientación hacia los aspectos académicos del Cuestionario del autoconcepto de las competencias, postura sustentada en la relación de mayor fuerza de las metas académicas y el autoconcepto académico obtenida en la muestra con $r(96) = .249$.

Para determinar si existe relación se describieron ambas variables en la población investigada, que corresponde a estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada de la ciudad de Lima y se aplicó el análisis inferencial con el objetivo de determinar el coeficiente de correlación adecuado a aplicar.

La primera hipótesis específica propone que las metas académicas son altas en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Los datos recogidos en la investigación apoyan esta hipótesis pues el 93.3% de los estudiantes muestra un nivel alto puntuación total en el Cuestionario de metas académicas. El resultado de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon permite afirmar que las metas académicas son altas, $Mdn = 87.5$, $Z = 4186$, $p < .01$. A nivel de las dimensiones un 93.8% tiene un nivel alto en las metas de logro y un 81.3% tiene un nivel alto en las metas de aprendizaje. Sin embargo, las metas de aprobación social contrastan con estos resultados pues obtienen un nivel de 43.8%. Este resultado se explicaría, como se discutirá más adelante, en que los estudiantes de ingeniería de una universidad privada tienen un autoconcepto familiar y social con las dos puntuaciones más altas entre todas las dimensiones, por lo que no sienten que los estudios mejorarán sus relaciones con los padres, la familia o el entorno cercano.

Se debe destacar como hallazgo de esta investigación que el 72.9% de los estudiantes obtuvo la mayor puntuación media por ítem en las metas de logros, lo que evidencia una orientación de las motivaciones de los estudiantes de ingeniería hacia la obtención de notas, concluir la carrera y la mejora de la posición económica y social. Este porcentaje fue superior si se tiene en cuenta que un 13.5% comparte la mayor puntuación con otras metas. Este hallazgo explicaría la percepción común de los docentes universitarios de que los estudiantes muestran desinterés en aprender y solo están interesados en las notas y aprobar los cursos.

La dimensión Metas de logro hallada ($M=4.79$) es superior a las encontrada por Ecurra et al. (2005) ($M=3.96$), mientras que las dimensiones de Metas de aprendizaje ($M=4.38$) y Metas de aprobación social ($M=3.89$) son inferiores

($M=4.57$ y $M=4.71$ respectivamente). Esta diferencia puede ser explicada debido que la muestra de Escurra et al. (2005) tuvo 53% de estudiantes de universidades estatales.

La segunda hipótesis específica está referida al autoconcepto. Aunque sería de esperar que el autoconcepto general de los estudiantes fuese alto debido a que tienen una procedencia de hogares con una situación económica que les ha provisto de los recursos suficientes para tener una educación en una universidad privada, tal como se plantea en la segunda hipótesis específica, los hallazgos indican que el grupo de estudiantes con mayor porcentaje tiene un autoconcepto general moderado (40.6%), obteniendo las puntuaciones promedio por ítem más altas en el autoconcepto familiar(8.14) y las más bajas en el autoconcepto emocional(4.26). La prueba t de una muestra no permite rechazar la hipótesis nula y aceptar que el autoconcepto es alto, $t(95) = -8.91$, $p=1$. Estos resultados podrían explicarse debido a que los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada se sienten apoyados por su familia, que les provee los recursos económicos para obtener educación de calidad, pero que tienen algunos problemas para enfrentar sus emociones, por lo que tienden a ser más introvertidos que los estudiantes de otras carreras. Estos resultados discrepan con los de Sánchez y Matalinares (2014) quienes encontraron autoconcepto medio en 57.6% de estudiantes de Ingeniería Ambiental y Administración de una universidad estatal. La puntuación media por ítem $M=6.60$ es ligeramente superior al valor $M=6.37$ que reportaron Riquelme y Riquelme (2011) en estudiantes de la Universidad Católica de Temuco en Chile.

En cuanto a la tercera hipótesis específica respecto a la relación positiva entre las metas de aprendizaje y autoconcepto los resultados apoyan que existe una relación

positiva ($Rho=.319$) y significativa ($p=.002$). Sin embargo, a pesar de existir una relación la fuerza de esta se califica como débil con el criterio de Coolican (2005).

La cuarta hipótesis específica está referida a la de una relación positiva entre las metas de aprobación social y autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería. Los resultados no apoyan esta hipótesis pues se ha obtenido un coeficiente Rho de Spearman negativo de $-.029$ pero que no es significativo ($p=.78$), por lo que no se puede establecer una relación entre la dimensión de metas de aprobación social y el autoconcepto.

La quinta hipótesis específica está referida a la existencia de una relación positiva entre las metas de logro y autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería. Los resultados no apoyan esta hipótesis pues se ha obtenido un coeficiente Rho de Spearman negativo ($-.175$) pero que no es significativo ($p=.088$), por lo que no se puede establecer una relación entre la dimensión de metas de logro y el autoconcepto. Por otro lado, al analizar la confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario de metas académicas se ha obtenido un coeficiente Alfa de Cronbach de $.79$ para el cuestionario completo y valores entre $.73$ y $.82$, que son superiores a $.7$ que es el valor considerado como aceptable por Landero y González (2011). También el Cuestionario AF5 ha obtenido un valor de $.79$ para todo el cuestionario y valores entre $.75$ y $.83$ para las dimensiones. En ambos casos los resultados obtenidos demuestran la confiabilidad por consistencia interna de los instrumentos aplicados en la investigación.

Respecto al funcionamiento de los instrumentos, el análisis realizado a través del Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación Varimax para tres factores, muestra que los ítems del Cuestionario de metas académicas poseen distribución

factorial idéntica a la encontrada por Hayamizu y Weiner (1991) y posteriormente validada por Ecurra et al. (2005) así como Pérez et al. (2009) . Los valores $\chi^2/gl=1.35$, $RMSEA=0.060$, $CFI=0.93$ del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) permiten afirmar que el cuestionario posee validez de constructo.

El Análisis de componentes principales (ACP) con rotación Oblimin a los datos del Cuestionario AF5, muestra que los ítems poseen 5 factores, tal como fue propuesto por García y Musitu (2001) y ratificados en Perú por Sánchez y Matalinares (2014) por lo que el Cuestionario AF5 posee validez de constructo. Sin embargo, al igual que Esnaola et al. (2011), se encontró que los ítems 15 y 30 que corresponden a “Me considero elegante” y “Soy una persona atractiva” presentan una mayor carga factorial en el autoconcepto social, aunque teóricamente corresponden al autoconcepto físico en el que presentan una baja carga factorial, pero tal como lo señala Goñi (2009) este desplazamiento se puede explicar por la distinción entre apariencia física y condición física. Al respecto investigaciones indican que se “recomienda que los resultados de la dimensión física se dividan en dos subdominios, el de atractivo físico y el de condición física. Esta recomendación se basa en un criterio básicamente teórico” (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011, p.116)

Adicionalmente, el ítem 22 “Me cuesta hablar con desconocidos” ha sido desplazado desde el autoconcepto social hacia la dimensión del autoconcepto emocional coincidiendo con el hallazgo de Riquelme y Riquelme (2011). En Perú Bustos et al. (2015) encontró una carga factorial de .21 para este ítem, y también García et al. (2013), quienes al igual que García y Musitu (2014) han encontrado cargas factoriales inferiores a .5 para este ítem, por lo que no es extraño este hallazgo.

Como se detalló en el capítulo V, los ítems han sido considerados en las dimensiones teóricas originales.

En cuanto a las limitaciones, durante el desarrollo de la investigación no se dispuso de información adicional a la incluida respecto a la población de estudiantes, debido al diseño de los reportes de los sistemas de registro de la universidad privada.

Además, aunque la muestra fue estratificada para representar adecuadamente a la población, debido al tamaño de la muestra y la mayor proporción de estudiantes de sexo masculino no permitió determinar diferencias entre sexos en la validación de los instrumentos con la muestra. También se debe señalar que la muestra proviene de estudiantes de una única entidad privada, por lo que los resultados podrían estar sesgados para generalizarlos en los estudiantes de ingeniería de entidades privadas.

Finalmente, a nivel práctico los hallazgos referidos a los niveles de metas académicas, autoconcepto y la relación entre ambas variables serán útiles al desarrollar estrategias docentes que procuren mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de ingeniería y servirán de base para futuras investigaciones.

VIII. Conclusiones

1. Existe relación positiva débil y significativa entre las metas académicas y el autoconcepto en los Estudiantes de la Escuela de Ingeniería, por lo que las metas académicas altas estarán asociadas débilmente a un autoconcepto alto.
2. El mayor porcentaje de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería tienen metas académicas altas alcanzando el 83.3%.
3. El mayor porcentaje de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería tienen autoconcepto general moderado logrando un 40.6% en la muestra.
4. Existe relación positiva débil y significativa entre las metas académicas de aprendizaje y el autoconcepto.
5. No existe relación significativa entre las metas académicas de aprobación social y el autoconcepto.
6. No existe relación significativa entre las metas académicas de logro y el autoconcepto.

IX. Recomendaciones

1. Investigar la relación de las metas académicas con otras variables, en busca de relaciones significativas de mayor fuerza que permitan profundizar el conocimiento de la variable a fin de entender las motivaciones al logro de las metas académicas en los estudiantes.
2. Profundizar el conocimiento del autoconcepto en estudiantes universitarios para determinar si existen diferencias significativas entre los estudiantes de universidades privadas y estatales.
3. Propiciar el uso de técnicas didácticas en los estudiantes de ingeniería que permitan incrementar el interés por el aprendizaje.
4. Diseñar dinámicas didácticas que permitan mejorar el autoconcepto de los estudiantes de ingeniería.
5. Realizar Análisis Factorial Confirmatorio del instrumento Autoconcepto Forma 5 en poblaciones de estudiantes de diferentes carreras para conocer si los hallazgos encontrados respecto a los ítems 15, 22 y 30 en esta investigación se pueden generalizar a otras profesiones afines.
6. Investigar los perfiles de metas académicas y autoconcepto en los estudiantes universitarios de ingeniería.

Referencias

- Brookover, W. B., Thomas, S. y Paterson, A. (1964). Self-Concept of Ability and School Achievement. *Sociology of Education*, 37(3), 271-278. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2111958>
- Bunge, M. (1969). *La Investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Bustos, V., Oliver, A. y Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: C. Scribner's sons. Recuperado de <https://archive.org/details/humannaturesocia00cooluoft>
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología* (3era ed.). México D.F.: Manual Moderno.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman. <https://doi.org/10.1002/bs.3830150212>
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. (Consulting Psychologists Press, Ed.). Palo Alto, CA.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Escurra, L. M., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., ... Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista IIPSI*, 8(1), 87-106. Recuperado de

- <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4235>
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de psicología*, 27(1), 109-117. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113531>
- España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). *del sistema universitario español Curso 2015-2016 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Datos y cifras del sistema universitario español Curso 2015-2016*. (Secretaría General Técnica, Ed.). Recuperado de <http://www.bancomundial.org/temas/cities/datos.htm>
- Fitts, W. y Warren, W. (1996). *Tennessee Self-Concept Scale TSCS:2* (2da ed.). Los Ángeles: Western Psychological Services.
- García, F., Gracia, E. y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire Fernando. *Psicothema*, 25(4), 549-555. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.33>
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF-5. Autoconcepto Forma-5* (2da ed.). Madrid: Tea.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma-5* (4ta ed.). Madrid: Tea.
- Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. y Serral, B. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 16(1), 16-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230781003.pdf>
- Gargallo, B., Suárez, J. M., García, E. y Sahuquillo, P. (2012). Autoconcepto en

- estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-13. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/4909Gargallo.pdf>
- Godoy, L. y Guimet, L. (2014). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Obstetricia en la Universidad Científica del Perú - 2013*. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Recuperado de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/3783>
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/727/72780104/>
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Universidad del País Vasco. Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12241/1/goñi_palacios.pdf
- Gordon, L. (1995). *Cuestionario de valores interpersonales*. Madrid: TEA.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A Test of Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D. F.: Mc Graw-Hill Education.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Inglés, C., Martínez-Montegudo, M., García-Fernández, J., Valle, A. y Castejón, J. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/10023/10394>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry and Holt Company. Recuperado de <https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ta ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Landero, R. y González, M. (2011). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (1era Ed.). México D.F.: Trillas.
- Latorre, M. (2016). *Teoría y paradigmas de la educación* (2da ed.). Lima: SM.
- Marx, R. W. y Winne, P. H. (1978). Construct Interpretations of Three Self-Concept Inventories. *American Educational Research Journal Winter*, 15(1), 99-109. <https://doi.org/10.3102/00028312015001099>
- Mead, H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Recuperado de https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html
- Meza-Peña, C. y Pompa-Guajardo, E. (2016). Género, obesidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes de México. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XII(44), 137-148. <https://doi.org/10.5232/ricyde>
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Núñez, J. y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*.

Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.

Pérez, M., Díaz, A., Gonzáles-Pianda, J., Núñez, J. y Rosário, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 449-455. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300004

Peru. Congreso de la República. (2014). Ley 30220. Ley universitaria. *Normas Legales. Diario oficial El Peruano*, (12914,9 de julio), 527213-527233. Recuperado de <http://busquedas.elperuano.com.pe/download/full/7NS28rhS4OhAR76B8Go-GP>

Perú. Congreso de la República. (2003). Ley 28044. Ley general de educación. *Normas Legales. Diario oficial El Peruano*, (8437, 29 de julio), 248944-248956. Recuperado de <http://busquedas.elperuano.com.pe/download/full/5nadz0KO4GTASaRAXsfYT>
I

Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). Censo Nacional Universitario 2010. Recuperado de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/#

Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Tasa de actividad de la población en edad de trabajar, según nivel de educación y ámbitos geográficos*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/indices_tematicos/cuadro6_1.xlsx

- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.6253&rep=rep1&type=pdf>
- Portilla, L. (2011). *Calidad de vida y autoconcepto en pacientes con diabetes mellitus con y sin adherencia al tratamiento*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3279%0A>
- Räty, H. y Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(1), 23-34. <https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.1.23>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3era ed.). Mexico D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Riquelme, E. y Riquelme, P. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 en español (AF5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psic., Saúde & Doenças*, 12(1), 91-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/362/362222221008.pdf>
- Rolando, R., Salamanca, J. y Rubilar, I. (2010). *Duración Real de las Carreras y/o Programas . Descripción y Análisis de la Cohorte de Titulados y/o Graduados 2007*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http:// analisis.ufro.cl/index.php/docman/estudios-generales/352-duracion-real-de-los-programas/file>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton

University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Sánchez, R. y Matalinares, M. (2014). Valores interpersonales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la carrera de Ingeniería Ambiental y Administración de Empresas de una universidad estatal. *Revista IIPSI*, 17(1), 55-80.

Schreiber, J., Stage, F., King, J., Nora, A. y Barlow, E. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. Recuperado de http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/3311/reading/7-Reporting_SEM_and_CFA_Schreiber_Stage_King_Nora_Barlow_.pdf

Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Taherdoost, H., Sahibuddin, S. y Jalaliyoon, N. (2014). Exploratory Factor Analysis; Concepts and Theory. *Advances in Applied and Pure Mathematics*, 375-382. Recuperado de <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2014/Gdansk/MATH/MATH-49.pdf>

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, (342), 443-473.

Thomas, S., Brookover, W., Lepere, J., Hamachek, D. y Erickson, E. (1969). An experiment to modify self-concept an school performance. *Sociological Focus*, 3(1), 55-67. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20830709>

- Villasmil, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. Universidad de los Andes.
Recuperado de
<http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/anzola.pdf>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Zainudin, A. (2015). *Sem made simple*. Bangi: MPWS Publisher Sdn Bhd.

Apéndices

Apéndice A
MATRIZ DE CONSISTENCIA LÓGICA

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLE	METODO
<p>Problema general: ¿Qué relación existe entre las metas académicas y el Autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada?</p> <p>Problemas específicos: ¿Cómo son las metas académicas en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada? ¿Cómo es el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada? ¿Qué relación existe entre las metas de aprendizaje y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada? ¿Qué relación existe entre las metas de aprobación social y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada? ¿Qué relación existe entre las metas de logro y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación que existe entre las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.</p> <p>Objetivos Específicos: Identificar las metas académicas en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Identificar el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Describir la relación que existe entre las metas académicas de aprendizaje y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Describir la relación que existe entre las metas académicas de aprobación social y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Describir la relación que existe entre las metas académicas de logro y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.</p>	<p>Hipótesis General: Existe relación positiva y significativa entre las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.</p> <p>Hipótesis específicas Existen metas académicas altas en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Existe autoconcepto alto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Existe relación positiva y significativa entre las metas académicas de aprendizaje y autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Existe relación positiva y significativa entre las metas académicas de aprobación social y autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada. Existe relación positiva y significativa entre las metas académicas de logro y autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de</p>	<p>Variable atributiva: metas académicas Dimensiones: Metas de aprendizaje Metas de logro Metas de aprobación social</p> <p>Variable atributiva: Autoconcepto Dimensiones: Autoconcepto académico Autoconcepto familiar Autoconcepto físico Autoconcepto emocional Autoconcepto social</p>	<p>Tipo de investigación: Cuantitativa, básica.</p> <p>Diseño de investigación: No experimental, Transeccional, Correlacional No causal,</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD M --- O1 M --- O2 O1 --- r --- O2 </pre> </div> <p>Población: 5405 estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada.</p> <p>Muestra: 96 estudiantes</p>

		una universidad privada.		
--	--	--------------------------	--	--

Apéndice B

Cuestionario de Metas Académicas

Instrucciones: Responda a cada afirmación eligiendo una de las cinco alternativas

Ítem	Nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
Para mí es interesante resolver problemas.	1	2	3	4	5
Me gusta ver cómo voy avanzando.	1	2	3	4	5
Me gusta conocer muchas cosas.	1	2	3	4	5
Me gusta el desafío que plantean los problemas o tareas difíciles.	1	2	3	4	5
Me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	1	2	3	4	5
Soy muy curiosa(o).	1	2	3	4	5
Me gusta usar la cabeza (mis conocimientos).	1	2	3	4	5
Me siento muy bien cuando resuelvo problemas o tareas difíciles.	1	2	3	4	5
Quiero ser elogiada(o) por mis padres y profesores.	1	2	3	4	5
Quiero ser valorada(o) por mis amigos.	1	2	3	4	5
No quiero que mis compañeros se burlen de mí.	1	2	3	4	5
No quiero que mis profesores me critiquen.	1	2	3	4	5
Quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	1	2	3	4	5
Deseo obtener mejores notas que mis compañeros.	1	2	3	4	5
Quiero obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
Quiero sentirme orgullosa(o) de obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
No quiero fracasar en los exámenes finales.	1	2	3	4	5
Quiero terminar bien la carrera.	1	2	3	4	5
Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	1	2	3	4	5
Quiero conseguir una buena posición social en el futuro.	1	2	3	4	5

Apéndice C

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5)

García,F. y Musitu,G. (1995). Autoconcepto Forma 5. AF5. Madrid: TEA, Ediciones.

Sexo:

Curso:

Edad:

Fecha de aplicación:

Instrucciones: A continuación, encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Escoja el grado que más se ajuste a su criterio. Conteste con la máxima sinceridad.

1. Hago bien los trabajos escolares (profesionales).
2. Hago fácilmente amigos.
3. Tengo miedo de algunas cosas.
4. Soy muy criticado en casa.
5. Me cuido físicamente.
6. Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.
7. Soy una persona amigable.
8. Muchas cosas me ponen nervioso.
9. Me siento feliz en casa.
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.
11. Trabajo mucho en clase.
12. Es difícil para mí hacer amigos.
13. Me asusto con facilidad.
14. Mi familia está decepcionada de mí.
15. Me considero elegante.
16. Mis superiores (profesores) me estiman.
17. Soy una persona alegre.
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.
20. Me gusta como soy físicamente.
21. Soy un buen trabajador (estudiante).
22. Me cuesta hablar con desconocidos.
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)
24. Mis padres me dan confianza.
25. Soy bueno haciendo deporte.
26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.
27. Tengo muchos amigos
28. Me siento nervioso.
29. Me siento querido por mis padres
30. Soy una persona atractiva.

Por favor compruebe que ha contestado todas las preguntas

Apéndice D

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Juan Manuel Machuca De Pina. La meta de este estudio es establecer la relación entre el autoconcepto y las metas académicas en una universidad privada.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder dos cuestionarios de 20 y 30 preguntas respectivamente. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las respuestas, las pruebas se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante el cuestionario le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar al investigador al correo juanmachuca2003@gmail.com.

Desde ya le agradecemos su participación.

Juan Manuel Machuca

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Juan Manuel Machuca De Pina. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es establecer la relación entre el autoconcepto y las metas académicas.

Me han indicado también que tendré que responder dos cuestionarios de 30 y 20 preguntas respectivamente, lo cual tomará aproximadamente 25 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto genere perjuicio alguno para mi persona. Entiendo que puedo pedir información sobre esta investigación, para lo cual puedo contactar a Juan Manuel Machuca al correo juanmachuca2003@gmail.com

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha