



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Título:

“Confiabilidad y validez del cuestionario para la evaluación de metas académicas en universitarios de Lima”

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORA:

Esther Monica, Allcca Sulca (ORCID: 0000-0001-7685-6604)

ASESORES:

Mgtr. Nikolai Martin, Rodas Vera (ORCID: 0000-0001-6740-3099)

Dr. José Francisco, Vallejos Saldarriaga (ORCID: 0000-0002-8579-7244)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

Lima-Perú

2019

Dedicatoria

*A mis padres por ser los principales guías
de educación en valores en mi vida.*

*A mi hijo por enseñarme a descubrir cada
día el valor de ser una madre ejemplar.*

*A los que cumplen al mismo tiempo su
función de padres y estudiantes.*

Agradecimiento

A mis padres por brindarme su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida y creer en mis capacidades.

A mis asesores Dr. José Vallejos Saldarriaga y Mgtr. Nikolai Martin Rodas Vera por el constante apoyo y conocimiento para la realización de la presente investigación.

Al autor del Cuestionario empleado, por la autorización del instrumento y por darme la oportunidad de ampliar el estudio de su investigación.

Declaratoria de Autenticidad

Yo, Esther Monica Allcca Sulca, con DNI 47253319, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grado y Títulos de la universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es veraz y auténtico.

En tal sentido, bajo juramento declaro que todos los datos y la información que se presentan en presente investigación son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada por la cual me someto a lo dispuesto a las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Lima, 29 de agosto del 2019



Esther Mónica Allcca Sulca

Índice

	Página
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del Jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO	10
2.1. Tipo y diseño de la investigación	11
2.2. Operacionalización de variables	12
2.3. Población, muestra y muestreo	13
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	14
2.5. Procedimiento	15
2.6. Métodos de análisis de datos	15
2.7. Aspectos éticos	15
III. RESULTADOS	16
IV. DISCUSIÓN	22
V. CONCLUSIONES	24
VI. RECOMENDACIONES	26
REFERENCIAS	28
ANEXOS	35

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la confiabilidad y validez del cuestionario para la evaluación de metas académicas en universitarios de Lima. La muestra estaba conformada por 216 estudiantes de una universidad privada cuyas edades comprendieron entre 18 y 25 años de los ciclos académicos entre primero y octavo; cuya investigación es de diseño no experimental transversal de tipo instrumental puesto que se analizan las propiedades psicométricas de un instrumento. Se utilizó el CEMA cuestionario de evaluación para las metas académicas creada por Núñez, González-Pianda, González-Pumariiega, García y Roces (1997). Los resultados obtenidos en el análisis de la validez por estructura interna por medio de análisis factorial confirmatorio, se re-especificaron eliminando 16 ítems obteniendo los siguientes valores ($\chi^2/df=1.59$, CFI = 0.954, SRMR = 0.053 y RMSEA = 0.053), también la confiabilidad del cuestionario a través de la consistencia interna del alfa de Cronbach se obtuvo de 0.885 y por medio de la consistencia interna Omega McDonald un valor de 0.885; se finaliza que el instrumento tiene adecuadas bondades psicométricos para su aplicación en otras muestras.

Palabras clave: metas académicas, motivación, validez, confiabilidad.

ABSTRACT

The research aimed to determine the reliability and validity of the questionnaire for the evaluation of academic goals in university students in Lima. The sample consisted of 216 students from a private university whose ages comprised between 18 and 25 years of academic cycles between first and eighth; whose research is of an experimental non-experimental design of instrumental type since the psychometric properties of an instrument are analyzed. The CEMA evaluation questionnaire for academic goals created by Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García and Roces (1997) was used. The results obtained the analysis of the validity by internal structure by means of confirmatory factor analysis, were re-specified eliminating 16 items obtaining the following values ($\chi^2 / gl = 1.59$, CFI = 0.954, SRMR = 0.053 and RMSEA = 0.053), also the reliability of the questionnaire through the internal consistency of the Cronbach's alpha was obtained from 0.885 and through the internal consistency Omega McDonald a value of 0.885; if it ends that the instrument has adequate psychometric benefits for its application in other samples.

Keywords: academic goals, motivation, validity, reliability.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la calidad educativa es un asunto de principal interés dentro de los planes de mejora en las instituciones educativas (Guerra y Jaya, 2016) y se ha transformado en un desafío para la educación universitaria frente a la tendencia de globalización y las nuevas exigencias de competencias asociadas a los conocimientos e información (Cevallos, 2014).

Guzmán (2011), refiere que el nivel educativo superior busca resultados de aprendizajes en el estudiante con una formación de pensamiento crítico y preparándolos en aprendizajes autónomos, independientemente del tipo de especialidad o disciplina. Sin embargo, se requiere que los estudiantes se centren en desear aprender nuevos conocimientos, además con una predisposición o motivación que los guie a sus objetivos (Álvarez, Núñez y Hernández, 1998).

Muchas veces, la decisión de los alumnos determina el objetivo académico, ya que se emocionan con facilidad, pero ceden oportunamente escogiendo el camino equivocado; también existen los estudiantes que se emocionan con facilidad, persisten y saben escoger el camino adecuado Beltrán (1998, citado por Navea, 2012). Sin embargo, la mayoría no logra terminar sus estudios abandonando de forma voluntaria o involuntaria la universidad (Arias y Duran, 2017).

Peralbo, Barca, Brenlla, García y Moran (2009), señala que las metas académicas forman parte de los indicadores necesarios de la motivación que se deben observar en el estudiante. En ese sentido, la motivación que emplea cada estudiante no siempre es la misma, por lo tanto, no siguen un solo tipo de meta, sino que se inclinan por distintas metas de acuerdo a sus elecciones personales hacia la actividad académica a desarrollar y del ámbito en que se desenvuelven (Ramudo, Barca-Lozano, Brenlla y Barca-Enríquez, 2017). Del mismo modo, las metas académicas constituyen una de los factores posibles para comprender el comportamiento ante la perseverancia y rendimiento académico del estudiante (Arias y Duran, 2015).

Parrilla (2014), hace referencia de que la falta de metas es una de las causas para que exista carencia de motivación para el aprendizaje, pero más que priorizar la ausencia de motivación, es identificar qué motiva a los estudiantes y hacia donde están centradas sus metas. Es así que las metas afectan gravemente la forma en que los estudiantes afrontan el aprendizaje, la motivación que evidencien, el tipo de mecanismo que emplean y por ende el rendimiento académico en el estudiante (Chiecher, 2017).

Para Gozalez-Cabanach, Valle, Núñez y Gonzalez-Pienda (1996) las metas académicas son múltiples logros que los estudiantes añoran obtener en los asuntos académicos y que reciben influencia de distintos factores que motivan o desmotivan de lo que hacen o quieren alcanzar; Por otro lado Pintrinch (2000, citado por Rodríguez, 2009) indica que la orientación de las metas describe un esquema en el que se incorpora los pensamientos sobre los objetivos, la aptitud, el éxito, la capacidad, el esfuerzo, los errores y los parámetros de evaluación. Es importante remarcar que “las metas académicas se definen como las percepciones que tienen los estudiantes acerca de los propósitos o significados del trabajo escolar, rendimiento y éxito” (Gómez, 2005, p.26).

En lo referente a la evaluación acerca de las metas académicas existen instrumentos como el Cuestionario de Motivación de Aprendizaje y Ejecución (MAPE, Alonso, 1987), Cuestionario de Motivación y Ansiedad en Ejecución (MAE, Pelechano, 1975), Cuestionario de Motivación, expectativas y valor relacionado en el aprendizaje-MEVA (Alonso, 2005), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrick, Smith, García y Mc Kearchie, 1993), Escala de Estrategia Motivacionales del Aprendizaje (EEMA, Suárez y Fernández, 2005). Dichos instrumentos no abarcan las metas sociales dentro del contexto académico, es decir no miden los motivos de valoración social que implican obtener aprobación o evitación de rechazo del entorno social en relación al logro académico. Sin embargo, el Cuestionario para Evaluación de Metas académicas CEMA, evalúa las metas que los estudiantes persiguen, considerando las diversas razones para involucrarse ante las actividades académicas (Nuñez, Gonzalez-Pienda, Gonzales-Pumariega, García y Roces, 1997). Es así que una de las razones por las que se ha elegido llevar a cabo esta investigación es abarcar el escaso conocimiento sobre el cuestionario CEMA que descubra las múltiples metas en la población de estudiantes universitarios de Lima.

En ese sentido es necesario contar con instrumentos que evalúen distintas metas académicas en los universitarios. En el mundo existe un instrumento por ejemplo Gaeta et al. (2015) obtuvieron las propiedades psicométricas del Cuestionario para la evaluación de metas académicas CEMA en estudiantes mexicanos, se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) con una muestra de 735 estudiantes universitarios mexicanos del área de ingeniería. Los resultados obtenidos constataron en general la estructura factorial del cuestionario original y afianzan la consistencia interna de la escala para aplicarla en la investigación dentro del contexto mexicano.

Partiendo del hecho de que las metas académicas constituyen determinantes importantes en la motivación (Ames, 1992), es necesario mencionar algunos hitos relevantes relacionando al estudio de las metas académicas.

Un amplio número de investigaciones de los patrones motivacionales más recientes analizan la motivación (González y Touron, 1992) como un proceso que comprende la apertura, la orientación, la intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia el éxito de una meta, así mismo está dirigido por las impresiones que la persona tiene de sí mismo y de las actividades a las que se enfrentan, (Reeve, 2003) además es el conjunto de medidas que dirige una acción, por ende la persona es un ente en busca de metas.

De esta forma, dentro de los planteamientos teóricos de la motivación que explican la conducta motivacional ante los resultados de éxito o fracaso académico, se abarca dos enfoques teóricos en relación a las atribuciones causales: teoría atribucional de Weiner y la teoría de la autovalía de Covington.

La teoría atribucional de Weiner (1979), mantiene que las expectativas y el valor de consecución de la meta son dos elementos principales que guían la conducta en la motivación, siendo las diferentes interpretaciones que el sujeto hace de las causas de sus propios resultados de éxito o fracaso, los determinantes más importantes de la motivación en el estudiante. Desde esta perspectiva, la tendencia a buscar las causas en una situación concreta instaura un elemento motivador considerable, ya que no solo responde la curiosidad (weiner, 1985b), sino que facilita a comprender y controlar las circunstancias que se pretenden aclarar (Harvey y Weary, 1984).

Según Weiner (1986) dentro de la múltiples atribuciones causales se considera la capacidad, el esfuerzo, el inconveniente de la tarea y la suerte como las causas más utilizadas por los estudiantes, por consiguiente la importancia de aquellas atribuciones mencionadas viene dada por las distintas características y propiedades que tiene cada una de ellas, en base a tres polaridades: interna/externa, que se centra a si la causa se encuentra dentro o fuera del individuo; estable/inestable, que se refiere a la modificabilidad o permanencia de las causas; controlable/incontrolable, que describe la habilidad percibida por el individuo para modificar las causas de los sucedido.

De este modo, cabe resaltar que las atribuciones mencionadas provocan diferentes consecuencias cognitivas y afectivas en el individuo, que va a influir en que la conducta de logro sufra un incremento o una disminución, condicionando así su esfuerzo y compromiso con posteriores tareas (Weiner,1985a).De ello se puede inferir que una atribución de éxito a causas internas y estables, el estudiante mantenga las expectativas de éxito en nuevas tareas, mientras que una atribución inestable no permanecerá estas expectativas en el futuro (Miñano, Cantero y Castejon,2008).En última instancia, las personas tienden a otorgar el triunfo a la capacidad o esfuerzo, en cambio los resultados poco favorables a causa externas.

La teoría de autovalía de Covington (1984), considera que las atribuciones causales desempeñan una función de estrategia autodefensa y autoprotectora, además refiere que existe una inclinación frecuente en la persona a sostener una imagen positiva de sí mismo con un alto nivel de capacidad, es decir los individuos tienen la necesidad de preservar sus creencias de competencia personal y muestran inquietud ante la probabilidad de fracasar, por lo que desarrollan distintos patrones que permite protegerse de aquellos riesgos y conservar sus creencias.

En definitiva, un estudiante con antecedentes de fracaso continuo, considera importante evitar de cualquier modo el fracaso para defender sus percepciones de competencia y autovalía, por consiguiente, la evitación del esfuerzo es una táctica de autodefensa que algunos estudiantes ocultan, ya que se les complica aceptar que se han esforzado mucho o no, en la cual evita los resultados negativos que implica una única explicación de la carencia de capacidad del estudiante (Covington y Omelich,1979).

En la misma línea, es preciso mencionar al enfoque cognitivo del estudio de patrones motivacionales que mejor explican en relación en las metas académicas. Por su parte Weiner (1990) plantea al investigar la motivación y las emociones que las razones de éxito o fracaso tiene tres componentes: ubicación, permanencia y control. La ubicación se refiere a factores internos o externos a la persona, la permanencia está referida a la estabilidad o cambio en el tiempo y por último el control es definido por el nivel de compromiso que puede existir en torno a la causa, también una propuesta por Dweek (1986) quien presenta la existencia de dos patrones tanto adaptativo como desadaptativo en los estudiantes, en el patrón adaptativo alcanzan metas de aprendizaje, buscando la

intensificación de su propia competencia mediante la obtención y el dominio de nuevas habilidades y conocimientos y reforzando su realización en las tareas de aprendizaje, mientras que en el desadaptativo están orientados hacia metas de ejecución, buscando adquirir un buen rendimiento enfocándose en el resultado final y no en el proceso del aprendizaje. Es así que Dweek, presenta el modelo de metas académicas en base a dos categorías iniciales: metas de aprendizaje y de rendimiento.

En las Metas de Aprendizaje se pueden identificar dos metas vinculadas con el aprendizaje. En esta posición existen una meta centrada en el dominio o control y metas enfocadas en el interés por la materia, donde las metas centradas en el dominio o control, orienta al estudiante a un enfoque de aprendizaje definido por el aumento de competencia y por la realización de la actividad o tarea académica (De la fuente, 2004) buscando que este oriente sus esfuerzos a tener y adaptar estrategias que le faciliten comprender los contenidos (Beltrán y Bueno, 1995). Estas características se vinculan con la motivación interna, en la cual el estudiante se compromete de manera voluntaria en la actividad académica, lo que genera la búsqueda de desafíos y el mantenimiento de la conducta ante situaciones de fracaso (Valle, Gonzales, Barca y Núñez, 1997). En las metas enfocadas en el interés por la materia, es significativo el interés que origina en el estudiante el curso o habilidad a aprender más que por competencia.

En las metas de rendimiento se incluyen tres metas: centradas en el yo, centradas en la valoración social y centrada en las recompensas externas. En las metas centradas en el yo, el estudiante busca evaluar lo adecuado de sus competencias a través de la comparación con otros y se vincula al autoconcepto y autoestima del estudiante, orientándose a buscar la valoración positiva de los demás y de la evitación de valoraciones negativas en la demostración de competencias (Barca, Peralbo, Porto, Marco y Brenlla, 2008). De ello se puede entender que pueden existir estudiantes que dirijan sus esfuerzos en evitar el trabajo por el posible fracaso y juicio de sus compañeros posterior a una experiencia negativa de un resultado desfavorable en lo académico (Rodríguez, 2009). Respecto a las metas de rendimiento centradas en la valoración social, orienta el comportamiento de los estudiantes hacia la búsqueda de la aprobación social (De la Fuente, 2004), caracterizado por las reacciones de personas significativas para el estudiante ante su propio resultado de su conducta académica. Por último, las metas orientadas en las recompensas externas, dirigen el aprendizaje mediante los premios y

castigos externos conforme a los resultados en la tarea académica, ya sea por la obtención de recompensas o la evitación de pérdida relacionado con un trabajo o una posición futura importante (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, Gonzales-Pianda y Rosario, 2008). Puede funcionar como una explicación del aprendizaje en lo que para la actividad académica del estudiante no resulta gratificante para sí mismo.

Posteriormente, Núñez et al. (1997) proponen cuatro categorías: metas de aprendizaje, metas de valorización social, las metas centradas en el yo y metas de logro o recompensa, desagregándose estas dos últimas metas en tres y dos respectivamente: abarca en el estudio originada de una defensa del yo, evitación del trabajo académico originada de una defensa del yo e intervención en el estudio de una búsqueda de engrandecimiento del yo y la última meta: participación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno e intervención para la evitación de castigo.

En ese sentido, García (2008) plantea que las metas lideran la conducta, por lo tanto, se intensifica la motivación cuando se tiene claro lo que se quiere lograr. Los estudios y bases teóricas avalan que las orientaciones hacia las metas expuestas por los estudiantes cumplen un rol importante para el rendimiento académico (Valle et al., 1997). En el ámbito académico (Dweck y Leggett, 1988) han resaltado que los estudiantes se integran en las actividades académicas por dos motivos principales como: el aumentar su propia competencia orientándose a las metas de aprendizaje y el otro orientándose a las metas de rendimiento para evitar parecer incompetente ante los demás.

Así, Núñez, González-Pianda y González-Pumariega (1994) exponen que entre el autoconcepto que tiene la persona y las variables situacionales es importante la relación que se mantiene, debido a que repercutirá en la clase de metas que la persona elija. Estas pueden ser metas que le permitirán tener un aprendizaje o un buen rendimiento. La opción de la meta que el sujeto desarrolla dará oportunidad a que la motivación que lo guíe fomente distintas consecuencias sobre el rendimiento. De acuerdo a la percepción que posee de su competencia y de las exigencias sociales, el sujeto acudirá por la búsqueda de metas que le facilitaran de referencia para interpretar y responder a los problemas con los que se encuentra.

En el marco de la motivación y metas académicas, cada estudiante valora las actividades de estudio y aprendizaje que se les plantea de un modo particular, donde más positiva sea la valoración de estas tareas, por lo general será más fácil que el estudiante decida por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, con alternativas de buscar soluciones para los problemas que presenta la tarea. (Miñano y Castejón, 2011).

Maehr (1983, citado por García 2008), señala que lo que más promueve la motivación académica es cuando los logros que se obtienen son por causas internas y que están bajo control del estudiante. Además, se considera las expectativas que tengan de sí mismo también precisara el nivel de motivación. Si la persona no cree en la posibilidad de lograr con éxito la meta que se plantea, será muy complicado que lo logre.

Teniendo en cuenta las diferentes metas académicas en los universitarios, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la confiabilidad y validez del cuestionario de metas académicas en universitarios de Lima?

En la actualidad los estudiantes universitarios presentan poco interés por los contenidos académicos, lo cual lleva a no querer esforzarse por la adquisición de aprendizaje, generando así un rendimiento académico bajo. Esta problemática se hace más relevante cuando el estudiante no reconoce de alguna manera hacia donde se dirigen sus metas. A nivel social en el ámbito universitario la evaluación de metas académicas es importante para identificar y ver como los universitarios se van desarrollando en el proceso de los ciclos, por no tener muchos estudios a nuestra localidad, es importante tener un instrumento que logre medir dicha conducta con bondades psicométricas adecuadas para el uso adecuado en las universidades. Desde la perspectiva teórica ayudará a aportar conocimiento sobre las metas académicas de los universitarios, en el nivel metodológico, aportará los resultados de validez y confiabilidad en una población de universitarios.

Es por ello que se presenta como objetivo general: Determinar la confiabilidad y validez del cuestionario para la evaluación de metas académicas en estudiantes universitarios de Lima, donde los objetivos específicos que se proponen: Determinar la validez por estructura interna por el análisis factorial confirmatorio y analizar la

confiabilidad por consistencia interna del cuestionario para la evaluación de metas académicas.

II.MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de la investigación

El tipo de investigación es instrumental puesto que se analizan las propiedades psicométricas de un instrumento, se realiza una secuencia de pasos de validación de prueba conjuntamente con la traducción y adaptación de una prueba que ya existe (Ato, López y Benavente, 2013).

El diseño de la presente investigación, con la variable (Metas Académicas), viene a ser no experimental, debido a que se observa en su contexto natural y sin manipulación alguna de la variable de medición (Hernández, Fernández & Baptista 2014). De corte transversal, pues se realizará a recolectar información en un único momento y tiempo (Ato, López y Benavente, 2013)

2.2 Operacionalización de la variable.

Tabla 1

Operacionalización de la variable metas académicas

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y Valores
Metas Académicas	Según Núñez et al. (1997) es el aspecto motivacional que predispone y facilita el aprendizaje; es el valor que los alumnos dan a las metas, percepción que tienen de sus competencias, las atribuciones causales que realizan y las reacciones emocionales que surgen en torno a la tarea	Para medir las metas académicas en el contexto académico, se utilizó el Cuestionario para la evaluación de las metas académicas (CEMA) para evaluar las tendencias en la motivación para el logro académico (Núñez et al, 1997).	Metas orientadas al Aprendizaje	Motivación intrínseca y la adquisición de control personal	1,2,3,4,5, 6,7,8,9	Ordinal Nunca = 1 Casi nunca = 2 Algunas veces = 3 Casi siempre =4 Siempre = 5
			Metas orientadas al Yo	Engrandecimiento y la defensa del “yo”	10,12,18,19, 20,21,22,23, 24,25,36,37, 38,40,41,42	
			Metas orientadas a la Valoración Social	Adquisición-aceptación y valoración social	11,13,14,15,16, 17,39	
			Metas orientadas al Logro	Adquisición de recompensa y de un futuro trabajo	26,27,28,29, 30,31,32,33, 34,35	

2.3. Población, muestra y muestreo

Población

La población es todo aquello que pertenece al total de elementos, considerando las características bien establecidas y con claridad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por ello, la población de dicha investigación, está constituida por estudiantes universitarios que cursan primero a octavo ciclo de una universidad privada del distrito de San Juan de Lurigancho.

Muestra

La muestra según Bernal (2010) la define como un sub grupo de la población que representa a ese grupo, de la cual se logra extraer información, la cual se medirá la variable y/o objetivos del estudio.

En la presente investigación, participaron 216 estudiantes de una universidad privada, distribuida equitativamente según sexo, cuyas edades comprendieron entre 18 y 25 años, la mayor cantidad fueron de 18 y 19 años. Los ciclos académicos oscilan entre primero y octavo.

Muestreo

Para esta investigación se utilizó la técnica del muestreo no probabilístico, que es un procedimiento de selección enfocado por características de la investigación aplicada, más que por una norma estadística de generalización (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Criterio de Selección

Criterio de inclusión

Los estudiantes universitarios que pertenecen entre las edades de 18 y 25 años, que pertenezcan de primero a octavo ciclo y estudiantes universitarios que han completado el cuestionario.

Criterio de exclusión

Los estudiantes universitarios que no tengan una edad mayor a 25 años y menor a 18, que no pertenezcan al noveno, decimo y onceavo ciclo y aquellos estudiantes que han dejado incompleto el cuestionario.

2.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnica

Según Alarcón (2013) la técnica psicométrica abarca el propósito de desarrollar instrumentos de evaluación que reúna validez y confiabilidad, en sus propiedades psicométricas. Es así que en el estudio se utiliza la técnica psicométrica.

Instrumento

Se utilizó el CEMA cuestionario de evaluación para las metas académicas creada por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997). Las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario aparecen categorizadas en una escala tipo Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Consta de 42 ítems, comprendidos en cuatro dimensiones: metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al Yo, metas orientadas a la valoración social y metas de logro o recompensa

Validez y Confiabilidad

El cuestionario de evaluación para las metas académicas, presenta bajas propiedades psicométricas en el estudio de toda su población. Para poder elevar el coeficiente se eliminó 16 ítems, ya que tiene una carga menor de 0.30 quedando solo con 26 ítems de un total de 42 ítems dando mejor un modelo estructural, logrando valores buenos para el cuestionario. Para obtener la confiabilidad del instrumento, se utilizó el método de Consistencia Interna, en la cual se observa que las diferentes escalas alcanzan coeficientes Alfa de Cronbach que oscilan entre 0.86 y 0.902, y para la escala total alcanza un coeficiente de 0.885, por lo que se puede concluir que el instrumento utilizado es una prueba válida y confiable.

2.5. Procedimiento

Inicialmente se estimó el tamaño de la muestra. A continuación, se seleccionó la universidad a aplicar por medio de permiso de ingreso a las aulas con la autorización del profesor a cargo, se procedió la recolección de datos en un único momento y de forma colectiva. El tiempo empleado para la aplicación del cuestionario fue de 20 minutos aproximadamente, con una participación de forma voluntaria, a la vez los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y se garantizó la confidencialidad de la información obtenida. Al finalizar se revisó minuciosamente los cuestionarios para verificar si respondieron todos los ítems. Finalmente, se eliminaron los protocolos que no cumplían los criterios de inclusión.

2.6. Métodos de análisis de datos

Esta investigación se realizó mediante la aplicación de la prueba en un solo momento en las aulas de la universidad. Después se inició la tabulación manualmente en el programa EXCEL y luego se vació al programa estadístico SPSS 25, donde se creó una base de datos, obteniendo la descripción de la muestra. Exportando la base de datos al programa AMOS Graphics 24 para obtener el análisis confirmatorio, donde se verificó la estructura interna con los resultados de GFI, CFI, SRMR, RMSEA por otro lado obteniendo la confiabilidad realizó con el programa Jamovi para el coeficiente de omega y alfa de crombach.

2.7. Aspectos éticos

En el presente estudio considerando el permiso de algunos docentes del aula a cargo, y siguiendo los derechos de confidencialidad del participante, se brindó el tiempo necesario para el llenado del cuestionario. Previamente a la aplicación del instrumento, se explicó la intención y propósito de la investigación, asimismo se les dio a conocer de manera breve y sencilla que son las metas académicas y el carácter confidencial para salvaguardar la dignidad del participante. Además, se brindó las instrucciones del adecuado llenado del cuestionario. Finalmente, se recogieron los cuestionarios agradeciendo a los estudiantes por su participación y tiempo empleado.

III. RESULTADOS

Análisis preliminar de los ítems

Tabla 2

Análisis preliminar de los ítems del cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas

	M	DE	g ¹	g ²
Ítem 1	3.89	1.115	-.754	-.273
Ítem 2	4.13	.831	-.493	-.751
Ítem 3	4.28	.862	-1.152	1.122
Ítem 4	4.32	.822	-1.171	1.122
Ítem 5	4.23	.899	-1.122	.910
Ítem 6	4.22	.792	-.636	-.453
Ítem 7	4.20	.798	-.771	.344
Ítem 8	4.14	.899	-.936	.545
Ítem 9	4.10	.849	-.694	.082
Ítem 10	4.20	.848	-.902	.434
Ítem 11	4.26	.915	-1.247	1.119
Ítem 12	3.68	1.018	-.606	-.035
Ítem 13	3.79	1.053	-.675	-.082
Ítem 14	3.66	1.170	-.722	-.231
Ítem 15	3.58	1.154	-.526	-.467
Ítem 16	4.25	.875	-1.142	1.094
Ítem 17	3.86	1.088	-.870	.173
Ítem 18	3.57	1.175	-.463	-.667
Ítem 19	3.52	1.104	-.373	-.520
Ítem 20	3.46	1.157	-.435	-.553
Ítem 21	3.41	1.319	-.405	-.948
Ítem 22	3.50	1.228	-.454	-.740
Ítem 23	3.22	1.313	-.197	-1.096
Ítem 24	3.33	1.246	-.233	-.980
Ítem 25	3.56	1.211	-.535	-.562
Ítem 26	3.16	1.400	-.179	-1.268
Ítem 27	3.82	1.091	-.720	-.137

Ítem 28	3.06	1.423	-.154	-1.312
Ítem 29	3.10	1.386	-.133	-1.252
Ítem 30	3.57	1.191	-.528	-.659
Ítem 31	3.31	1.365	-.475	-.990
Ítem 32	4.27	.911	-1.043	.430
Ítem 33	4.13	.987	-1.219	1.276
Ítem 34	3.99	1.050	-.970	.436
Ítem 35	4.28	.904	-1.466	2.254
Ítem 36	2.92	1.470	.039	-1.395
Ítem 37	2.73	1.480	.184	-1.409
Ítem 38	2.65	1.380	.256	-1.228
Ítem 39	3.13	1.357	-.184	-1.106
Ítem 40	3.09	1.293	-.178	-1.068
Ítem 41	2.95	1.358	-.098	-1.208
Ítem 42	2.89	1.382	.118	-1.225

Nota: M: media; DE: Desviación estándar; g¹: Asimetría, g²: Curtosis

En la tabla 2 los valores de la media se ubican de 2.65 a 4.32. En los rangos de Asimetría (g1) y Curtosis (g2), según Lloret, Ferreres, Hernández y Tomas (2014) refiere que los valores deben estar en los rangos de -1.5 a +1.5, lo que en la Asimetría y la Curtosis están en los parámetros deseados.

Análisis Factorial Confirmatorio

Tabla 3

Índice de bondad de ajuste del modelo estructural confirmatorio del Cuestionario para la evaluación de Metas Académicas

Modelo	χ^2	DF	CMIN/g ¹²	P	CFI	SRMR	RMSEA (IC90%)	AIC
Modelo 1: 4 dimensiones (42 ítems)	2772	813	3.41	0	0.598	0.147	0.106	3345
Modelo 2: 4 dimensiones (26 ítems)	261.3	164	1.59	0	0.954	0.053	0.053	554

Nota: χ^2 : chi cuadrado, DF: grado de libertad, CMIN/df: división de Chi cuadrado y grados de libertad, CFI: Índice de ajuste Comparativo, SRMR: raíz residual estandarizada cuadrática media, RMSEA: error cuadrático medio de aproximación, AIC: Criterio de Información de Akaike.

En la tabla 3 de índice de bondad de ajustes, se presenta a través del análisis de la validez por estructura interna por medio de Análisis factorial confirmatorio, se procedió a retirar 16 ítems (10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 40,42) ya que tiene una carga menor de 0.30 quedando solo con 26 ítems de un total de 42 ítems dando mejor un modelo estructural, logrando valores aceptados para el cuestionario: raíz residual estandarizada cuadrática media (SRMR = 0.05), el índice de bondad comparativo (CFI =0.954), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA = 0.05) de esta manera los resultados del Modelo 2 con 20 ítems presentan un adecuado ajuste. Según Schumacker y Lomax (2016) indica que son buenos valores estando en los parámetros adecuados.

Figura 1. Estructura factorial del cuestionario para la evaluación de metas académicas

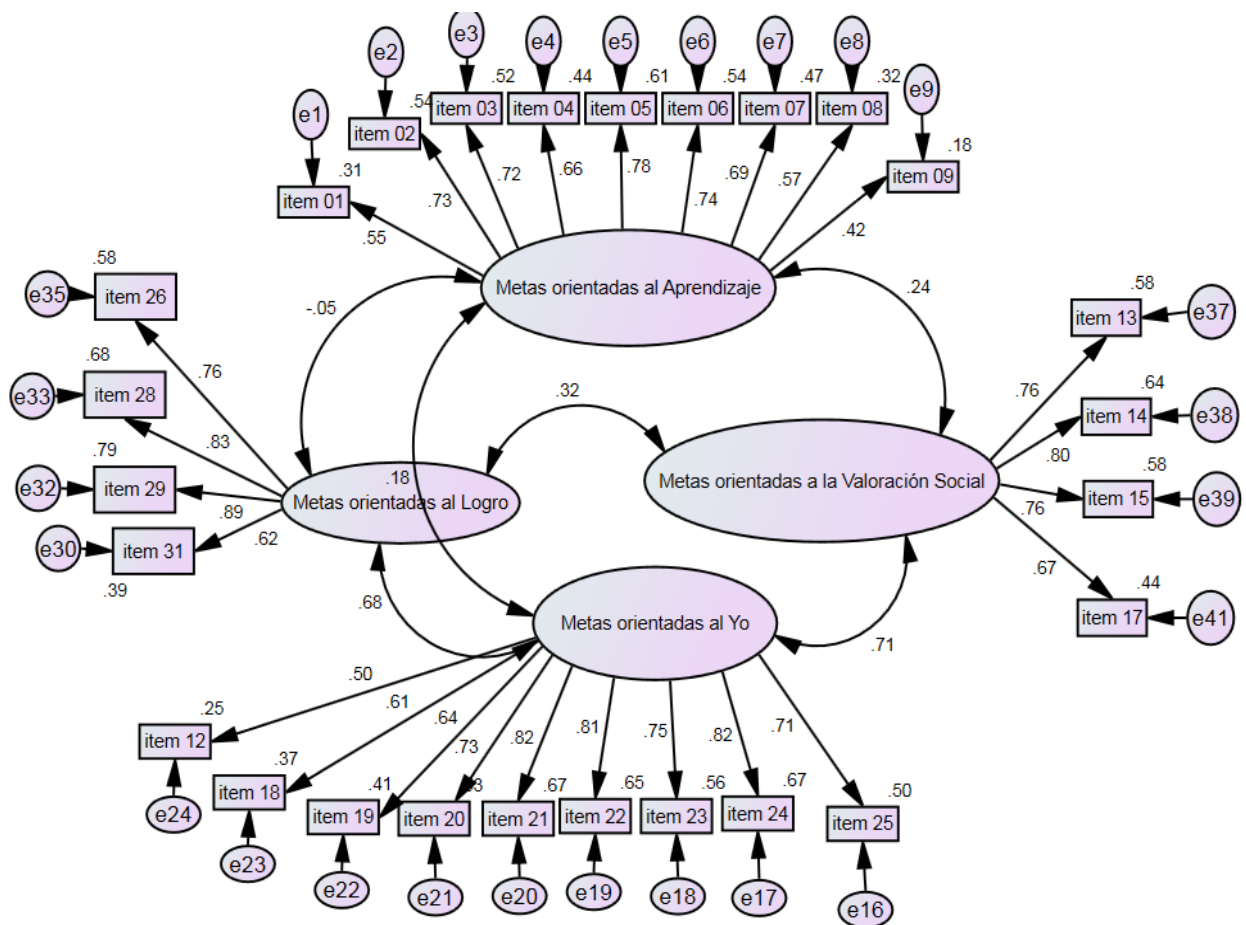


Tabla 04

Cargas factoriales de los ítems y consistencia del Cuestionario para la evaluación de Metas académicas (Modelo 2)

	F1	F2	F3	F4
Ítem 1	0.559			
Ítem 2	0.73			
Ítem 3	0.726			
Ítem 4	0.664			
Ítem 6	0.74			
Ítem 8	0.563			
Ítem 20		0.66		
Ítem 21		0.75		
Ítem 22		0.71		
Ítem 23		0.68		
Ítem 24		0.74		
Ítem 25		0.64		
Ítem 38		0.55		
Ítem 40		0.57		
Ítem 41		0.55		
Ítem 42		0.45		
Ítem 13			0.797	
Ítem 14			0.769	
Ítem 15			0.721	
Ítem 17			0.69	
Ítem 26				0.673
Ítem 28				0.721
Ítem 29				0.691
Ítem 30				0.54
Ítem 31				0.592
Promedio de cargas factoriales	0.66	0.62	0.74	0.64
Consistencia interna (ω)	0.829	0.902	0.834	0.86

Nota: ω = Omega compuesto, Metas orientadas al Aprendizaje (F1); Metas orientadas al Yo(F2), Metas orientadas a la Valoración Social(F3), Metas orientadas al Logro(F4)

En la tabla 4 se observan las cargas factoriales estandarizadas, se muestra las cargas factoriales en la dimensión Metas orientadas al Aprendizaje un puntaje que oscila entre

.559 y .74 con un promedio de .66; en la dimensión Metas orientadas al Yo cargas factoriales que oscilan entre .45 y .75 con un promedio de .62; en la dimensión Metas orientadas a la Valoración social cargas factoriales entre .69 y .797 con un promedio de .74. Por último en la dimensión Metas orientadas al Logro cargas factoriales que oscilan .54 y .721 con un promedio de .64.

En la misma tabla, se muestra la consistencia interna a través del Omega obteniendo en la dimensión Metas orientadas al Aprendizaje una confiabilidad de .829, en la dimensión etas orientadas al Yo se obtuvo una confiabilidad de .902, además en la dimensión Metas orientadas a la Valoración Social se muestra una confiabilidad .834 y en la dimensión Metas orientadas al Logro con una confiabilidad de .86. Para un valor aceptable de confiabilidad mediante el Omega se debe encontrar entre .70 y .90 (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Tabla 5

Índice de confiabilidad del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas

	Cronbach's α	McDonald's ω
La evaluación de metas académicas	0.885	0.885

La confiabilidad del alfa de cronbach está entre los rangos de .70 a .90 teniendo una alta consistencia; como el omega estando en los rangos adecuados. El McDonald's se obtuvo con el software jamovi.

IV. DISCUSIÓN

En la siguiente investigación como objetivo principal es determinar la validez y confiabilidad del instrumento de la evaluación de Metas académicas – CEMA en universitarios de Lima, encontrando evidencias adecuadas que explicaremos en lo siguiente:

En el análisis de la validez por estructura interna por medio de Análisis factorial confirmatorio, se re-especificaron eliminando 16 ítems (10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 40,42), con el propósito de mejorar el ajuste del modelo obteniendo los siguientes valores ($\chi^2/df=1.59$, $p= .00$, CFI = 0.954, SRMR = 0.053 y RMSEA = 0.053), donde Gaeta al et (2015) teniendo resultados con los valores de CFI =.94 ; RMSE= 0.05 y $p= 0.0$, teniendo resultados favorables, donde Schumacker y Lomax (2016) indica que son valores adecuados para determinar una buena validez por medio del análisis confirmatorio.

Uno de los objetivos específicos es determinar la confiabilidad del cuestionario a través de la consistencia interna por medio del alfa de Cronbach en la variable metas académicas=, 0885, ahora con sus dimensiones Metas orientadas al Aprendizaje =. 829; Metas orientadas al Yo=. 902, Metas orientadas a la Valoración Social = .834 y Metas orientadas al Logro = .86; en otra investigación que se realizó en México Gaeta al et (2015) su alfa de Cronbach es en Metas orientadas al Aprendizaje =. 781; Metas orientadas al Yo=. 897, Metas orientadas a la Valoración Social = .883 y Metas orientadas al Logro = .785, teniendo una buena confiabilidad en las dimensiones del instrumento.

Podemos encontrar una buena confiabilidad y validez en el instrumento de metas académicas para poder evaluar a los universitarios, donde vemos que a nivel internacional se encuentra bondades psicométricas semejantes al estudio realizado. Teniendo un instrumento adecuado para su aplicación.

V. CONCLUSIONES

- En el análisis de la validez por estructura interna por medio de Análisis factorial confirmatorio, se re-especificaron eliminando 16 ítems (10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 40,42), con el propósito de mejorar el ajuste del modelo obteniendo los siguientes valores ($\chi^2/g.l=1.59$, CFI = 0.954, SRMR = 0.053 y RMSEA = 0.053).
- La confiabilidad del cuestionario a través de la consistencia interna del alfa de Cronbach se obtuvo de 0.885 y por medio de la consistencia interna Omega McDonald un valor de 0.885; indicando que el instrumento tiene una apropiada confiabilidad.

VI. RECOMENDACIONES

- Aplicar el cuestionario con la modificación que se realizó por medio del análisis confirmatorio en otras realidades con el objetivo de comparar el modelo con otros trabajos de investigación y corroborar sus bondades psicométricas.
- Realizar investigaciones de propiedades psicométricas con el nuevo instrumento a universitarios de las universidades de lima.
- Fomentar programas para fortalecer las metas académicas de los universitarios con la finalidad que los estudiantes cumplan sus proyectos y culminar la carrera.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2013). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. (2da ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Alonso, J. (1987). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30, 45-69.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717307>
- Álvarez, L., Núñez, J., y Hernández, J. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Revista Aula abierta*, 71, 91-120. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2012a5>
- Arias, D. & Durán, E. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 189-205.
- Arias, D. y Durán, E. (2017). Persistencia académica al finalizar un programa universitario de nivelación venezolano: caso universidad simón bolívar. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 11 (2), 289-307. Recuperado de <https://doi.org/10.19083/ridu.11.512>
- Ato, M., Lopez, J., y Benamente, A (2013). *Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología*. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. y Brenlla, J. (2008). *Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con*

alto y bajo rendimiento escolar. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Coruña.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ed). Colombia. Pearson Educación.

Beltrán, J. y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo Boixareu Universitaria. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=AwYIq11wtjIC&printsec=frontcover&dq=isbn:8426710336&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiktJ_K4KPkAhWswFkKHxV9D20Q6AEIJzAA#v=onepage&q&f=false

Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10 (5), 831-839.

Cevallos, D. (2014). La calidad educativa en la realidad universitaria peruana al contexto latinoamericano. *Revista de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*, 7,3-8. Recuperado de <http://repositorio.usat.edu.pe/handle/usat/104>

Chiecher, A.(2017).Metas y contextos de aprendizaje: Un estudio con alumnos de primer año de ingeniería. *Innovación educativa*, 17(74),61-80.

Covington, M. (1984): The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.

Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979): Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.

De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de meta. *Investigación Psicoeducativa*, 2(1) ,35-62.

Dweck, C. S. (1986) Motivational proceses affectomg learning. *American Psychologist*.41, 1040-1048.

- Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95. 256-273.
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Ministerio de Educación y Ciencia. España. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=0M6emnDA55IC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- González, M.C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. *Eunsa*, 231-234, Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/21388?mode=simple>
- Gaeta, L., Cavazos, J., Sánchez, A., Rosario, P y Högemann, J. (2015) Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1).16-24. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053415300029#bib01759>
- González-Cabanach, 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 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2014476>
- Gómez, I. (2005). *Motivar a los alumnos de secundaria para hacer matemáticas*. Curso de formación de profesores. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Guerra,R. & Java,I.(2016). El papel de los Stakeholders en la gestión de la calidad universitaria: el enfoque de la ISO 9001:2015. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.5 (12), 1-15.
- Guzman,J.(2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?,33,129-141.
- Harvey, J.H. y Weary, G. (1984): Current issues in attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 35, 427-459.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. México D.F.: Mc Graw – Hill.
- Lloret, S., Ferreres, A-. Hernandez, A. &Tomás, I. (2014). El análisis Factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30, 1151 – 1169.
- Miñano, P., y Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Journal Of Psychodidactics*, 16(2).
- Miñano, P., Cantero, M., y Castejón, J. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativas*, 13(2). 11-23.
- Nevea,A.(2012).Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de enfermería un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de enfermería. *Revista de los Psicólogos de la Educación*.18,83-89. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2012a5>

- Núñez, P., González-Pienda, J. y González -Pumariega, S. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivo-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=DEW5sI9LoBoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Núñez, J., González-Pienda J., González-Pumariega, S., García,M. y Rocés, C. (1997). *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Oviedo, España: Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Parrilla,A.(2014).Metas académicos de los alumnos de IV y V bachillerato del colegio metropolitano.(Tesis de Licenciatura),Universidad Rafael Landivar,Guatemala.
- Pelechano, V. (1975). Cuestionario MAE de motivación y ejecución. Madrid: Fraser.
- Peralbo,M.,Barca,A.,Brenlla,J.,García y Moran,H.(2009).*Estrategias cognitivas y metas académicas:sus efectos en el rendimiento academico*.Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia.Braga:Universidad de Minho.Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c322.pdf>
- Pintrich, R., Smith, F., Garcia,T y Mc Keachie,J.(1993).Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire(MSLQ).*Educational and Psychological Measurement*,53,801-813.
- Ranudo, I., Barca-Lozano, A.,Brenlla,J. y Barca-Enriquez,E. (2017).Metas academicas ,atribuciones causales y genero:su determinación en el rendimiento academico del alumnado de bachillerato.*Revista de Estudios e Investigacion*

en *Psicología y Educación.1*,143-147.Recuperado de <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3era ed.). Mexico D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis Doctoral). Universidad de A Coruña, España.

Schumacker, R y Lomax, R. (2016). *A Beginners guide to structural equation modeling*. New York: Routledge. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=1R64CwAAQBAJ&printsec=frontcover&d%20q=Structural+equation+modeling&hl=qu&sa=X&ved=0ahUKEwiIpuz24p3dAhUo%20zlkKHxEvCTgQ6AEIQTAF#v=onepage&q=Structural%20equation%20modeling%20&f=false>

Suarez, M y Fernández, P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1) ,116-128.

Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación Educativa*, 7, 123-134.

Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J., y Rosário, J. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.

Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985-a): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/19257755_An_Attributional_Theory_of_Achievement_Motivation_and_Emotion

Weiner, B. (1985-b). Spontaneous causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/19179240_Spontaneous_Causal_Thinking

Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1990) History of motivational research in education. *Journal of educational psychology*, 82, 616-822.

ANEXOS

Anexo 01: Instrumento de recolección de datos

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE METAS ACADÉMICAS (CEMA)

Escuela académico profesional: _____ Ciclo académico: _____

Edad: _____ Sexo: (F) (M) Fecha: _____

INTRUCCIONES:

Marca con un aspa la respuesta que se se adecue a tu situación.

No hay respuesta correcta o incorrecta.

Es importante que respondas con mayor precisión y sinceridad posible.

Opciones de respuesta

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

	1	2	3	4	5
1. Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas escolares me permite incrementar mis conocimientos.					
2. Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente.					
3. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.					
4. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.					
6. Yo me esfuerzo en mis estudios porque resulta muy interesante lo que estudio.					
8. Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente.					
13. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.					
14. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo.					
15. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.					
17. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.					
20. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan antipatía por mis malas notas.					
21. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres					
22. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.					
23. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.					
24. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión.					

25. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.					
26. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres.					
28. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.					
29. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.					
30. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.					
31. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.).					
36. Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un tonto.					
38. Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio.					
40. Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.					
41. Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.					
42. Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien					

NO DEJE NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR.GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 02: Autorización



CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

"Año de la lucha contra la corrupción y la Impunidad"

San Juan de Lurigancho, 28 de junio 2019

CARTA-2019-CP-PS-UCV-LIMA ESTE

UCV-Lima Este

Presente:

Asunto: autorización para aplicar instrumento de investigación en la Escuela Profesional de Psicología-UCV-Lima este

De mi consideración:

Mediante la presente me dirijo a usted para saludarla cordialmente y al mismo tiempo solicitar su despacho me otorgue la autorización: Esther Mónica Allcca Sulca con DNI 47253319, estudiante del XI de la escuela profesional de Psicología, para poder aplicar el instrumento, dirigido a estudiantes de la escuela profesional académico de psicología de la universidad:

- Cuestionario para la evaluación de metas académicas (CEMA)

Esto con motivo de la elaboración de la tesis del curso de Desarrollo de proyecto de investigación.

Sin otro particular, me despido de usted no sin antes expresarle los sentimientos de mi estima personal

Atentamente

Esther Mónica Allcca Sulca

DNI:47253319

Anexo 03: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado señor (a) padre familia:

Me presento, con debido respeto ante usted, ante usted, mi nombre es Esther Monica Allcca Sulca, soy estudiante de la escuela de psicología de la universidad César Vallejo-Lima, me encuentro realizando una investigación sobre “Confiabilidad y validez del cuestionario para la evaluación de metas académicas en universitarios de Lima”, por lo cual quisiera contar con valiosa colaboración en autorizar que su hijo (a) participe en dicha investigación, cuyo proceso consiste en la aplicación de un instrumento psicológico. También, mencionarle que las respuestas son de carácter confidencialidad y no se perjudicará los horarios de clase de su hijo, ya que no se requiere de mucho tiempo.

Muchas gracias

Atte: Esther Monica Allcca Sulca

De estar de acuerdo, yo identificado con
DNI.....acepto la participación de mi menor hijo (a) para fines de
estudio.

Día: /..... /.....

Firma del padre o apoderado (a)

Anexo 04: Permiso para emplear los instrumentos de los autores

