



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**LOCUS DE CONTROL, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE
ESTUDIOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN
DE PORRES**

**PRESENTADA POR
MAGNOLIA EMPERATRIZ TERÁN VERA**

**ASESOR:
MAYURI MOLINA FLORENTINO NORBERTO**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

LIMA – PERÚ

2018



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSTGRADO**

**LOCUS DE CONTROL, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE
ESTUDIOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN
DE PORRES**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN**

PRESENTADA POR:

MAGNOLIA EMPERATRIZ TERÁN VERA

ASESOR:

Dr. FLORENTINO NORBERTO, MAYURI MOLINA

LIMA – PERÚ

2018

**LOCUS DE CONTROL, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE ESTUDIOS GENERALES DE LA
UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. FLORENTINO NORBERTO, MAYURI MOLINA

PRESIDENTE:

Dr. ALEJANDRA DULVIA ROMERO DIAZ

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS

Dr. MIGUEL LUIS FERNANDEZ AVILA

DEDICATORIA

A las personas que siempre están conmigo apoyándome en todo momento a mi Madre, hermana y esposo.

RECONOCIMIENTO

Un reconocimiento muy especial Dr. Florentino, Mayuri Molina, por ser el gestor de mi formación profesional.

Dicen que no es MEJOR MAESTRO el que más SABE, sino el que mejor ENSEÑA. Usted me enseñó muchísimo. Gracias por todo.

ÍNDICE

Portada	i
Título	ii
Asesor miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Reconocimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la situación problemática	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	5
1.3. Objetivos de la investigación	5
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación de la investigación	6
1.4.1 Importancia de la investigación	6
1.4.2 Viabilidad de la investigación	7
1.5. Limitaciones de la investigación	7

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	8
2.2. Bases teóricas	15
2.3. Definición de términos básicos	30

CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Formulación de hipótesis principal y derivadas	32
3.1.1. Hipótesis principal	32
3.1.2. Hipótesis derivadas	33
3.2. Variables y definición operacional	34
3.2.1. Operacionalización de las variables	36

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1. Diseño metodológico	38
4.2. Diseño muestral	39
4.3. Técnicas de recolección de datos	42
4.3.1. Descripción de los instrumentos	42
4.3.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos	45
4.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	53
4.5. Aspectos éticos	54

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1. A nivel descriptivo	55
5.2. A nivel inferencial	70

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

6.1. Discusión	89
Conclusiones	93
Recomendaciones	94

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

95

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Instrumento para la recolección de datos

RESUMEN

Se realizó una investigación no experimental, de tipo correlacional, cuyo objetivo fue establecer la relación entre las variables: locus de control, motivación y rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres. Se trabajó con una muestra de 230 estudiantes tanto varones como mujeres, de las carreras de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Económicas y Contables, matriculados en el semestre académico 2017-II de la Unidad Académica de Estudios Generales a quienes se les aplicaron la Escala de Locus de Control de Rotter y el cuestionario de Metas Académicas de Hayamizu y Weiner, y, para la variable rendimiento académico, se tomaron en cuenta las notas obtenidas del promedio final. El procesamiento estadístico realizado, nos permitió llegar a la siguiente conclusión: Existe relación significativa entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Palabras clave: locus de control, motivación, rendimiento académico.

ABSTRACT

A non-experimental, correlational type investigation was carried out, whose objective was to establish the relationship between the variables: locus of control, motivation and academic performance in students of the first cycle of the Academic Unit of General Studies of the University of San Martín de Porres. We worked with a sample of 230 students, both male and female, from the careers of Administrative Sciences and Human Resources and Economics and Accounting Sciences, enrolled in the academic semester 2017-II of the Academic Unit of General Studies to whom the Scale was applied. of Locus de Control de Rotter and the questionnaire of Academic Goals of Hayamizu and Weiner, and, for the variable academic performance, the grades obtained from the final average were taken into account. The statistical processing carried out allowed us to reach the following conclusion: There is a significant relationship between the locus of control, motivation and academic performance in students of the first cycle of the Academic Unit of General Studies of the University of San Martín de Porres.

Keywords: locus of control, motivation, academic performance.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, según investigaciones de Printrich (2004), se encontró que a nivel de la educación superior, se viene enfatizando en analizar los procesos autorregulatorios y afectivo-motivacionales como es el caso del locus de control y la motivación académica, dentro del aspecto teórico y fáctico del aprendizaje.

El estudio del locus de control, desde el punto de vista teórico se inició para esclarecer las creencias de la persona a partir de las cuales éste establece el núcleo o la fuente de control de los acontecimientos cotidianos y, por ende de su propio comportamiento, el cual se relacionaría con el logro de aprendizaje; ya que el estudiante al sentirse motivado, manejará un locus de control interno, expresado en su afectividad positiva y reflejándose en tener un promedio académico alto. Por otro lado, en relación a los estudiantes con locus externo, quienes son proclives a manifestar síntomas depresivos o de tristeza, experimentan mayor afectividad negativa. En este sentido, aquellos estudiantes con un adecuado locus de control podrán manejar de manera sus concepciones de aprendizaje.

En función a lo anteriormente descrito surge esta investigación, la cual pretende determinar la relación entre el locus de control y la motivación en estudiantes que recién inician su aventura académica, como son los estudiantes del primer ciclo, para determinar hasta qué punto éstos pudieran estar influyendo en su rendimiento académico. Conscientes de la relevancia que tiene la motivación como estímulo, que orienta al individuo en la consecución de sus metas, se aduce que la motivación también interfiere en los deseos, metas y logros que se plantea todo estudiante al momento cursar sus ciclos de estudio y asimilar las diferentes asignaturas que trae consigo.

Ya que, de esta manera, el quehacer didáctico actual está inmerso en el estudiante, en sus procesos de aprendizaje bajo el enfoque de aprender a aprender; sustituyendo al modelo centrado en los conocimientos o contenidos, considerando la importancia de variables como locus de control y motivación de suma importancia en el desarrollo de las capacidades afectivas y autorregulatorias en la actualidad. En base a lo anteriormente señalado, se planteó como objetivo investigar la relación que existe entre el locus de control, la motivación y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes del primer ciclo de carreras de estudio diferenciadas, estructurando la investigación en cinco capítulos, a saber:

El capítulo I, desarrolla el planteamiento de problema, realizando la descripción de la situación problemática, formulando problema y los objetivos; así como, la justificación, limitaciones y viabilidad de la investigación.

El capítulo II, enmarca el desarrollo del marco teórico, enunciando los antecedentes del estudio, las bases teóricas y las definiciones de términos. Asimismo, la formulación de las hipótesis de investigación.

El capítulo III, describe el diseño metodológico de la investigación, la población y muestra, elaborando la operacionalización de las variables. Se enuncian las técnicas utilizadas para la recolección de datos, procesamiento y análisis de los mismos; y, el aspecto ético.

El capítulo IV, presenta los resultados obtenidos de la investigación, a través de tablas y figuras respectivamente.

El capítulo V, hace referencia a la discusión, conclusiones y recomendaciones. Finalizando con el reporte de las fuentes de información utilizadas y los anexos respectivos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la situación problemática

En nuestros tiempos actuales, y a nivel de la educación superior, el tema del rendimiento académico se ha convertido en una problemática de mucho interés y preocupación; donde la psicología educativa y otras disciplinas asociadas a la educación están abocadas a profundidad (Bartual y Poblet, 2009; Erazo, 2013; Martin, Wilson, Arief y Ginns, 2013).

Es en tal sentido, investigaciones realizadas por Peralta, Ramírez y Castaño(2006) y Wilcox (2011) han reconocido a los mejores predictores del rendimiento académico, en un conjunto de factores característicos al aprendiz en los diferentes ambientes universitarios; tales como, variables sociodemográficas, psicológicas y afectivas. Tan es así, que dentro de las variables psicológicas estaría inmerso, el locus de control.

Según Rotter (1996) define al locus de control, como el “concepto teórico que se institucionaliza para clarificar las creencias características de la persona a partir de las cuales éste establece su fuente de control para sus

actividades cotidianas y, por consecuencia de su propio comportamiento” (p. 140). Es así, que dicho concepto nos permite esclarecer cómo es denotada la causa de una acción o comportamiento y, cómo esta percepción está determinada por la información que el sujeto posee acerca del objeto en cuestión.

Rotter (1966) da inicio al estudio de este constructo, denotando que existen dos tipos de locus de control. Uno de ellos sería aquel que explica un acontecimiento como contingente a su propia conducta, considerado este cuando el individuo posee un locus de control interno. Asimismo, existen personas que reconocen el origen de los acontecimientos que les acontece, siendo esto resultado de situaciones ajenas o externas a ellos mismos y que éstas actúan indistintamente de sus actos, considerándose como el locus de control externo.

Posteriormente, surge el interés de forma paralela por las conductas cognitivas, a través de nuevas líneas de investigación, sobre los procesos internos en el estudiante y que es de suma importancia para su aprendizaje, como es la motivación.

A partir de la década de los 60, se da inicio a la aparición de los modelos cognitivos de la motivación, denotando una significatividad e importancia en el control consciente de la misma. Dichos modelos, tomarían el nombre de “modelos de expectativas y valores”, quienes procederían de la teoría de la motivación y logro formulada por Atkinson en el año de 1966, en la cual sobresalían estos dos componentes como agentes determinantes de la motivación.

Es así que en toda actividad humana se relacionan en forma simultánea dos tipos de motivaciones. La primera, se daría de acuerdo a los motivos que las generarían, llamada motivación intrínseca; en donde el estudiante tiene la pretensión de conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario, donde ejecuta actividades por el propio interés que le genera, considerando su satisfacción interna que experimenta. El segundo tipo de motivación, llamada motivación extrínseca, se vincula al accésional que tiene el estudiante al propósito de la tarea, a la intención de poder aprender con el menor esfuerzo posible, ya que se interés es eludir el fracaso, realizando sus tareas para obtener buenas calificaciones, obtener reconocimiento, ganar recompensas, etc.

Para González (2005), la intencionalidad de lograr que el estudiante alcance una percepción del control desde la óptica psicológica y se encuentre motivado en su quehacer académico, determinaría que su rendimiento académico sea óptimo y favorable, conjugando con otros factores que estarían influenciando como serían los hábitos de estudio, autoestima y personalidad en el estudiante.

Tanto el conocimiento del locus de control como variable psicológica y cognitiva, como la motivación, son actualmente constructos de importancia a considerar en la formación del estudiante, en la evaluación de su desempeño en el aula de clase. De allí, la necesidad de profundizar en este estudio de aquellos constructos vigentes relacionados con los procesos evaluativos en la enseñanza-aprendizaje y en la calidad académica en los estudiantes del nivel superior.

En base a lo anteriormente expuesto, se determina la relevancia y significatividad de realizar un estudio acerca del locus de control, motivación y rendimiento académico, en especial, en estudiantes que hace poco dejaron sus claustros escolares para iniciar su actividad académica en un escenario universitario; y, por otro lado, no conoce en nuestro medio el abordaje de dichas variables por la comunidad académica en forma sistemática y sostenida. Deviniendo, por tanto, en una línea de investigación relevante, pues, en el contexto sociocultural presente en que nos estamos desarrollando está definido como una sociedad en constante riesgo e indefenso.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el locus de control, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el locus de control y la motivación en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres?

- ¿Qué relación existe entre el locus de control y el rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres?
- ¿Qué relación existe entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el locus de control, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres.

1.3.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación entre locus de control y la motivación en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres.
- Establecer la relación entre el locus de control y el rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres.
- Establecer la relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Importancia de la investigación

Los estudios contemporáneos sobre los factores predictores del rendimiento académico han inferido que los factores que tienen mayor influencia serían de tipo personal o individual; como pueden ser la edad, el nivel intelectual, la motivación, el locus de control, entre otras.

En este sentido, la realización de la presente investigación, asume una importancia y justificación desde el punto vista teórico y práctico.

A nivel teórico, el estudio realizado brindó a la comunidad académica un conocimiento más profundo y objetivo del término del locus de control, abocado en estudiantes universitarios que recién iniciarían sus actividades académicas, el mismo que posibilitará la construcción de un corpus teórico sobre esta variable, asumiendo que en nuestro medio investigar sobre locus de control no constituye como una línea de investigación desde el punto psicoeducativo relevante, por lo que las investigaciones realizadas serían muy esporádicas y, existiría escasas en la literatura especializada. Siendo todo lo contrario con las otras dos variables.

A nivel práctico, los datos reportados en la investigación ayudaran a obtener información sólida para el proceso de intervención en el incremento del nivel del rendimiento académico, no sólo por parte

de los estudiantes, sino también por el entorno del contexto universitario; autoridades, tutores y docentes.

1.4.2 Viabilidad de la investigación

El presente estudio se pudo realizar ya pudimos contar con los instrumentos debidamente estandarizados y validados en nuestro medio; y, por la disponibilidad de las autoridades que permitieron el ingreso a las aulas de clase para la aplicación de los instrumentos. Asimismo, pudimos contar con el acceso a las bases de datos y poder obtener información de las diversas fuentes tanto primarias como secundarias, de esa manera poder construir el sustento teórico de la investigación.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que encontramos para el desarrollo de la investigación fueron:

- La poca accesibilidad a los repositorios de información con que cuentan las escuelas de Postgrado para la revisión de la información teórica, ya que los horarios no eran propicios y la disponibilidad para el prestamos eran inaccesible.
- Escasas fuentes actualizadas en los centros documentarios para la elaboración del sustento teórico.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

En base a la revisión realizada en los centros documentarios, encontramos los siguientes estudios que guardan relación con nuestras variables, a saber:

Antecedentes nacionales

Lovett (2017) realizó la tesis titulada: “Locus de control y Concepciones de Aprendizaje en estudiantes del Programa de Educación a Distancia de una Universidad Pública”, para la obtención del Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Dicha tesis se planteó como objetivo establecer la relación entre el locus de control y las concepciones de aprendizaje en estudiantes del Programa de Educación a Distancia de una Universidad Pública. El enfoque fue cuantitativo, con un diseño descriptivo correlacional. Trabajó con 166 estudiantes de ambos

sexos de las especialidades de Ciencias Sociales y Psicología, Ciencias Sociales e Historia y Comunicación del Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, matriculados en el periodo presencial (verano, 2017), a los cuales se les aplicó la Escala de Locus de Control de Rotter y la de Concepciones de Aprendizaje. Concluyendo que existe relación significativa entre el locus de control interno y la concepción de aprendizaje interpretativa y constructiva estudiantes del Programa de Educación a Distancia de una Universidad Pública.

Caldas (2016), desarrolló la investigación “Locus de control y metas de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Cesca-Sede San Juan de Miraflores-2016” para optar al grado Académico de Maestro en Ciencias de la educación con mención en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, su objetivo formulado fue establecer la relación entre el locus de control predominante y las metas de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico CESCA. El estudio fue descriptivo-correlacional. Trabajó con 100 estudiantes de las carreras de Secretariado Ejecutivo Computarizado, Administración de Empresas, Contabilidad, Computación e Informática, Marketing y Publicidad del Instituto Tecnológico CESCA. Utilizó la Escala de Locus de Control Interno-Externo de Rotter y el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado, en función de la teoría de Dweck, por Hayamizu y Weiner (1991). Concluyendo que existe una correlación moderada y positiva, estadísticamente significativa entre el locus de control y las metas de aprendizaje en los

estudiantes del Instituto Tecnológico CESCO de la sede San Juan de Miraflores.

Ubaldo (2014) realizó el estudio titulado: “Autoestima y motivación académica en estudiantes de la escuela profesional de estomatología de la Universidad Alas Peruanas, año 2013”, para la obtención del grado de Maestro en Ciencias de la educación con mención en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Utilizó un diseño correlacional. Su objetivo formulado estuvo orientado a analizar la relación entre el nivel de autoestima y la motivación académica en estudiantes de dicha Escuela Profesional. Fueron 150 estudiantes de la Facultad de Estomatología quienes conformaron la muestra de estudio, a quienes les aplicaron el Cuestionario de Autoestima versión adultos del Coopersmith y el Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje fue elaborado por Jaime Aliaga Tovar (2003) (EAM-56P). Concluyendo que no existe relación significativa entre el nivel de autoestima y la motivación académica en estudiantes de la Escuela Profesional de Estomatología de la Universidad Alas Peruanas, año 2013.

Carranza y Apaza (2012), investigaron sobre el “Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto”. Universidad Peruana Unión. Su objetivo estuvo orientado a determinar la relación entre el autoconcepto académico y la motivación académica en jóvenes de Beca 18. El diseño de la investigación fue no experimental, de tipo descriptivo correlacional. Trabajaron con 92 jóvenes

talento, varones y mujeres que fluctuaron entre los 17 y 22 años a quienes les aplicaron la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu, sección académico y la Escala de Motivación Académica. Concluyendo que existe una relación directa y altamente significativa entre autoconcepto académico y motivación académica en los jóvenes talento ($r = .301^{**}$, $p < .004$).

Hijar (2011) realizó la tesis titulada, “Relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios”. Su objetivo planteado estuvo orientado a determinar la relación entre la motivación intrínseca y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)”. Utilizó un diseño descriptivo correlacional. Trabajo con 100 estudiantes varones y mujeres del primer año de estudios, de 16 a los 18 años aproximadamente, a quienes les aplicaron el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (PVQ) de Deci (1996) que adaptado por Matos (2009) para una población limeña y el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994), validado por Capella (2005) (Chiclayo). Se concluye que existe relación entre la motivación intrínseca y los estilos de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

Lévano (2008) ejecutó el estudio: “Motivaciones para el estudio y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Química de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica”. Se planteó como objetivo conocer la relación entre las motivaciones para el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de dicha

universidad. La muestra fue 149 estudiantes de ambos sexos del I, II y IV ciclos de estudios de la Facultad en mención, a quienes se les aplicaron el Cuestionario de Motivaciones para el estudio, de Mas y Medinas(2007). Llegando a la conclusión de que existe relación positiva y significativa entre las motivaciones para el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Química de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica.

Antecedentes Internacionales

Mansilla, Denegri y Álvarez (2016), realizaron una investigación sobre “Relación entre actitudes hacia el endeudamiento y locus de control del consumidor en estudiantes universitarios”. El objetivo fue determinar la existencia de relación entre el locus de control del consumidor y las actitudes hacia el endeudamiento. Trabajaron con 472 estudiantes universitarios chilenos pertenecientes a las carreras de pedagogía de dos universidades del sur de Chile, a quienes les aplicaron la Escala de Locus de Control del Consumidor que fue modificada para el contexto chileno y la escala de actitudes hacia el endeudamiento. Llegando a la conclusión que a nivel del sexo masculino, estos presentan actitudes más favorables hacia el endeudamiento que las mujeres, por lo que se comprobaría que existe una relación directa entre las actitudes hacia el endeudamiento y el locus de control consumidor en los estudiantes de las universidades de Chile.

Mancini; et al. (2015), investigaron sobre “Motivación, debilidades y fortalezas de los estudiantes universitarios ingresantes a los profesorados

del departamento de ciencias exactas y naturales” para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Planteándose como objetivo indagar acerca de las debilidades, fortalezas y el grado de motivación manifestada por los alumnos ingresantes a los Profesorados del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Este estudio se desarrolló a partir de una serie de actividades que lleva adelante el Equipo de Ingreso y Permanencia del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, integrado por una coordinadora general y tres tutores: uno para los ingresantes al Profesorado en Ciencias Biológicas, otro para los estudiantes del Profesorado de Matemática y un tercer tutor para los alumnos de los Profesorados de Física y de Química. Se concluyó que existen coincidencias generales entre aquello manifestado por los alumnos como sus fortalezas, debilidades y aspectos motivaciones y lo expresado por sus docentes de primer año. Este tipo de actividades trabajadas en el encuentro con ingresantes, desarrolla la reflexión y las habilidades metacognitivas en los estudiantes, así como las competencias profesionales indispensables para los universitarios en su futura formación docente.

Maquilón y Hernández (2011), desarrollaron la tesis titulada: “Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional” de Universidad de Murcia. Se plantearon como objetivo el analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de ciclos formativos profesionales en relación a un conjunto de variables sociodemográficas. Su diseño fue cuantitativo no experimental, con diseño descriptivo. Los

estudiantes participantes fueron 97 estudiantes cuyas edades estaban entre 14 y 23 años, que estaban matriculados en los ciclos de Formación Profesional de dos instituciones: Mazarrón y Fuente Álamo, pertenecientes a la provincia de Murcia en España, a quienes les aplicaron los Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) y de Procesos en el Estudio (CPE-R-2F). Llegando a la conclusión que seis de cada diez estudiantes de los ciclos formativos utilizan el enfoque superficial en forma predominante, siendo los enfoques profundos y de alto rendimiento los menos utilizados.

Bolívar y Rojas (2008), desarrollaron la investigación intitulada: “Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico” para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas, Venezuela, planteándose como objetivo establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el locus de control, con el rendimiento académico. Se trabajó con un grupo de estudiantes pertenecientes al Ciclo de Iniciación Universitario (CIU) a quienes se les aplicaron el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) y la escala de Levenson. Como conclusión se arriba que los estilos de aprendizaje se modifican y adecuan a las necesidades de aprendizaje que poseen los estudiantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Locus de control

2.2.1.1. Concepto de locus de control

El locus de control es considerado como la fuerza con la que el individuo cree controlar los diferentes sucesos a los cuales se enfrenta en la vida y con la que se considera dueño de sus decisiones (Rotter, 1966).

Según la definición de Rotter (1996) “las personas poseen creencias que se consideran estables, las cuales se relacionan con la capacidad que poseen para llegar a afectar sus experiencias” (p.56). En este sentido, algunos individuos poseen tener puntos de vista fatalistas, que estarían dentro del llamado, locus externo; quienes no creen que exista algo que puedan realizar para lograr o dañar lo que le sucede en la vida. Por otro lado, los individuos que tienen un locus de control interno, son aquellas que persisten frente a las adversidades y/o obstáculos “debe haber algo que yo pueda hacer” manteniéndose controlados y firmes para la búsqueda de sus objetivos, ya que se consideran que son capaces de afectar las consecuencias y se esfuerzan para que los resultados salgan como ellos deseen.

De esta forma, el locus de control se referirá a la creencia que una determinada respuesta puede o no puede influir en la consecuencia de un determinado refuerzo. En tal sentido, se concibe que el Locus de control es un determinante de la expectativa de éxito; sin embargo, no es una expectativa que se refiera a un tipo particular de refuerzo, sino más bien que es considerado como una expectativa generalizada de “resolución de problemas”, asumiendo que el resultado de que las conductas son percibidas como instrumentos para alcanzar la meta, independientemente de la naturaleza específica de la meta u objeto reforzador.

2.2.1.2. Reseña histórica de los paradigmas del estudio del “control”

Entre los finales de la década del 50 y el principio de los años 60, se da inicio al estudio del control personal, el cual comenzó a tener un lugar incipiente dentro de la psicología. Si bien por ese entonces las investigaciones no tomaron una mayor relevancia y magnitud, sentaron las bases para ser consideradas en el presente siglo XX y bautizada como la psicología del control. Este nuevo campo de investigación generó numerosos aportes al campo de la psicología cognitiva (Palenzuela, 1984 citado en Sorondo (2011), siendo así que Linares en el año 2011 extrae de todos los conocimientos desarrollados por esas épocas a cuatro paradigmas en la psicología del control:

Primer paradigma: Surgido dentro del enfoque de la Teoría del Aprendizaje social, a principios de la década del 60 bajo la visión de con Rotter, quien desarrolla el concepto de locus de control y su escala de control interno-externo.

Segundo paradigma: el cual tuvo lugar en la década del 70 con los trabajos desarrollados por Seligman y su Teoría de Indefensión Aprendida. Si bien sus primeras investigaciones fueron con animales, luego estas se aplicaron a seres humanos. Comprobó el estado de ánimo depresivo como consecuencia de la no evidencia de contingencia por parte de los sujetos entre sus conductas y el resultado de las mismas. De esta manera, se desarrollaban respuestas de indefensión y desesperanza.

Tercer paradigma: Surgido a mediados de la década de los años 80 bajo la conducción de Albert Bandura y su Teoría Cognoscitiva se da inicio al término “autoeficacia”, el cual hace referencia a la apreciación personal de poseer la capacidad necesaria para llevar a cabo un determinado acto. Se debe destacar que la autoeficacia es uno de los componentes del control.

Cuarto paradigma: Finalmente, este último paradigma se vincula con Folkman como pionero de las Teorías Psicosociales de Afrontamiento. Se resalta aquí la manera en que los sujetos se enfrentan a diversos eventos y situaciones estresantes y la importancia de la percepción de control ya que la misma incide en la

evaluación que posteriormente realizara el sujeto en torno a una situación determinada.

2.2.1.3. Tipos de locus de control

Según Rotter (1996), existe una tipología sobre el locus de control, los cuales pueden ser:

a) Locus de control Interno

El locus de control interno hace referencia a como es percibido el control ejercido sobre la situación para incrementar la motivación y para afrontar la misma, es por este motivo que las personas con un locus de control interno se sienten más comprometidas e implicadas; por ende tendrán un comportamiento más participativo y activo en la situación. La persona que maneja un locus de control interno, percibe los actos ya sean positivos o negativos, están bajo su control personal. Es por esto que valoraran más el esfuerzo y la habilidad personal. Estas personas confiaran en sus habilidades, su esfuerzo y persistencia en una tarea, ya que están seguros de que de esto dependerá su éxito o fracaso.

Según Kalat (1986, citado por Condori y Carpio (2013) manifiesta que “los sujetos con un manejo de su locus de control interno, saben que no siempre tiene el manejo del mismo. Por ejemplo, los sujetos adquieren un boleto de lotería, o les gusta

participar en un juego al azar, reconocen que no tiene ningún control sobre este resultado (p.12).

b) Locus de Control Externo

Las personas que manifiestan poseer un locus de control externo pensarán que el resultado de conductas dependerá de factores que escapan de su control; como, por ejemplo; la suerte, el destino o la participación de otras personas. Asimismo, no registran que ellos tienen la posibilidad y capacidad de poder cambiar el curso de estos eventos. Por ello, es que sus expectativas serán poco estables, ya que esperan un resultado como algo anhelado. En tal sentido, Rotter (1966) afirma que un “sujeto puede llegar a creer con base en las experiencias pasadas y que los reforzamientos que ha recibido dependen de ciertas conductas o, a la inversa puede pensar que estos son controlados por fuerzas externas”. (como citó Condori y Carpio, 2013, p.14). Por esto, es que algunas personas creen que sus éxitos o fracasos se den al destino o la fuerte, y, por lo mismo, reflexionan que no vale la pena hacer planes para un futuro.

2.2.1.4. Características de las personas con locus de control interno y externo

Locus de control interno

Las características bajo el aspecto conductual que manifiestan los sujetos con un locus de control interno, serían:

1. Este tipo de personas escogen situaciones en las que los resultados que se obtienen dependerán de sus propias decisiones, aptitudes y habilidades, demostrando su responsabilidad personal para obtener soluciones de los problemas que se pueden haber planteado, así como el tener amplia libertad para elegir como llevar la resolución de las tareas, discutiendo y brindando el alcance respectivo de su participación en su actividad.
2. A estos sujetos no les gusta participar de juegos de azar, es decir, de aquellas eventualidades donde los resultados no dependen de ellos mismos, ni de sus aptitudes o de sus capacidades, sino por el contrario sería del factor suerte o de otros factores que estarían lejos de ellos y que no pueden controlar.
3. Los sujetos con locus de control interno tienen una necesidad de autorrealización y de logro.
4. Siempre se inclinan por el éxito, hacia sí mismo y ante sí mismo, que por el reconocimiento público de sus éxitos.
5. Los sujetos con locus de control interno desarrollan actividades de manera intensa para la obtención de sus metas individuales que de grupo. Ya que toman decisiones que los llevan al éxito del grupo, experimentando sentimientos semejantes a los de logro, así como un sentimiento de controlar lo que les sucede y rodea.

Locus de control externo

1. Los sujetos con locus de control externo, se les atribuye los eventos que le ocurren, su destino no depende de sí mismo sino de las circunstancias que le rodean.
2. Su destino tiene que ver mucha con la suerte. En su actividad académica, este sujeto no adjudica el control ni los resultados de su tarea asignada, creyendo que la suerte es la que determina lo que sucede. Siendo así, que no le importa cuánto esfuerzo haga, la actividad la realizará y considera el resultado del azar o del poder de los demás, algo ajeno a sí mismo.
3. Visualizan poca satisfacción laboral y pueden hacer referencia a convertirse en predictores de enfermedades.
4. Para estos sujetos el azar o la casualidad podrá resolver sus problemas por lo cual son menos productivos.
5. Estas personas consideran al factor suerte o al destino sus logros alcanzados. Gustan de la actividad que tenga menos esfuerzo para poder alcanzar el éxito; y, por consiguiente, sus fracasos serán atribuidos a “la mala suerte”, la “mala voluntad de las personas” o porque simplemente se les encomendó una tarea más difícil que a los de demás.

2.2.2. Motivación

2.2.2.1. Concepto de motivación

La palabra motivación según definición etimológica significa “movere” proviniendo del verbo latín.

Pintrich y Schunk (2006) definen a la motivación como “el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene” (p. 122). Ante este concepto propuesto, se puede concluir que la motivación es considerada más un proceso que como un producto; ya que no se puede visualizar a la motivación de forma directa, sino que tenemos que deducirla a partir de ciertas conductas manifiestas; por ejemplo, el esfuerzo, la persistencia para la realización de distintas tareas.

En la motivación intervienen actividades tanto físicas como mentales. En el caso de la actividad física, se manifestaría a través de esfuerzos, persistencia en actividades a realizar. En cambio, en la actividad mental se incluirían actividades de tipo cognitivo, como es la planificación, ejecución, supervisión, evaluación, resolución y toma de decisiones. Ya que la mayoría de las actividades en las que los estudiantes se ven comprometidos se organizan con el propósito de lograr sus metas.

Sin bien es cierto, cualquier actividad que requiera de motivación debe ser *instigada y sostenida*. El individuo tiende a dirigirse hacia una meta, considerándolo un momento importante y, difícil, porque se ve comprometido e involucra un compromiso, un desafío para dar los primeros pasos acertadamente. Asimismo, en estos procesos motivacionales es muy significativo tener la capacidad de sostener la acción. Por consiguiente, las metas trazadas son a largo plazo, como por ejemplo, la obtención de un grado académico, de lograr un buen trabajo y, de ahorrar dinero para la jubilación. De acuerdo con los estudios realizados por Schunk (2012), se conoce que la motivación procura explicar cómo las personas responden a las vicisitudes y dificultades, a sus a sus fracasos y a cuanto pueda surgir en esas metas a largo plazo manifiesta.

2.2.2.2. Tipos de motivación

Los tipos de motivación son:

- a) **Motivación intrínseca.** Según Reeve (2009) manifiesta que “la motivación intrínseca está sujeta a una serie de necesidades psicológicas definidas, como la seguridad, integridad, curiosidad” (p.131). Es un tipo de motivación que surge de forma espontánea por manifestaciones internas y necesidades de tipo psicológicas quienes motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas”. Asimismo, Reeve (2009) sostiene que “si bien es cierto que las conductas internas o

intrínsecamente motivadas no son de mucha utilidad, se considera al ser humano como un organismo activo que continuamente explora, interactúa adaptándose a su entorno, por lo que estas conductas resultarían funcionales y dignas de ser consideradas” (p.132).

- b) **Motivación extrínseca.** Es aquella abarca incentivos externos basados en premios y castigos, que repercutirían en la presencia de un comportamiento deseado socialmente, siendo esto conocido como refuerzo o premio; y, a la eliminación de dichas conductas no deseables socialmente, al castigo. Este tipo de motivación se relaciona con el enfoque conductista, que ha sido utilizado de manera tradicional para motivar al alumno, pero en muchas ocasiones no se lograba lo esperado; y, en ocasiones, se daría el efecto contrario; es decir, produciéndose una desmotivación al no poder alcanzar el estímulo esperado.

2.2.2.3. Determinantes de la Motivación

Siguiendo los estudios de Sanz, Menéndez, Rivero y Conde (2009), estos dividen en dos determinantes a la motivación: determinantes internos y los determinantes externos.

Es así, que los determinantes *internos*, tienen su evolución en el organismo, y son los mecanismos producidos por el factor herencia y crecimiento potencial.

- La herencia, factor determinante interno de la motivación, derivado de los factores genéticos. Compuesto por dos enfoques: el instintivo, que es aquel en donde la energía se acumula y da origen a un estado motivado, produciéndose las conductas preprogramadas genéticamente que actúan para disminuir la motivación. Por otro lado, está el enfoque fisiológico, que establece que los circuitos cerebrales vigilan el estado del cuerpo y activan las conductas cuando reconocen algún cambio. Para este enfoque, la activación de los circuitos cerebrales que provocan la motivación emana respuestas, que pueden ser tanto innatas como adquiridas.
- El crecimiento potencial hace hincapié a la idea de que el ser humano está motivado y es capaz de alcanzar su pleno potencial en los aspectos físicos, psicológicos y emocionales.

Asimismo, los determinantes *externos* son los que se originan fuera del organismo, por el aprendizaje, factores hedónicos y por la interacción social.

- En el caso de aprendizaje, es considerado como el principal determinante externo de la motivación; ya que diversas conductas son adquiridas, desarrolladas y mantenidas gracias a la importante función de este proceso psicológico.
- En el caso del hedonismo para la motivación, estaría sujeta a la experiencia común que sugiere que el placer y el dolor son dos potentes determinantes de la conducta que producen motivación.

- La interacción social influye de manera importante en la conducta, debido a que la presencia de personas modifica la motivación; siendo las relaciones sociales un factor influyente en el comportamiento ya que la presencia de otras personas modifica nuestra propia motivación, y al mismo modo, se puede alterar la motivación de los demás personas.

2.2.3. Rendimiento académico

2.2.3.1. Concepto de rendimiento académico

El rendimiento académico compromete el logro de las metas y objetivos trazados por el estudiante en la asignatura que cursa, el cual está expresado a través de calificaciones, que se convertirían en el resultado de una evaluación que implicaría la superación o no de determinadas pruebas, asignaturas o cursos (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Otra definición es propuesta por Torres y Rodríguez (2006, citado en Willcox, 2011, p. 48) en donde consideran al rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en una asignatura, materia, curso que es medido por el promedio escolar.

En tal sentido, el rendimiento académico, vendría a ser el desenlace de un proceso educativo evaluado en términos cuantitativos y

cuantitativos, el cual serviría para retroalimentar a los estudiantes sobre el cumplimiento de los objetivos establecidos.

2.2.3.2. Características del rendimiento académico

El rendimiento académico presenta una serie de características que contribuirán en su evaluación. A continuación, enunciaremos la propuesta realizada por García y Palacios (1991, citado en Cutimbo, 2008):

- En su aspecto dinámico, el rendimiento académico se relaciona dentro del proceso de aprendizaje, ya que esta adjunta a los esfuerzos y capacidades que denota el estudiante.
- En su aspecto estático, el rendimiento académico comprende al producto del aprendizaje, el cual es originado por el estudiante reflejado en su aprovechamiento.
- El rendimiento académico está unido a la medición de la calidad y a juicios de valoración.
- El rendimiento académico, es un medio y no un fin en sí mismo

2.2.3.3. Determinantes del rendimiento académico

Según Vargas (2007) considera que los determinantes del rendimiento académico, están agrupados en factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje, siendo estos componentes internos y externos al estudiante.

Estos componentes se podrían clasificar en tres categorías:

- a) **Determinantes personales:** Estarían referenciados las condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, sexo.
- b) **Determinantes sociales:** Abarcaría el entorno familiar, nivel educativo de los padres o personas encargadas del estudiante, contexto socioeconómico.
- c) **Determinantes institucionales:** Estaría enmarcado por la elección de la carrera según interés del estudiante, ambiente y condiciones universitarios, relación docente- estudiante y las pruebas de ingreso a la carrera elegida.

2.2.3.4. Factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes universitarios

Para Montero, Villalobos y Valverde (2007) los factores que ejercerían influencia en el rendimiento académico en los estudiantes universitarios, serían:

Factores institucionales: Estarían dadas por las características estructurales y funcionales de presenta la institución educativa, los horarios académicos establecidos, el número de estudiantes, los

servicios que brindaría, como de biblioteca, en si el ambiente institucional.

Factores pedagógicos: Guardan relación con el papel del docente, la metodología de enseñanza utilizada, el proceso de comunicación del docente, la relación entre docente-estudiante y motivación del docente en aula.

Factores psicosociales: Se considerarían las características personales del estudiante, en primer lugar, su nivel de motivación, ansiedad, autoestima. Asimismo, el interés y nivel de aspiraciones, aptitud intelectual, habilidades sociales y de estudio, intereses de proyección profesional, asistencia y participación en las clases, etc.

Factores sociodemográficos: Determinantes como el sexo del estudiante, nivel económico, el tipo de institución educativa de donde egresa (público o privado), nivel educativo de los padres y situación laboral, etc.

2.2.3.5. Medición del rendimiento académico

Hablar de rendimiento académico enfoca un carácter complejo y multidimensional, ya que estaría relacionado con el resultado del aprendizaje. Comúnmente los indicadores para determinar el rendimiento académico han sido las calificaciones obtenidas por los

estudiantes en determinadas pruebas objetivas (Montero et al., 2007; García-Jiménez et al., 2000; Tomás, Expósito y Semperescatelló., 2014). Este criterio puede tener sesgos debido a que los docentes son distintos. Al igual que las asignaturas, titulaciones, colegios de procedencia e incluso las instituciones universitarias tienen criterios muy distintos en la calificación y evaluación de sus estudiantes. Esto puede afectar de manera importante al cálculo de lo que sería el rendimiento académico. El hecho de utilizar únicamente las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas es de difícil aplicación en el ámbito universitario ya que pueden darse situaciones de mucha diversidad de casos que rodean a los estudiantes.

En estos tiempos, el aprobar el 100% de los créditos matriculados por cada asignatura acarrea la superación de un objetivo muy importante, dejando en segundo lugar, la calificación obtenida en las asignaturas.

2.3. Definiciones de términos básicos

Aprendizaje

Es una actividad cognitiva constructiva, cuyo propósito es aprender, a través de un conjunto de acciones dirigidas alcanzar o satisfacer este propósito (Castaneda y Ortega, 2004)

Locus de control

Estudiar la posible existencia de predisposiciones a hacer un determinado tipo de atribuciones, en el sentido de situar el control fuera (locus de control externo) o dentro del sujeto (locus de control interno) (Rotter, 1996).

Locus de control externo

Creencia de que los acontecimientos no son contingentes con la conducta del individuo, sino que dependen de la suerte, la casualidad, el destino o el poder de los demás (Rotter, 1996).

Locus de control interno

Creencia de que los acontecimientos son contingentes con la conducta de uno (Rotter, 1996)

Motivación

Proceso de estimular a un individuo para que realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta deseada para el motivador (Reeve, 2009, p. 6)

Rendimiento académico

Nivel de conocimiento alcanzado por el estudiante en base a sus evaluaciones obtenidas durante el semestre académico en relación a las asignaturas del Plan de estudios de la carrera.

CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas

3.1.1 Hipótesis principal

H1 Existe relación significativa entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho No existe relación significativa entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

3.1.2. Hipótesis derivadas

H1 Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales utilizan con mayor frecuencia el locus de control externo que el interno.

Ho Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales no utilizan con mayor frecuencia el locus de control externo que el interno.

H2 Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales presentan un alto nivel de motivación.

Ho Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales no presentan un alto nivel de motivación.

H3 Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales presentan un rendimiento académico de nivel alto.

Ho Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales no presentan un rendimiento académico de nivel alto.

H3 Existe relación significativa entre el locus de control y la motivación en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho No existe relación significativa entre el locus de control y la motivación en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

H2 Existe relación significativa entre el locus de control y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho No existe relación significativa entre el locus de control y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

H3 Existe relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho No existe relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

3.2 Variables y definición operacional

Variables a correlacionar

V1. Locus de control

V2. Motivación

V3. Rendimiento académico

Definición conceptual

V1: Locus de control. Percepción que tiene una persona respecto a los resultados de su actividad cotidiana (Rotter, 1996).

V2: Motivación. Implicación del estudiante hacia las actividades académicas, generando una actitud adecuada para su aprendizaje y comportamientos necesarios para alcanzar un objetivo de aprendizaje, encontrando de forma progresiva algo que le interesa. (Aliaga, 2013)

V3: Rendimiento académico. Es el resultado manifestado por el estudiante que se da a través de sus calificaciones cuantitativas y/o cualitativas. (Martínez -Otero, 2007).

3.2.1 Operacionalización de las variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
V1: Locus de control	<ul style="list-style-type: none">• Locus de control externo• Locus de control interno	Respuesta a los reactivos de la Escala de Locus de Control de Rotter (1996).
V2: Motivación	<ul style="list-style-type: none">• Motivación intrínseca• Motivación extrínseca	Respuesta a los ítems:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8 del Cuestionario de Metas Académicas de Hayamizu y Weiner (1991). Respuesta a los ítems:9, 10, 11, 12, 13 y 14 del Cuestionario de Metas Académicas de Hayamizu y Weiner (1991).

V3 Rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento global durante el primer ciclo de estudios. 	<p>Promedio general alcanzado expresado en las siguientes categorías</p> <p>— Excelente: 20, 19, 18</p> <p>— Muy Bueno: 17, 16</p> <p>— Bueno: 15, 14, 13</p> <p>— Deficiente: 12, 11</p> <p>— Muy Deficiente: 10 o menos</p>
---------------------------------	---	---

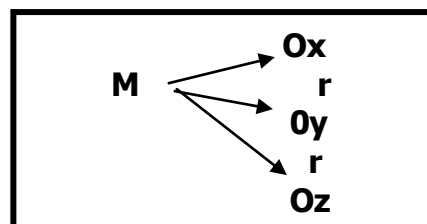
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1. Diseño metodológico

En la investigación se utilizó el diseño No experimental, de nivel correlacional, para poder establecer la relación existente entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Según Hernández, Fernández, Baptista (2014), el estudio correlacional, tiene como objetivo medir el grado de relación entre dos o más conceptos o variables en un contexto en particular.

El esquema que corresponde sería el siguiente:



Donde:

M = Muestra de investigación

Ox, Oy, Oz = Observaciones de las variables

◇ Locus de control

◇ Motivación

◇ Rendimiento académico

r = Relaciones entre variables

El enfoque de investigación utilizado en la presente investigación fue cuantitativo. Según Hernández et.al. (2014) este enfoque utiliza la recolección de datos para la comprobación de la hipótesis, teniendo como soporte a la medición numérica y al análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías

3.2. Diseño muestral

La población de estudio fue de 569 participantes varones y mujeres del primer ciclo de estudios pertenecientes a las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras, matriculados en el semestre académico 2017-II de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 1
Distribución de la población

Escuelas	N	%
Ciencias Administrativas y Recursos Humanos	324	57%
Ciencias Contables Económicas y Financieras	245	43%
Total	569	100%

Para efectos de la investigación se seleccionó una muestra aplicando la técnica de muestreo probabilístico, a partir de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E^2 (N - 1) + Z^2 PQ}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra necesaria

$Z^2 = (1.96)^2$

P = Probabilidad de que el evento no ocurra 50%

E = 0.05 o 5%

N = Tamaño de la población

Reemplazando tenemos:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50) (0.50) 569}{(0.05)^2 (569-1) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$

$$n = 230$$

Quedando conformada la muestra por 230 estudiantes. Asimismo, se determinó por afijación proporcional el número de estudiantes por Escuela de estudio, aplicando la siguiente fórmula:

$$N_1 = n \frac{N_1}{n}$$

Reemplazando tenemos:

- 1) Ciencias Administrativas y Recursos Humanos

$$N_1 = \frac{230}{569} \times 324 = 131$$

- 2) Ciencias Contables Económicas y Financieras

$$N_2 = \frac{230}{569} \times 245 = 99$$

Tabla 2

Distribución de la muestra

Carreras	N	%
Ciencias Administrativas y Recursos Humanos	131	57
Ciencias Contables Económicas y Financieras	99	43
Total	230	100

4.3. Técnicas de recolección de datos

4.3.1 Descripción de los instrumentos

a) **Escala de Locus de Control de Rotter ([Rotter Locus of control Scale]**

Se utilizó la Escala de Locus de Control de Rotter (1972), en su versión adaptada por Brenlla y Vázquez (2010) de nacionalidad argentina, la cual está conformada por 29 ítems, de los cuales 23 miden el locus de control, y los 6 ítems restantes trabajan como distractores. Cada ítem presenta dos opciones de respuesta (a y b) uno correspondería al locus de control interno y el otro al locus de control externo. Los puntajes a las opciones que se refieren a control externo (oscilan entre 0 y 23 puntos) por lo que el aumento de las puntuaciones indicó el predominio de este tipo de creencias. En la adaptación argentina se presentó coeficientes de viabilidad moderados pero aceptables ($\alpha = .65$; KR-20/ $r_{20} = 0.646$) concordante con la bibliografía internacional.

Para efectos de la investigación se trabajó con la versión validada de Guevara (2017), donde la validez de contenido la realizó mediante juicio de expertos cuyos jueces dieron su veredicto obteniéndose un promedio superior a 0,85. Para la confiabilidad del instrumento utilizaron la prueba de Kuder Richardson 20 cuyo resultado del coeficiente es igual a 0,65 moderada. Presentando así una consistencia interna.

b) Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A)

Fue diseñado en base a la teoría de Dweck, por Hayamizu y Weiner en el año 1991. Este cuestionario fue traducido por Núñez y González-Pienda (1994). Los autores usaron el análisis factorial, para la obtención de los tres tipos de metas motivacionales: de aprendizaje (igual que Dweck) y dos metas de rendimiento. Contiene 20 ítems distribuidos en tres áreas: Metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa. Para efectos de nuestro trabajo determinamos a las áreas de valoración social y de recompensa como motivación extrínseca y al área de metas de aprendizaje como motivación intrínseca.

El Cuestionario de Metas Académicas comprende tres dimensiones, a saber:

1. Metas de aprendizaje: Miden la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas

habilidades y conocimientos y el perfeccionamiento de la ejecución en las tareas de aprendizaje. Se mide a través de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

2. Metas de refuerzo social: Miden la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres. Los ítems pares son 9,10, 11, 12, 13, 14.
3. Metas de logro: Miden la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes. Los ítems son 15, 16, 17, 18, 19, 20.

Las respuestas de los estudiantes se organizan en una escala en la que cada ítem se puntuó de 1 a 5, coincidiendo el 1 con “totalmente en desacuerdo” y el 5 con “totalmente de acuerdo”.

El coeficiente de fiabilidad global fue de .885 y los coeficientes de fiabilidad de las subescalas que formaron el cuestionario, “Metas de Aprendizaje” (MA) fueron de .863, el coeficiente del segundo factor, “Metas de Valoración Social” (MVS), fue de .869 y el factor “Metas de Recompensa”, (MR), manifestó un coeficiente de .835.

c) Registro oficial de evaluación del aprendizaje

Se utilizó para identificar el nivel de rendimiento académico alcanzado por los sujetos investigados las actas de notas

generales, donde se registraban el promedio de notas obtenidas en las asignaturas correspondientes al primer ciclo de estudios correspondientes al Semestre Académico 2017-II.

4.3.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez del instrumento

Se denomina validez a la posibilidad que tiene el instrumento para medir las cualidades utilizadas para su construcción y no otras parecidas. "Un instrumento tiene validez cuando verdaderamente mide lo que afirma medir"(Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 201).

Validez interna: Locus de control

La validación interna de la variable locus de control se efectuó para evaluar si los ítems tienen características de homogeneidad. Es decir, presumiendo que si un ítem mide un aspecto particular de la variable, los ítems debe tener una correlación con el puntaje total del test. De este modo, podemos hacer una diferencia entre los ítems que miden lo mismo de la prueba de aquellos que no, y conocer, además, los ítems que contribuyen o no, a la coherencia interna de la prueba. La validación interna se realizó través de la correlación de Pearson **ítem – test corregida**, donde se espera que la correlación sea igual o mayor a 0.20 según Garrett (1965).

La validación para el instrumento de locus de control, se realizó a través de un estudio piloto con 15 estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres. La validación interna se efectuó a través del paquete estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 3

Validación interna: Escala de Locus de Control de Rotter

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida
ITEM1	15.5333	6.124	.281
ITEM2	15.2667	5.924	.201
ITEM3	15.6000	5.829	.261
ITEM4	15.7333	5.352	.328
ITEM5	15.4667	5.124	.335
ITEM6	15.4667	5.981	.213
ITEM7	15.9333	4.781	.424
ITEM8	15.4667	5.981	.213
ITEM9	15.8000	6.600	.355
ITEM10	15.9333	5.495	.283
ITEM11	16.0000	5.429	.234
ITEM12	15.6667	5.524	.260
ITEM13	16.0667	5.781	.314
ITEM14	15.2667	5.924	.300
ITEM15	16.1333	5.410	.239
ITEM16	15.3333	6.238	.295
ITEM17	15.9333	6.495	.325
ITEM18	15.6667	5.667	.202
ITEM19	16.1333	5.124	.424
ITEM20	15.8000	4.886	.338
ITEM21	15.7333	5.210	.209
ITEM22	15.9333	5.638	.221
ITEM23	15.5333	6.552	.258
ITEM24	15.7333	6.924	.266
ITEM25	15.7333	5.638	.308
ITEM26	15.4667	4.838	.502
ITEM27	15.7333	5.781	.350
ITEM28	15.6667	5.524	.360
ITEM29	15.7333	6.067	.261

De acuerdo con la validación interna según Garrett (1965) la correlación elemento-total corregida debe ser mayor o igual a 0.20. Los resultados obtenidos en la tabla 3 cumplen con este criterio, por tanto, existe validez interna en el instrumento.

Tabla 4

Validación interna: Cuestionario de Metas Académicas

Estadísticos total-elemento			
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida
ITEM1	72.2000	57.457	.302
ITEM2	72.0000	54.571	.569
ITEM3	72.6000	50.686	.738
ITEM4	72.7333	55.924	.440
ITEM5	72.7333	58.352	.204
ITEM6	72.5333	52.695	.517
ITEM7	72.2667	57.924	.372
ITEM8	72.1333	59.552	.269
ITEM8	72.7333	52.495	.596
ITEM10	72.6667	56.667	.244
ITEM11	73.2000	52.886	.472
ITEM12	72.8000	58.457	.220
ITEM13	73.4667	59.124	.206
ITEM14	72.6667	53.810	.360
ITEM15	72.0667	61.352	.268
ITEM16	71.8667	62.410	.232
ITEM17	72.1333	65.267	.253
ITEM18	72.2667	56.924	.267
ITEM19	72.1333	61.695	.302
ITEM20	71.8667	63.838	.232

De acuerdo con la validación interna, la correlación elemento -total corregida debe ser mayor o igual a 0.20 (Garret, 1965). De acuerdo a los resultados visualizados en la tabla 4, todos los ítems cumplen con este criterio, por consiguiente, se presenta validez interna en el instrumento Cuestionario de Metas Académicas (CMA).

Confiabilidad del instrumento: Consistencia interna

La confiabilidad del Cuestionario de Metas Académicas fue elaborada por el coeficiente KR-20, por Kuder Richardson, el cual demanda de la administración del instrumento de medición produciendo valores que oscilan entre cero y uno. Esto es aplicable a variables que calificaron con solo dos valores, es decir utilizaron respuestas dicotómicas. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión.

FORMULA KR_20

Dónde:

$$KR20 = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems o preguntas

$\sum pq$: Sumatoria del producto p y q de los ítems

S_T^2 : Varianza de los puntajes totales

Instrumento: Escala de Locus de Control de Rotter

Para obtener la confiabilidad se aplicó una prueba piloto con una muestra de 15 estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres.

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.49

Moderada confiabilidad 0.5 a 0.70

Fuerte confiabilidad 0.71a 0.89

Muy fuerte confiabilidad 0.9 a 1

Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5

Confiabilidad del instrumento de Locus de Control

Número de preguntas																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1
1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1
1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0
1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
0.7	0.9	0.7	0.5	0.8	0.8	0.3	0.8	0.5	0.3	0.3	0.6	0.2	0.8	0.5	0.7	0.5	0.7	0.3	0.7	
0.3	0.1	0.3	0.5	0.2	0.2	0.7	0.2	0.5	0.7	0.7	0.4	0.8	0.2	0.5	0.3	0.5	0.3	0.7	0.3	
0.20	0.12	0.22	0.25	0.16	0.16	0.22	0.16	0.25	0.22	0.20	0.24	0.16	0.16	0.25	0.22	0.25	0.22	0.22	0.22	

Tabla 5

Número de Estudiantes	Número de preguntas									Σ
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	20
2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	23
3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	9
4	1	1	0	0	1	1	1	1	1	23
5	1	0	1	1	1	1	0	1	1	21
6	0	1	1	0	1	1	1	1	0	18
7	0	0	0	1	0	0	1	1	1	15
8	1	0	0	0	0	1	1	1	1	18
9	0	1	1	1	1	1	1	0	1	21
10	0	1	1	1	1	1	0	0	1	12
11	1	0	1	1	1	1	1	1	1	20
12	1	1	1	1	0	1	0	1	0	14
13	1	1	0	0	0	1	0	1	1	15
14	0	1	1	1	1	1	1	1	0	20
15	1	0	1	0	1	0	1	0	1	13
p	0.6	0.5	0.7	0.6	0.7	0.8	0.6	0.7	0.7	17.47
q	0.4	0.5	0.3	0.4	0.3	0.2	0.4	0.3	0.3	
pq	0.24	0.25	0.22	0.24	0.22	0.16	0.24	0.22	0.20	

Realizando los cálculos:

$$KR 20 = \frac{29}{29 - 1} \left[1 - \frac{6.09}{18} \right] = 0.685$$

El coeficiente de confiabilidad KR20 alizando un resultado de 0.685, lo cual permitió manifestar que la **Escala de Locus de Control de Rotter** en función a los criterios de confiabilidad presentaron Moderada confiabilidad. En tal sentido, se recomendó la aplicación del instrumento para recoger información con respecto a la variable de estudio.

Confiabilidad del instrumento: consistencia interna

El criterio de confiabilidad del instrumento midió el grado de consistencia interna y precisión en la medida, mayor precisión menor error.

El coeficiente de Alfa Cronbach.- Fue desarrollado por Cronbach. Este mide la consistencia interna del instrumento. Este requiere de una sola administración del instrumento y anunciando valores que oscilan entre cero y uno. Asimismo, es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que fue utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Coeficiente Alfa Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

- K:** El número de ítems
- $\sum S_i^2$:** Sumatoria de Varianzas de los Ítems
- S_T^2 :** Varianza de la suma de los Ítems
- α :** Coeficiente de Alfa de Cronbach

La escala de valores que determinó confiabilidad está dada por los siguientes valores:

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.49
Regular confiabilidad	0.50 a 0.74
Aceptable confiabilidad	0.75 a 0.89
Elevada confiabilidad	0.90 a 1

Tabla 6
Cuestionario de Metas Académicas

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
3	4	2	3	4	4	3	5	1	5	3	2	3	1	2	3
4	4	4	2	4	2	4	3	4	1	1	1	1	5	5	5
5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	2	1	1	3	4	4
4	5	4	4	5	4	3	4	3	3	3	3	2	3	4	3
5	5	5	3	2	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	5
2	2	2	3	3	2	4	3	2	3	3	2	5	5	5	5
4	4	3	3	3	4	4	5	3	4	4	5	2	2	4	5
3	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	4	5
4	4	3	2	3	2	4	5	4	4	2	4	5	5	5	5
5	4	3	3	2	2	5	5	4	1	1	5	2	2	4	5
3	4	3	4	3	4	4	3	3	5	4	4	2	2	5	5
5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	3	4	4	3
5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5
5	5	4	4	2	4	4	3	4	4	3	4	4	5	5	5
4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	2	4	4	3

Tabla 6

17	18	19	20
4	2	5	5
5	5	5	5
4	5	5	5
5	5	5	5
3	4	4	5
5	4	5	4
4	4	2	4
3	4	4	5
5	4	5	4
4	4	2	4
4	1	4	5
3	5	4	4
5	4	4	5
4	5	5	2
4	4	3	4

Estadísticos de fiabilidad

Para establecer la confiabilidad del instrumento, se aplicó el alfa de Cronbach a una muestra piloto de 15 estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 7
Resumen del procesamiento de los casos

Variable/ dimensión	Alfa de Cronbach	Nº de ítems	Nº de Estudiantes
METAS ACADEMICAS	0.673	20	15

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) en función a los índices de confiabilidad, el instrumento Cuestionario de Metas es confiable, por tanto, hubo precisión en el instrumento y fue aplicable.

4.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la investigación

Para el procesamiento de los datos, se utilizaron técnicas estadísticas de tipo descriptivo e inferencial como la media aritmética, la desviación estándar, y la prueba de correlación de Pearson.

Media Aritmética

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

Coefficiente de Correlación de Pearson

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

Donde:

N = Tamaño de la muestra

x = Puntaje en la variable x

y = Puntaje en la variable y

4.5. Aspectos éticos

De acuerdo con los principios establecidos a través del consentimiento informado, la investigación realizada se ajustó a las siguientes consideraciones éticas:

- Ajustar y explicar brevemente los principios éticos que justifican la investigación
- Fundamentar si la investigación se realizó con estudiantes de una institución de enseñanza de nivel superior
- Expresar claramente los riesgos y las garantías de seguridad que se brindan a los participantes de la investigación.
- Contar con el consentimiento Informado de los participantes de la investigación

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Nivel descriptivo

Se realizó el análisis descriptivo en función a las variables de estudio.

De acuerdo a la tabla 9, se percibió que el 75% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron el empleo de Locus de control como medio; 21 referenciaron el empleo de Locus de control como alto; y, sólo el 4% de los estudiantes referenciaron el empleo de Locus de control como bajo.

Tabla 8
Baremos de comparación

NIVEL VARIABLE O DIMENSION	ALTO	MEDIO	BAJO
LOCUS DE CONTROL	19-29	10-18	0-9
LOCUS DE CONTROL INTERNO	9-11	5-8	0-4
LOCUS DE CONTROL EXTERNO	9-12	5-8	0-4

Tabla 9

Nivel de uso de locus de control

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ALTO	48	21	21	21
BAJO	10	4	4	25
MEDIO	172	75	75	100
Total	230	100	100	

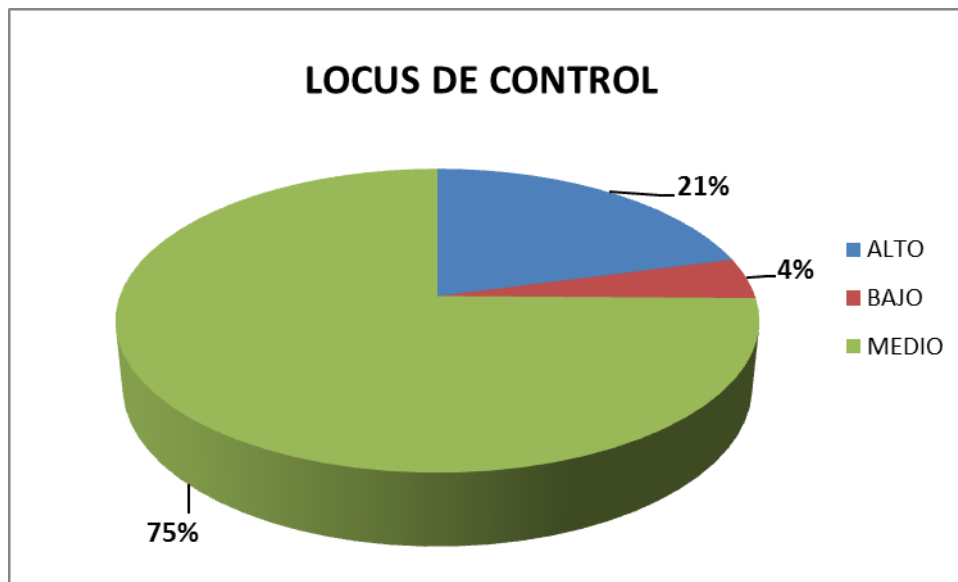


Figura 1. Nivel uso de locus de Control

De acuerdo a la tabla 10, se percibió que el 66% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron el empleo de Locus de control interno, donde el sujeto atribuyó los acontecimientos que le han ocurrido a su capacidad y esfuerzo como medio. El 30% de los estudiantes referenciaron el empleo de Locus de control interno, donde el sujeto atribuyó los acontecimientos que le han ocurrido a su capacidad y esfuerzo como bajo; y, sólo el 4% de los estudiantes referenciaron el empleo de Locus de control interno, donde el sujeto atribuyó los acontecimientos que le han ocurrido a su capacidad y esfuerzo como alto.

Tabla 10

Nivel de uso locus de control: Interno

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ALTO	9	4	4	4
BAJO	69	30	30	34
MEDIO	152	66	66	100
Total	230	100	100	

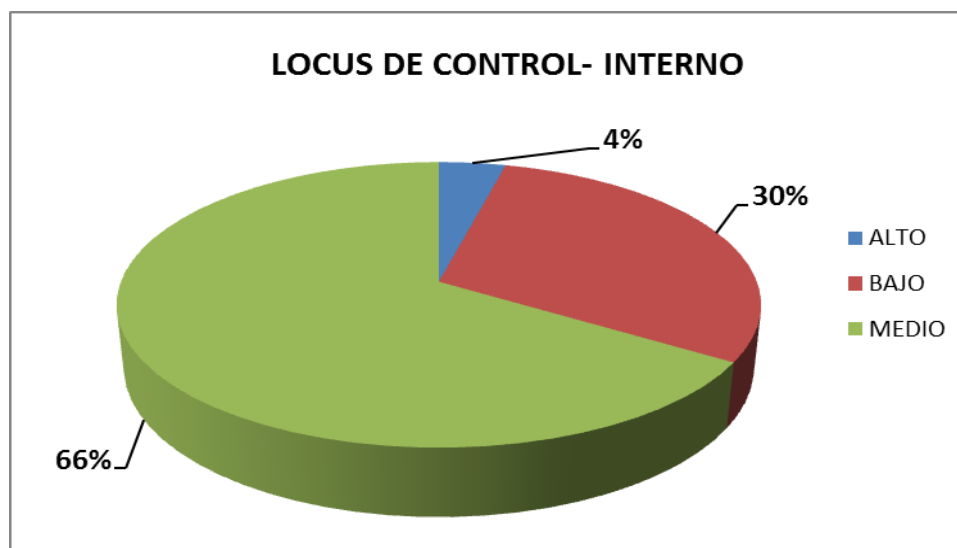


Figura 2. Nivel de uso de Locus de Control Interno

De acuerdo a la tabla 11, se percibió que el 72% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron el empleo de Locus de control externo, donde el sujeto atribuyó los acontecimientos que le han ocurrido al azar y a la dificultad de la tarea como medio. El 18% de los estudiantes referenciaron el empleo de Locus de control externo, donde el sujeto atribuyó los acontecimientos que le han ocurrido al azar y a la dificultad de la tarea como bajo; y, el 10% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron el empleo de Locus de control externo, donde el sujeto atribuyó los acontecimientos que le han ocurrido al azar y a la dificultad de la tarea como alto.

Tabla 11

Nivel de locus de control: Externo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ALTO	23	10	10	10
BAJO	41	18	18	28
MEDIO	166	72	72	100
Total	230	100	100	

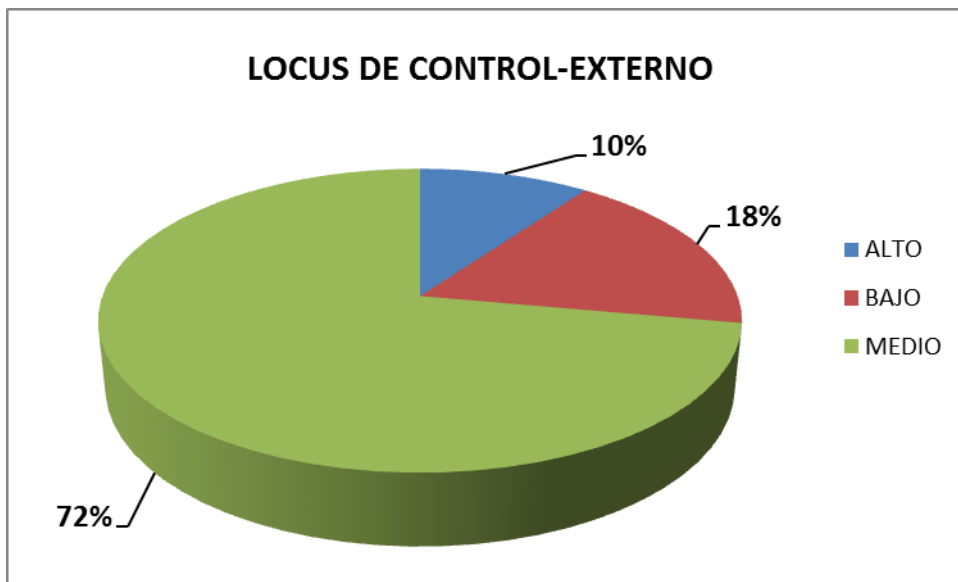


Figura 3. Nivel de uso de Locus de Control Externo

Se enuncia a través de la tabla 12 los baremos de comparación en relación a la variable metas académicas

Tabla 12
Baremos de comparación

NIVEL VARIABLE O DIMENSION	ALTO	MEDIO	BAJO
METAS ACADÉMICAS	75-100	48-74	20-47
METAS DE APRENDIZAJE	31-40	20-30	8-19
METAS DE REFUERZO SOCIAL	23-30	15-22	6-14
METAS DE LOGRO	23-30	15-22	6-14

De acuerdo a la tabla 13, se percibió que el 54% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas académicas como altas, entendiéndose estas como los propósitos, motivos, necesidades e intenciones que llevan al alumno a realizar tareas de aproximación progresiva a la meta académica que él mismo establece. El 46% de los estudiantes referenciaron sus metas académicas como medio, entendiéndose estas como los propósitos, motivos, necesidades e intenciones que llevan al alumno a realizar tareas de aproximación progresiva a la meta académica que él mismo establece.

Tabla 13
Nivel de metas académicas (motivación)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ALTO	125	54	54	54
MEDIO	105	46	46	100
Total	230	100	100	

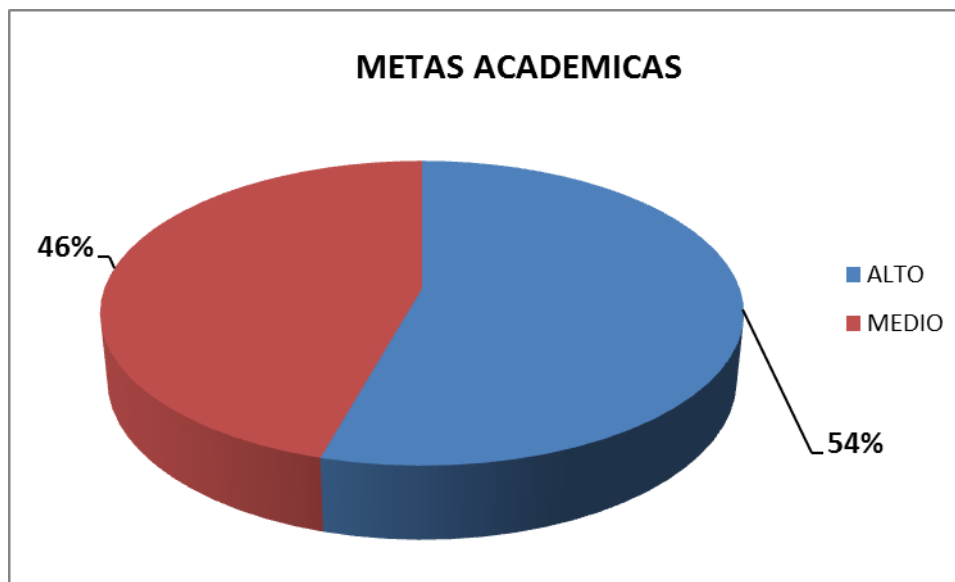


Figura 4. Nivel de metas académicas

De acuerdo a la tabla 14, se percibió que el 51% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas de aprendizaje como altas, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y el perfeccionamiento de la ejecución en las tareas. El 48% de los estudiantes referenciaron sus metas de aprendizaje como medio, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y el perfeccionamiento de la ejecución en las tareas; y, el 1% de

los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas de aprendizaje como bajas, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y el perfeccionamiento de la ejecución en las tareas.

Tabla 14

Nivel de metas académicas: Metas de aprendizaje (motivación)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ALTO	118	51	51	51
BAJO	3	1	1	52
MEDIO	109	48	48	100
Total	230	100	100	

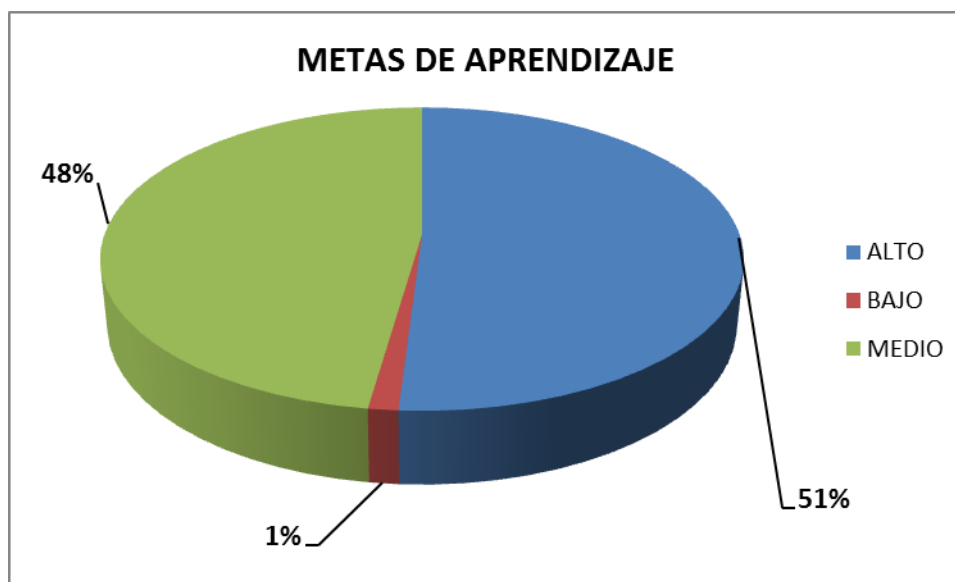


Figura 5. Metas Académicas- Metas de Aprendizaje

De acuerdo a la tabla 15, se percibió que el 50% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas de Refuerzo social como medio, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres. El 26% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas de Refuerzo social como altas, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitándose rechazo por parte de los profesores y padres; y, el 24% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de

la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas de Refuerzo social como bajas, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres.

Tabla 15

Nivel de metas académicas: Metas de refuerzo social (motivación)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ALTO	59	26	26	26
BAJO	55	24	24	50
MEDIO	116	50	50	100
Total	230	100	100	

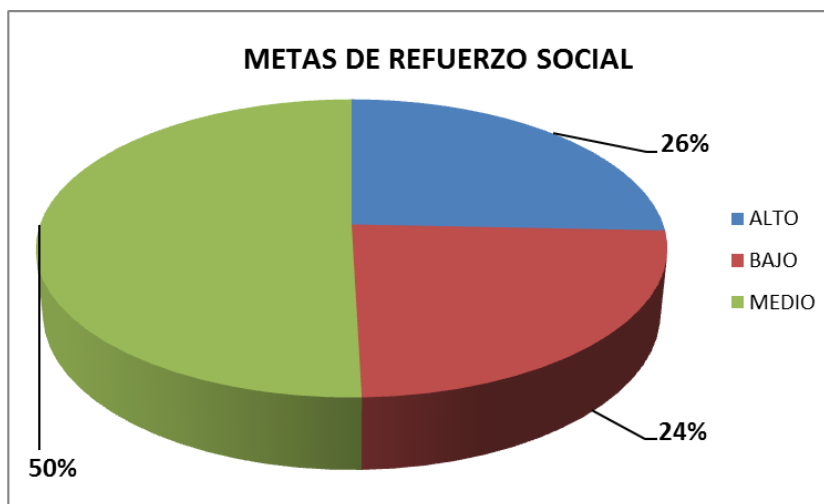


Figura 6. Metas Académicas- Metas de Refuerzo Social

De acuerdo a la tabla 16, se percibió que el 84% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas de logro como altas, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes. El 14% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas de logro como medio, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes; y, el 2% de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, referenciaron sus metas de logro como bajas, entendiéndose estas como la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes.

Tabla 16
Nivel de metas académicas: Metas de logro (motivación)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ALTO	193	84	84	84
BAJO	4	2	2	86
MEDIO	33	14	14	100
Total	230	100	100	

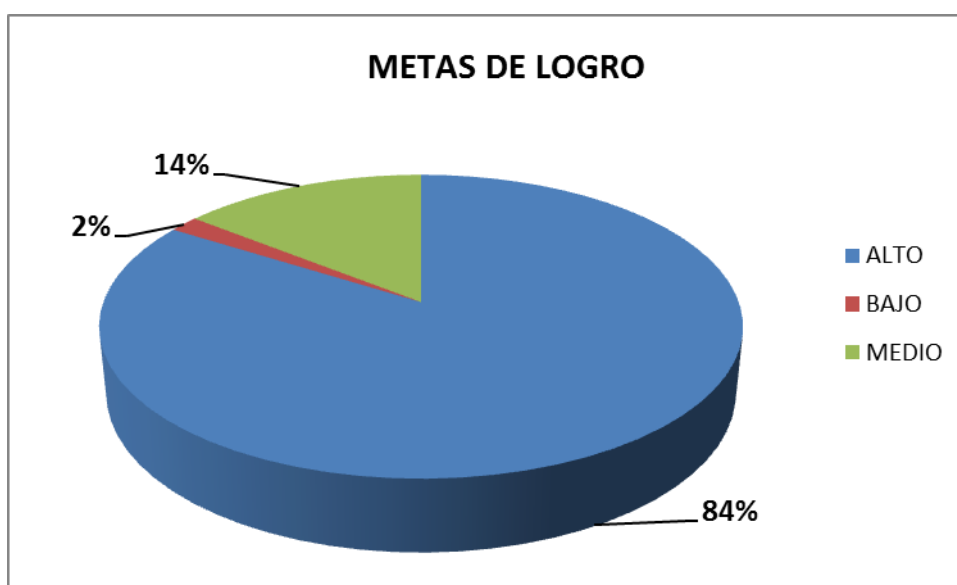


Figura 7: Metas Académicas- Metas de Logro

De acuerdo a la tabla 17, se percibió que los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, presentaron los siguientes calificativos 0=16, 1=4, 2=6, 3=1, 6=2, 7=5, 9=9, 10=5, 11=4, 12=5, 13=4, 14=20, 15=23, 16=35, 17=42, 18=31, 19=15 y con 20=3 como rendimiento académico.

Tabla 17

Calificativos promedio de los estudiantes: Rendimiento académico

CALIFICATIVOS FRECUENCIAS	
0	16
1	4
2	6
3	1
6	2
7	5
9	9
10	5
11	4
12	5
13	4
14	20
15	23
16	35
17	42
18	31
19	15
20	3
TOTAL	230

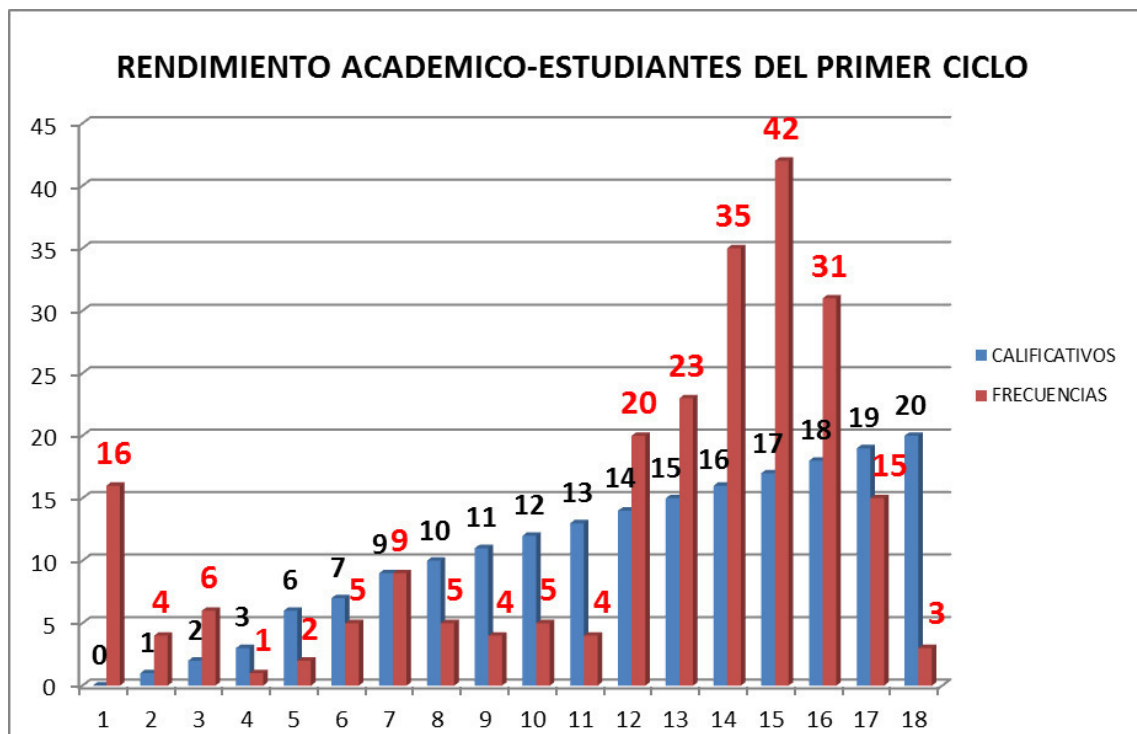


Figura 8: Nivel de Rendimiento Académico

De acuerdo a la tabla 18, se percibió que los estudiantes del primer ciclo de Ciencias Administrativas de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, presentaron los siguientes calificativos 0=9, 1=3, 2=2, 6=1, 7=4, 9=5, 10=3, 11=3, 12=3, 13=2, 14=17, 15=15, 16=28, 17=22, 18=13 y con 19=1 como rendimiento académico.

Tabla 18
Rendimiento académico estudiantes de Ciencias Administrativas

CALIFICATIVOS	FRECUENCIAS
0	9
1	3
2	2
6	1
7	4
9	5
10	3
11	3
12	3
13	2
14	17
15	15
16	28
17	22
18	13
19	1
TOTAL	131

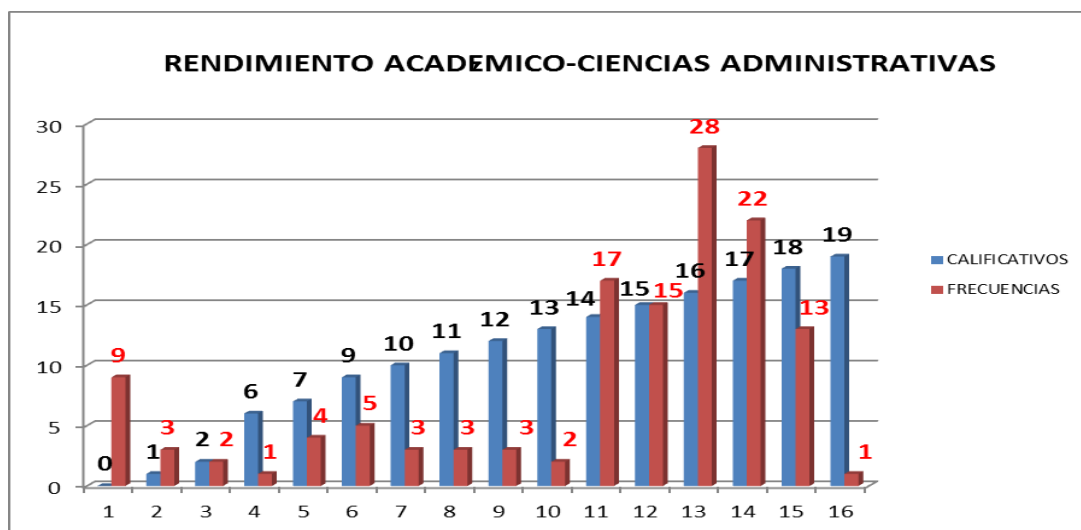


Figura 9: Nivel de Rendimiento Académico-Ciencias Administrativas

De acuerdo a la tabla 19, se percibió que los estudiantes del primer ciclo de Ciencias Contables de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, presentaron los siguientes calificativos 0=7, 1=1, 2=4, 3=1, 6=1, 7=1, 9=4, 10=2, 11=1, 12=2, 13=2, 14=3, 15=8, 16=7, 17=20, 18=18, 19=14 y con 20=3 como rendimiento académico.

Tabla 19
Rendimiento académico estudiantes de Ciencias Contables

CALIFICATIVOS FRECUENCIAS	
0	7
1	1
2	4
3	1
6	1
7	1
9	4
10	2
11	1
12	2
13	2
14	3
15	8
16	7
17	20
18	18
19	14
20	3
TOTAL	99

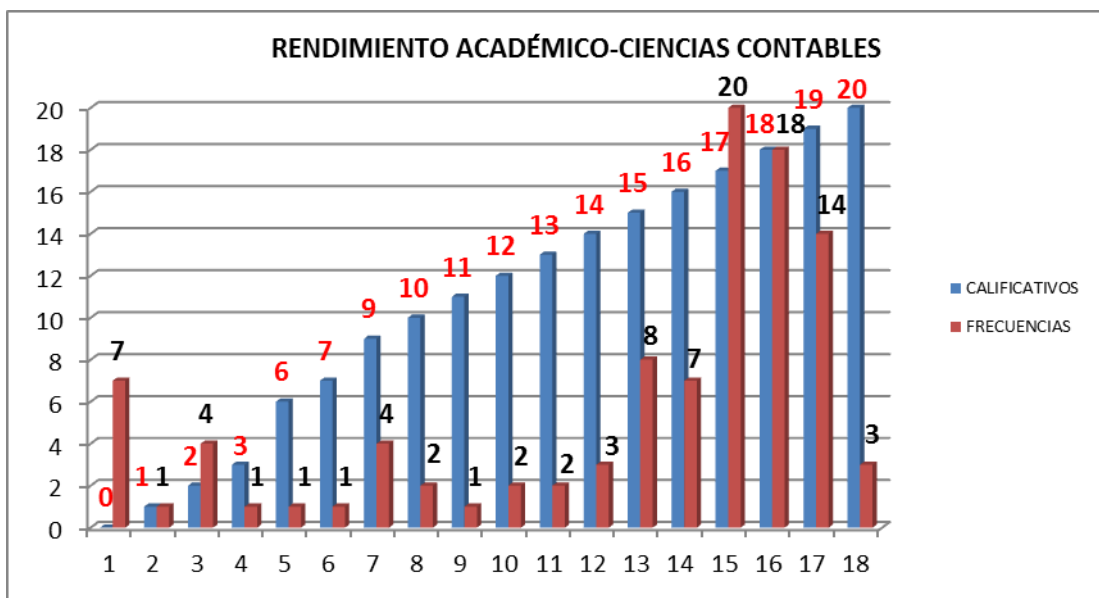


Figura 10: Rendimiento Académico-Ciencias Contables

5.2 Nivel inferencial

Prueba de hipótesis

Hipótesis general

Existe relación significativa entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Como se desea determinar la relación existente entre las variables: locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales, analizaremos el tipo de distribución que presentan los datos en cada variable, a través de la prueba de Kolmogorov. Considerando el valor de la prueba, se especificará el uso del estadístico de correlación: si los datos presentan distribución normal, se utilizará el paramétrico (Pearson), caso contrario, no paramétrico (Rho de Spearman).

Prueba de normalidad: Kolmogorov

A través de esta prueba de bondad de ajuste, determinaremos si los datos provienen de una población con distribución normal.

- Planteamiento de hipótesis:
Ho: los datos presentan distribución normal
Ha: los datos no presentan distribución normal
- Nivel de significancia:
 $\alpha = 0.05$
- Prueba:

El puntaje obtenido en el locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales fue introducido al programa estadístico Spss, realizándose la prueba de Kolmogorow, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 20
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		MOTIVACION	RENDIMIENTO	LOCUS
N		230	230	230
Parámetros normales(a,b)	Media	75.43	13.74	15.07
	Desviación típica	9.492	5.521	3.151
Diferencias más extremas	Absoluta	.047	.239	.087
	Positiva	.037	.142	.075
	Negativa	-.047	-.239	-.087
Z de Kolmogorov-Smirnov		.712	3.624	1.325
Sig. asintót. (bilateral)		.691	.000	.060

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

- Regla de decisión:
Si "p" (sig) < 0.05, se rechaza la Ho
Si "p" (sig) > 0.05, se acepta la Ho
- Decisión:

A través de los resultados obtenidos en la prueba de Kolmogorow para la variable Locus de control, el valor de $p=0.060$ (sig bilateral), dicho resultado es mayor a 0.05, por lo tanto, los datos presentan distribución normal.

En base a los puntajes obtenidos a través de la prueba de Kolmogorow para variable nivel Motivación, el valor de $p=0.691$ (sig bilateral), y como este resultado es mayor a 0.05, por lo tanto, los datos presentan distribución normal.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de Kolmogorow para variable nivel rendimiento académico, el valor de $p=0.000$ (sig bilateral), dicho resultado es menor a 0.05, por lo tanto, los datos no presentan distribución normal.

Las pruebas de hipótesis se han trabajado con el estadístico de correlación r de Pearson, puesto que los datos de dos de las variables cumplen el supuesto de normalidad.

Coefficiente de correlación de Pearson (r)

El coeficiente de correlación de Pearson (r), se conceptualiza como un método de correlación para variables medidas a través de intervalos o razón. Se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra. Se relacionan las puntuaciones obtenidas en las variables, con los mismos participantes o casos.

Formula de Pearson:

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

El coeficiente r de Pearson puede variar de -1.0 a $+1.0$.

Dónde: $-1 \leq r \leq +1$

Tabla 21

Índices de correlación, (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 pg.312)

COEFICIENTE	TIPO DE CORRELACIÓN
-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90 a -0.99	Correlación negativa muy fuerte
-0.70 a -0.89	Correlación negativa fuerte
-0.40 a -0.69	Correlación negativa media o moderada
-0.20 a -0.39	Correlación negativa débil
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy débil
0.00	No existe correlación alguna entre las variables
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy débil
0.20 a 0.39	Correlación positiva débil
0.40 a 0.69	Correlación positiva media o moderada
0.70 a 0.89	Correlación positiva fuerte
0.90 a 0.99	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H_0): $\rho=0$, No existen relación significativa entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Hipótesis alterna (H_a): $\rho \neq 0$, Existen relación significativa entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

2) Nivel de Significancia:

$$\alpha = 0.05$$

3) Diagrama de dispersión

Diagrama de dispersión 1.

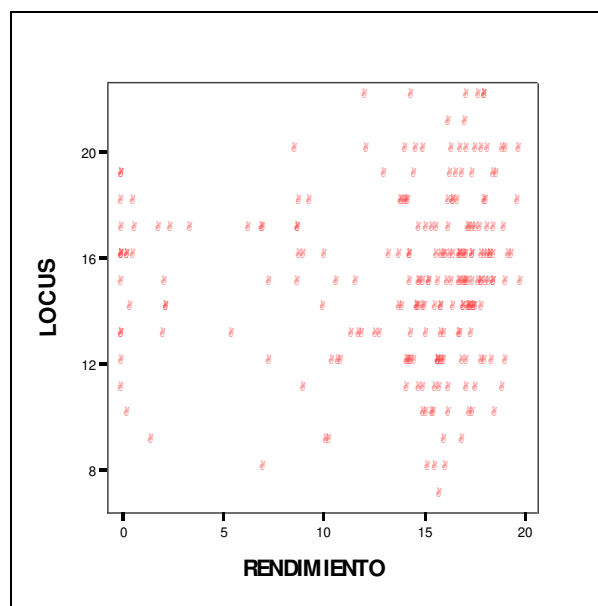


Diagrama de dispersión 2.

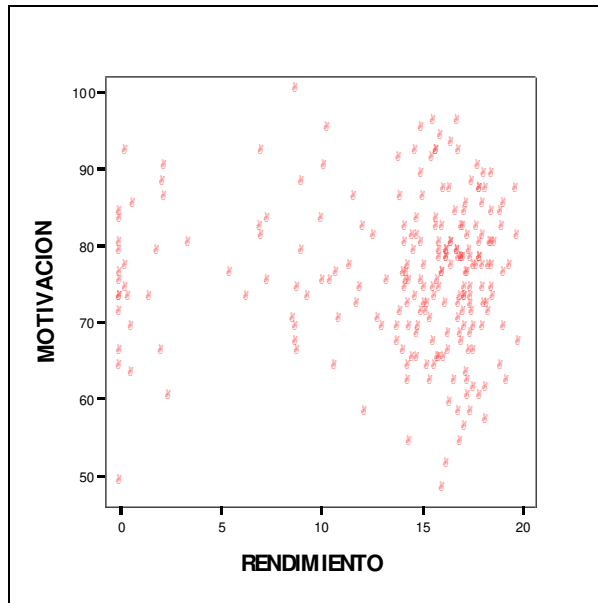
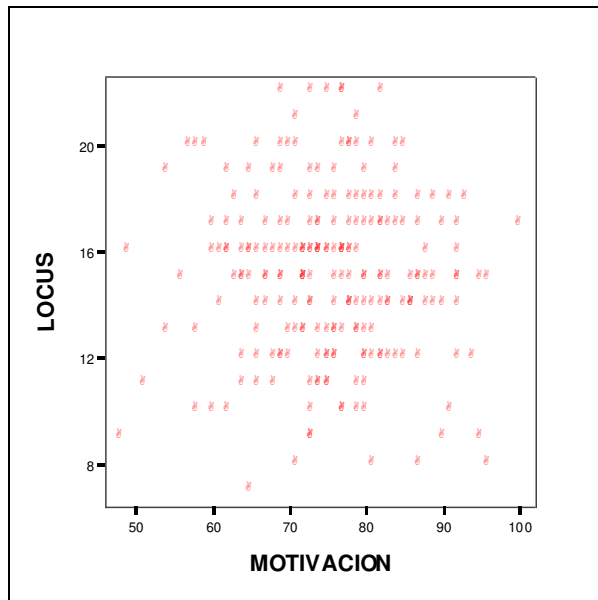


Diagrama de dispersión 3.



4) Estadístico de la prueba:

Los puntajes obtenidos en cada variable han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Correlaciones

		LOCUS	MOTIVACION	RENDIMIENTO
LOCUS	Correlación de Pearson	1	.380	.410
	Sig. (bilateral)		.043	.038
	N	230	230	230
MOTIVACION	Correlación de Pearson	.380	1	.422
	Sig. (bilateral)	.043		.042
	N	230	230	230
RENDIMIENTO	Correlación de Pearson	.410	.422	1
	Sig. (bilateral)	.038	.042	
	N	230	230	230

5) Decisión

Si “p” (sig.) < 0.05, se rechaza la Ho

Si “p” (sig.) > 0.05, se acepta la Ho

El valor de $p=0.043$ para la correlación Locus-Motivación, $p=0.038$ para la correlación Locus-Rendimiento, $p=0.042$ para la correlación Motivación-Rendimiento son menores a 0.05. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

6) Conclusión

De acuerdo a la tabla mostrada, los coeficientes de correlación de Pearson son $r=0.380$, $r=0.410$ y $r=0.422$. Entonces relación significativa entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, según tabla de Hernández, Fernández y Baptista (2010) corresponde a una correlación positiva media o moderada, de acuerdo a los índices de correlación.

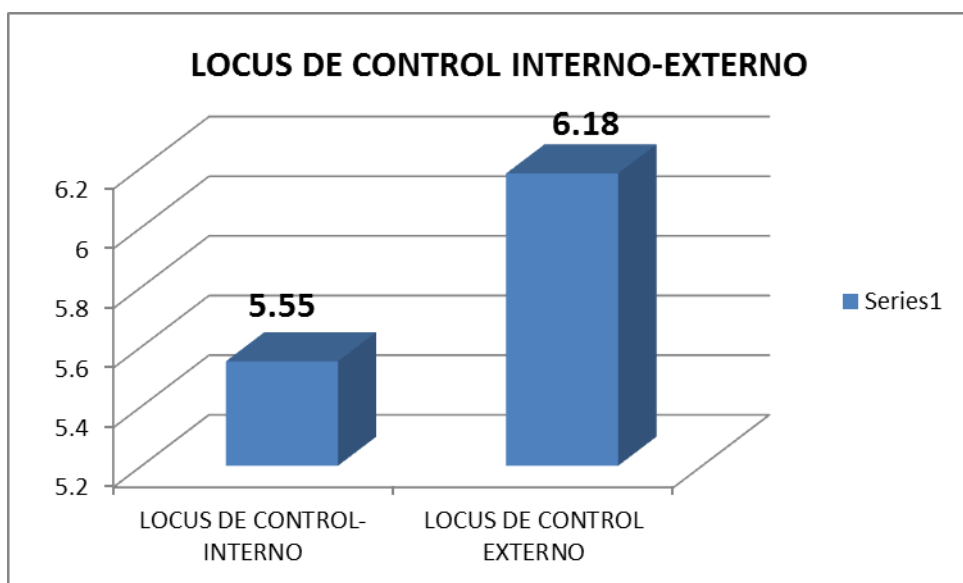
Hipótesis específica 1

Ha: Los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres utilizan con mayor frecuencia el locus de control interno que el externo.

Ho: Los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres no utilizan con mayor frecuencia el locus de control interno que el externo.

Para determinar la frecuencia en el uso del Locus de control interno y Locus de control externo se recurrirá a un gráfico de barras, el cual mostrara estadísticamente el promedio de cada uno de los Locus de control, por tratarse de la misma cantidad de personas que desarrollaron la escala.

LOCUS DE CONTROL INTERNO-EXTERNO



LOCUS DE CONTROL	MEDIAS
LOCUS DE CONTROL-INTERNO	5.55
LOCUS DE CONTROL EXTERNO	6.18

De la figura mostrado se concluye que el locus de control externo es el más empleado por los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres, entendiéndose que atribuye los acontecimientos que le han ocurrido al azar o a la dificultad de la tarea, por tanto, no utilizan con mayor frecuencia el locus de control interno que el externo.

Hipótesis específica 2

Ha: Los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres presentan un alto nivel de motivación.

Ho: Los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres no presentaron un alto nivel de motivación.

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{S / \sqrt{n}}$$

Para determinar si el nivel de motivación es estadísticamente alto el puntaje debe ser mayor a 70, para ello se realizó la prueba t para una media.

Prueba t para una media

1. Hipótesis estadísticas:

H0: $\mu_1 \leq 70$, el nivel de motivación no es alto (menor o igual a 70)

H1: $\mu_1 > 70$, el nivel de motivación es alto (mayor a 70)

2. Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

3. Estadístico. Prueba t para una media.

\bar{x} : es el promedio de nivel de motivación

S: desviación típica del puntaje de motivación

Se realizó el cálculo de la prueba t de Student empleando el programa estadístico SPSS.

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
MOTIVACION	230	75.43	9.492	.626

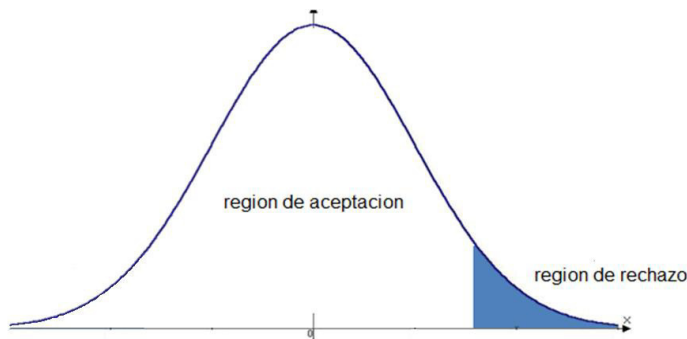
Prueba para una muestra

Valor de prueba = 70						
					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
MOTIVACION	8.670	229	.000	5.426	4.19	6.66

De la tabla anterior se sabe que $t_c = 8.670$

4. Zonas de Rechazo y Aceptación

El grado de libertad: $g.l = n-1=230-1=229$, ubicamos en la tabla t de Student



$$t_0 = 1.645$$

5. Decisión.

$$\text{si } |t_c| > |t_0| \Rightarrow \text{rechazar hipótesis nula}$$

El $t_c = 8.670$ cae en la zona de rechazo, por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula (H_0).

6. Conclusión.

Se puede inferir con un nivel de significación de 0.05 que, los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres presentaron un alto nivel de motivación.

Hipótesis específica 3

Ha: Los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres presentan un rendimiento académico alto.

Ho: Los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres no presentan un rendimiento académico alto.

Para determinar si el rendimiento académico es estadísticamente alto el puntaje debe ser mayor a 14, para ello se realizó la prueba t para una media.

Prueba t para una media

1. Hipótesis estadísticas:

H0: $u_1 \leq 14$, el nivel rendimiento académico no es alto (menor o igual a 14)

H1: $u_1 > 14$, el nivel de rendimiento académico es alto (mayor a 14)

2. Nivel

de

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{S / \sqrt{n}}$$

significación

$\alpha = 0.05$

3. Estadístico. Prueba t para una media.

\bar{x} : es el promedio de rendimiento académico

S: desviación típica del puntaje de rendimiento académico

Se realizó el cálculo de la prueba t de Student empleando el programa estadístico SPSS.

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
RENDIMIENTO	230	13.74	5.521	.364

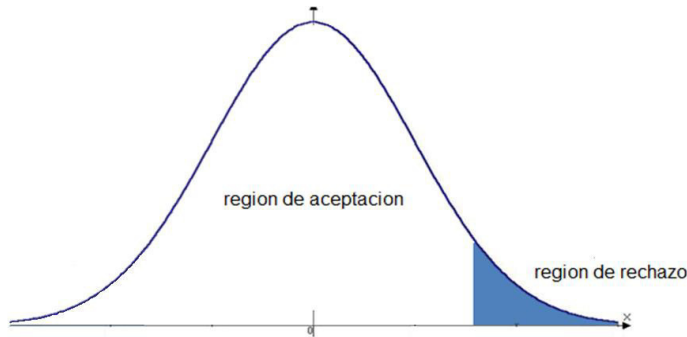
Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 14					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
RENDIMIENTO	2.038	229	.043	.742	.02	1.46

De la tabla anterior se sabe que $t_c = 2.038$

4. Zonas de Rechazo y Aceptación

El grado de libertad: $g.l = n-1=230-1=229$, ubicamos en la tabla t de Student



$$t_0 = 1.645$$

5. Decisión.

$$\text{si } |t_c| > |t_0| \Rightarrow \text{rechazar hipótesis nula}$$

El $t_c = 2.038$ cae en la zona de rechazo, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0).

6. Conclusión.

Se puede inferir con un nivel de significación de 0.05 que, los estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres presentaron un rendimiento académico alto.

Hipótesis específica 4

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H₀): $\rho=0$, No existe relación significativa entre el locus de control y la motivación en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

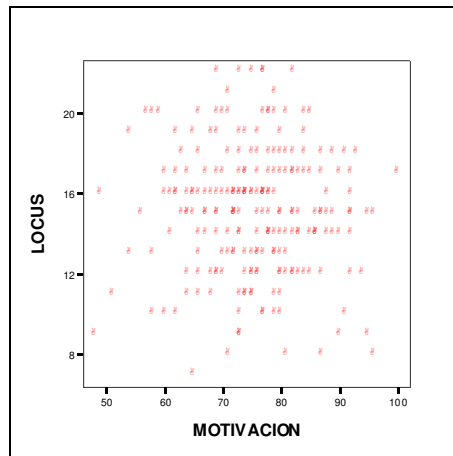
Hipótesis alterna (H_a): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa entre el locus de control y la motivación en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

2) Nivel de Significancia:

$$\alpha = 0.05$$

3) Diagrama de dispersión

Diagrama de dispersión 4.



1. Estadístico de la prueba:

Los puntajes obtenidos en cada variable han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Correlaciones

		LOCUS	MOTIVACION
LOCUS	Correlación de Pearson	1	.380
	Sig. (bilateral)		.043
	N	230	230
MOTIVACION	Correlación de Pearson	.380	1
	Sig. (bilateral)	.043	
	N	230	230

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

2. Decisión

Si “p” (sig.) < 0.05, se rechaza la Ho

Si “p” (sig.) > 0.05, se acepta la Ho

El valor de $p=0.043$ es menor a 0.05. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

3. Conclusión

De acuerdo con la tabla mostrada, el coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,380$. Existe relación significativa entre el locus de control y la motivación en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, según la tabla de Hernández et. al. (2010) es correlación positiva débil, de acuerdo con los índices de correlación.

Hipótesis específica 5

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (Ho): $\rho=0$, No existe relación significativa entre el locus de control y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

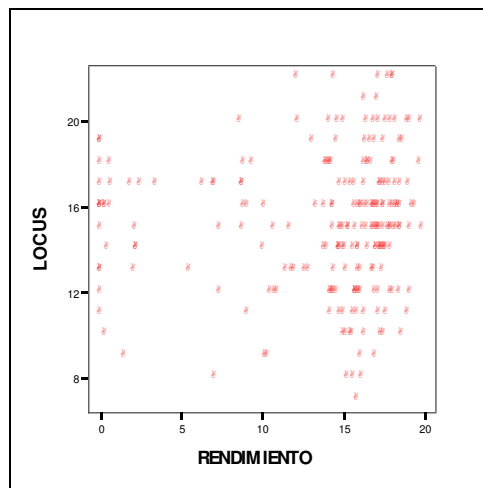
Hipótesis alterna (Ha): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa entre el locus de control y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

2) Nivel de Significancia:

$$\alpha = 0.05$$

3) Diagrama de dispersión

Diagrama de dispersión 5.



4) Estadístico de la prueba:

Los puntajes obtenidos han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Correlaciones

		LOCUS	RENDIMIENTO
LOCUS	Correlación de Pearson	1	.410
	Sig. (bilateral)		.038
RENDIMIENTO	Correlación de Pearson	.410	1
	Sig. (bilateral)	.038	
	N	230	230

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

5) Decisión

Si "p" (sig.) < 0.05, se rechaza la Ho

Si "p" (sig.) > 0.05, se acepta la Ho

El valor de $p=0.038$ es menor a 0.05. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

6) Conclusión

De acuerdo con la tabla mostrada, el coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,410$. Existe relación significativa entre el locus de control y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, según la tabla de Hernández, et. al. (2010) es correlación positiva media o moderada, de acuerdo con los índices de correlación.

Hipótesis específica 6

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (Ho): $\rho=0$, No existe relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

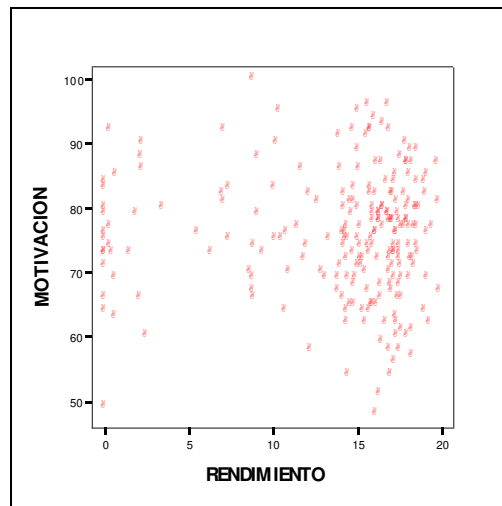
Hipótesis alterna (Ha): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

2) Nivel de Significancia:

$$\alpha = 0.05$$

3) Diagrama de dispersión

Diagrama de dispersión 6



4) Estadístico de la prueba:

Los puntajes obtenidos han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Correlaciones

		MOTIVACION	RENDIMIENTO
MOTIVACION	Correlación de Pearson	1	.422
	Sig. (bilateral)		.042
	N	230	230
RENDIMIENTO	Correlación de Pearson	.422	1
	Sig. (bilateral)	.042	
	N	230	230

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

5) Decisión

Si “p” (sig.) < 0.05, se rechaza la Ho

Si “p” (sig.) > 0.05, se acepta la Ho

El valor de $p=0.042$ es menor a 0.05. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

6) Conclusión

De acuerdo a la tabla mostrada, el coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,422$. Existe relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, según la tabla de Hernández, et. al. (2010) es correlación positiva media o moderada, de acuerdo con los índices de correlación.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1. Discusión

A continuación, se realizó el análisis y discusión de los datos obtenidos estadísticamente, de acuerdo a los objetivos e hipótesis enunciados, desde el punto de vista descriptivo como inferencial.

A nivel descriptivo

De acuerdo con los resultados alcanzados a nivel descriptivo, se observó que en la variable locus de control existió la predominancia por el locus de control externo en los participantes de la investigación. Estos resultados se evidenciaron por el dominio de factores socio- culturales, como por ejemplo: género, medios de comunicación, contexto familiar, etc., y los educativos quienes condicionarían el nivel perceptivo de cómo afrontan los problemas existenciales en la actualidad los estudiantes universitarios. Como ya se hizo referencia en las bases teóricas, el locus de control externo se centra en la atribución causal de la conducta a través de ambientales, en donde el sujeto,

por lo general no se adjudica el papel de director de su vida, por lo tanto, manifiesta resultados de fracaso (Rotter, 1966). Las personas que presentaron un locus de control externo pensaron que el fruto de sus conductas dependería de factores que escapan de su control, que tienen “mucho suerte”, o del destino. Es por ello, que sus expectativas fueron poco estables, ya que espera un resultado como algo anhelado, se caracteriza por atribuir méritos y responsabilidades directamente a otras personas, que este caso fue de su entorno familiar y/ o social.

En cuanto a la variable motivación, se observó que la muestra de estudio presentó un nivel alto. Estos resultados se reflejarían porque la motivación para los estudiantes estuvo íntimamente relacionada con sus objetivos y metas que se propuso alcanzar al ingresar a la universidad y que se reflejar a través de su aprendizaje. Asimismo, estos estudiantes que están motivados por el logro de una meta buscaron a través de las notas ratificar su capacidad, lo cual los ayudo a poder asumir riesgos y por ello, utilizaron estrategias efectivas para alcanzar un adecuado rendimiento académico.

Esto se denotó en el nivel alto alcanzado en cuanto a su rendimiento académico, ya que se pudo visualizar a estudiantes orientados hacia una meta de, mantienen un autoconcepto de nivel más alto, no se desanimaron frente a las dificultades y consideraron que sus fracasos se debieron a la falta de esfuerzo o de precisión del proceso seguido.

A nivel inferencial

De acuerdo con el procesamiento estadístico realizado, se observó, una correlación estadísticamente significativa entre el locus de control, la motivación y el rendimiento académico a nivel global, en la muestra de estudio.

La existencia de una relación entre dichas variables de estudio, se debió que los estudiantes en la actualidad poseen metas de aprendizaje y su interés por la adquisición de nuevas habilidades para mejorar sus conocimientos, incluso para el caso de que cometan algunos errores. Esto se reflejó en el momento que los estudiantes con un auténtico locus de control y con metas académicas y/o nivel de motivación y de rendimiento alto, estuvieron interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas.

Con respecto a lo que denota que los estudiantes manejan un locus de control externo más que interno, se dedujo que en estos tiempos el estudiante vive otras “épocas” donde la concepción de estudiar y lograr algo en la vida, permitió que no desarrollen problemas relacionados con la ansiedad y/o depresión; y, de autoestima, tratando de no frustrarse y de esa manera controlar sus propios desempeños no sólo por ellos mismos, sino por las personas que están a su alrededor.

Con frecuencia, el estudiante universitario tiende a racionalizar su valoración y expectativa sobre los estudios del aprendizaje que a enfatizar en los aspectos emotivos del mismo. La moderna concepción de la motivación

(Pintrich y Schunk, 2006,) postulan la integración de los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales de la motivación. Sin embargo, la didáctica en estos tiempos, predominante en los contextos universitarios y más específicamente en la Universidad de procedencia del estudio, tomó en cuenta los procesos afectivos emocionales para la adquisición y construcción de conocimientos.

La real motivación que tiene el estudiante universitario actualmente es que su aprendizaje se desarrolle en un ambiente de universalidad del conocimiento; ya que cada aprendizaje logrado le permitió diversificarse en la carrera escogida y le ofreció una grada más en la meta camino hacia su logro académico (Polanco, 2005). Hablar de universalidad a nivel de educación superior, está ligado a la influencia del quehacer, ensamblado a las nuevas tendencias de la globalización y de las competencias del mercado, determinan que debe cumplir una función importante en el discurso pedagógico, el cual se podría reforzar en el nivel de motivación de los estudiantes, pues una persona motivada es aquella que muestra persistencia en una carrera o una actividad.

Conclusiones

1. Los coeficientes de correlación de Pearson ($r = 0.380$, $r = 0.410$ y $r = 0.422$) indicaron que existe relación significativa entre el locus de control, motivación y rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.
2. Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres utilizaron con mayor frecuencia el locus de control externo.
3. Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres presentaron un alto nivel de motivación.
4. Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres presentaron un rendimiento académico alto.
5. El coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,380$) indica que existió relación significativa entre el locus de control y la motivación en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.
6. El coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,410$) indicó que existe relación significativa entre el locus de control y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.
7. El coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,422$) indicó que existe relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Recomendaciones

- Que, la Escuela de Postgrado de la Universidad de San Martín de Porres dé a conocer por medios convencionales y digitales los resultados de la presente investigación, con el propósito que permita generar otros problemas de investigación en los participantes con los demás ciclos de estudio.
- Es importante la realización de una evaluación permanente del locus de control en los estudiantes de pregrado, con el propósito de detectar los desajustes y orientar el cambio de manera inmediata, mejorando su formación académica y profesional.
- Es importante que el estudiante mantenga un nivel de motivación alto, ya que esto ayuda en su desenvolvimiento académico dentro y fuera del Universidad, para mantener un perfil adecuado a los intereses propios de los estudiantes y de los futuros egresados.
- Como la motivación es considerada como uno de los factores influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes, es conveniente que el docente desarrolle actividades para el impulso de este, a través de actividades y/o trabajos en equipo dentro del aula de clases.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográfica

- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivación, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. *Psicothema*, Vol. 17, Nº 3, pp. 404-411.
- Atkinson, J. (1987). *Una introducción a la motivación*. Nueva York: D. Van Nostrand.
- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968) Human Memory. En K.W. Spence (Eds.) *The Psychology of Learning*. Vol.2. New York. Academic Prees.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. Volumen 28, pp. 117-148.
- Bartual, T. y Poblet, M. (2009). Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, Nº 3, 172-181. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_3/REFIEDU_2_3_6.pdf
- Beltrán, J. (1998). *Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico*. En M. Acosta (Coord.). Creatividad, motivación y rendimiento académico, 39-54. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Bolívar, J. y Rojas, F. (2008). *Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Boza, A. y Méndez, J. (2013). *Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 31, N° 2, pp. 331-347.
- Bruinsma, M. (2004). *Motivation, cognitive processing and achievement in higher education*. Learning and Instruction. Vol. 14. N° 6 pp. 549-568. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.001>
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). *Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios*. Avances en Psicología Latinoamericana, 25(2), 98-111. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Caldas, E. (2016). *Locus de control y metas de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Cesca-Sede San Juan de Miraflores-2016*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Carranza, R. & Apaza, E. (2012). *Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto*. (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión. San Martín, Perú. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.72>
- Castaneda, S. & Ortega, I. (2004). *Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio*. En S. Castaneda (Ed.), Educación, aprendizaje y cognición. Teoría y práctica (pp. 277-299). México, D.F.: Manual Moderno.
- Condori, D. y Carpio, S. (2013). *Locus de Control y Satisfacción Familiar en Estudiantes Preuniversitarios*. (Tesis licenciado-inédita). Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú.

- Cutimbo, M. (2008). *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno: caso de la Especialidad de Educación Primaria IX Semestre-2008*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/cutimbo_ep/pdf/cutimbo_ep.pdf
- De Miguel, M., y Arias, J. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de educación*. N° 320, pp. 353-377. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1999/re320/re320_17.html.
- Erazo, O. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. Medellín Colombia: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/948/870>
- Garbanzo, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*. 17(3), 57-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798005.pdf>
- García, J.; Alvarado Izquierdo y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*. Vol.12. N° 2: 248-252. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/558.pdf>
- González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J. y Valle, A. (2008). Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 9, (16), 217-229.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.

- Hijar, C. (2011). *Relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios*. (Tesis de licenciado inédita) Facultad de Psicología. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima, Perú.
- Kalat, J. (1986). *Social Desirability scale values of Locus of Control*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Co
- Lovett, G. (2017). *Locus de control y Concepciones de Aprendizaje en estudiantes del Programa de Educación a Distancia de una Universidad Pública*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Mancini, V.; Menconi, M.; Ipsen, V. y Fernández, N. (2015). *Motivación, debilidades y fortalezas de los estudiantes universitarios ingresantes a los profesorados del departamento de ciencias exactas y naturales*. En la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8107/ev.8107.pdf
- Mancini, V.; Menconi, M.; Ipsen, V.; Fernández, N. (2015). *Motivación, debilidades y fortalezas de los estudiantes universitarios ingresantes a los profesorados del Departamento de Ciencias Exactas*. IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8107/ev.8107.pdf.
- Mansilla, L.; Denegri, M. y Alvarez, B. (2016). Relación entre actitudes hacia el endeudamiento y locus de control del consumidor en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*. Volumen 23, p. 1–9.
- Mansilla, L.; Denegri, M. y Álvarez, B. (2016). *Relación entre actitudes hacia el endeudamiento y locus de control del consumidor en estudiantes universitarios*. (Tesis de maestría) Universitaria Austral de Chile, Santiago de Chile.

- Maquilón, J. y Hernández, F. (2011). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 14. N° 1. pp. 81-100.
- Martin, A. J.; Wilson, R.; Arief, G. y Ginns, P. (2013). Academic Momentum at University/College: Exploring the Roles of Prior Learning, Life Experience, and Ongoing Performance in Academic Achievement Across Time [Momentum académico en la universidad: una exploración de los roles del aprendizaje previo, experiencia de vida, y desempeño en curso sobre el rendimiento académico a través del tiempo. *The Journal of Higher Education*, Vol. 84 N° 5, 640-674. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.2013.11777304>
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Mena, A.; Rodríguez, E.; Golbach, M.; Abraham, G. y Fernández, A. (2015). *Evaluación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico en procesos mediados por TIC*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Ponencia. 3° Jornada de Innovación en el Aula. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48791/Documento_completo.pdf?sequence=3
- Montero, E.; Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Relieve* Vol. 13. N° 2. pp.215-234. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.pdf
- Nuñez, J. y Gonzales-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de*

estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre. (Colombia). Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia: *Psicología desde el Caribe*. N° 17. pp. 196-219. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301709.pdf>

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. España: Prentice Hall.

Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 5, N° 2, p. 1-15.

Reeve, J. (2009). *Motivación y Emoción*. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.

Romo, A. (2007). *Retención y Deserción en un grupo de Instituciones Mexicanas de Educación Superior*. México: Publicaciones ANUIES.

Sanz, M.; Menéndez, F.; Rivero, M. D., & Conde, M. (2009). *Psicología de la motivación*. Madrid: Sanz y Torres.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. (Sexta edición). México: Pearson educación.

Soares, A.; Guisande, M.; Diniz, A. y Almeida, L (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*. Vol. 18. N° 2: 249-255. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8501>

- Sorondo, J. (2011). *Locus de control y autoeficacia en emprendedores argentinos* (Tesis doctoral inédita). Universidad Católica Argentina. Santa María de los Buenos Aires. Argentina.
- Suárez, J. y Fernández, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.
- Tomás, M.; Expósito, M. y Semperecastelló, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 32. Nº 2: 379-392. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/177581>
- Ubaldo, Y. (2014). Nivel de autoestima y motivación académica en estudiantes de la escuela profesional de estomatología de la Universidad Alas Peruanas, año 2013. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*. Vol. 31 Nº 1 pp. 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Wilcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 55 Nº 1 pp. 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES	HIPÓTESIS	ENFOQUE, TIPO Y DISEÑO
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre el locus de control, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>¿Qué relación existe entre el locus de control y la motivación en los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada?</p> <p>¿Qué relación existe entre el locus de control y el rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada?</p> <p>¿Qué relación existe entre la motivación y el rendimiento</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre el locus de control, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Establecer la relación entre locus de control y la motivación en los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada.</p> <p>Establecer la relación entre el locus de control y el rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada.</p>	<p>Variables correlacionar a</p> <p>V1 Locus de control</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Locus de control interno — Locus de control externo <p>V2 Motivación</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación intrínseca - Motivación extrínseca <p>V3 Rendimiento</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación significativa entre el locus de control, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada, utilizan más el locus de control interno que el externo.</p> <p>Los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada, presentan un alto nivel de motivación.</p> <p>Los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada, presentan un alto nivel de rendimiento académico.</p> <p>Existe relación significativa entre el locus de control y la motivación</p>	<p>Enfoque Cuantitativo</p> <p>Tipo Correlacional</p> <p>Diseño: Correlacional</p>

<p>académico en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada?</p>	<p>Establecer la relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada.</p>	<p>académico</p>	<p>en los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada</p> <p>Existe relación significativa entre el locus de control y el rendimiento académico en los estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada.</p> <p>Existe relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada.</p>	
--	--	------------------	---	--

Anexo 2

Escala de Locus de Control

Edad..... Sexo (F) (M) Ciclo.....Carrera de estudio.....

Instrucciones

Este es un cuestionario para descubrir el modo en que determinados sucesos importantes de nuestra sociedad afectan a las diferentes personas.

Cada elemento de este cuestionario consta de un par de alternativas de las letras "a" o "b". Por favor, seleccione aquella de cada par (y solamente una) que usted crea que es la que más le concierne.

1	a	Los niños se meten en problemas porque sus padres les castigan demasiado
	b	El problema con la mayoría de los niños, hoy en día, es que sus padres son demasiados blandos con ellos
2	a	Muchas de las desgracias en la vida de las personas son parcialmente debidas a la mala suerte.
	b	Los infortunios de las personas se derivan de los errores que ellas cometen
3	a	Una de las principales razones por las que tenemos guerras, es porque la gente no muestra suficiente interés hacia la política
	b	Siempre habrá guerras, por más que las personas se esfuercen en impedir las
4	a	A la larga, las personas obtienen el respeto que se merecen
	b	Desafortunadamente la valía de una persona a menudo pasa desapercibida, por más que se esfuerce en demostrarla
5	a	La idea de que los profesores son injustos con los estudiantes es absurda
	b	La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta de la medida en que sus calificaciones están afectadas por circunstancias accidentales
6	a	Sin auténtica suerte, uno no puede ser un líder eficaz
	b	Las personas idóneas que no consiguen convertirse en líderes no han sacado partido de sus oportunidades
7	a	Por mucho que lo intentes, siempre habrá algunas personas a las que no les caerás bien
	b	Las personas que no consiguen caer bien a otras es porque no saben lo que hay que hacer para llevarse bien con los demás
8	a	La herencia juega un papel decisivo en la formación y desarrollo de la personalidad
	b	Son las experiencias que una persona tienen en su vida las que determinan su forma de ser
9	a	A menudo he observado que siempre pasa lo que tiene que pasar

	b	Confiar en el destino nunca me ha resultado tan bien como decidirme a adoptar una acción concreta
10	a	No hay exámenes injustos o excesivamente difíciles; sólo hay estudiantes mal preparados
	b	Muchas veces, las preguntas de los exámenes tienden a estar tan poco relacionadas con el trabajo del curso, que, en realidad es inútil estudiar
11	a	Tener éxito es una consecuencia del trabajo intenso. La suerte tiene poco o nada que ver en ello
	b	Conseguir un buen trabajo depende principalmente de estar en el lugar adecuado en el momento oportuno
12	a	El ciudadano medio puede tener influencia en las decisiones de gobierno
	b	Este mundo está dirigido por un escaso número de personas que ocupan el poder, y el ciudadano medio no puede hacer gran cosa por impedirlo
13	a	Cuando hago planes, estos casi seguro de poder hacerlos funcionar
	b	No es siempre sensato planificar a largo plazo, porque muchas cosas resultan ser una cuestión de buena o mala suerte
14	a	Hay muchas personas que no son buenas en absoluto
	b	Hay algo de bueno en todas las personas
15	a	En mi caso, conseguir lo que deseo tiene poco o nada que ver con la suerte
	b	Muchas veces podríamos decidir igual que hacer tirando una moneda al aire
16	a	Conseguir ser el jefe, a menudo, depende de haber tenido la suerte de llegar antes al lugar adecuado
	b	Conseguir que las personas hagan las cosas bien depende de una capacidad; la suerte tiene poco o nada que ver
17	a	Por lo que se refiere a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos controlar ni comprender
	b	Tomando parte activa en los asuntos políticos y sociales, las personas pueden controlar los acontecimientos del mundo
18	a	La mayoría de las personas no se dan cuenta de la medida en que sus vidas están controladas por circunstancias fortuitas
	b	En realidad, lo que llamamos "suerte" no existe
19	a	Uno debería estar siempre dispuesto a admitir sus errores
	b	Generalmente, es mejor disimular los propios errores
20	a	Es difícil saber si caes bien realmente o no a una persona
	b	La cantidad de amigos que tengas depende de lo agradable que seas como persona
21	a	A la larga, el número de cosas malas que nos ocurren se acabará equilibrando con el número de cosas buenas
	b	La mayoría de los infortunios son el resultado de la falta de capacidad, de la ignorancia, de la pobreza o de estas tres cosas juntas

22	a	Con el suficiente esfuerzo, podemos suprimir la corrupción política
	b	Es difícil que las personas tengan mucho control sobre las actividades de los políticos
23	a	Algunas veces no puedo entender como los profesores llegan a las calificaciones que dan
	b	Hay una relación directa entre mi dedicación al estudio y las calificaciones que obtengo
24	a	Un buen líder espera que las personas decidan por sí mismas lo que deben hacer
	b	Un buen líder indica a todas las personas cuáles son sus obligaciones
25	a	Muchas veces siento que tengo poca influencia sobre las cosas que me ocurren
	b	Me es imposible creer que el azar o la suerte juegan un papel importante en mi vida
26	a	Las personas están solas porque no intentan ser amigables
	b	No es muy útil intentar esforzarse en complacer a las personas, si les caes bien, les caes bien
27	a	En los centros de enseñanza media y superior, se da demasiada importancia a los deportes
	b	Los deportes de equipo constituyen un modo excelente de formar el carácter
28	a	Lo que me ocurre a mí, se debe a mis propias obras
	b	Algunas veces siento que no tengo suficiente control sobre la dirección que está tomando mi vida
29	a	La mayor parte del tiempo no puedo entender por qué los políticos se comportan del modo en que lo hacen
	b	A la larga, las personas son responsables del mal gobierno, tanto a nivel nacional como a nivel local

Escala 3

Cuestionario de Metas Académicas

Edad _____ Sexo (F) (M) Ciclo _____ Carrera de estudio _____

INSTRUCCIONES:

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

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

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

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

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

NO DEJE NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR. MUCHAS GRACIAS

1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	1	2	3	4	5
2 .Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	1	2	3	4	5
3 .Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	1	2	3	4	5
4 .Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.	1	2	3	4	5

5 .Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	1	2	3	4	5
6 .Yo estudio porque soy muy curioso/a.	1	2	3	4	5
7, Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	1	2	3	4	5
8 .Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	1	2	3	4	5
9 .Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	1	2	3	4	5
10. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	1	2	3	4	5
11 .Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.	1	2	3	4	5
12 .Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga aversión.	1	2	3	4	5
13 .Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	1	2	3	4	5
14 .Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros.	1	2	3	4	5
15 .Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
16 .Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
17 .Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.	1	2	3	4	5
18 .Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	1	2	3	4	5
19 .Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	1	2	3	4	5
20 .Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.	1	2	3	4	5