UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

NIVELES DE ANSIEDAD Y ORIENTACION DE METAS EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, CHICLAYO 2016.

PARA OPTAR ELTÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Autores:

Bach. Alvarado Oblitas, Daniel Antonio

Bach. Ríos Rodas, Jhon Alberto

Asesor:

Mg. Merino Hidalgo Darwin Richard

Línea de Investigación:

Psicología Educativa

Pimentel – Perú

2016

NIVELES DE ANSIEDAD Y ORIENTACIÓN DE METAS EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, CHICLAYO 2016

Aprobación de la tesis

_____

Bach. Alvarado Oblitas Daniel Antonio

_____

Mg. Roberto Olazabal Boggio

Presidente del jurado de tesis

_____

Mg. Milagritos Roció Torres Curo

Secretario del jurado de tesis

_____

Mg. Amalita Isabel Maticorena Barreto

Vocal del jurado de tesis

_____

Bach. Rios Rodas Jhon Alberto

RESUMEN

Esta investigación halló la relación que existe entre los niveles de Ansiedad y el tipo de Orientación de metas en los adolescentes de una Institución Educativa, Chiclayo 2016, en el estudio participaron 280 adolescentes entre hombres y personas de sexo femenino.

Para la medición de las variables se utilizaron el Inventario de Ansiedad IDARE así como también la Escala de Orientación de Metas.

Para el análisis de datos se tuvo en cuenta el estadístico de Pearson, siendo los resultados que se encontró relación significativa entre las variables. Sin embargo no se encontró relación en algunas vinculaciones de las subdimensiones.

Palabras clave: Orientación de metas, Ansiedad, adolescentes.

ABSTRACT

This research found the relationship between the anxiety levels and target orients in students of an educational institution of Chiclayo, the study included 280 adolescents between men and women.

To measure the Anxiety Inventory IDARE and Target Orients Test were used.

For data analysis took into account the Pearson statistic, the results being significant relationship was found between the variables. However, no relationship was found correlations in someone dimensions.

Key words: Anxiety, adolescents, target.

RESUMEN iii
ABSTRACT iv
INTRODUCCION vii
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 8
1.1. Situación Problemática 8
1.2. Formulación del Problema 10
1.3. Delimitación de la Investigación 11
1.4. Justificación e Importancia 11
1.5. Limitaciones de la Investigación 12
1.6. Objetivos de la Investigación 12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 14
2.1. Antecedentes de Estudios 14
2.2. Bases teórico científicas 18
2.3. Definición de términos básicos 42
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 43
3.1. Tipo y diseño de la investigación 43
3.1.1. Tipo de investigación 43
3.1.2. Diseño de la investigación 43
3.2. Población y muestra 44
3.3. Hipótesis 45
General 45
Específicos 45
3.4. Variables 47
3.5. Operacionalización 49
3.6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos 54
3.6.1. Métodos de investigación 54
3.6.2. Técnicas de recolección de datos 54
3.6.3. Instrumentos de recolección de datos 54
3.7. Procedimiento para la recolección de datos 59

3.8. Procesamiento estadístico e Interpretación de los datos 60
3.9. Criterios éticos 60
3.10. Criterios de rigor científico 60
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 61
4.1. Resultados en tablas. 61
4.2. Discusión de resultados..... 80
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 82
5.1. Conclusiones 82
5.2. Recomendaciones 83
REFERENCIAS 85
ANEXOS..... 89

INTRODUCCION

En el capítulo I se trabaja el problema de investigación, el cual está conformado por el análisis de la realidad problemática, la justificación e importancia de la investigación, planteamiento de los objetivos tanto generales como específicos y finalmente las limitaciones con las que cuenta la investigación.

En el capítulo II, vemos el marco teórico, conformado por los antecedentes, el desarrollo de la temática correspondiente al tema investigado y la definición conceptual de la terminología empleada.

En el capítulo III, encontramos el marco metodológico, en el cual se analiza el tipo de investigación y diseño de la misma, la población, las hipótesis, las variables y su Operacionalización, la descripción de los instrumentos utilizados y finalmente el procesamiento estadístico e interpretación de los datos.

En el capítulo IV, se analizaron los resultados de la investigación, la interpretación de los mismos, el procesamiento de la información, las tablas obtenidas. Además encontramos la discusión de resultados.

En el capítulo V, contiene las conclusiones y las recomendaciones que se detallan de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación Problemática

La teoría de Orientación a la meta es considerado un tema nuevo y en boca de los que nuestro trabajo está asociado a la educación pues permite identificar la motivación de adolescentes y que tanta ansiedad les genera alcanzar un logro (Mudarra, 2014).

La ansiedad, así como otras emociones, implica por lo menos tres componentes: cognitivo, fisiológico y conductual (Sandín y Chorot, 2011). La activación de ellos en la ansiedad, puede repercutir en una mayor tasa de error o bloquear nuestro desenvolvimiento, generando deterioro significativo en nuestra disposición para obtener un logro, y que recurramos a tareas asequibles, provocando respuestas que eviten la situación de riesgo. Esto da como resultado la disminución de creencias que posee cada uno acerca de sus capacidades y propósitos, perjudicándolos en situaciones determinantes.

En el plano internacional a través de investigaciones se plantean diversos aspectos que es tema de preocupación en docentes y profesionales de la salud mental, una de ellas es la forma en que la competencia académica en estudiantes afecta los principales objetos motivacionales de los jóvenes. Aun cuando se conocen indicios que sugieren a la práctica mental, puede funcionar como un disipador frente a la aparición de síntomas depresivos en personas más expuestas, o que manifiesta índices más elevados de esta, encontrándose esto en un 85% de estudiantes del estado

de Salamanca, España (Palenzuela, Gutiérrez y Avero, 1998), se considera que un conjunto de experiencias influyentes de manera negativa en la motivación intrínseca, en la confianza en sí mismo, que provocan una ansiedad mayor o un estado de ánimo negativo podrían desencadenar la deserción escolar.

Algunos autores mencionan que existen otros tipos de orientación hacia la meta (Kaplan & Maehr, 2007), tales como la orientación externa y la meta social. Los estudiantes externamente orientados se comprometen con la tarea para obtener una recompensa tangible o evitar un castigo, esto inevitablemente puede producir ansiedad, más allá que puede generalizarse en otros contextos. Estudios realizados sugieren que orientaciones de este tipo se encuentran vinculadas por menospreciar a la tarea misma, con un alto nivel de ansiedad ante las dificultades, entre otros. El adolescente con orientación hacia la meta social genera en el un compromiso por conseguir un objetivo estrictamente por aspectos sociales, por ejemplo, agradar a terceros, tener la aprobación de un grupo o para relacionarse, lo cual genera inevitablemente un deseo imperioso de realizarlo independientemente de las causas reales, actuando de manera más genuina logrando mayor estabilidad y reduciendo así los niveles de ansiedad.

En la ciudad de Lima (Wetzell, 2010) en su investigación sobre motivación académica menciona que las tareas escolares que son medianamente implican un desafío para los estudiantes, son las adecuadas puesto que si son muy fáciles pueden llevar al aburrimiento mientras que las

más difíciles e incomprensibles están expuestas a propiciar la aparición de sentimientos de inferioridad, enojo, rabia.

En lo que respecta a la localidad de Chiclayo es poca la información cuantificable que se tiene debido a la escasez de estudios investigativos enfocados en esta problemática, pese a encontrar indicadores que evidencian su presencia, esto fue observado por los investigadores al momento de la revisión bibliográfica en distintos centros de estudios superior en nuestro departamento. Es por ello que mediante esta investigación se pretende emplear la Teoría de la Orientación de metas como un marco de referencia para estudiar la motivación académica y ansiedad de los estudiantes de nuestro contexto.

Según los registros del departamento de Psicología de la Institución (TOE, 2015) en donde trabajamos esta investigación, los episodios de tensión aprensión y preocupación del adolescente, en torno a las creencias que posee de sus propias competencias y capacidades, ha sido recurrente, especialmente en aquellos que están próximos a culminar la vida escolar, muchas veces movilizados en días cercanos a evaluaciones académicas, desencadenando sensaciones de éxito o fracaso.

1.2. Formulación del Problema

¿Existe relación entre los niveles de Ansiedad y La Orientación de metas en Adolescentes de una Institución Educativa, Chiclayo 2016?

1.3. Delimitación de la Investigación

La presente investigación se llevó a cabo en el distrito de José Leonardo Ortiz, del departamento de Lambayeque – Perú.

1.4. Justificación e Importancia

Este trabajo académico de investigación alcanza su justificación en el deficiente conocimiento existente respecto a la relación entre las variables, con la finalidad de concientizar a educadores, padres de familia y profesionales afines para que puedan trabajar en torno a ello, tomándolo como un indicador para la elaboración de estrategias psicológicas, elaboración de talleres y aplicación de técnicas que conlleven a reducir la ansiedad, permitiendo a la población estudiantil obtener mejores resultados en su vida académica y también personal. Finalmente el presente proyecto de investigación es importante porque nos permitirá ampliar información sobre la asociación de las variables, debido a que la bibliografía respecto al tema es poca, pese a su trascendencia en la actualidad contribuyendo directamente al campo de la Psicología Educativa sirviendo también como referencia a futuros trabajos investigativos ya sea dentro de la institución o que evidencien como características predominantes las mismas variables y dimensiones o factores.

1.5. Limitaciones de la Investigación

Se encontró algunas limitaciones en la búsqueda de antecedentes a la investigación, puesto que la relación de ambas variables no ha sido trabajada en nuestra región.

1.6. Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar la relación entre el nivel de Ansiedad y orientación de metas en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2016.

Objetivos Específicos

Conocer los niveles de Ansiedad Estado – Rasgo en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Conocer los niveles de Orientación de metas – Ansiedad en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Determinar la relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Determinar la relación entre la Ansiedad Estado y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Determinar la relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Determinar la relación entre la Ansiedad Estado y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Determinar la relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Determinar la relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Determinar la relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Determinar la relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de Estudios

Bauermeister (2009) llevó a cabo una investigación en la Universidad de Puerto Rico, cuya finalidad general fue evaluar aquellos signos de ansiedad, ante una evaluación y definir que materias además del tipo de examen que aportan a la aparición de estrés para estudiantes del país en mención. Las calificaciones obtenidas de las personas de género femenino en el IDASE y en la subescala denominada emocionalidad, llegaron a ser de manera significativa más alta que la de los hombres. No obstante, no se encontraron diferencias de puntuación entre ambos sexos. El grupo que evidenció predisposición a la ansiedad frente un examen, también presentó una cantidad de manera significativa mayor de reacciones emocionales y de tensión. Además se logró identificar un fuerte número de clase de exámenes como generadores de ansiedad, en aquel grupo cuya predisposición fue menor.

Cecilio F. & Alves M. (2012) en su investigación denominada “Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar” tuvo como objetivo evaluar la motivación y la ansiedad académica en estudiantes correlacionándolas. Los adolescentes mostraron calificaciones bajas de ansiedad y bajas de motivación general, niveles sobre del promedio de motivación externa y por debajo del

promedio de motivación intrínseca. El análisis de correlación señaló que todas las vinculaciones fueron significativas y que todas fueron positivas, con excepción las vinculaciones entre la ansiedad y que la motivación externa explica una parte significativa de la ansiedad. Esos datos evidencian la relación existente entre los dos tipos de motivación y la ansiedad escolar.

Antecedentes Nacionales

Saldaña M. (2014) en su tesis “Orientación de metas y rendimiento académico en alumnos y alumnas de secundaria” cuyo objetivo general fue evaluar la asociación entre el tipo de orientación de metas adoptado con el rendimiento académico obtenido en Matemática y Lenguaje en un conjunto de estudiantes de secundaria en aulas de sólo varones, sólo personas de sexo femenino, y mixtas. La muestra estuvo conformada por 385 estudiantes de primero a quinto. Las escalas aplicadas fueron adaptadas por la autora. A partir de la aplicación y procesamiento estadístico correspondiente de los resultados, se encontró que para los cursos de Matemática y Lenguaje existe una relación positiva entre el rendimiento académico y las orientaciones de tarea y de autoensalzamiento del ego, y negativa con la evitación a la orientación. La autofrustración del ego no se asoció al rendimiento académico en ninguno de los cursos. La relación entre Orientación de metas y rendimiento académico fue

observada primero, en la totalidad de la muestra; segundo, según el género de los participantes; y tercero, según el tipo de aula. Los resultados de tal análisis se discuten a continuación en el orden mencionado. De acuerdo con lo esperado, la orientación a la tarea se asoció positivamente al rendimiento en el curso de Matemática y la evitación a la orientación se relacionó negativamente con el rendimiento en ambos cursos. La asociación positiva presentada para el curso de Matemática entre el rendimiento y la orientación de la tarea comprueba la evidencia teórica que indica que los alumnos con este tipo de orientación presentarán un buen rendimiento debido a que la persistencia por aprender los lleva a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores para dominar lo que desean aprender.

Matos L. & Lens W. (2012) en su investigación denominada “La teoría de Orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima, se empleó la teoría de Orientación a la Meta para estudiar el rol que tiene la motivación de los estudiantes en el contexto educativo, teniendo como referencia una muestra de 1505 estudiantes de secundaria de Lima. Se estudiaron tres tipos de metas: orientadas al aprendizaje, de aproximación al rendimiento y de evitación al rendimiento. Para evaluar la Orientación de metas de los estudiantes fue utilizada la Encuesta de Patrones Adaptativos para el aprendizaje; además el cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje

mientras que el rendimiento académico se evaluó mediante las notas finales del curso de matemática. Se concluyó que la teoría de Orientación de metas puede ser empleada como marco de referencia para estudiar la motivación académica de los estudiantes. Gracias a estos resultados identificamos que de esta manera, la teoría de Orientación a la Meta podría ser empleada como un marco de referencia para estudiar la motivación académica de los estudiantes. Así, se esperó encontrar que las metas de aprendizaje estuvieran relacionadas con el mayor uso de estrategias de aprendizaje así como un mejor rendimiento académico. También se creyó encontrar una relación negativa entre las metas de evitación al rendimiento y el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Debido a que los resultados asociados con las metas de aproximación al rendimiento han sido contradictorios y confusos, no se llevó a cabo una predicción específica con respecto a la relación entre estas metas y las estrategias de aprendizaje o el rendimiento académico.

Enríquez V. (2008) llevó a cabo una investigación que evaluó la relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico, en una muestra de estudiantes de secundaria de un colegio nacional de La Molina. Para este trabajo se necesitó aplicar el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) y el Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE) a 250 varones y 250 personas de sexo femenino, alumnos del 1er al 5to grado de secundaria. Se encontró que existe correlación negativa muy

significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico. También se ratificó que el autoconcepto en los estudiantes varones fue de manera significativa más alto que el de las personas de sexo femenino, quienes presentaron ansiedad ante los exámenes de manera significativa más alta que los varones.

2.2. Bases teórico científicas

2.2.1. Ansiedad

Cano y Miguel-Tobal (2001) definen a la ansiedad como una experiencia emocional desagradable, es una respuesta o patrón de respuestas que engloba aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto nivel de activación del SNA, aspectos cognitivos, de tensión y aprensión y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Esta respuesta puede ser provocada tanto por situaciones o estímulos externos como inter estímulos, tales como pensamientos, creencias, expectativas, atribuciones, entre otros. Los cuales son percibidos por el sujeto como eventos amenazadores.

Freud (1936) en su libro “El problema de la ansiedad” conceptualiza como estado emocional o condición caracterizada por una dimensión motora acompañada de una sensación de malestar percibido por la persona, tal estado se produce por la poca capacidad del “yo” para inhibir impulsos que por su naturaleza le resulta inadmisible.

La Asociación Americana de Psicólogos (APA) (1975) define como aprensión, tensión o dificultad que surge por la anticipación de un peligro cuya fuente es desconocida.

Wolpe (1979) citado por Belloch A. y Col (1995) la define como una reacción automática de un organismo tras la presentación de un estímulo nocivo. Asimismo, afirma que una propiedad importante es su naturaleza anticipadora, es decir que posee la capacidad de anticipar o señalar un peligro o amenaza para el propio individuo. Esto confiere a la ansiedad un valor funcional importante, ya que posee una utilidad biológica adaptativa. Esta utilidad no obstante se transforma en desadaptativa cuando en la necesidad clínica, se prevee un peligro irreal.

Spielberger (1980) describe el término estado de ansiedad como “una reacción emocional que consiste en la sensaciones subjetivas de la tensión, el temor, el nerviosismo y la preocupación, así como una elevada actividad del SNA”. Mientras que por tensión (estrés) se refiere a un complejo proceso psicobiológico que comprende 3 elementos principales: el agente productor de tensión, la percepción o apreciación de dicha situación o estímulo como algo potencialmente peligroso o dañino y finalmente el estado o reacción de ansiedad.

Lazarus (1976) define como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. En estos términos, los procesos críticos de la relación medio-individuo son la

evaluación cognitiva y el afrontamiento. La ansiedad es sobre todo una reacción de miedo. El miedo por sí mismo es muy útil y perfectamente natural, el problema sobreviene cuando no hay una razón racional para sentir esa angustia. Para nuestros antepasados huir cuando venía un tigre o comérselos era una reacción perfectamente lógica, pero si no hay ningún tigre ¿por qué salimos corriendo? La reacción de alarma, en ese caso es excesiva y prepara al organismo para enfrentarse ante un peligro que no existe, convirtiéndose en algo perjudicial. De esta manera, el pulso y la respiración se aceleran, a transpiración de se dispara y se produce tensión muscular. Todos estos síntomas frecuentemente producen diversas formas de ansiedad (Saldaña M. 2014).

DSM-IV-TR (2001) define a la ansiedad como "la anticipación aprensiva de un futuro peligro o adversidad, acompañada por un sentimiento de disforia o síntomas somáticos de tensión. El foco del peligro anticipado puede ser interno o externo."

2.2.2. Teorías de la Ansiedad

Enfoque experimental motivacional

Funciona como un "disco duro motivacional, que es responsable de las respuestas que el sujeto pueda emitir, como una estimulación" (Hull, 1952) desde una perspectiva experimental – conductista con visión de psicología aplicada, explican la ansiedad como aquella respuesta condicionada (Pavlov, 1927).

Línea Psicométrico – Factorial

Establece las relaciones existentes entre la ansiedad y otros constructos y variables integrantes de la personalidad. Esta nueva línea, caracterizada por su preocupación psicométrica, intenta establecer un nuevo modelo teórico general de la ansiedad, apoyándose en las técnicas de análisis factorial, así como en la teoría de los rasgos de la personalidad (Catell, 1961 & Spielberg, 1966).

Línea Cognitivo – conductual

Es aquella línea de investigación centrada en determinar las relaciones específicas existentes entre los estímulos que desencadenan respuestas de ansiedad (Lazarus, 1976).

Teoría Conductista

Coon (2004) señala que el conductismo se basa en que todas las conductas son aprendidas y en algún momento de la vida se asocian a estímulos favorables o desfavorables adoptando así una connotación que va a mantenerse posteriormente. La ansiedad es el resultado de un proceso de modo que los sujetos que la padecen han aprendido erróneamente a asociar estímulos en un principio neutros, con acontecimientos vividos como traumáticos y por tanto amenazantes, de manera que cada vez que se produce contacto con dichos estímulos se desencadena la angustia asociada a la amenazada. La teoría del aprendizaje social dice que se puede desarrollar ansiedad no solo a

través de la experiencia o información directa de acontecimientos traumáticos, sino a través del aprendizaje observacional de las personas significativas al entorno.

Coon (2004) considera la ansiedad como resultado de “cogniciones” patológicas. Se puede decir que el individuo “etiqueta” mentalmente la situación y la afronta con un estilo y conducta determinados.

Teoría Tridimensional

Gutiérrez (citado en Oblitas, 2004) hace mención que dentro de la perspectiva cognitiva se considera que lo que genera la ansiedad es el significado o la interpretación que hacen las personas de la situación. Así, esta clase de personas tienden a pensar que en las situaciones que enfrentan la vida cotidiana existen un sin número de amenazas, las cuales pueden ser reales o imaginarias (cabe señalar que en ocasiones los individuos reconocen que la situación no supone una amenaza objetiva, sin embargo, no pueden controlar voluntariamente su reacción de ansiedad). Estas amenazas giran en torno a tres temas fundamentalmente; aceptación, competencia y control, en situaciones donde se encuentra implicada una evaluación social o un potencial rechazo a los demás, posibles críticas laborales o una pérdida de control sobre el ambiente, se desencadena el estado emocional ansioso. Esto se debe a que las personas que son vulnerables al desarrollo de trastorno de ansiedad, atienden selectivamente a los estímulos “amenazantes” del ambiente dándole esta interpretación a los que son ambiguos, para después recuperar de la memoria información

relativa a la amenaza en mayor medida que información neutra o positiva con respecto a los mismos estímulos.

Teoría interaccionista

Endler & Magnusson (1976 citado por Miguel Tobal y Cano Vindel 1986) según la teoría interaccionista, la ansiedad se puede explicar en función de las características de la personalidad de los sujetos, de las condiciones de la situación y de la interacción de las persona con la situación. Así cualquier grado de ansiedad es consecuencia de la interacción entre cierta predisposición que existe en el individuo y las características de la situación; es decir, la situación influye en la conducta de las personas dependiendo de la forma en que estas la perciban: Si la persona interpreta que una situación puede suponer una amenaza y que no tiene recursos para afrontar esa amenaza, reaccionará con ansiedad y en medida que se sienta que no cuenta con los recursos suficientes para hacerle frente a esa situación, mayor será la reacción manifestada ante ansiedad. Sin embargo, otra persona ante esa misma situación, pueden interpretar las consecuencias como menos amenazantes y concluir que tiene los recursos necesarios para afrontar esas posibles consecuencias negativas.

Teoría de la Personalidad

Las investigaciones en el campo de la personalidad también han contribuido de manera significativa al estudio de la ansiedad, principalmente en lo relativo a la utilización de los cuestionarios de medida y desarrollo de técnicas psicométricas. Dentro de los modelos de personalidad destacamos tres enfoques:

Rasgos de Personalidad los estudios sobre Rasgos de personalidad han llevado de importantes teorías, como es el caso de la teoría del Rasgo de la Ansiedad, que concibe a éste como una disposición interna a reaccionar de forma ansiosa, independiente de la situación en que se encuentre el sujeto (Catell y Scheier 1961 y Spielberg 1966).

Mischel (1968) manifiesta sobre las Teorías Situacionistas: Abogan por la idea de que el surgimiento de respuestas de ansiedad dependerá principalmente de las características de la situación, más que las características personales. Las características Interactivas (Endler y Magnusson, 1976; Bowers, 1973); que explican la ansiedad en función de las condiciones de la situación, las características personales y principalmente de la interacción en cada persona.

Ansiedad según Spielberg

Una perspectiva diferente al estudio de la ansiedad es la derivada de la investigación sobre los rasgos de la personalidad. Las teorías de rasgos van a concebir el rasgo de ansiedad como una disposición interna, o tendencia a reaccionar de forma ansiosa con una cierta independencia de la situación en

que se encuentra el sujeto. Tiene como representante a Catell y Schelez y Spielberg.

Spielberg identificó que la ansiedad puede ser un estado emocional transitorio, de intensidad variable y fluctuante en el tiempo que incluye una secuencia completa de acontecimientos internos, el que puede ser activado por un estímulo interno o externo provocando reacciones desagradables proporcionales en intensidad y duración. Las clasificó en:

Ansiedad de estado: disposición interna o tendencia temperamental que tiene un individuo a reaccionar de una forma ansiosa, independientemente de la situación en que se encuentre. Se basa en las diferencias individuales relativamente estables en cuanto a la propensión a la ansiedad. En general los sentimientos que son evaluados son nerviosismos, tensión, intranquilidad, preocupación, activación positiva, animación.

Ansiedad de rasgo: El rasgo consistiría en la persistencia a lo largo del tiempo de este estado llegando a convertirla en un factor más de la personalidad del sujeto. Los sentimientos que son evaluados son melancolía, desesperanza, sentimientos de poca capacidad, estabilidad y ausencia de cambios de humor.

En estudios posteriores Spielberg estableció niveles de ansiedad estado y rasgo, para la primera menciona tres niveles:

Nivel leve: donde la persona está en estado alerta, su percepción es alta, los ruidos parecen fuertes la conciencia y la capacidad asociativa están muy elevadas tiene leve irritabilidad.

Nivel moderado: El campo perceptivo se reduce, pero el sujeto presta atención si se lo propone dirige su concentración sobre el problema que lo aqueja.

Nivel severo: La persona se interesa en detalles pero no advierte conexiones entre éstos, puede presentar temblores.

Para la ansiedad rasgo, Spielberg señala tres:

Nivel bajo: Las personas ven el mundo como algo poco peligroso.

Nivel medio: Las personas tienden a ver una amenaza en muchas situaciones que origina mayores incrementos en ansiedad estado, son más vulnerables a sentirse tensos, nerviosos e insatisfechos consigo mismo, por lo cual hacen uso de sus mecanismos de defensa.

Nivel alto: Las personas frecuentemente experimentan estados de ansiedad, se subestiman y les falta confianza en sí mismos.

Spielberg resume su teoría en los siguientes puntos: Las situaciones valoradas como amenazantes evocarán ansiedad. La intensidad de la reacción de ansiedad es proporcional a la cantidad de estímulo amenazante. La duración dependerá de la persistencia del individuo de la interpretación como amenazante. Las personas con alto nivel de ansiedad percibirán las situaciones que conlleven amenaza para su autoestima, más amenazantes que con personas con bajo nivel.

Fundamentos Teóricos según Charles Spielberger de la Ansiedad Estado – Rasgo

Desde las bases teóricas de Freud (1926/1984), hasta los trabajos de Spielberger (1966), se ha diferenciado entre dos formas que asumen las emociones: rasgo y estado.

El estado emocional hace referencia a un proceso de emoción particular limitado en el tiempo. El rasgo emocional se refiere a la tendencia del individuo a experimentar una emoción particular con determinada frecuencia en su vida cotidiana. Los estados emocionales serían el reflejo subjetivo de la situación vital del sujeto en un momento determinado, mientras que las emociones como rasgos de la personalidad estarían fijados a lo largo de la vida, entendiéndose que estas últimas estarían moduladas por factores intrínsecos (biológicos, historicobiográficos, socioculturales, etc).

Aplicando esto a la ansiedad, Spielberger (1966) ha precisado que la ansiedad estado hace referencia a un estado emocional transitorio y fluctuante en el tiempo. El nivel de un estado de ansiedad debería ser alto en circunstancias que sean percibidas por la persona como amenazantes y bajo en situaciones no amenazantes, o en circunstancias en que aun existiendo peligro, éste no es percibido como amenazante.

Por otro parte, la ansiedad rasgo es una medida de las diferencias en la predisposición a la ansiedad entre individuos. Algunos tienen la tendencia a volverse más ansiosos, más a menudo y en más situaciones diferentes que otros. La ansiedad rasgo es relativamente estable a lo largo del tiempo y en

diferentes situaciones. De lo anterior se desprende que la ansiedad rasgo, por su estabilidad, estaría asociada a variaciones en constructos más estables como el de estilos de crianza y sus dimensiones específicas, mientras que la ansiedad estado está asociada a condiciones temporales o circunstancias pasajeras.

Un punto clave del modelo ansiedad rasgo y ansiedad estado de Spielberger (1966, 1980) tiene que ver con el acto de la percepción y la evaluación del estímulo como amenaza. La ansiedad rasgo se expresa como una tendencia marcada a percibir las situaciones, cualquiera que sea amenazadora. En cambio, la ansiedad estado se expresa como la susceptibilidad transitoria a presentar reacciones emocionales sólo en determinadas situaciones específicas.

Con respecto a la relación entre la ansiedad rasgo y ansiedad estado, Spielberger (1966) indica que la persona con un nivel elevado de ansiedad rasgo presenta una ansiedad estado también elevada. Sin embargo, una persona con un nivel de ansiedad rasgo bajo, puede mostrar de forma puntual reacciones de ansiedad de elevada intensidad ante situaciones que perciba como amenazantes (ansiedad estado).

El surgimiento del estado de ansiedad, el cual es fácil de reconocer en uno mismo o en los demás, contiene una combinación muy especial de pensamientos y sensaciones desagradables, además de los procesos fisiológicos. La persona se siente aprensiva, tensa, molesta, atemorizada y nerviosa y naturalmente tiende a preocuparse por las circunstancias específicas que provocaron su estado de ansiedad. Además de los

pensamientos sobre el daño físico-psicológico que puede resultar del peligro real o imaginario, otros pensamientos de importancia relativamente menor puede acudir a su mente, estímulos en forma indirecta por el nivel general de excitación.

El estado de ansiedad tiene una intensidad variable y fluctúa en el tiempo. La calma y la serenidad indican la ausencia de ansiedad. La incertidumbre, la aprensión y el nerviosismo acompañan los niveles moderados de ansiedad, mientras que los niveles muy altos se caracterizan por un miedo y un temor intenso aunados a un comportamiento de pánico. La intensidad y la duración del estado de ansiedad dependen de los agentes recibidos por la persona, así como de la interpretación que se haga de ellos como algo amenazador o peligroso.

El comportamiento producido por el estado de ansiedad incluye inquietud, temblores, respiración difícil, expresiones faciales de miedo, tensión muscular, falta de energía y fatiga. Los cambios fisiológicos que acompañan tales manifestaciones conductuales son básicamente las mismas que ocurren cuando se activa el eje hipotálamo. La similitud entre los cambios fisiológicos del estado de ansiedad y de las reacciones de tensión apoya la observación de Mason, de que la excitación emocional se encarga de transmitir la señal de tensión. El hecho de que la amenaza y la ansiedad intervienen entre los agentes y las reacciones de tensión, se ajusta a la definición de tensión sugerida por Lazarus como un tipo especial de interacción entre la persona y el ambiente.

Freud fue el primero en proponer un papel determinante de la ansiedad en la formación de los estados neuróticos y psicosomáticos. Para él la ansiedad era el “fenómeno fundamental y el problema central de la neurosis”. Llego a considerar que entender la ansiedad era la “la tarea más difícil que nos hemos propuesto”, una tarea cuya solución requería de la introducción de algunas ideas abstractas adecuadas. Freud veía a la ansiedad como “algo que se siente”, un estado emocional o conducción del organismo humano particularmente desagradable. Los estados de ansiedad fueron definidos en forma general como todo lo abarcado a nerviosidad, y en ellos incluían componentes fisiológicos, conductuales y las relacionadas facetas.

Ansiedad - Rasgo

Según Flores R. (1991) refiere: Rasgo es definido como una característica interna capaz de diferenciar entre las personas, en el sentido que está más una que la otra.

Brody (1977) conceptúa rasgo como la consistencia en los modos característicos de la conducta manifestadas por una persona en situaciones diferentes.

Catell (1972) entiende por rasgo: Una tendencia a reaccionar, relativamente permanente y amplia.

Miechell (1973) refiere: Rasgo se refiere a las diferencias entre la conducta directamente observable o un rasgo es cualquier forma distinguible relativamente duradera en que un sujeto difiere de los demás.

Spielberg desarrolla algunas características de la ansiedad rasgo:

A mayores niveles de A/R se interpreta el mundo como más peligroso o amenazador: en comparación con aquellos que tienen niveles bajos.

Cuando el nivel de A/R es alto son más vulnerables a la tensión por que tienden a ver amenazas en situaciones que aquello con bajos niveles de A/R.

Las personas con mayor A/R experimentan estados de ansiedad más prolongados.

Los sujetos con una A/R muy elevado estarán más propensos a experimentar ansiedad neurótica, es así que las derivaciones de los pensamientos o recuerdos reprimidos de situaciones peligrosas da lugar a reacciones de tipo A/E.

Aquellos sujetos con A/E muy bajos se les puede considerar como personas insensibles o indiferentes con las demás personas.

En general las personas con alta ansiedad peculiar (rasgo) son más vulnerables a la evaluación de los demás por que se subestiman y les falta confianza en sí mismo.

El proceso de ansiedad se refiere a la secuencia de eventos cognitivos, afectivos, fisiológicos y comportamentales. Este proceso puede ser iniciado por un estímulo estresante que se ha percibido o interpretado como peligroso o amenazante, o por un pensamiento o idea que pronostique una amenaza o que le causa el sujeto recordar una anterior peligrosa.

Las apreciaciones cognitivas de daño son seguidas inmediatamente de reacciones de A/E o por un incremento en el nivel de A/E. Los estados de

ansiedad varían en intensidad y duración y fluctúan a lo largo del tiempo en función de la cantidad de estrés. Esto podría hallar explicación en el hecho que los sujetos que presentan mayores niveles de ansiedad como predisposición de personalidad (A/R) tienden a formar condicionamientos más rápidos y estables. Así como lo afirma Eysenck (1959): que los sujetos tienden a desarrollar neurosis (distímicos) entre la que incluye a la neurosis de realización personal en las adolescentes.

Según la teoría de las necesidades humanas de Abraham Maslow, psicólogo fenomenológico existencialista, el ser humano presenta diversas necesidades, los que se encuentran jerarquizados y a la vez concatenados, es decir, es preciso satisfacer las necesidades básicas para luego ir satisfaciendo las demás necesidades, sin embargo las necesidades de crecimiento y realización son las que organizan y dirigen a las demás.

Las primeras necesidades son las fisiológicas, las que son necesarias para la homeostasis corporal, el equilibrio y la supervivencia, y las otras necesidades como seguridad, amor, pertenencia y valoración.

Causas de la Ansiedad Rasgo – Estado

En la actualidad existen múltiples fuentes productoras de ansiedad, que inestabilizan al individuo; desde la comunicación con alguna persona desconocida, hasta las aflicciones ante la solicitud de un trabajo.

Para la Ansiedad Estado (A-Estado), estas fuentes actúan como acontecimientos amenazantes que aprensionan al sujeto de manera inmediata, siendo una reacción transitoria. A diferencia de la Ansiedad

Rasgo (A-Rasgo) que influencia en el individuo, siendo una reacción natural y acorde a la personalidad de este; donde mantiene una marcada disposición para percibir una situación como peligrosa.

Por ello Spielberger (1966) explica que cuando alguien que halla en una situación angustiosa y la interpreta como algo peligroso o amenazador, experimenta sensaciones de temor y preocupación. Asimismo, sufre una serie de cambios fisiológicos y conductuales, como resultado de la activación y excitación del SNA (A-Estado). Asimismo el autor menciona que una secuencia de acontecimientos estresores o esta misma reacción puede determinar a una secuencia de comportamientos destinada a evitar el estímulo amenazante activando las defensas psicológicas de evaluación cognoscitiva, generándose así la Ansiedad Rasgo.

Ante estos eventos productores de ansiedad, el autor estableció el término “Tensión” para referirse a un proceso psicobiológico que produce Ansiedad Estado (A-Estado). De tal forma se puede indicar que la tensión generará ansiedad en el sujeto, donde Spielberger (1966) sostiene que el proceso se inicia con una situación a estímulo potencialmente peligroso o nocivo (agente productor de la tensión). Si el agente es visto como algo potencialmente peligroso o amenazador, se producirá una reacción de ansiedad estado (A-Estado). Sin embargo si existe elevaciones en la intensidad de la ansiedad estado. Puede generar una tendencia de respuesta ante las situaciones que se perciben.

En conclusión, se podría aseverar que existen innumerables fuentes de tensión que puedan generar ansiedad estado (A-Estado); por ello la principal causa de la ansiedad sería las tensiones que demanda la misma sociedad. Además se agrega que la ansiedad estado se evalúa de cómo el individuo reacciona frente a estas fuentes de tensión y la ansiedad rasgo, es manifestada de forma aprendida, manteniendo un patrón diferencial frente a los agentes de tensión.

2.2.2.3. Teoría de la Orientación de metas

A nivel de enfoques teóricos o perspectivas a partir de las cuales ha sido estudiada la motivación se puede mencionar que esta ha tenido una larga historia que inició con la filosofía de William James y se extiende hasta los ochentas con las teorías de las metas (Meece, Anderman y Anderman, 2006). Desde entonces la motivación ha sido explorada en términos de instintos, motivos y otros rasgos internos (Weiner, 1990).

Teorías más contemporáneas, se han centrado en explicar la motivación a partir de procesos cognitivo sociales. Entre ellas, la Teoría de la orientación de metas, que en los pasados 25 años ha surgido como una de las teorías más importantes de la motivación de logro (Meece, Anderman y Anderman, 2006) y que se caracteriza por explorar el motivo del involucramiento y persistencia en la tarea (Eccles y Wigfield, 2002). Este trabajo centra su atención en los estudios referidos a La Orientación de metas, entre los que destacan autores como Nicholls, Dweck, Ames, Elliot y Skaalvik (1984, 1986, 1992, 1996 y 1997).

La orientación de metas define por qué y cómo las personas tratan de lograr diversos objetivos (Kaplan y Maehr, 2007), y se entiende como un sistema organizado de creencias que posee la persona acerca de su propia competencia, sus propósitos, el éxito, el fracaso y el esfuerzo, los cuales pueden ser movilizados en una determinada situación (Pintrich, 2000; Fryer y Elliot, 2007). En el contexto académico, ésta puede describirse como un conjunto de creencias que los alumnos tienen con respecto a sus metas, revela por qué una meta es importante para ellos y brinda una explicación acerca del porqué de su conducta (McCollum y Kajs, 2009).

La orientación de metas representa también concepciones de éxito, motivos para enfrentar y comprometerse en una actividad e involucra creencias acerca de uno mismo, la tarea y los resultados de ésta (González, Valle, Núñez, y González- Pienda, 1996; Wigfield y Cambria, 2010). Diversos autores han afirmado además que el tipo de orientación de metas adoptada al inicio de la ejecución de una actividad crea un marco individual que permite a la persona interpretar, evaluar y actuar de acuerdo a la información recibida y ajustarse a la experiencia en una situación de logro (Elliot y Harackiewicz, 1996; Harackiewicz y Linnenbrink, 2005).

Tipos de Orientación de metas

Tradicionalmente, se indica la existencia de dos Orientación de metas, al dominio y al rendimiento. La primera de ellas se caracteriza por el interés en el aprendizaje, el desarrollo de nuevas habilidades, la superación de retos y la mejora personal. La orientación al rendimiento se caracteriza por

demostrar competencia, obtención de halagos y reconocimiento de los demás, y evitar juicios de incompetencia (Navas y Sampascual, 2008).

Aún más reciente es la clasificación que propone el Modelo 2x2 de La Orientación de metas, por el cual tanto La Orientación de metas al rendimiento como al dominio tienen los subtipos por aproximación y por evitación. De acuerdo a ello, los alumnos centrados en la orientación de metas al dominio por aproximación desean aprender, dominar, comprender la tarea; mientras que los estudiantes enfocados en la orientación de metas al dominio por evitación rechazan o evitan la incomprensión y el no aprendizaje cuando enfrentan una tarea (Harakiewickz y Linnenbrink, 2005; McCollum y Kajs, 2007, 2009).

La clasificación de La Orientación de metas se determina de acuerdo al marco intencional de las personas, de su elección de tareas en las que esperan se les permita maximizar la oportunidad de demostrar alta competencia o evitar demostrar baja competencia (Nicholls, 1984; Meece, Anderman y Anderman, 2006). Las metas de tarea y ego representan distintas concepciones de éxito y diversas razones para aproximarse e involucrarse en actividades de logro, incluyen distintas formas de pensar acerca de uno mismo, sobre la propia tarea y los resultados de ésta (Ames, 1992; Butler, 2008).

A. Orientación a la tarea.

Las metas centradas en la tarea implican la búsqueda de la mejora de la propia capacidad, el aprender como fin mismo; es así que el éxito es evaluado en términos de progreso personal o propio (Elliot y Harakiewicz, 1996; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia y Tauer, 2008). Los sujetos así orientados juzgan su nivel de capacidad comparándose consigo mismos (Castillo, Balaguer y Duda, 2001 y 2003), se enfocan en la tarea, y en ella lo importante es entender, aprender, resolver problemas e incrementar las propias habilidades. Los alumnos focalizados en este tipo de orientación se acercan al aprendizaje con la intención de adquirir mayor conocimiento y desarrollar su propia competencia o capacidad. Para estos estudiantes el esfuerzo es la base para el éxito y la inteligencia es un aspecto variable, que se puede cambiar o modificar (Rinaudo, La Barrera y Donolo 2006).

Este tipo de orientación es considerado un patrón adaptativo del comportamiento porque permite que los estudiantes se comprometan en tareas que implican reto aun cuando la concepción de la propia capacidad actual sea baja (Dweck, 1986; Kaplan, Middleton, Midgley y Urdan, 2002) y recurren a una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan superar los obstáculos que encuentran (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Suarez, Fernández y Anaya, 2005). Además, la satisfacción con los resultados está basada en el esfuerzo realizado para lograr la meta (Dweck, 1986; Pintrich, 2000; Wigfield y Cambria, 2010).

B. Evitación a la orientación.

Muchas investigaciones han propuesto que los estudiantes pueden estar evitativamente orientados a situaciones de aprendizaje (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Skaalvik, 1997; Smith, Duda, Allen y Hall, 2002), lo que constituye un tipo de orientación que ha demostrado tener independencia de La Orientación de metas de tarea, de autoensalzamiento del ego y de autofrustración del ego (Skaalvik, 1997). Según Duda y Nicholls (1992) la evitación a la orientación connota bajos niveles de esfuerzo y escasa motivación por involucrase con las tareas, implica además un deseo de terminar las labores académicas sin mayor esfuerzo (Navas y Sampascual, 2008). Este tipo de orientación ha sido además asociada negativamente a bajos niveles de autoconcepto académico (Skaalvik, 1997).

C. Orientación al ego.

Las metas centradas en el ego implican búsqueda de reconocimiento de la propia capacidad ante los demás a través de la obtención de apreciaciones positivas y evitación de apreciaciones negativas (Rodríguez, González, Piñeiro, Valle, Núñez, y González-Pienda, 2001). Las personas con este tipo de orientación juzgan sus niveles de capacidad comparándose con los demás (Castillo, Balaguer y Duda, 2001), se adopta una autoevaluación externa, por este motivo la denominan “centrada en el ego”, ya que los individuos tratan de demostrar su capacidad desde una perspectiva diferenciada de la competencia o que busca ser comparada con la de los

demás. Por ello se dice que está vinculada a una perspectiva predominantemente pública del self (Nicholls, 1984; Covington, 2000).

Los estudiantes que poseen esta clase de orientación conciben la inteligencia como estable, que no se puede modificar, se es inteligente o no (Rinaudo, La Barrera y Donolo, 2006) y hay mayor disposición en ellos a interpretar o atribuir sus errores a la ausencia de competencia. Por esto se dice que las metas de rendimiento aparecen para promover estrategias defensivas que pueden interferir con la búsqueda de retos (Dweck, 1986). La satisfacción con los resultados de la tarea está basada en la habilidad que ellos creen demostrar ante los demás (Kaplan, Middleton, Midgley y Urdan, 2002). Si estos sujetos llegan a percibir dudas en relación a su propia capacidad muestran bajo interés por la tarea y menores niveles de esfuerzo, a diferencia de los que poseen una orientación al ego con percepción de alta capacidad personal (Castillo, Balaguer y Duda, 2003; Pintrich y Schunk, 2006).

Se hace distinción entre dos tipos de orientación al ego: de autoensalzamiento y de autofrustración. La primera de ellas se enfoca en la posibilidad de alcanzar el éxito, mientras que la segunda se enfoca en la posibilidad de fallar y en cómo evitarla (Kaplan y Maehr, 2007).

D. Autoensalzamiento del ego.

Esta orientación involucra la demostración de la capacidad y superación de los demás (Butler, 2008). Se enfoca en la propia habilidad y en la autovaloración (Covington, 2000). La competencia aquí está evidenciada por

actuar mejor que los otros, sobrepasar los estándares promedio o por alcanzar el éxito (Ames, 1992; Harackiewicz y Linnenbrink, 2005). Se centra en los resultados, los cuales se definen por las consecuencias que se consiguen a partir de los mismos, así como por el reconocimiento de los demás que se adquiere por el éxito o logro de metass distintas al aprendizaje en sí (Tapia, 2005; Castillo, Tomás, Balaguer, Fonseca, Dias y Duda, 2009).

Los guiados por este tipo de orientación pueden llegar a sacrificar las oportunidades de aprendizaje a fin de acceder a oportunidades en las que puedan ser percibidos como muy capaces o hábiles (Dweck, 1986). Por ello, esta orientación de metas no emerge como un aspecto positivo en la conducta de las personas y tampoco es más positiva en comparación a la autofrustración del ego, pues su presencia ha sido asociada al desarrollo de altos niveles de ansiedad (Kaplan, Middleton, Midgley y Urdan, 2002) y miedo al fracaso (Tapia, 2005). El interés del alumno se dirige a los juicios que las demás personas puedan hacer de él, de su capacidad, su influencia ha sido asociada directa y positivamente con la gestión del tiempo y del esfuerzo en la tarea; sin embargo, ha sido vinculada negativamente con estrategias de autorregulación (Suárez, Fernández y Anaya, 2005).

E. Autofrustración del ego.

Esta orientación implica el tratar de no demostrar poca capacidad o poca capacidad ante los demás. Esta, ha sido asociada a patrones de conducta negativos, tales como altos niveles de ansiedad, bajo sentido de autoeficacia

académica y evitación de la búsqueda de ayuda en clase (Butler, 2008). Es un patrón desadaptativo de la conducta caracterizado por evitar retos y mostrar baja persistencia ante las dificultades (Songsriwittaya, Koul y Kongsuwan, 2010).

Se ha dicho también que la autofrustración del ego no sólo depende del miedo al fracaso o a la evaluación negativa que puedan hacer los demás de la propia persona. Esta orientación depende, además, de la percepción acerca de la utilidad de la tarea y del grado en que el sujeto carece de estrategias apropiadas para lidiar con la presión originada por el ritmo de clases, el límite de tiempo para realizar las tareas y el desgano que podría ocasionar la actitud de los profesores en los alumnos (Tapia, 2005).

Los individuos que adoptan una orientación de autrofrustración del ego se caracterizan por intentar defender ante sí mismos y ante los demás las creencias acerca de su competencia, evitan tareas que incitan riesgo de fracaso, aun cuando esto implique en ciertas circunstancias reducir la oportunidad de aprender y adquirir mayores habilidades. Se acercan al aprendizaje porque constituye un medio importante para la adquisición de incentivos externos (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Songsriwittaya, Koul y Kongsuwan, 2010).

F. Múltiples Orientación de metas.

Aunque existen diversos tipos de Orientación de metas, en la práctica es posible que el comportamiento motivacional de los alumnos se adapte a los distintos momentos de las tareas y las metas (De la Fuente, 2004;

Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia y Tauer, 2008). Los estudiantes pueden adoptar cualquiera de La Orientación de metas y en diversos niveles, dependiendo del contexto y la situación en la que se encuentran (Ames y Archer, 1988; Kaplan, Middleton, Midgley y Urdan, 2002).

2.3. Definición de términos básicos

Ansiedad

Es una reacción emocional que consiste en sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, así mismo como activación o descarga del SNA. (Spielberger, Pollans y Worden, 1984).

Orientación de metas

Se entiende como un sistema organizado de creencias que posee la persona acerca de su propia competencia, sus propósitos, el éxito, el fracaso y el esfuerzo, los cuales pueden ser movilizados en una determinada situación (Pintrich, 2000; Fryer y Elliot, 2007).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de la investigación

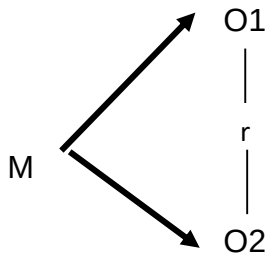
3.1.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se tiene en cuenta es no experimental (Sampieri, H. 2003)

3.1.2. Diseño de la investigación

Su diseño es correlacional porque trabaja con dos variables y una población (Sampieri, H. 2003).

Esquema



Donde:

M = Estudiantes de la I.E. Mater Admirabilis

O1 = Ansiedad

O2 = Orientación de metas

r = Relación

3.2. Población y muestra

La Población está conformada por todos los estudiantes del Nivel Secundario de la I. E. desde 1ro hasta 5to de Secundaria, que asciende a un número de 1550 estudiantes. Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Sampieri, H. 2003)

AÑO	N°
4°	280

La muestra ha sido seleccionada por conveniencia, definida como un método no probabilístico de seleccionar sujetos que están accesibles o disponibles (McMillan, 2001); la cual está constituida por los estudiantes de 4to de Secundaria de la Institución Educativa Mater Admirabilis del distrito de José Leonardo Ortiz, quienes hacen un total de 280 de ambos sexos.

Criterios de Inclusión:

Estudiantes que cursen el 4to grado de Secundaria.

Criterios de Exclusión:

Aquellos estudiantes que no se encontraron en el día de la evaluación.

3.3. Hipótesis

General

H_i. Existe relación entre los niveles de Ansiedad y el tipo de Orientación de metas en los adolescentes de una Institución Educativa, Chiclayo 2016.

H_O. No existe relación entre los niveles de Ansiedad y el tipo de Orientación de metas en los adolescentes de una Institución Educativa, Chiclayo 2016.

Específicos

H_{i1}. Existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{o1}. No existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{i2}. Existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{O2}. No existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{i3}. Existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{o3}. No existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{i4}. Existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{o4}. No existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{i5}. Existe relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{o5}. No existe relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{i6}. Existe relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{o6}. No existe relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{i7}. Existe relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{o7}. No existe relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{i8}. Existe relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

H_{o8}. No existe relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

3.4. Variables

Ansiedad

Se expresará a partir de los rangos percentilares y con calificaciones T de acuerdo a la tabla de baremos. Para la medición de la variable se aplicará el Inventario de Ansiedad, donde se obtendrá un puntaje que está comprendido desde los ítems del 1 al 40.

Orientación de metas

La orientación de metas define por qué y cómo las personas tratan de lograr diversos objetivos (Kaplan y Maehr, 2007), y se entiende como un sistema organizado de creencias que posee la persona acerca de su propia competencia, sus propósitos, el éxito, el fracaso y el esfuerzo, los cuales pueden ser movilizados en una determinada situación (Pintrich, 2000; Fryer y Elliot, 2007).

3.5. Operacionalización

INSTRUMENTO N° 01

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems o respuesta	Técnica e Instrumento de corrección de datos
Ansiedad	Estado	Presencia de ansiedad	Estoy tenso (a) Estoy contraído (a) Me siento alterado (a) Estoy preocupado (a) actualmente por un posible contratiempo Me siento Ansioso (a) Me siento nervioso (a) Me siento Agitado (a) Me siento “a punto de explotar” Estoy preocupado (a) Me siento muy agitado (a)	Técnica: Evaluación Psicológica Test: Psicométrico Nombre del Test: Inventario de Ansiedad, Rasgo – Estado (IDARE)

		Ausencia de ansiedad	Me siento calmado (a) Me siento seguro(a) Estoy a gusto Me siento descansado (a) Me siento cómodo (a) Me siento en confianza en mí mismo (a) Me siento reposado (a) Me siento satisfecho (a) Me siento alegre Me siento bien	
	Rasgo		Me canso rápidamente Siento ganar de llorar Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	

		Presencia de ansiedad	Pierdo oportunidades por no poder decirme rápidamente Siento que las dificultades se amontonan al punto de no poder superarlas Me preocupo demasiado por cosas sin importancia Tomo las cosas muy apecho Me falta confianza en mí mismo (a) Procuro evitar enfrentarme a las crisis y dificultades Me siento melancólico (a) Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan Me afectan tanto los desengañados que no me los puedo quitar de la cabeza Cuando pienso en mis preocupaciones actuales me pongo tenso (a) y alterado (a)	

		Ausencia de ansiedad	Me siento bien Me siento descansado (a) Soy una persona “tranquila, serena y sosegada” Soy feliz Me siento seguro (a) Me siento satisfecho (a) Soy una persona estable	

INSTRUMENTO N° 02

VARIABLE	FACTOR	ITEMS	NOMBRE DEL TEST
Orientación de metas	Orientación a la tarea	1, 3, 7, 10, 13, 18	Escala de Orientación de metas.
	Auto ensalzamiento del ego	2, 6, 11, 16, 19	
	Auto frustración del ego	5, 8, 9, 12, 14, 20	
	Evitación de la tarea	4, 15, 21	

3.6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Métodos de investigación

El enfoque utilizado será cuantitativo con el método lógico – deductivo, puesto que trabajará de manera objetiva y desde una perspectiva estadística, así mismo, porque parte de lo general a lo especifico. (Hernández, et al, 2010).

3.6.2. Técnicas de recolección de datos

La técnica que se utilizará será la evaluación psicológica: Es una medida objetiva y estandarizada de una muestra de conducta. (Anastasi, Urbina; 1998).

3.6.3. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos empleados en el recojo de información referente a las variables de la investigación serán los siguientes test psicométricos:

Se aplicará el test Cuestionario de Orientación de metass validado y baremado para la ciudad de Chiclayo por los autores, así como el test de Ansiedad (Estado-Rasgo) IDARE, validado también en el año 2015 en la ciudad de Chiclayo; en los estudiantes de una Institución Educativa de Chiclayo.

INSTRUMENTO Nº 1:

FICHA TÉCNICA

Nombre Original **:** “Escala de Orientación de metas”.

Autor **:** Saldaña Ruiz Mabel

Procedencia **:** Perú.

Aplicación **:** Para sujetos entre 11 a 19 años aproximadamente

Estandarización **:** Lima, 2015

Año **:** 2015.

Administración **:** Individual, colectiva.

Tiempo de aplicación **:** Aproximadamente 10 minutos.

Validez

Se reporta evidencias de la validez de constructo mediante el análisis factorial. Se aplicó varias técnicas de extracción de factores dentro del enfoque del análisis factorial confirmatoria, y se continuó con rotación oblicua de la solución inicial. Del análisis, emergieron cuatro factores correspondientes a las subescalas que actualmente componen el instrumento.

Los resultados factoriales ponderaron favorablemente la validez de contenido, pues los ítems que teóricamente captaban el contenido de los constructos se ajustaron bien.

Confiablidad

Los datos indican que, mediante el método del coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) los puntajes de las subescalas arrojaron coeficientes que van desde los marginalmente aceptables a moderadamente bajos.

Confiabilidad de la variable latente asumida y alfa de Cronbach

Sub escalas	Saldaña (2015)
Factor 1	.806
Factor 2	.768
Factor 3	.732
Factor 4	.795

INSTRUMENTO N° 2

FICHA TÉCNICA

Nombre : Inventario de Ansiedad: Estado-Rasgo (IDARE)

Autores : Spielberger, Charles; Díaz – Guerrero, Rogelio (1975)

Procedencia : Estado Unidos

Adaptación : Adaptado en México, 1975 y Rojas, Lima, Perú (1997)

Administración : Individual, Colectiva

Duración : Variable (Promedio 15 minutos)

Significación : Medir dos dimensiones de ansiedad:

Estado (se refiere a como se siente el sujeto en ese momento).

Rasgo (cómo se siente generalmente).

Usos : Educativo, Clínico y en investigación

Aplicación : Personas con nivel educativo Medio – superior

Puntuación : Calificación manual

Descripción de la Prueba:

El inventario de ansiedad rasgo – estado IDARE fue construido por Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970) (IDARE, versión en Español del STAI (State Trait – Anxiety Inventary), con el propósito de ofrecer una escala relativamente breve y confiable para medir rasgos y estados de ansiedad. La versión en español de dicho inventario fue publicada en el año 1975 por

Spielberger, Martínez, Gonzales, Natalicio y Díaz con la asistencia de psicólogos de 10 países lationamericanos, incluyendo el Perú. (Spielberger y Díaz – Guerrero, 1975). El IDARE está conformado por 40 ítems separados en dos escalas de autoevaluación para medir la ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado. La escala A Rasgo (SXR) está conformado por ítems (7 directos y 13 inversos) en la cual se presentan afirmaciones para describir cómo se sienten generalmente las personas ante situaciones de estrés ambiental. Mide la propensión a la ansiedad; la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en A-Estado. Por su parte, la escala A-Estado (SXE) está conformado por 20 ítems (10 directos e inversos) en la cual se pide a los participantes indicar cómo se sienten en situaciones específicas de presión ambiental. Mide el nivel de ansiedad en una situación determinada; además, evalúa los sentimientos de tensión, nerviosismo, preocupación y aprehensión que experimenta el sujeto. De este modo, los evaluados contestan a cada una de las afirmaciones ubicándose en una escala likert de cuatro dimensiones que van de 1 a 4. En la escada A – Estado las opciones de respuestas en la escala Likert de intensidad son: 1- no en lo absoluto, 2- Un poco, 3 – Bastante, 4- Mucho; mientras que en la escala A- Rasgo, las opciones en la escala Likert de frecuencia son: 1- Casi nunca, 2- Algunas veces, 3- Frecuentemente, 4- Casi siempre.

Validez

El IDARE provee mediadas operacionales de ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo tal cual estas locuciones empíricas fueron definidas con anterioridad. En la construcción del IDARE se requirió que los reactivos individuales llenaran los criterios de validez prescritos para la ansiedad – estado y para la ansiedad – rasgo, en cada una de las etapas del proceso de construcción del Inventario a fin de poder conservados para evaluación y validación (Spielberger & Gorsuch, 1996).

Confiabilidad

La confiabilidad del IDARE fue evaluada según el método test-retest con una población de 484 estudiantes universitarios no graduados (253 hombres y 231 personas de sexo femenino). Par la escala A- Rasgo, las vinculaciones de test-retest, según un intervalo de 104 días, fueron de manera significativa altas, variando entre 0.73 y 0.86; mientras que las vinculaciones para la escala A-Estado fueron relativamente bajas, variando entre 0.16 y 0.54. Además, debido a la naturaleza transitoria de los estados de ansiedad, se hallaron los coeficientes alfa de confiabilidad interna, que variaron entre 0.83 y 0.92 para la escala A- Estado y entre 0.83 y 0.92 para la escala A- Rasgo (Spielberger y Díaz – Guerrero, 1975). Una evidencia adicional acerca de la consistencia interna de las escalas del IDARE se ha obtenido a través de vinculaciones de reactividad contra escala calculadas para la muestra de estudiantes contra escalas en A- Estado fue de 0.55 para los estudiantes de bachillerato, 0.45 para los estudiantes del 1er año de universidad y 0.55 para los estudiantes no graduados. Las vinculaciones de reactivos contra escala correspondientes a la sub escala A- Rasgo fueron de 0.54, 0.46 y 0.53 respectivamente. Para más

de la mitad de los reactivos de cada escala, las vinculaciones de reactivo contra escala, las vinculaciones de reactivo contra escala fueron de 0.50 o más altas. Todos, con excepción uno de los reactivos de A – Rasgo y 18 de los 20 reactivos de A – Estado, obtuvieron una correlación de reactivo contra escala de 0.30 o mayor. Los coeficientes de la confiabilidad alfa son típicamente más altos para las escala A – Estado, cuando ésta es aplicada bajo condiciones de tensión psicológica. Así, por ejemplo, la confiabilidad alfa de la escala fue de 0.92 cuando se aplicó a un grupo de estudiantes de sexo masculino inmediatamente después de haber contestado una prueba de inteligencia difícil y de 0.94 cuando fue aplicada inmediatamente después de ver la película generadora de ansiedad. Para estos mismos sujetos la confiabilidad alfa resultó ser de 0.89 cuando fue aplicada siguiendo un periodo breve de entrenamiento en relajación.

3.7. Procedimiento para la recolección de datos

Se realizarán las coordinaciones correspondientes con el director, profesores y tutores de educación secundaria de la Institución educativa que forman parte de nuestra investigación, las coordinaciones se harán mediante una entrevista previa con el director. Las pruebas se aplicarán de manera grupal teniendo una duración de 20 a 30 minutos, se les explicará a los estudiantes en forma clara y sencilla la manera correcta de responder, sin borrones y errores, teniendo ellos la posibilidad de preguntar si no entendían. Al finalizar la aplicación se revisarán los instrumentos para eliminar los que no fueron respondidos totalmente, posteriormente serán foliados y codificados para su captura.

3.8. Procesamiento estadístico e Interpretación de los datos

Se procederá a diseñar y llenar la base de datos con la información recabada de cada estudiante. Para analizar la información de los cuestionarios se organizó toda la información recogida en una base de datos en Microsoft Excel, está información será analizada y codificada para luego ser exportada a un programa de procesamiento estadístico, en este caso el SPSS 22 (versión en español). Utilizando el SPSS 22, se empezará a generar tablas de frecuencias y porcentajes, con sus respectivos gráficos que componen los resultados de la presente investigación. Los resultados que se presentaran son de carácter descriptivo Correlacional.

3.9. Criterios éticos

Los principios que se tomarán en cuenta en la investigación; son la voluntariedad, el bienestar y el respeto a la persona, teniendo en cuenta estos aspectos importantes, se explicará a los adolescentes de manera clara el proceso de la investigación, posteriormente se les otorgará el consentimiento informado para los padres o apoderados y el consentimiento informado para los adolescentes, documentos en los que se garantizará la participación voluntaria, privacidad, anonimato y confidencialidad de los resultados.

3.10. Criterios de rigor científico

Las pruebas que se aplicarán para el estudio de las variables cubren las dimensiones que se plantean investigar.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados en tablas.

Tabla 1

Análisis de relación entre Niveles de Ansiedad y Orientación de Metas en Adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	7	2.5	0	0	0	0	7	2.5
Medio	29	10.4	5	1.8	1	0.4	35	12.5
Bajo	149	53.2	66	23.6	23	8.2	238	85
Total	185	66.1	71	25.4	24	8.6	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.178	0.003**

Nota: Población de 280 estudiantes.

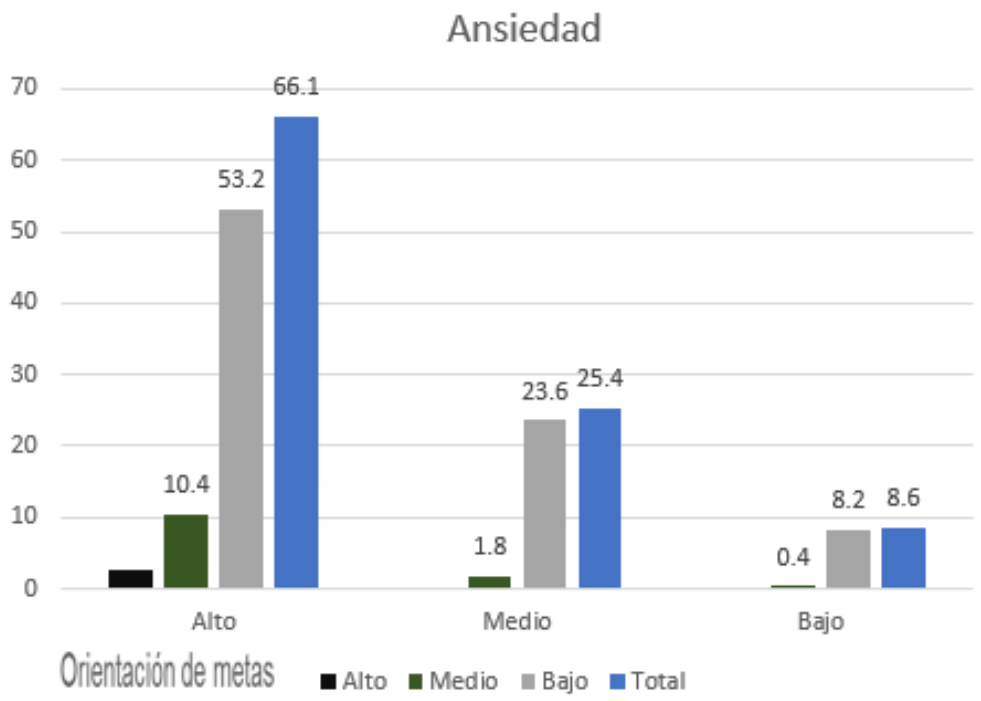
* <0.05, Correlación significativa

** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 1, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 53.2% de la muestra presenta nivel alto de Ansiedad y bajo en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.178 y una significancia bilateral de 0.003** lo que evidencia una relación altamente significativa entre Niveles de Ansiedad y Orientación de metas.

Gráfico 1

Gráfico de relación entre Niveles de Ansiedad y Orientación de Metas en Adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

Tabla 2

Análisis de relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	1	0.4	0	0	0	0	1	0.4
Medio	21	7.5	5	1.8	0	0	26	9.3
Bajo	198	70.7	53	18.9	2	0.7	253	90.4
Total	220	78.6	58	20.7	2	0.7	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.32	0.680

Nota: Población de 280 estudiantes.

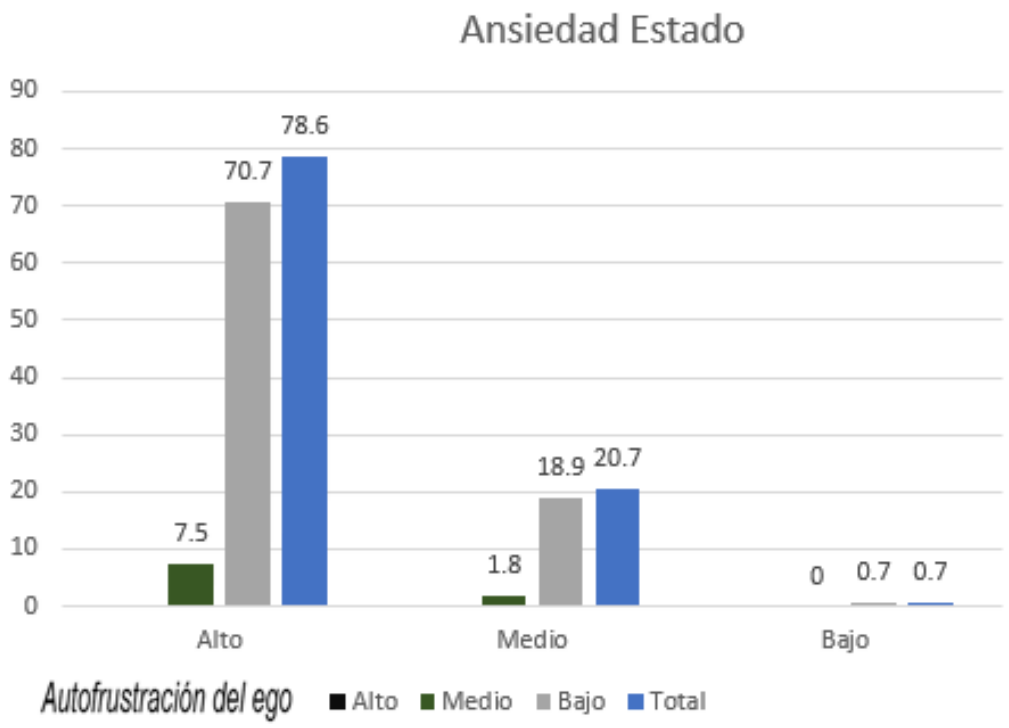
* <0.05, Correlación significativa

** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 2, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 70.7% de la muestra presenta nivel alto de Ansiedad y bajo en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.32 y una significancia bilateral de 0.680 lo que quiere decir que si bien existe correlación, esta no es estadísticamente significativa entre ambas variables.

Gráfico 2

Gráfico de relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

Tabla 3

Análisis de relación entre la Ansiedad Estado y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	11	3.9	0	0	0	0	11	3.9
Medio	40	14.3	8	0.9	2	0.7	50	17.9
Bajo	169	60.4	50	17.9	0	0	219	78.2
Total	220	78.6	58	20.7	2	0.7	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.063	0.275

Nota: Población de 280 estudiantes.

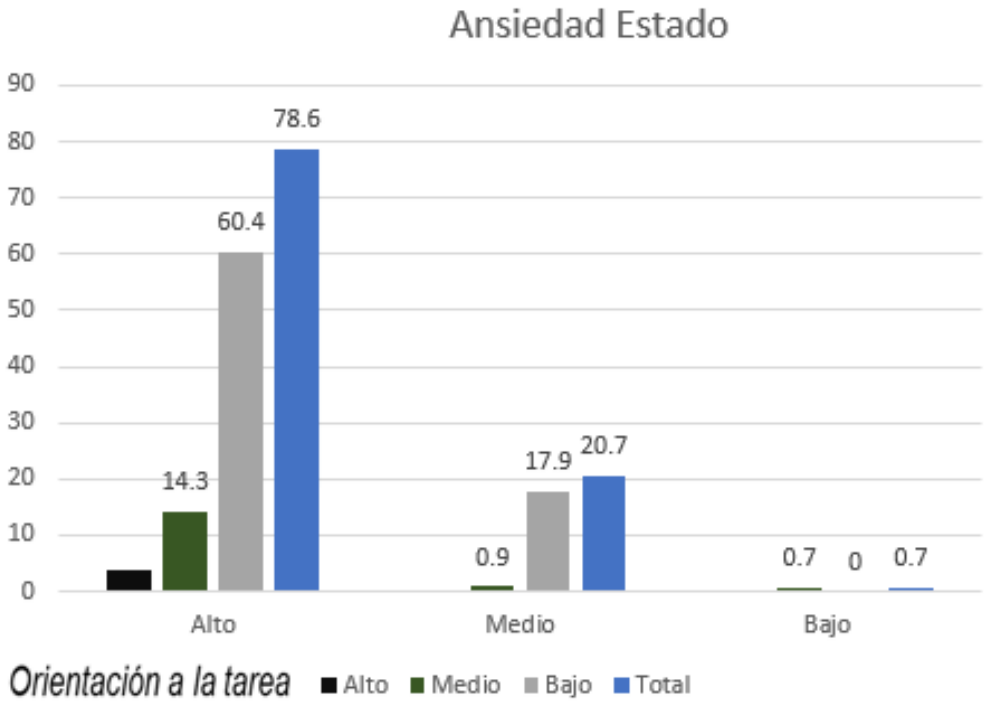
* <0.05, Correlación significativa

** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 3, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 60.4% de la muestra presenta nivel alto de Ansiedad y bajo en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.063 y una significancia bilateral de 0.275 lo que quiere decir que si bien existe correlación, esta no es estadísticamente significativa entre ambas variables.

Gráfico 3

Gráfico de relación entre la Ansiedad Estado y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

Tabla 4

Análisis de relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	32	11.4	8	2.9	1	0.4	41	14.6
Medio	86	30.7	17	6.1	0	0	103	36.8
Bajo	102	36.4	33	11.8	1	0.4	136	48.6
Total	220	78.6	58	20.7	2	0.7	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.046	0.279

Nota: Población de 280 estudiantes.

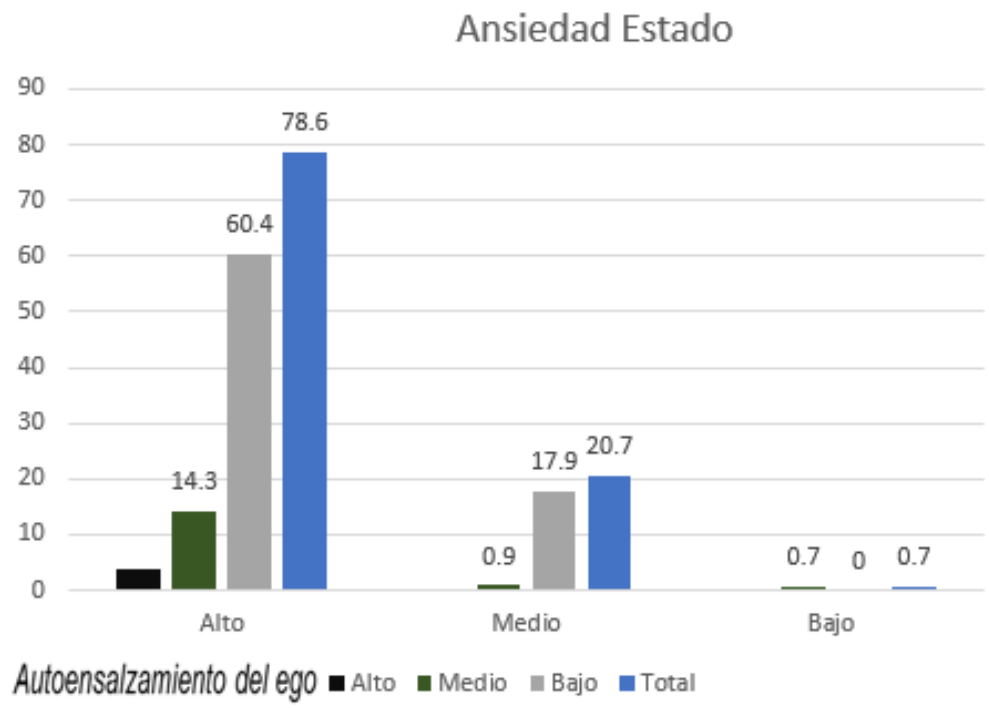
* <0.05, Correlación significativa

** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 4, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 36.4% de la muestra presenta nivel alto de Ansiedad y bajo en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.046 y una significancia bilateral de 0.279 lo que quiere decir que si bien existe correlación, esta no es estadísticamente significativa entre ambas variables.

Gráfico 4

Gráfico de relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

Tabla 5

Análisis de relación entre la Ansiedad Estado y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	34	12.1	5	1.8	1	0.4	40	14.3
Medio	106	37.9	25	8.9	1	0.4	132	47.1
Bajo	80	28.6	28	10	0	0	108	38.6
Total	220	78.6	58	20.7	2	0.7	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.072	0.133

Nota: Población de 280 estudiantes.

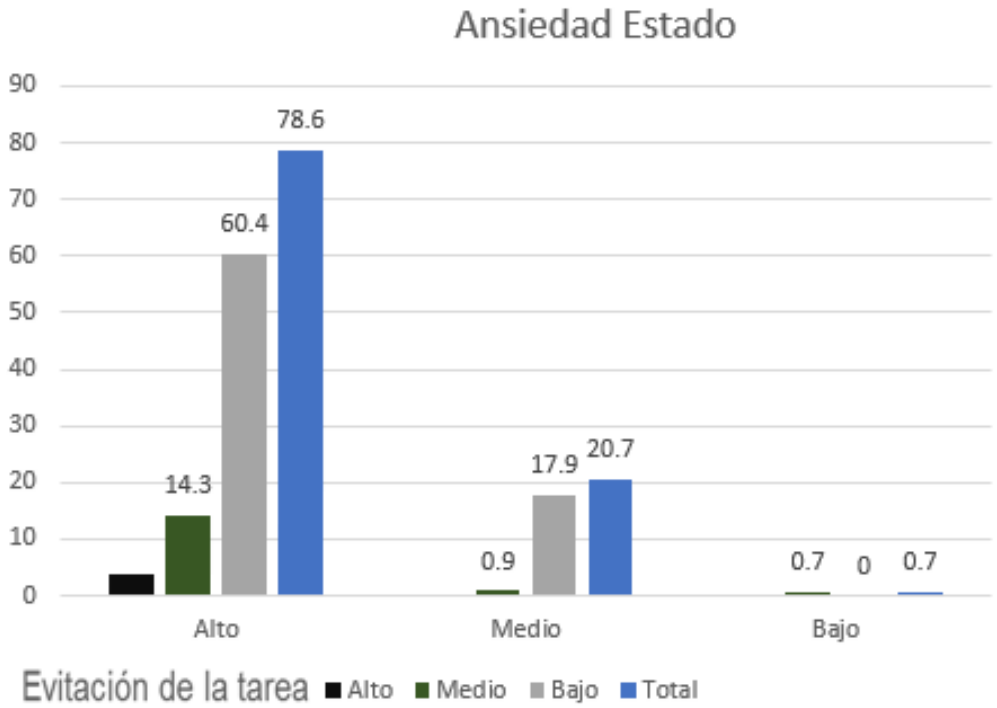
* <0.05, Correlación significativa

** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 5, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 37.9% de la muestra presenta nivel alto de Ansiedad y medio en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.072 y una significancia bilateral de 0.133 lo que quiere decir que si bien existe correlación, esta no es estadísticamente significativa entre ambas variables.

Gráfico 5

Gráfico de relación entre la Ansiedad Estado y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

Tabla 6

Análisis de relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	1	0.4	0	0	0	0	1	0.4
Medio	13	4.6	9	3.2	4	1.4	26	9.3
Bajo	91	32.5	102	36.4	60	21.4	253	90.4
Total	105	37.5	111	39.6	64	22.9	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.124	0.033*

Nota: Población de 280 estudiantes.

* <0.05, Correlación significativa

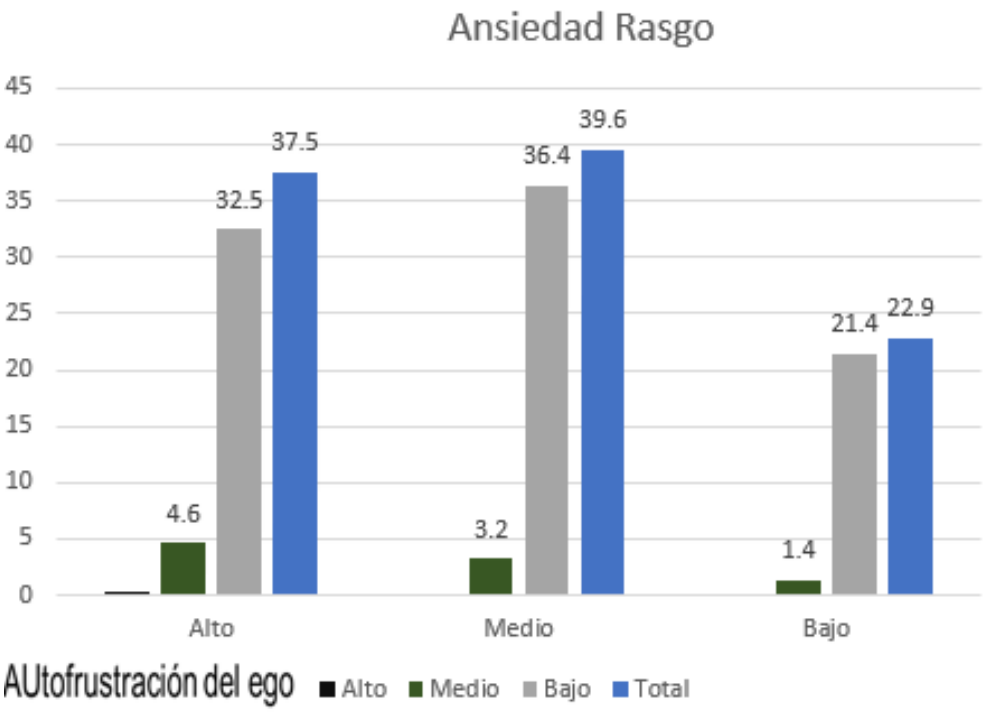
** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 6, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 36.4% de la muestra presenta nivel medio de Ansiedad y bajo en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.124 y una significancia bilateral de 0.033 lo que quiere decir que existe correlación significativa entre ambas variables.

.

Gráfico 6

Gráfico de relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

Tabla 7

Análisis de relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	8	2.9	3	1.1	0	0	11	3.9
Medio	21	7.5	22	7.9	7	2.5	50	17.9
Bajo	76	27.1	86	30.7	57	20.4	219	78.2
Total	105	37.5	111	39.6	64	22.9	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.175	0.003**

Nota: Población de 280 estudiantes.

* <0.05, Correlación significativa

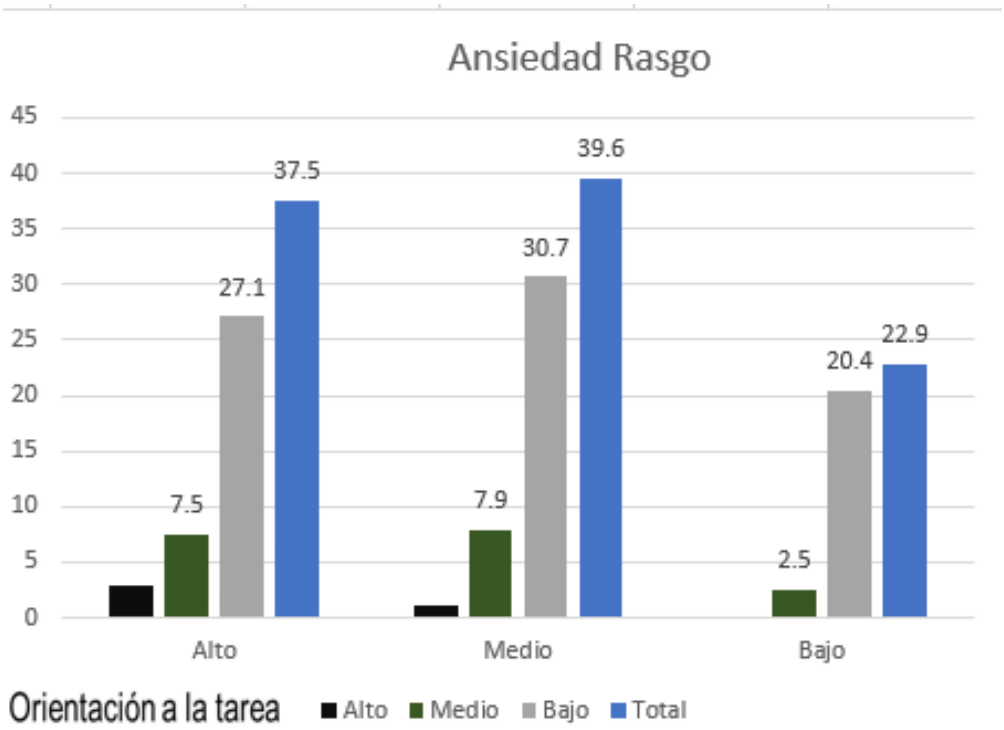
** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 7, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 30.7% de la muestra presenta nivel medio de Ansiedad y bajo en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.175 y una significancia bilateral de 0.003 lo que quiere decir que existe correlación altamente significativa entre las variables.

.

Gráfico 7

Gráfico de relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

Tabla 8

Análisis de relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	27	9.6	12	4.3	2	0.7	41	14.6
Medio	48	17.1	49	17.5	6	2.1	103	36.8
Bajo	30	10.7	50	17.9	56	20	136	48.6
Total	105	37.5	111	39.6	64	22.9	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.423	0.000**

Nota: Población de 280 estudiantes.

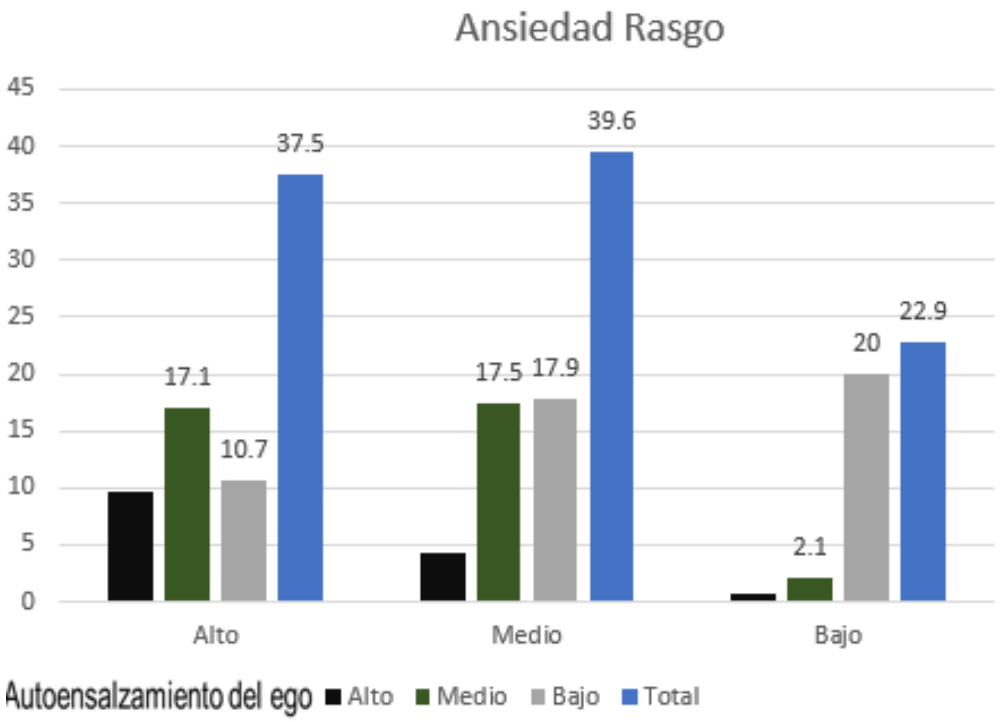
* <0.05, Correlación significativa

** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 8, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 20% de la muestra presenta nivel bajo de Ansiedad y bajo en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.423 y una significancia bilateral de 0.000 lo que evidencia correlación altamente significativa entre ambas variables.

Gráfico 8

Gráfico de relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

Tabla 9

Análisis de relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

	Ansiedad							
Orientación de metas	Alto		Medio		Bajo		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	23	8.2	15	5.4	2	0.7	40	114.3
Medio	55	19.6	56	20	21	7.5	132	47.1
Bajo	25	9.6	40	14.3	41	14.6	108	38.6
Total	105	37.5	111	39.6	64	22.9	280	100

Pearson	
Valor	Sig.
0.307	0.000**

Nota: Población de 280 estudiantes.

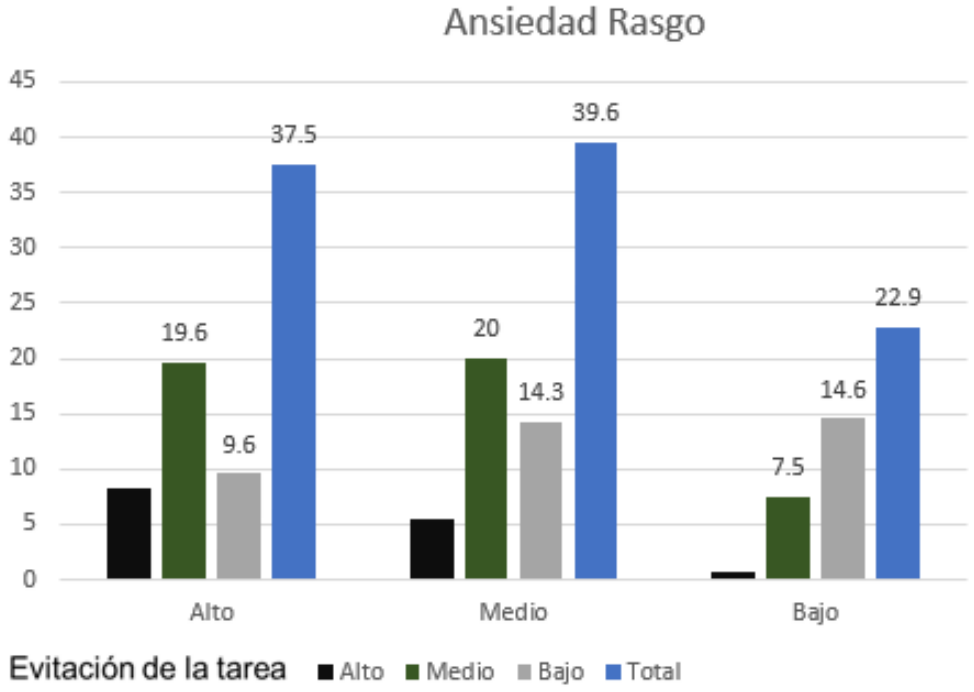
* <0.05, Correlación significativa

** <0.01, Correlación altamente significativa

En la tabla 9, luego del procesamiento de datos, se muestra que un 20% de la muestra presenta nivel medio de Ansiedad y medio en Orientación de metas, además, tras el procesamiento estadístico, con la fórmula Pearson, se encontró un valor de 0.307 y una significancia bilateral de 0.000 lo que evidencia correlación altamente significativa entre ambas variables.

Gráfico 9

Gráfico de relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.



Nota: *Los valores representan el porcentaje de estudiantes por cada nivel.*

4.2. Contrastación de Hipótesis

Se acepta la H_i relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.178 y un nivel de significancia menor a $p<0,01$.

Se rechaza la H_{i1} existe relación entre la variable Ansiedad y la variable Orientación de metas en los adolescentes de una Institución Educativa, Chiclayo 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.32 y un nivel de significancia mayor a $p>0,05$.

Se rechaza la H_{i2} existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.063 y un nivel de significancia mayor a $p>0,05$.

Se rechaza la H_{i3} existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.046 y un nivel de significancia mayor a $p>0,05$.

Se rechaza la H_{i4} existe relación entre la Ansiedad Estado y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.072 y un nivel de significancia mayor a $p>0,05$.

Se acepta la H_{i5} relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.124 y un nivel de significancia menor a $p<0,01$.

Se acepta la H_{i6} relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.175 y un nivel de significancia menor a $p<0,01$.

Se acepta la H_{i7} relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.423 y un nivel de significancia menor a $p<0,01$.

Se acepta la H_{i8} relación entre la Ansiedad Rasgo y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016 al haber obtenido un valor Pearson de 0.423 y un nivel de significancia menor a $p<0,01$.

4.3. Discusión de resultados.

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general Determinar la relación entre el nivel de Ansiedad y el tipo de orientación de metas en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo, 2016 así conocer la manera en que se encuentran vinculadas.

En cuanto al análisis correlacional de las variables se encontró relación altamente significativa en las variables Niveles de Ansiedad y Orientación de metas a un nivel de significancia ($p < 0.01$). Esto nos quiere decir que las reacciones emociona, en este caso la ansiedad evidenciada en sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, están asociados con las creencias que posee la persona acerca de su propia competencia, sus propósitos, el éxito, el fracaso y el esfuerzo, los cuales pueden ser movilizados en una determinada situación obteniendo un resultado.

Cabe señalar que se encontraron un mayor número de vinculaciones entre la ansiedad Rasgo y los factores de Orientación de metas, que con la ansiedad Estado.

Es importante resaltar que las investigaciones de Silverman y cols. (1995), Singh y cols (2000), Batista y Oliveira (2005) e Isolan y cols. (2011) no se referían específicamente al contexto escolar, tal como el presente estudio, lo que podría explicar las diferencias de los resultados.

Se resalta, asimismo, que Isolan y cols. (2011) encontraron niveles de ansiedad de moderado a alto, similar a lo que se encontró en la presente investigación.

Con los resultados obtenidos en esta investigación se logran comprobar los hallazgos encontrados en otros estudios en el campo. Lo que sugiere que la Teoría de la orientación de Meta desde la perspectiva de Skaalvik puede ser empleada como un marco de referencia para estudiar la motivación académica de los estudiantes de nuestro contexto.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

En base a los objetivos planteados y los resultados encontrados tras el análisis de datos, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Se encontró relación altamente significativa entre Niveles de Ansiedad y Orientación de Metas en Adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo.

El factor Autofrustración del ego de Orientación de metas no se relaciona de manera significativa con la Ansiedad Estado en los adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

No se halló relación entre la Ansiedad Estado y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

No se obtuvo relación entre la Ansiedad Estado y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016

No se encontró relación entre la Ansiedad Estado y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Se halló relación significativa entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autofrustración del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Se encontró relación altamente significativa entre la Ansiedad Rasgo y el factor Orientación a la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Se encontró relación altamente significativa entre la Ansiedad Rasgo y el factor Autoensalzamiento del ego de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016.

Se obtuvo relación altamente significativa entre la Ansiedad Rasgo y el factor Evitación de la tarea de Orientación de metas en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo, 2016

5.2. Recomendaciones

Es necesario desarrollar programas de asesoría académica dirigida a reforzar el aprendizaje de la población de 4to año de secundaria, teniendo en cuenta que están a puertas de dejar la vida escolar, y además de marcar el inicio de la vida profesional y adulta.

Diseñar programas para los estudiantes que poseen un nivel alto de ansiedad, dirigidos a entrenarlos en el manejo y reducción de los estados emocionales y

pensamientos de preocupación que las situaciones evaluativas generan en ellos.

Promover la adquisición de conductas asertivas entre los estudiantes mediante la implementación de estrategias psicopedagógicas trasversales en las distintas áreas académicas, y también integradoras,

Establecer mecanismos dirigidos a promover el desarrollo e incremento de las metas, por estar vinculado estrechamente con el éxito académico por medio de la motivación en horas de tutoría que sirvan para mostrar un abanico de posibilidades en su vida futura.

REFERENCIAS

Ames, C. y Archer, J. (1988). *Las metas de logro en el aula: cámara de alumnos estrategias y procesos de motivación de aprendizaje*. Revista de Psicología Educativa.

Bauermeister, J. (2009). *Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen*. Avances en Psicología Clínica Latinoamérica Vol. 1

Brody N. (1977). *Psicología de la Personalidad* Ed: Prentice Hall.

Cano, V. & Miguel, T. (2001). *Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional*. El inventario de situaciones y de respuestas de ansiedad-ISRA. Málaga: Arguval

Castillo, I.; Balaguer, I. y Duda, J. (2001). *Perspectivas de metas de los adolescentes en el contexto académico*. Psicothema.

Castrillón, D. & Borrero, P. (2005). *Validación del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAIC) en niños escolarizados entre los 8 y 15 años*. Acta Colombiana de Psicología.

Cecilio F. & Alves M. (2012) *Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas*. Porto Alegre: Brasil

Coon D. (2004) Psicología. Cengage Learning Latin America: Educational Psychology, 82, 616-622.

Elliot, A. y Harackiewicz, J. (1996). *Aproximación y de evitación de las metas de logro y la motivación intrínseca*: un análisis de mediación. Revista de Personalidad y Psicología Social.

Endler, N. & Magnusson D. (1976) *Teorías de la Personalidad.* Nueva York: Wiley.

Enríquez V, (2008). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

Flores, T. (1990). Psicobiología del estrés. 2a ed. Barcelona: Martínez Roca.

Freud, S. (1936). *El Problema de la Ansiedad*. México: W.W. Norton

Graham. (1969). *Los efectos de dos tipos de entrevista sobre la ansiedad estatal de pacientes recién admitidos esquizofrénicos*. EE.UU-Florida: Unpublished manuscript

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). *Aportes y aspectos de la Teoría de Orientación de metass.* Educational Psychology Review, 19, 141-184.

Lazarus, R. (1976). *Ansiedad psicológica y el proceso de adaptación*. México: McGraw-Hill

Matos L. & Lens W. (2012) *La teoría de Orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Lima"* Lima: Perú.

McCollum, D. & Kajs, L. (2009). *Teoría de orientaciones en una exploración de la motivación de los estudiantes en el dominio del liderazgo educativo*. Educational Research Quarterly.

McMillan, J. (2001). *Investigación en Educación.* 5 Ed. New York: Addison Wesley Longman.

Mischel, W. (1969). *Continuidad y Cambio en la Personalidad*. American Psycitologist, 24, 1012-1018.

Mudarra R. (2014). *Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios.* España: Granada.

Navas, L. y Sampascual, G. (2008). *Un análisis exploratorio y predictivo sobre La Orientación de metas sobre el contenido de las metas de los estudiantes*. Horizontes Educacionales.

Nicholls, J. (1984). *Motivación de logro: concepciones de capacidad, subjetiva la experiencia, la elección de tareas, y el rendimiento*. Psychological Review.

Oblitas, L. (2004). Psicología de la salud y calidad de vida. México: Thompson

Palenzuela, D., Gutiérrez, M. & Avero, P. (1998). *Ejercicio físico regular como un mecanismo de protección contra la depresión en jóvenes.* Psicothema.

Papalia, D. & Wenkdos, S. (1993). *Psicología.* México: Mc. Graw-Hill.

Ponce L. & Diaz G. (2009) *La motivación y su influencia en el aprendizaje significativo"* Trujillo: Perú.

Rinaudo, M., La Barrera, M. y Donolo, D. (2006). *Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción.

Saldaña M. (2014) *Orientación de metas y rendimiento académico en alumnos y alumnas de secundaria"* Universidad Católica: Perú

Sandín, B. y Chorot, P. (2011). *Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad.* Madrid: McGraw-Hill.

Skaalvik, E. (1997). Auto-potenciador y autodestructivos orientación al ego: relaciones con la tarea y la evitación de orientación, el logro, la auto-percepción, y ansiedad. Journal of Educational Psychology.

Spielberger, C: (1966). *Tensión y Ansiedad*. México: Hamper & Row latinoamericana S.A de C.V.

Spielberger, C: (1980). *Ansiedad como un estado emocional*. México: tendencias corrientes en la teoría e investigación.

Wetzell R. (2010). *"Clima Motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao"* SIEP (Sociedad de Investigación Educativa): Trujillo.

Wolpe, J. (1981). *Práctica de la Terapia de la conducta*. México: Ediciones Trillas S.A.

ANEXOS

A-E

IDARE

INVENTARIO DE AUTOEVALUACIÓN

INSTRUCCIONES: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque el cuadro numerado que indique cómo se *siente ahora mismo, o sea, en este momento.* No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

		NO EN LO ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUHO
1	Me siento calmado(a)				
2	Me siento seguro(a)				
3	Estoy tenso(a)				
4	Estoy contrariado(a)				
5	Estoy a gusto				
6	Me siento alterado(a)				
7	Estoy preocupado(a) actualmente por algún posible contratiempo				
8	Me siento descansado(a)				
9	Me siento ansioso(a)				
10	Me siento cómodo(a)				
11	Me siento con confianza en mí mismo(a)				
12	Me siento nervioso(a)				
13	Me siento agitado(a)				

14	Me siento “a punto de explotar”				
15	Me siento reposado(a)				
16	Me siento satisfecho(a)				
17	Estoy preocupado(a)				
18	Me siento muy agitado(a) y aturdido(a)				
19	Me siento alegre				
20	Me siento bien				

A-R

IDARE
INVENTARIO DE AUTOEVALUACIÓN

INSTRUCCIONES: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque el cuadro numerado que indique cómo se siente *generalmente.* No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa cómo se siente *generalmente.*

		CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	CASI SIEMPRE
21	Me siento bien				
22	Me canso rápidamente				
23	Siento ganas de llorar				
24	Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo				
25	Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente				
26	Me siento descansado(a)				
27	Soy una persona “tranquila”, serena y sosegada				
28	Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas				
29	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia				
30	Soy feliz				
31	Tomo las cosas muy apecho				
32	Me falta confianza en mí mismo(a)				
33	Me siento seguro(a)				
34	Procuro evitar enfrentarme a las crisis y dificultades				
35	Me siento melancólico(a)				

36	Me siento satisfecho(a)				
37	Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan				
38	Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza				
39	Soy una persona estable				
40	Cuando pienso en mis preocupaciones actuales me pongo tenso(a) y alterado(a)				

FICHA TÉCNICA

Nombre Original : "Escala de orientaciones de meta".

Autor : Saldaña Ruiz Mabel

Procedencia : Perú.

Aplicación : Para sujeto entre 11 a 19 años aproximadamente

Estandarización : Lima, 2015

Año : 2015.

Administración : Individual, colectiva.

Tiempo de aplicación : Aproximadamente 10 minutos.

Validez

Se reporta evidencias de la validez de constructo mediante el análisis factorial. Se aplicó varias técnicas de extracción de factores dentro del enfoque del análisis factorial confirmatoria, y se continuó con rotación oblicua de la solución inicial. Del análisis, emergieron cuatro factores correspondientes a las subescalas que actualmente componen el instrumento.

Los resultados factoriales ponderaron favorablemente la validez de contenido, pues los ítems que teóricamente captaban el contenido de los constructos se ajustaron bien.

Confiablidad

Los datos indican que, mediante el método del coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) los puntajes de las subescalas arrojaron coeficientes que van desde los marginalmente aceptables a moderadamente bajos.

Confiabilidad de la variable latente asumida y alfa de Cronbach

Sub escalas	Saldaña (2015)
Factor 1	.806
Factor 2	.768
Factor 3	.732
Factor 4	.795

Escala de orientaciones de meta para el curso de Matemática

1. En la clase de Matemática, me interesa mejorar mis habilidades	4	3	2	1
2. En el curso de Matemática trato de obtener notas más altas que mis compañeros(as)	4	3	2	1
3. Me gusta aprender cosas interesantes en el curso de Matemática	4	3	2	1
4. En la clase de Matemática, trato de evitar cualquier pregunta complicada o difícil	4	3	2	1
5. En la clase de Matemática, me preocupo por no hacer el ridículo	4	3	2	1
6. En el curso de Matemática es importante para mí realizar tareas que otros(as) alumnos(as) no pueden realizar	4	3	2	1
7. En el curso de Matemática, lo importante para mí es aprender algo nuevo	4	3	2	1
8. Cuando participo en clase de Matemática pienso en cómo estoy quedando ante los demás alumnos(as)	4	3	2	1
9. En el curso de Matemática, espero que no tengamos que realizar ninguna tarea	4	3	2	1
10. En la clase de Matemática, para mi es importante aprender a resolver los problemas con los que estamos trabajando	4	3	2	1
11. En la clase de Matemática trato siempre de realizar las tareas o trabajos mejor que los(as) demás chicos(as) de mi clase	4	3	2	1
12. Cuando me equivoco al dar una respuesta en la clase de Matemática me preocupa más lo que pensarán de mí mis compañeros(as)	4	3	2	1
13. En la clase de Matemática, me gusta trabajar duro para resolver problemas	4	3	2	1
14. Considero que lo peor de cometer errores en la clase de Matemática es que los(as) otros(as) alumnos(as) se den cuenta de lo que uno ha hecho	4	3	2	1
15. El curso de Matemática me gusta más cuando no tenemos que hacer tareas difíciles	4	3	2	1
16. En la clase de Matemática me siento exitoso(a) cuando hago mi tarea mejor que los(as) otros(as) alumnos(as).	4	3	2	1
17. Cuando salgo a la pizarra me preocupa lo que mis compañeros(as) estarán pensando de mí	4	3	2	1
18. Lo que aprendo en la clase de Matemática me hace dar ganas de seguir aprendiendo	4	3	2	1
19. En Matemática participo respondiendo a las preguntas en clase para demostrar que sé más que los(as) demás alumnos(as)	4	3	2	1
20. En la clase de Matemática, para mí es importante evitar que me vean como un(a) tonto(a)	4	3	2	1
21. En el curso de Matemática, me gusta hacer lo menos posible	4	3	2	1

Escala de orientaciones de meta para el curso de Matemática

1. En la clase de Matemática, me interesa mejorar mis habilidades	4	3	2	1
2. En el curso de Matemática trato de obtener notas más altas que mis compañeros(as)	4	3	2	1
3. Me gusta aprender cosas interesantes en el curso de Matemática	4	3	2	1
4. En la clase de Matemática, trato de evitar cualquier pregunta complicada o difícil	4	3	2	1
5. En la clase de Matemática, me preocupo por no hacer el ridículo	4	3	2	1
6. En el curso de Matemática es importante para mí realizar tareas que otros(as) alumnos(as) no pueden realizar	4	3	2	1
7. En el curso de Matemática, lo importante para mí es aprender algo nuevo	4	3	2	1
8. Cuando participo en clase de Matemática pienso en cómo estoy quedando ante los demás alumnos(as)	4	3	2	1
9. En el curso de Matemática, espero que no tengamos que realizar ninguna tarea	4	3	2	1
10. En la clase de Matemática, para mi es importante aprender a resolver los problemas con los que estamos trabajando	4	3	2	1
11. En la clase de Matemática trato siempre de realizar las tareas o trabajos mejor que los(as) demás chicos(as) de mi clase	4	3	2	1
12. Cuando me equivoco al dar una respuesta en la clase de Matemática me preocupa más lo que pensarán de mí mis compañeros(as)	4	3	2	1
13. En la clase de Matemática, me gusta trabajar duro para resolver problemas	4	3	2	1
14. Considero que lo peor de cometer errores en la clase de Matemática es que los(as) otros(as) alumnos(as) se den cuenta de lo que uno ha hecho	4	3	2	1
15. El curso de Matemática me gusta más cuando no tenemos que hacer tareas difíciles	4	3	2	1
16. En la clase de Matemática me siento exitoso(a) cuando hago mi tarea mejor que los(as) otros(as) alumnos(as).	4	3	2	1
17. Cuando salgo a la pizarra me preocupa lo que mis compañeros(as) estarán pensando de mí	4	3	2	1
18. Lo que aprendo en la clase de Matemática me hace dar ganas de seguir aprendiendo	4	3	2	1
19. En Matemática participo respondiendo a las preguntas en clase para demostrar que sé más que los(as) demás alumnos(as)	4	3	2	1
20. En la clase de Matemática, para mí es importante evitar que me vean como un(a) tonto(a)	4	3	2	1
21. En el curso de Matemática, me gusta hacer lo menos posible	4	3	2	1

RASGO		
P.D	**RP**	**NIVELES**
71 a más	100	Alto
69-70	98	
67-68	91	
65-66	86	
63-64	81	
61-62	67	
59-60	50	Medio
57-58	44	
55-56	40	
53-54	33	
51-52	24	
49-50	22	Bajo
47-48	16	
45-46	12	
43-44	7	
41-42	7	
39-40	6	
37-38	6	
35-36	3	
33-34	3	
31-32	2	
29-30	2	
27 a menos	2	

ESTADO		
P.D	**RP**	**NIVELES**
77 a más	100	Alto
75-76	95	
73-74	93	
71-72	92	
69-70	87	
67-68	82	
65-66	74	
63-64	63	Medio
61-62	50	
59-60	42	
57-58	38	
55-56	29	Bajo
53-54	26	
51-52	19	
49-50	11	
47-48	9	
45-46	4	
43-44	4	
41-42	3	
39-40	1	
37-38	1	
35 a menos	1	