

RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO DE LAS COMPETENCIAS, LAS METAS ACADÉMICAS Y EL RENDIMIENTO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE LIMA

LUIS MIGUEL ESCURRA MAYAUTE¹, ANA DELGADO VÁSQUEZ¹, GILMAR GUEVARA ORTEGA¹, MANUEL TORRES VALLADARES¹,
ROSARIO QUEZADA MURILLO¹, JOSÉ MOROCHO SEMINARIO¹, GERARDO RIVAS CASTRO¹, JULIO SANTOS ISLAS¹

RESUMEN

OBJETIVO: Estudiar la Relación entre el Autoconcepto de las Competencias, las Metas Académicas y el Rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. **DISEÑO:** Estudio correlacional multivariado, realizado en alumnos Universitarios de Lima y Callao. **MATERIAL Y MÉTODOS:** Muestreo estratificado de acuerdo al tamaño de las universidades seleccionadas, el tamaño de las facultades y año de estudio; la muestra para el estudio estuvo conformado por 1018 estudiantes universitarios. Se utilizó la Escala de Autoconcepto de las Competencias y la Escala de las Metas Académicas. El análisis estadístico se desarrolló en tres etapas, el análisis psicométrico para evaluar la validez y confiabilidad de las escalas aplicadas; el análisis descriptivo de las variables estudiadas y el análisis inferencial bivariado y multivariado (análisis de regresión múltiple) para contrastar las hipótesis planteadas. **RESULTADOS:** La media de la edad de los alumnos evaluados fue de $21,1 \pm 2,41$ años, el 66.6% fueron mujeres y el 33.4% fueron varones. Los alumnos pertenecientes a universidades nacionales fueron el 53.0%, los de universidades particulares el 47.0%. **CONCLUSIONES:** Los hallazgos indican que la escala de autoconcepto de las competencias y el cuestionario de metas académicas presentan validez y confiabilidad. Los puntajes de los alumnos en las áreas de las escalas de autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento académico, presentan distribuciones que se aproximan a la curva normal. Existen correlaciones significativas entre el autoconcepto de las competencias y las metas académicas; el autoconcepto de las competencias y el rendimiento académico; las metas académicas y el rendimiento académico, y el autoconcepto de las competencias, las metas académicas; y el rendimiento académico. El análisis comparativo indica que existen diferencias estadísticas significativas por sexo y por el año de estudios. El autoconcepto de las competencias y las metas académicas influyen de forma positiva sobre el rendimiento académico

Palabras clave: Autoconcepto, Competencias, Metas Académicas, Rendimiento, Alumnos Universitarios.

¹ Docentes de la Facultad de Psicología, UNMSM.

El estudio fue patrocinado por el Consejo Superior de Investigaciones (CSI) de la UNMSM con código N.º 041801051 el año 2004.

Correspondencia:

Luis Miguel Escurra Mayaute

E-mail: lescurram@unmsm.edu.pe

ABSTRACT

OBJECTIVE: To study the relationship between abilities selfconcept, academic goals and performance among college students of the city of Lima, Peru. **DISEGN:** Multivariate correlational study on college students from Lima and Callao. **INSTRUMENTS AND METHODS:** Stratifical sampling was used considering the quantity of students at college, academic school, and level of studies. The sample were 1018 college students. It was used the selfconcept scale of abilities and the academic goals scale. The statistical analysis was done in three stages: Psychometric in order to evaluate validity and reliability; descriptive and bivariate and multivariate approach (multiple regression analysis) hypothesis testing. **RESULTS:** The students mean age was 21.1 +/- 2.41 years old and 66.6% were female and 33.4% were male. Students from public and private colleges were 53% and 47% respectively. **CONCLUSIONS:** Findings show that the selfconcept scale of abilities and the academic goals questionnaire have validity and reliability. The scores on both scales showed a normal distribution. there are significative correlations between the scores of the selfconcept abilities and academic goals scales; selfconcept abilities and academic performance; academic goals and academic performance, and selfconcept abilities, academic goals and academic performance. The comparative analysis shows that there are significative differences considering sex and level of studies. The selfconcept of abilities and the academic goals affect positively the academic performance.

Keywords: Selfconcept, abilities, academic goals, academic performance, college students.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por el rendimiento de los estudiantes en los diferentes grados y niveles es una preocupación constante de todo sistema educativo. En este contexto el mejoramiento de la calidad educativa de la enseñanza universitaria es una preocupación constante en la actualidad, debido a que se proponen múltiples estrategias y métodos a fin de lograrlos. En este marco las características individuales de los alumnos son un componente indispensable que merece ser tomado en cuenta, especialmente en lo que se refiere a los aspectos cognitivos y motivacionales.

El autoconcepto de las competencias

El autoconcepto de acuerdo con Harter (1990)¹, alude a las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo; de forma similar Kalish (1983)² indica que el autoconcepto se puede definir como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan.

Como indica González y Tourón (1992)³ el autoconcepto presenta dos componentes básicos:

- a) Un componente cognoscitivo que es la autoimagen, debido a que es en gran medida una estructura cognoscitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás.
- b) Un componente afectivo y evaluable que es la autoestima; de manera que cada descripción de uno mismo, está cargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas.

Los estudios sobre la naturaleza del autoconcepto se han incrementado considerablemente durante las pasadas tres o cuatro décadas. En este sentido, Harter (1990)¹ analiza la evolución que se ha efectuado en la interpretación de este constructo.

Los modelos de autoconcepto desarrollados en la década de los sesenta eran típicamente de naturaleza unidimensional, se basaban en la consideración de que el autoconcepto era un constructo unitario que podía ser evaluado presentando a los niños o adolescentes ítemes que reflejaran su autoconcepto global a través de múltiples contextos.

A partir de la década de los ochenta, las investigaciones que analizaban el autoconcepto, abandonaron este enfoque unidimensional y en su lugar desarrollaron un modelo multidimensional originalmente propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976)⁴. En este modelo los autores distinguen un autoconcepto general que se subdivide en académico (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y no académico, que se compone de autoconcepto social (compañeros y otros significativos), emocional (estados emocionales particulares) y físico (habilidad física y apariencia física).

El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton tuvo poco apoyo empírico en el momento de proponerlo. Sin embargo, recientes investigaciones, sustentadas en este modelo han constatado claramente la multidimensionalidad del autoconcepto (Boersma y Chapman, 1985; Marsh, 1987; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979)^{5,6,7,8}. El modelo multidimensional propone que el autoconcepto puede ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado (apariencia física, competencia escolar, etc.). Los seguidores de este modelo de autoconcepto han establecido recientemente la noción de autoconcepto global que se refiere a cómo nos percibimos o nos consideramos en general, este podría ser incluido dentro del modelo multidimensional y de los instrumentos de evaluación del autoconcepto.

El autoconcepto de las competencias (Weiner, 1991)⁹ es un constructo psicológico directamente relacionado con la construcción de la identidad y puede aceptarse que en la vida académica es una variable de fuerte impacto por sus vinculaciones con las expectativas y motivos de los estudiantes, de tal manera que constituye una variable que permite predecir el desempeño académico (Faría y Santos, 2001)¹⁰.

El autoconcepto de las competencias permite a los sujetos prever sus comportamientos en los dominios de la realización, especialmente en los campos cognitivos, sociales y de creatividad. Alude a la percepción de las capacidades de los sujetos para enfrentarse de forma eficaz al ambiente en base a comportamientos de acción, persistencia y esfuerzo (Faría y Santos, 2001)¹⁰. Las personas con un elevado autoconcepto de las competencias evalúan de forma más eficaz sus capacidades, siendo por ello más capaces de reconocer y movilizar sus acciones de manera que pueden obtener mejores resultados con la exhibición de comportamientos más adaptativos a los contextos que se enfrentan.

La estructura del autoconcepto de las competencias incluye de acuerdo con Faría y Santos (2001)¹⁰ los siguientes aspectos:

- a) Cooperación social, es la percepción de la competencia respecto a la cooperación con los otros.
- b) Resolución de problemas, es la percepción de la competencia en el dominio cognitivo de la resolución de problemas y de la aplicación de los conocimientos en forma práctica.

- c) Asertividad social, es la percepción de la competencia en el dominio social e incluye la capacidad para expresar opiniones, tomar conocimiento y realizar acciones.
- d) Prudencia en el aprendizaje, se refiere a la percepción de la competencia en el dominio de la precisión y la profundidad del aprendizaje.
- e) Sofisticación de la motivación para Aprender, es la percepción de la competencia en el dominio de la investigación y de la motivación para el aprendizaje.
- f) Pensamiento divergente, es la percepción de las competencias relacionadas con los aspectos manuales, físicos y musicales, que son competencias asociadas con la creatividad.

Las metas académicas

El estudio de las metas académicas, parte de la consideración de las metas implicadas en la consecución de logros académicos. Dweck (1986)¹¹ propuso dos metas generales concernientes a las razones o propósitos individuales que persigue el estudiante cuando se aproxima a una tarea: las metas de aprendizaje y las metas de ejecución; posteriormente esta categorización fue ampliada identificándose tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos de rendimiento, denominadas de refuerzo y de logro (Hayamizu y Weiner, 1991)¹². Las metas académicas identificadas definen tres tendencias motivacionales básicas:

- a) Metas para el aprendizaje que se relaciona con lo que se pretende aprender.
- b) Metas de logro relacionado al tratar de aprobar.
- c) Metas de refuerzo social, relacionado al pretender quedar bien frente a los otros.

Estas metas académicas no son mutuamente excluyentes y sólo expresan disposiciones por lo cual el estudiante puede perseguir más de una de ellas.

Estudios realizados por Elliot y Dweck (1988)¹², Ames y Archer (1988)¹⁴, Schunk (1991)¹⁵, Ames (1992)¹⁶ y Valle, González, Núñez, Rodríguez y Piñeiro (1999)¹⁷ indican que es necesario diferenciar entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento y dentro de estas, diferencian metas de logro y metas de refuerzo social (Hayamizu y Weiner, 1991)¹².

Según Valle *et al.* (1995, 1996)^{18, 19}, los estudiantes que se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia, estarían orientados hacia metas de aprendizaje. Por su parte Dweck y Leggett (1988)²⁰ consideran que estos estudiantes probablemente creerán que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es modificable y percibirán los problemas difíciles como un desafío. Los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento, según la teoría de Dweck y Leggett (1988)²⁰ están interesados en demostrar su capacidad. Por ello creerán que el éxito o el fracaso están causados por su capacidad y que la inteligencia es una entidad fija y estable. Consideran los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso.

De acuerdo con Mateos (1996)²¹ cuando un alumno se enfrenta a varios cursos alternativos de acción gana en probabilidad aquel cuya tendencia motivacional sea mayor, pero esta tendencia o inclinación no será suficiente para que se inicie la acción correspondiente. Para ello es necesario que la tendencia se transforme en una intención, es decir, que el sujeto se comprometa con un determinado curso de acción. Según Barberá (2000, 2002)^{22, 23} en los modelos de expectativa/valencia el paso desde la intención a la consecución de la

meta es un proceso directo, inmediato y casi automático. Sin embargo las teorías del control de la acción establecen una distinción entre el compromiso personal con la acción (intención) y la consecución de la meta (logro), la intención, entonces, es condición necesaria para iniciar una acción voluntaria, pero su intervención no es suficiente para garantizar el resultado.

En general, los diversos autores consideran que las variables personales de los estudiantes influyen en las intenciones y las metas que estos se propongan así como en su rendimiento académico. Wittrock (1986)²⁴ considera relevantes el autoconcepto, expectativas, locus de control, atribuciones causales y otros procesos motivacionales que inciden en la explicación del éxito o fracaso académico.

En lo que corresponde a las investigaciones relacionadas con el tema, encontramos que:

Corral de Zurita y Leite (2002)²⁵ estudiaron la relación entre metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios.

Faría y Santos (2001)¹¹, efectuaron una investigación sobre el autoconcepto de las competencia en el contexto educativo de Portugal.

Es por lo anteriormente expuesto que la finalidad de la presente investigación fue estudiar la relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima.

MÉTODO

La presente investigación corresponde a un estudio correlacional multivariado pues se trató de estudiar la relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima (Sánchez y Reyes, 2002; Hernández, Fernández, y Baptista, 2003)^{26, 27}.

El universo estará conformado por alumnos universitarios entre primer y cuarto año de estudio, matriculados en el año académico 2004 en Universidades Nacionales y Particulares de Lima Metropolitana. Para la obtención de la muestra se aplicó un procedimiento de muestreo probabilístico estratificado de acuerdo al tamaño de la universidad, el tamaño de las facultades y el año de estudio.

La muestra estuvo constituida por 1018 alumnos con edades que fluctuaban entre los 18 y los 28 años, El promedio de edad fue de 21 años y se obtuvo una desviación estándar de 1.24. La mayor cantidad correspondió a los que tuvieron 21 años (20.2%). El 66.6% fueron mujeres y el 33.4% fueron varones. Respecto a la gestión de la universidad existieron más alumnos pertenecientes a universidades nacionales (53.0 %) que a universidades particulares (47.0%). La mayoría de alumnos eran de Lima (84.1 0%).

Los instrumentos utilizados fueron:

Escala de autoconcepto de las competencias, fue originalmente desarrollada por Rätty y Snellman (1992)²⁸ y adaptada al portugués por Faría & Santos (2001)¹¹, y mide la percepción de los sujetos acerca de sus competencias en los dominios cognitivo, social y creatividad. La escala evalúa las seis dimensiones del autoconcepto de las competencias:

- a) Cooperación social, evalúa la percepción de la competencia en el dominio de la cooperación con los otros.
- b) Resolución de problemas, mide la percepción de la competencia en el dominio cognitivo de la resolución de problemas y de la aplicación de conocimientos a la práctica.
- c) Asertividad social, evalúa la percepción de la competencia en el dominio social, la capacidad para expresar opiniones, tomar conocimiento y realizar acciones.
- d) Prudencia en el aprendizaje, mide la percepción de la competencia en el dominio de la precisión y la profundidad del aprendizaje.
- e) Sofisticación de la motivación para aprender, evalúa la percepción de la competencia en el dominio de la investigación y de la motivación para el aprendizaje.
- f) Pensamiento divergente, mide la percepción de las competencias manuales, físicas y musicales, que son competencias relacionadas con la creatividad.

El instrumento está conformado por 31 enunciados, los cuales se califican sobre la base de un sistema tipo likert con 5 puntos de calificación, los cuales incluyen las siguientes opciones; Nunca (1), Pocas Veces (2), A veces (3) Casi Siempre (4) y Siempre (5). Su aplicación puede ser realizada tanto de forma individual como colectiva.

El estudio realizado por Faría y Santos (2001)¹¹ reportó que se obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach de 0.68 en cooperación social, 0.79 en resolución de problemas, 0.69 en asertividad social, 0.59 en prudencia en el aprendizaje, 0.68 en sofisticación de la motivación para aprender y 0.48 en pensamiento divergente, resultados que indicaron que el instrumento presentó una confiabilidad aceptable. La validez de constructo se realizó a través del análisis factorial exploratorio, el cual corroboró la estructura teórica, además se estudió la validez predictiva con el rendimiento académico, los resultados permitieron concluir que el instrumento fue válido.

En el presente estudio se estudió la validez de constructo y la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach.

Cuestionario de metas académicas, fue construido por Hayamizu y Weiner (1991)¹² mide los motivos que presentan los alumnos para estudiar, de acuerdo a tres dimensiones: a) Metas para el Aprendizaje, b) Metas de logro, y c) Metas de refuerzo social.

El instrumento está constituido por 20 enunciados, los cuales se califican sobre la base de un sistema tipo likert con 5 puntos de calificación, los cuales incluyen las siguientes opciones; Nunca (1), Pocas Veces (2), A veces (3), Casi Siempre (4), y Siempre (5). Su aplicación puede ser realizada tanto de forma individual como colectiva.

Respecto a la confiabilidad, el estudio realizado por Corral de Zurita y Leite (2002)²⁵ reportó que se obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach de 0.82 para el total de la escala de metas académicas, 0.82 en el área de metas de aprendizaje, 0.85 para el área de metas de refuerzo social, y 0.76 para el área de metas de logro; en tanto que la validez de constructo se evaluó a través del análisis factorial confirmatorio.

Para el presente estudio se estudió la validez de constructo y la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach.

Luego de la elaboración de los manuales de codificación y calificación, la información fue procesada utilizando el paquete estadístico Spss FWv. 13.0. El análisis cuantitativo de los datos fue procesado en tres etapas utilizándose una combinación de estadística descriptiva y procedimientos multivariados.

En la Etapa I se realizó el análisis Psicométrico de los instrumentos del estudio calculándose las correlaciones ítem-test corregidas y los coeficientes Alfa de Cronbach, así como la validez de constructo a través del Análisis Factorial Confirmatorio.

En la Etapa II se realizó un análisis descriptivo de las variables seleccionadas para el estudio, efectuándose el análisis de la normalidad de los puntajes a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

En la Etapa III se realizó el análisis inferencial del contraste de hipótesis, para ello se tomó en cuenta las recomendaciones propuestas por Siegel y Castellan (1995)²⁹ y Catena, Ramos y Trujillo (2003)³⁰, el cual abarcó los siguientes tipos de análisis, correlaciones de 'Parson', análisis de regresión múltiple, la prueba Z de diferencia de medias para grupos independientes y el análisis de varianza de un factor y el test de Scheffé como contraste a posteriori.

El análisis de la información se realizó con los paquetes Spss FW v.13, para los análisis psicométricos de confiabilidad, las estadísticas descriptivas, la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, las correlaciones de Pearson, la regresión múltiple, las pruebas Z para grupos independientes y los análisis de varianza de un factor. Con el programa AMOS 5.0 (Arbuckle, 2000; 2004)^{31,32} se efectuaron los análisis factoriales confirmatorios.

Los instrumentos se aplicaron de manera que se pudo identificar a los participantes a fin de obtener la información respectiva del rendimiento académico, pero se les aseguró la confidencialidad de los resultados del estudio. Antes de la evaluación se realizó una breve explicación de la finalidad del estudio a los alumnos a fin de motivar su participación, dejando clara la completa libertad de participar o no en el estudio.

RESULTADOS

Etapa I. Análisis psicométrico

Escala de autoconcepto de las competencias

Los resultados del análisis de las áreas de la escala de Autoconcepto de las competencias, en lo que concierne al análisis psicométrico de los ítems del instrumento, efectuados a través del coeficiente de correlación ítem-test corregido, presentados en la Tabla 1, permiten observar que en todas las áreas se obtienen correlaciones que son estadísticamente significativas ($p < .05$) y a la vez que superan el criterio de $r > 0.20$ propuesto por Kline (1995)³³, lo que permite que todos los ítems sean relevantes para la conformación de las áreas de la escala. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna, realizado a través del coeficiente alfa de Cronbach, alcanzó valores que fluctúan entre un 0.70 para el caso del área de comparación social y de 0.78 en el área de Resolución de Problemas, el

análisis del coeficiente alfa generalizado fue de 0.88, por lo que se puede concluir que la escala de Autoconcepto de las Competencias presenta confiabilidad.

Tabla 1. Análisis de la Confiabilidad de la Escala de Autoconcepto de las Competencias.

| Item | r _{itc} | Alfa | Item | r _{itc} | Alfa |
|---|------------------|--------|---------------------------------------|------------------|--------|
| Cooperación social | | | Prudencia en el aprendizaje | | |
| Item 1 | 0.61 * | | Item 4 | 0.65 * | |
| Item 7 | 0.54 * | | Item 10 | 0.47 * | |
| Item 13 | 0.40 * | | Item 16 | 0.63 * | |
| Item 19 | 0.63 * | | Item 22 | 0.50 * | 0.72* |
| Item 25 | 0.58 * | | | | |
| Item 29 | 0.77 * | 0.70 * | | | |
| Resolución de problemas | | | Sofisticación de la motivación | | |
| Item 2 | 0.41 * | | Item 5 | 0.55 * | |
| Item 8 | 0.60 * | | Item 11 | 0.44 * | |
| Item 14 | 0.49 * | | Item 17 | 0.69 * | |
| Item 20 | 0.58 * | | Item 23 | 0.47 * | |
| Item 26 | 0.64 * | | Item 28 | 0.41 * | 0.76 * |
| Item 30 | 0.68 * | | | | |
| Item 31 | 0.42 * | 0.78 * | | | |
| Asertividad social | | | Pensamiento divergente | | |
| Item 3 | 0.50 * | | Item 6 | 0.65 * | |
| Item 9 | 0.57 * | | Item 18 | 0.52 * | |
| Item 12 | 0.38 * | | Item 24 | 0.66 * | 0.71 * |
| Item 15 | 0.43 * | | | | |
| Item 21 | 0.39 * | | | | |
| Item 27 | 0.46 * | 0.72 * | | | |
| Alfa de Cronbach de toda la escala = 0.88 * | | | | | |

* p < .05
N = 1018

Para el estudio de la validez de constructo efectuado a través del análisis factorial confirmatorio, con base a la aplicación del programa AMOS 5.0 (Arbuckle, 2000; 2004)^{31,32}, se tomó en cuenta las recomendaciones de Byrne (1989, 1998)^{34,35} quien propone la necesidad de evaluar el modelo teórico propuesto y un modelo alternativo diferenciado que sirva de criterio de contraste de los hallazgos.

Los resultados observados en la Tabla 2, donde se incluye el modelo teórico propuesto que propone la existencia de un solo factor, permite observar que el modelo propuesto alcanza en el test de bondad de ajuste chi-cuadrado mínimo (Cmín) un valor de 5.79, el cual con 5 grados de libertad alcanza una probabilidad de 0.327, lo cual indica que el modelo es adecuado y obtiene resultados superiores al modelo Independiente. La revisión de los hallazgos del análisis del índice residual de la raíz cuadrada media que mide la aproximación de la matriz de covarianzas teórica con la matriz observada, alcanza un valor pequeño (RMR= 0.01) y los análisis complementarios de la bondad de ajuste a través del índice de ajuste (GFI = 0.99) y el índice de ajuste ponderado (AGFI = 0.99) alcanzan valores óptimos, estos hallazgos permiten corroborar lo pertinente de aceptar el modelo de un factor. Por lo que se concluye que la escala de autoconcepto de las competencias, presenta validez de constructo.

Tabla 2. Análisis Factorial Confirmatorio de la Validez de Constructo de la Escala de Autoconcepto de las Competencias.

| Datos | M odelo de 1 factor | M odelo independiente |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|
| Parámetros | 16 | 6 |
| Chi-Cuadrado mínimo | 5.79 | 2250.64 |
| G.L. | 5 | 15 |
| P | 0.327 | 0.000 |
| Chi-cuadrado mínimo / G.L. | 1.16 | 150.04 |
| RM R | 0.01 | 0.19 |
| GFI | 0.99 | 0.49 |
| AGFI | 0.99 | 0.28 |

N = 1018

Escalas de metas académicas

El análisis de ítemes de las áreas del cuestionario de Metas para el Aprendizaje del cuestionario de metas académicas, realizado a través del coeficiente de correlación ítem-test corregido, presentado en la Tabla 3, permite apreciar que se obtienen correlaciones que son estadísticamente significativas ($p < 0.05$), las cuales superan el criterio de $r > 0.20$ propuesto por Kline (1995)²¹, por lo cual se puede afirmar que todos los ítemes de las escalas son relevantes. La revisión de la confiabilidad por consistencia interna, calculado a través del coeficiente alfa de Cronbach, indica que se obtienen valores que oscilan entre 0.85 en el área de Metas de Aprendizaje y 0.90 en el área de Metas de Refuerzo Social, en tanto que en el cuestionario completo se alcanza un valor de 0.94, por lo que se puede concluir que el Cuestionario de Metas Académicas permite obtener puntajes confiables.

Tabla 3. Análisis de la Confiabilidad del Cuestionario de Metas Académicas.

| Metas para el aprendizaje | | Metas de logro | | Metas de refuerzo social | |
|---|--------|----------------|--------|--------------------------|--------|
| Ítem | r ítc | Ítem | r ítc | Ítem | r ítc |
| Ítem 1 | 0.48 * | Ítem 9 | 0.64 * | Ítem 15 | 0.76 * |
| Ítem 2 | 0.59 * | Ítem 10 | 0.66 * | Ítem 16 | 0.75 * |
| Ítem 3 | 0.62 * | Ítem 11 | 0.72 * | Ítem 17 | 0.59 * |
| Ítem 4 | 0.60 * | Ítem 12 | 0.68 * | Ítem 18 | 0.81 * |
| Ítem 5 | 0.59 * | Ítem 13 | 0.57 * | Ítem 19 | 0.82 * |
| Ítem 6 | 0.48 * | Ítem 14 | 0.55 * | Ítem 20 | 0.70 * |
| Ítem 7 | 0.69 * | | | | |
| Ítem 8 | 0.68 * | | | | |
| Alfa | 0.85 * | Alfa | 0.86 * | Alfa | 0.90 * |
| Alfa de Cronbach de todo el cuestionario = 0.94 * | | | | | |

* $p < .05$
N = 1018

El estudio de la validez de constructo también fue realizado a través del análisis factorial confirmatorio, aplicándose el programa amos 5.0. los resultados alcanzados en el modelo teórico propuesto de un factor, de acuerdo a las recomendaciones propuestas por Byrne (1989, 1998)^{34, 35} se contrastó con un modelo un modelo alternativo.

Los hallazgos del análisis de las áreas del Cuestionario de Metas académicas (ver Tabla 4), permiten apreciar que el modelo de un factor presenta en el test de Bondad de ajuste chi-cuadrado mínimo (cmín) un valor de 1.20, el cual con 1 grado de libertad alcanza una probabilidad de 0.890, lo que nos indica que el modelo es adecuado. Además la revisión de los hallazgos del análisis del índice residual de la raíz cuadrada media que evalúa la aproximación de la matriz de covarianzas teórica con la matriz observada, presenta un valor pequeño (RMR= 0.04) y los análisis complementarios de la bondad de ajuste a través del índice de ajuste (GFI = 0.99) y el índice de ajuste ponderado (AGFI = 0.99) alcanzaron valores óptimos, estos hallazgos permitieron corroborar lo pertinente de aceptar el modelo de un factor. Por lo que se concluye que el cuestionario de metas académicas presenta validez de constructo.

Tabla 4. Análisis de la Validez de Constructo del Cuestionario de Metas Académicas a través del Análisis Factorial Confirmatorio.

| Datos | Modelo de 1 factor | Modelo independiente |
|--------------------------|--------------------|----------------------|
| Parámetros | 9 | 9 |
| Chi-Cuadrado mínimo | 1.20 | 534.45 |
| G.L. | 1 | 3 |
| P | 0.890 | 0.000 |
| Chi-cuadrado mínimo/G.L. | 1.20 | 178.15 |
| RMR | 0.04 | 2.15 |
| GFI | 0.99 | 0.70 |
| AGFI | 0.99 | 0.69 |

N = 1018

Etapa II. Análisis descriptivos

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal, fueron realizados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver Tabla 5) e indicaron que en todos los valores se obtuvieron estadísticos Z de Kolmogorov-Smirnov que no son significativos, por lo que se puede concluir que las distribuciones de los valores analizados se aproximan adecuadamente a la distribución normal. Es por ello que se utilizaron contrastes estadísticos paramétricos en el análisis de los datos de la investigación (Siegel y Castellan, 1995)²⁹.

Tabla 5. Análisis de la Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de los valores estudiados.

| Variable | M | D . E . | Z de Kolmogorov-Smirnov |
|--|-------|---------|-------------------------|
| Cooperación social | 4.41 | 0.60 | 1.19 |
| Resolución de problemas | 4.24 | 0.67 | 1.11 |
| Asertividad social | 4.35 | 0.66 | 1.14 |
| Prudencia en el aprendizaje | 3.85 | 0.74 | 1.16 |
| Sofisticación de la motivación para aprender | 4.09 | 0.65 | 1.15 |
| Pensamiento divergente | 3.50 | 0.96 | 1.18 |
| Total autoconcepto de las competencias | 4.07 | 0.51 | 1.15 |
| Metas para el aprendizaje | 4.57 | 0.52 | 1.15 |
| Metas de logro | 3.96 | 0.93 | 1.17 |
| Metas de refuerzo social | 4.71 | 0.61 | 1.13 |
| Total metas académicas | 4.41 | 0.54 | 1.11 |
| Rendimiento académico | 14.22 | 2.15 | 1.08 |

N = 1018

Etapas III. Análisis Inferencial del Contraste de Hipótesis

El análisis de la primera hipótesis que indica que existe relación entre el autoconcepto de las competencias y las metas académicas de los alumnos universitarios de Lima metropolitana, realizado a través de las correlaciones de Pearson y que son presentadas en la Tabla 6, permite observar que existen correlaciones significativas y positivas en todos los casos, notándose que la correlación más alta corresponde al total del autoconcepto de las competencias y las metas para el aprendizaje ($r = 0.58$ $p < .001$). En tanto que la correlación entre el total del autoconcepto de las competencias y el total de las metas académicas asciende a $r = 0.36$ ($p < .001$).

Los hallazgos alcanzados permiten concluir que existen correlaciones significativas entre el autoconcepto de las competencias y las metas académicas de los alumnos universitarios de Lima Metropolitana.

Tabla 6. Matriz de Correlaciones entre el Autoconcepto de las competencias y las Metas Académicas.

| Autoconcepto de la competencia | Metas académicas | | | |
|--|--------------------------------|---------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| | Metas para el aprendizaje r | Metas de logro r | Metas de refuerzo social r | Total metas académicas r |
| Cooperación social | 0.31 *** | 0.18 *** | 0.27 *** | 0.30 *** |
| Resolución de problemas | 0.49 *** | 0.18 *** | 0.14 *** | 0.23 *** |
| Asertividad social | 0.63 *** | 0.16 *** | 0.38 *** | 0.44 *** |
| Prudencia en el aprendizaje | 0.46 *** | 0.16 *** | 0.17 *** | 0.25 *** |
| Sofisticación de la motivación para aprender | 0.46 *** | 0.17 *** | 0.16 *** | 0.26 *** |
| Pensamiento divergente | 0.24 *** | 0.18 *** | 0.18 *** | 0.21 *** |
| Total autoconcepto de las competencias | 0.58 *** | 0.12 *** | 0.24 *** | 0.36 *** |

*** $p < .001$

N = 1018

El análisis de la segunda hipótesis que indica que existe relación entre el autoconcepto de las competencias y el rendimiento académico de los alumnos universitarios realizado también a través de las correlaciones de Pearson (ver Tabla 7) permite observar que existen correlaciones significativas y positivas en todos los casos, notándose que la correlación más alta corresponde al total del autoconcepto de las competencias y el rendimiento académico ($r = 0.40$ $p < .001$).

Los hallazgos alcanzados permiten concluir que existen correlaciones significativas entre el autoconcepto de las competencias y las metas académicas de los alumnos universitarios de Lima metropolitana.

Tabla 7. Correlaciones del Autoconcepto de la Competencia y el Rendimiento Académico.

| Variable | Rendimiento académico r |
|--|-------------------------|
| Cooperación social | 0.20 *** |
| Resolución de problemas | 0.27 *** |
| Asertividad social | 0.20 *** |
| Prudencia en el aprendizaje | 0.39 *** |
| Sofisticación de la motivación para aprender | 0.38 *** |
| Pensamiento divergente | 0.37 *** |
| Total autoconcepto de las competencias | 0.40 *** |

*** $p < .001$
 N = 1018

Respecto al análisis de la tercera hipótesis que indica que existe relación entre las metas académicas y el rendimiento académico de los alumnos universitarios realizado también a través de las correlaciones de Pearson (ver Tabla 8) permite observar que existen correlaciones significativas y positivas en todos los casos, notándose que la correlación más alta corresponde al total de las metas académicas y el rendimiento académico ($r = 0.38$ $p < .001$).

Los hallazgos alcanzados permiten concluir que existen correlaciones significativas entre el autoconcepto de las competencias y de los alumnos universitarios de Lima Metropolitana.

Tabla 8. Correlaciones de las Metas Académicas con el Rendimiento Académico.

| Variable | Promedio académico r |
|---------------------------|----------------------|
| Metas para el aprendizaje | 0.30 *** |
| Metas de logro | 0.26 *** |
| Metas de refuerzo social | 0.27 *** |
| Total metas académicas | 0.38 *** |

*** $p < .001$
 N = 1018

En lo que concierne al análisis de la cuarta hipótesis que indica que el autoconcepto de las competencias y las metas académicas influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos universitarios realizado a través del análisis de la correlación múltiple que incluye

como variables independiente a las metas académicas y el autoconcepto de las competencias y como variable dependiente el rendimiento académico (ver Tabla 9) permite observar que el análisis de varianza de un factor de la regresión múltiple es significativa ($F = 9.928$ $p < .001$) notándose además que la correlación múltiple es alta y positiva ($R = 0.84$) y que el coeficiente de determinación es también alto ($R^2 = 0.71$).

Los hallazgos alcanzados permiten concluir que el autoconcepto de las competencias y las metas académicas influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos universitarios de Lima metropolitana.

Tabla 9. Análisis de Varianza de un Factor del Análisis de Regresión Múltiple del Promedio Ponderado.

| M odelo | Sum a de cuadrados | gl | M edia cuadrática | F | Sig. |
|------------------|--------------------|-----|-------------------|-------|------|
| Regresión | 37.351 | 2 | 18.676 | 9.928 | .000 |
| Residual | 186.235 | 99 | 1.881 | | |
| Total | 223.586 | 101 | | | |

N = 1018

El análisis de los efectos de las variables independientes (ver Tabla 10) permite notar que presentan influencias significativas en el total del autoconcepto de las competencias ($T = 2.99$ $p < .001$) y las Metas Académicas ($T = 3.64$ $p < .001$). Además se aprecia que el efecto de las metas académicas ($Beta = 0.34$) es mayor que el autoconcepto de las competencias ($Beta = 0.18$).

Tabla 10. Coeficientes de la Ecuación del Análisis de Regresión Múltiple del Promedio Ponderado.

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | Coeficientes estandarizados | T |
|--|--------------------------------|-----------------------------|----------|
| | B | Beta | |
| Total autoconcepto de las competencias | 0.53 | 0.18 | 2.99 *** |
| Total metas académicas | 0.97 | 0.34 | 3.64 *** |
| Constante | 7.75 | | 5.16 *** |

*** $p < .001$

N = 1018

Análisis complementario

Con relación a los análisis comparativos por sexo en la Tabla 11 se aprecia que existen diferencias estadísticas significativas a favor de las mujeres en comparación social ($Z = 92.69$ $p < .05$), prudencia en el aprendizaje ($Z = -2.21$ $p < .05$), metas de logro ($Z = -5.14$ $p < .001$), metas de refuerzo social ($Z = -2.03$ $p < .001$) y en el total de metas académicas ($Z = -5.35$ $p < .001$). Mientras que los varones superan a las mujeres en sofisticación de la motivación para aprender ($Z = 2.30$ $p < .05$) y en el pensamiento divergente ($Z = 2.64$ $p < .01$).

Tabla 11. Prueba Z de diferencia de medias del Autoconcepto de las Competencias y las metas Académicas según el Sexo.

| Variables | Hombre N = 340 | | Mujer N = 678 | | Z |
|--|-------------------|------|------------------|------|-----------|
| | M | D.E. | M | D.E. | |
| Cooperación social | 4.35 | 0.66 | 4.44 | 0.57 | -2.19 * |
| Resolución de problemas | 4.23 | 0.76 | 4.24 | 0.63 | -0.16 |
| Asertividad social | 4.32 | 0.68 | 4.36 | 0.65 | -0.98 |
| Prudencia en el aprendizaje | 3.78 | 0.72 | 3.89 | 0.74 | -2.21 * |
| Sofisticación de la motivación para aprender | 4.16 | 0.63 | 4.06 | 0.66 | 2.30 * |
| Pensamiento divergente | 3.61 | 0.98 | 3.44 | 0.95 | 2.64 ** |
| Total autoconcepto de las competencias | 4.07 | 0.54 | 4.07 | 0.50 | 0.07 |
| Metas para el aprendizaje | 4.53 | 0.58 | 4.59 | 0.49 | -1.46 |
| Metas de logro | 3.75 | 1.00 | 4.06 | 0.87 | -5.14 *** |
| Metas de refuerzo social | 4.57 | 0.73 | 4.77 | 0.53 | -5.03 *** |
| Total metas académicas | 4.29 | 0.58 | 4.47 | 0.50 | -5.35 *** |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El análisis comparativo de las variables estudiadas según el año de estudios realizado a través del análisis de varianza de un factor, presentado en la Tabla 12, permite apreciar que existen diferencias estadísticas significativas en:

- Cooperación social ($F = 3.49$ $p < .01$), notándose que en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori efectuada a través del test de Scheffé que los alumnos de 3.º año ($M = 4.53$) y 5.º año ($M = 4.52$) superan a los alumnos de 1.º año ($M = 4.33$).
- Resolución de Problemas ($F = 6.83$ $p < .001$), en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori se observa que los alumnos de 3.º año ($M = 4.41$) y 5.º año ($M = 4.43$) superan a los alumnos de 1.º año ($M = 4.13$).
- Asertividad social ($F = 9.55$ $p < .001$), mientras que en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori se encuentra que los alumnos de 3.º año ($M = 4.45$) y 5.º año ($M = 4.61$) superan a los alumnos de 2.º año ($M = 3.98$).
- Sofisticación de la motivación para el aprendizaje ($F = 17.40$ $p < .001$), en tanto que el análisis de las comparaciones por pares a posteriori, indica que los alumnos de 3.º año ($M = 4.27$) y 5.º año ($M = 4.20$) superan a los alumnos de 1.º año ($M = 3.85$).
- Pensamiento divergente ($F = 2.78$ $p < .05$), en tanto que en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori se encuentra que los alumnos de 1.º año ($M = 3.64$) y 3.º año ($M = 3.52$) superan a los alumnos de 4.º año ($M = 3.40$).
- Total autoconcepto de las competencias ($F = 4.51 < .05$), en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori se encuentra que los alumnos de 3.º año ($M = 4.20$) y 5.º año ($M = 4.17$) superan a los alumnos de 2.º año ($M = 3.97$).

- Metas para el aprendizaje ($F = 8.08$ $p < .001$), mientras que en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori se encuentra que los alumnos de 3.º año ($M = 4.65$) y 5.º año ($M = 4.62$) superan a los alumnos de 2.º año ($M = 4.28$).
- Metas de logro ($F = 14.98$ $p < .001$), en tanto que el análisis de las comparaciones por pares a posteriori, indica que los alumnos de 1.º año ($M = 4.00$) y 4.º año ($M = 4.14$) superan a los alumnos de 2.º año ($M = 3.49$).
- Metas de refuerzo social ($F = 11.30$ $p < .001$), mientras que en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori se encuentra que los alumnos de 1.º año ($M = 4.70$), 3.º año ($M = 4.77$) y 5.º año ($M = 4.77$) superan a los alumnos de 2.º año ($M = 4.20$).
- Total de metas académicas ($F = 13.40$ $p < .001$), mientras que en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori se encuentra que los alumnos de 1.º año ($M = 4.41$), 3.º año ($M = 4.41$) y 5.º año ($M = 4.49$) superan a los alumnos de 2.º año ($M = 3.99$).

Tabla 12. Análisis de Varianza de un Factor del Autoconcepto de las Competencias y las metas Académicas según el Año de estudios.

| Variables | 1.º año N = 274 M | 2.º año N = 48 M | 3.º año N = 150 M | 4.º año N = 452 M | 5.º año N = 94 M | F |
|--|-------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-----------|
| Cooperación social | 4.33 ab | 4.33 | 4.53 a | 4.40 | 4.52 b | 3.49 ** |
| Resolución de problemas | 4.13 ab | 4.29 | 4.41 a | 4.21 | 4.43 b | 6.83 *** |
| Asertividad social | 4.27 | 3.98 ab | 4.45 a | 4.35 | 4.61 b | 9.55 *** |
| Prudencia en el aprendizaje | 3.87 | 3.90 | 4.00 | 3.80 | 3.78 | 2.31 |
| Sofisticación de la motivación para aprender | 3.85 ab | 3.88 | 4.27 a | 4.18 | 4.20 b | 17.40 *** |
| Pensamiento divergente | 3.64 a | 3.46 | 3.52 b | 3.40 ab | 3.48 | 2.78 * |
| Total autoconcepto de las competencias | 4.02 | 3.97 ab | 4.20 a | 4.06 | 4.17 b | 4.51 *** |
| Metas para el aprendizaje | 4.54 | 4.28 ab | 4.65 a | 4.58 | 4.62 b | 5.08 *** |
| Metas de logro | 4.00 a | 3.49 ab | 3.81 | 4.14 b | 3.49 | 14.98 *** |
| Metas de refuerzo social | 4.70 a | 4.20 abc | 4.77 b | 4.77 c | 4.57 | 11.30 *** |
| Total metas académicas | 4.41 a | 3.99 abc | 4.41 b | 4.49 c | 4.23 | 13.40 *** |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Diferencias significativas por pares de medias a través del test de Scheffe: a, b, c.

DISCUSIÓN

El análisis de la escala de autoconcepto de las competencias, indica que la prueba presenta confiabilidad por consistencia interna y validez de constructo, con lo cual se cumplen con los requerimientos psicométricos básicos para este tipo de instrumento tal como lo proponen Martínez Arias (1985)³⁶, Muñiz (1996)³⁷, Anastasi y Urbina (1998)³⁸, Cohen y Swerdlik (2001)³⁹ y Muñiz, Hidalgo, Cueto, Martínez y Moreno (2005)⁴⁰.

Por otro lado la revisión de los análisis del cuestionario de metas académicas, permite notar que los resultados psicométricos del análisis de ítemes en las áreas de: metas para el aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social alcanzan valores significativos de manera que se puede concluir que todos los ítemes son relevantes de conformar el instrumento y además permiten obtener puntajes confiables, estos hallazgos coinciden con los resultados reportados por Corral de Zurita y Leite (2002)²⁵. Respecto al análisis de la validez de constructo, se aprecia que las áreas del Cuestionario de Metas Académicas constituyen una sola dimensión, lo cual concuerda también con lo reportado por Corral de Zurita y Leite (2002)²⁵, por lo que se concluye que el instrumento presenta validez.

Los análisis de la bondad de ajuste a la curva normal realizados a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Siegel y Castellan, 1995)²⁹ permitieron concluir que los puntajes presentan una tendencia a parecerse a la distribución normal, es decir que el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento académico presentaron una adecuada distribución de manera que fue factible aplicar los análisis estadísticos más óptimos y obtener resultados relevantes.

La revisión de las correlaciones entre el autoconcepto de las competencias y las metas académicas, demostraron que existen relaciones significativas entre ambos constructos, lo cual indicaría que la percepción que los alumnos tienen acerca de sus competencias en el dominio cognitivo, social y creatividad se encuentra asociado a los motivos que presentan para estudiar en la universidad, lo cual es un hallazgo positivo, pues existe una adecuada relación entre los aspectos motivacionales para aprender y la forma como se autoperciben.

En lo que se refiere a los resultados alcanzados entre el autoconcepto de las competencias y el rendimiento académico, las correlaciones positivas reflejan la asociación que existe entre ambos aspectos, es decir el grado con el cual las autopercepciones se relacionan con los desempeños de los alumnos universitarios, lo cual concuerda con los hallazgos de alcanzados por Rätty y Snellman (1992)²⁸ y Faría y Santos (2001)¹¹.

Los resultados alcanzados entre las Metas Académicas y el Rendimiento Académico, reflejan que existen asociaciones positivas lo cual indicaría la importancia de los aspectos motivacionales sobre el desempeño, lo cual concuerda con lo reportado por Corral de Zurita y Leite (2002)²⁵.

El análisis del efecto del autoconcepto de las competencias y las metas académicas sobre el rendimiento académico, realizado a través del análisis de regresión múltiple, permitió demostrar que el desempeño académico de los alumnos universitarios, es afectado de forma positiva y sistemática por la presencia de variables motivacionales cognitivas, lo que concuerda con los hallazgos de Page (1990)⁴¹ y Arrieta (2000)⁴². Estos hallazgos permiten demostrar la importancia del autoconcepto de las competencias y las metas académicas como variable predictiva del rendimiento académico.

Respecto a la comparación por sexo, se pudo observar que las mujeres alcanzan mejores niveles en términos del autoconcepto de las competencias en las áreas de comparación social, prudencia en el aprendizaje y en las metas de logro, metas de refuerzo social y en el total de metas académicas. Mientras que los varones superan a las mujeres en las áreas del autoconcepto de las competencias en las áreas de sofisticación de la motivación para aprender y en el pensamiento divergente. Estos hallazgos indicarían el efecto diferencial que existe en la estimulación que reciben en los contextos educativos, lo cual concuerda con la información reportada por Amezcua y Pichardo (2000)⁴³ y por Natud, Rodríguez, Marrero y Carballeira (2002)⁴⁴.

En relación a las diferencias por el año de estudios, los resultados demostraron que en el autoconcepto de las competencias los alumnos de 3.º y 5.º año superaron a los de 1.º en las áreas de cooperación social, resolución de problemas, sofisticación de la motivación para aprender y el total del autoconcepto, en tanto que ocurre lo contrario en el pensamiento divergente donde los alumnos de 1.º año superan a los de 3.º y 5.º año, lo cual indicaría que al inicio se perciben como más desarrolladas las competencias relacionadas con la creatividad, pero disminuyen a medida que se avanza en la carrera debido al efecto formativo de las profesiones.

Finalmente se considera que los hallazgos del presente estudio han permitido establecer que existe una relación positiva entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento académico en los universitarios de la ciudad de Lima, lo cual permite arrojar nuevas luces sobre los aspectos cognitivos y motivacionales de la educación superior en nuestro contexto.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación indican que:

1. La Escala de Autoconcepto de las Competencias presenta confiabilidad por consistencia interna.
2. La Escala de Autoconcepto de las Competencias presenta validez de constructo.
3. El Cuestionario de Metas Académicas presenta confiabilidad por consistencia interna.
4. El Cuestionario de Metas Académicas presenta validez de constructo.
5. Los puntajes de los alumnos en la Escala de Autoconcepto de las Competencias, el Cuestionario de Metas Académicas y el Rendimiento Académico, presentan distribuciones que se aproximan a la curva normal.
6. Existen correlaciones significativas entre el autoconcepto de las competencias y las metas académicas de los alumnos universitarios de Lima Metropolitana.
7. Existen correlaciones significativas entre el autoconcepto de las competencias y las metas académicas de los alumnos universitarios de Lima Metropolitana.
8. Existen correlaciones significativas entre el autoconcepto de las competencias y de los alumnos universitarios de Lima Metropolitana.
9. El autoconcepto de las competencias y las metas académicas influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos universitarios de Lima Metropolitana.

10. Las mujeres presentan un mayor desarrollo en las áreas del autoconcepto de las competencias de la comparación social y la prudencia en el aprendizaje que los varones.
11. Las mujeres presentan un mayor nivel en la metas de logro, las metas de refuerzo social y el total de metas académicas que los varones.
12. Los varones presentan puntajes más desarrollados en las áreas del autoconcepto de las competencias de la sofisticación de la motivación para aprender y el pensamiento divergente que las mujeres.
13. Los alumnos de tercer y quinto año alcanzan un mayor desarrollo en las áreas del autoconcepto de las competencias de la cooperación social, resolución de problemas, sofisticación de la motivación para aprender que los alumnos de primer año.
14. Los alumnos de tercero y quinto año alcanzan un mayor desarrollo en las áreas del autoconcepto de las competencias de la asertividad social y el total del autoconcepto que los alumnos de segundo año.
15. Los alumnos de primero y tercer año presentan un mayor desarrollo en las áreas del autoconcepto de las competencias del pensamiento divergente que los alumnos de cuarto año.
16. Los alumnos de tercer y quinto año alcanzan un mayor desarrollo en las metas para el aprendizaje que los alumnos del segundo año.
17. Los alumnos del primer y cuarto año presentan un mayor desarrollo en las metas de logro que los alumnos del segundo año.
18. Los alumnos de primer, tercer y cuarto año presentan un mayor desarrollo en las metas de refuerzo social y el total de metas académicas que los alumnos de segundo año.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Harter, S. (1990) Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.
2. Kalish, R. (1983) *La vejez: Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
3. González, M. C. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
4. Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. y Stanton, G. C. Self- Concept: Validation of construct interpretations. En *Review of educational research*, 1976, 46 (3), 407-441.
5. Boersma, F. J. y Chapman, J. W. (1985) *Manual of the student's perception of ability scale*. Edmonton, Canadá: University of Alberta.
6. Marsh, H. W. (1987) The hierarchical structure of selfconcept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. En *Journal of educational measurement*, 24, 1739.
7. Marsh, H. W. y Hattie, J. (1996) Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York: Wiley.

8. Soares, A. T. y Soares, L. M. (1979) *The affective perception inventory-advanced level*. Trumbell, C. T. also. Wells, L. E. y Marwell, G. En *Self-Steem: Its conceptualization and measurement*, Beverly Hills, C.A.: Sage Publications.
9. Weiner, B. (1991) History of motivational research in education. *Journal of educational psychology*, 82, 616-822.
10. Faría, L. y Santos N. L. (2001) Auto-conceito de competencia: Estudos no contexto educativo Portugues. En *Psychologica*. 26. 213-231.
11. Dweck, C. S. (1986) Motivational proceses affectomg learning. En *American psychologist*. 41, 1040-1048.
12. Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991) A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of experimental education*, 59, 904-915.
13. Elliot, E. S.; Dweck, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. En *Journal of personality and social psychology*, 54, 5-12.
14. Ames, C. y Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. En *Journal of educational psychology*, 80, 260-267.
15. Schunk, D. H. (1991) Learning theories. En *An educational perspective*. N. York: McMillan.
16. Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. En *Journal of educational psychology*, 84, 261-271.
17. Valle, A.; González, R.; Núñez, J. C.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. (1999) Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. En *Revista de psicología general y aplicada*, 52 (4), 499-519.
18. Valle, A.; Barca, A.; González Cabanach, R.; Núñez, J.C. *Concepciones sobre la inteligencia y elección de metas: Implicaciones motivacionales*. V Congreso de Psicología INFAD. Santiago de Compostela. La Coruña, 1995, 4-6 de mayo.
19. Valle, A.; González, R.; Cuevas, L. M. y Núñez, J. C. (1996) Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. En *Boletín de psicología*, 53, 48-68.
20. Dweck, D. S. y Leggett, E. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. En *Psychological review*, 95, 256-273.
21. Mateos, P. (1996) Motivación, intención y acción. En I. Garrido (Coor.), *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
22. Barberá, E. (2002) Modelos explicativos en psicología de la motivación. En *Revista electrónica de motivación y emoción*, 10 (5).
23. Barberá, E. (2000). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. En *Revista española de motivación y emoción*, 1, 23-36.
24. Wittrock, M. C. (1988). A constructive review of research on learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Gotees y P. A. Alexander (Eds.) *Learning and study strategies*, 287-297. New York: Academic Press.

25. Corral de Zurita, N. y Leite, A. E. (2002) Metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios. En *Ciencia y técnica*. D-004.
26. Sánchez C. H. y Reyes M. C. (2002) *Metodología y diseños en la investigación científica: Aplicadas a la psicología, educación y ciencias sociales*. Lima: URP.
27. Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
28. Rätty, H. y Snellman, L. (1992) Does gender make any difference? common-sense conceptions of intelligence. *Social behaviors and personality*, 20, 23-34.
29. Siegel y Castellan. (1995) *Estadísticas no paramétricas, aplicadas a las ciencias de la conducta*. México: Editorial Trillas.
30. Catena, A.; Ramos, M. y Trujillo, H. (2003) *Análisis multivariado, un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
31. Arbuckle J. (2000) *Introduction to structural equation modeling using AMOS*. Austin: Academic corporation and instructional technology services.
32. Arbuckle, J. (2004) *AMOS 5.0: Programming reference guide*. Chicago: Small Waters Corporation.
33. Kline P. (1995) *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
34. Byrne B. M. (1989) *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory analytic models*. New York: Springer-Verlag Inc.
35. Byrne B. M. (1998) *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
36. Martínez Arias, R. (1985) *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
37. Muñiz, J. (1996) *Psicometría*. Madrid: Ed. Universitas S. A.
38. Anastasi A. y Urbina S. (1998) *Test psicológicos*. México: Editorial Prentice Hall.
39. Cohen, R. J. y Swerdlik, M. E. (2000) *Pruebas y evaluación psicológica, Introducción a las pruebas y medición*. México: Mc Graw-Hill.
40. Muñiz, A.; Hidalgo, A. M.; Cueto E. G.; Martínez, R. y Moreno, R. (2005) *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
41. Page M. A. (1990) *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE-MEC.
42. Arrieta M. (2000) *Modelo causal de rendimiento y el rendimiento en general académico, diferencias entre el rendimiento en matemáticas*. Educación Matemática 2000. Vol. 12; 2. Agosto 49-61.
43. Amezcua M. J. A. y Pichardo M., M. C. (2000) Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. En *Anales de psicología*, 16 (2), 207-214.
44. Natud A., M. P.; Rodríguez W., C.; Marrero Q., R. J. y Carballeira A., M. (2002) *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.