

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**



ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LAS METAS DE
ESTUDIO EN LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE
CIENCIAS SOCIALES Y TURISMO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN DE LA U.N.J.F.S.C.**

PRESENTADO POR:

DIEGO MARTIN INGUNZA SING

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN DOCENCIA
SUPERIOR E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

ASESOR:

Dr. JORGE ALBERTO PALOMINO WAY

HUACHO - 2019

**LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LAS METAS DE
ESTUDIO EN LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE
CIENCIAS SOCIALES Y TURISMO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN DE LA U.N.J.F.S.C.**

DIEGO MARTIN INGUNZA SING

TESIS DE MAESTRÍA

ASESOR: Dr. JORGE ALBERTO PALOMINO WAY

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRO EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
HUACHO
2019**



DEDICATORIA

A todas las personas que creyeron en mí.

A todos los integrantes de mi familia por su apoyo permanente.

A todas las personas de bien por compartir sus conocimientos

Diego Martín Ingunza Sing

AGRADECIMIENTO

A todos mis maestros y maestras, por permitirme alcanzar mis metas.

Diego Martín Ingunza Sing



ÍNDICE

| | |
|--|-------------|
| DEDICATORIA | iii |
| AGRADECIMIENTO | iv |
| ÍNDICE | v |
| ÍNDICE DE TABLAS | vii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | viii |
| RESUMEN | ix |
| ABSTRACT | xi |
| INTRODUCCIÓN | xiii |
| CAPÍTULO I | 1 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.1 Descripción de la realidad problemática | 1 |
| 1.2 Formulación del problema | 3 |
| 1.2.1 Problema general | 3 |
| 1.2.2 Problemas específicos | 3 |
| 1.3 Objetivos de la investigación | 3 |
| 1.3.1 Objetivo general | 4 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 4 |
| 1.4 Justificación de la investigación | 4 |
| 1.5 Delimitaciones del estudio | 5 |
| 1.6 Viabilidad del estudio | 5 |
| CAPÍTULO II | 7 |
| MARCO TEÓRICO | 7 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación | 7 |
| 2.1.1 Investigaciones internacionales | 7 |
| 2.1.2 Investigaciones nacionales | 10 |
| 2.2 Bases teóricas | 14 |
| 2.2.1 Autorregulación del aprendizaje | 14 |
| 2.2.2 Metas de estudios | 21 |
| 2.3 Bases filosóficas | 27 |
| 2.4 Definición de términos básicos | 27 |
| 2.5 Hipótesis de investigación | 28 |
| 2.5.1 Hipótesis general | 28 |
| 2.5.2 Hipótesis específicas | 28 |

| | |
|--|-----------|
| 2.6 Operacionalización de las variables | 29 |
| CAPÍTULO III | 30 |
| METODOLOGÍA | 30 |
| 3.1 Diseño metodológico | 30 |
| 3.2 Población y muestra | 30 |
| 3.2.1 Población | 31 |
| 3.2.2 Muestra | 31 |
| 3.3 Técnicas de recolección de datos | 31 |
| 3.4 Técnicas para el procesamiento de la información | 32 |
| CAPÍTULO IV | 33 |
| RESULTADOS | 33 |
| 4.1 Análisis de resultados | 33 |
| 4.2 Contrastación de hipótesis | 42 |
| CAPÍTULO V | 53 |
| DISCUSIÓN | 53 |
| 5.1 Discusión de resultados | 53 |
| CAPÍTULO VI | 58 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 58 |
| 6.1 Conclusiones | 58 |
| 6.2 Recomendaciones | 59 |
| REFERENCIAS | 60 |
| 7.1 Fuentes documentales | 60 |
| 7.2 Fuentes bibliográficas | 61 |
| 7.3 Fuentes hemerográficas | 61 |
| 7.4 Fuentes electrónicas | 63 |
| ANEXOS | 64 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Modelo de Pintrich | 15 |
| Tabla 2 Gestión cognitiva de la autorregulación del aprendizaje..... | 33 |
| Tabla 3 Gestión motivacional de la autorregulación del aprendizaje..... | 34 |
| Tabla 4 Gestión conductual de la autorregulación del aprendizaje | 35 |
| Tabla 5 Gestión contextual de la autorregulación del aprendizaje | 35 |
| Tabla 6 Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo..... | 36 |
| Tabla 7 Metas de aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo | 37 |
| Tabla 8 Metas de rendimiento en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo | 38 |
| Tabla 9 Metas del Yo en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo..... | 39 |
| Tabla 10 Metas de evitación en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo | 40 |
| Tabla 11 Metas de estudio en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo | 41 |
| Tabla 12 Tabla cruzada Autorregulación del aprendizaje*Metas de estudio | 43 |
| Tabla 13 Correlaciones entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio ... | 44 |
| Tabla 14 Tabla cruzada Gestión cognitiva*Metas de estudio | 45 |
| Tabla 15 Correlaciones entre la gestión cognitiva y las metas de estudio | 46 |
| Tabla 16 Tabla cruzada Gestión motivacional*Metas de estudio | 47 |
| Tabla 17 Correlaciones entre la gestión motivacional y las metas de estudio | 48 |
| Tabla 18 Tabla cruzada Gestión conductual*Metas de estudio | 49 |
| Tabla 19 Correlaciones entre la gestión conductual y las metas de estudio..... | 50 |
| Tabla 20 Tabla cruzada Gestión contextual*Metas de estudio | 51 |
| Tabla 21 Correlaciones entre la gestión contextual y las metas de estudio..... | 52 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Porcentaje de la Gestión cognitiva de la autorregulación del aprendizaje | 33 |
| Figura 2 Porcentaje de Gestión motivacional de la autorregulación del aprendizaje..... | 34 |
| Figura 3 Porcentaje de Gestión conductual de la autorregulación del aprendizaje | 35 |
| Figura 4 Porcentaje de Gestión contextual de la autorregulación del aprendizaje | 36 |
| Figura 5 Porcentaje de Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo..... | 37 |
| Figura 6 Porcentaje de Metas de aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo | 38 |
| Figura 7 Porcentaje de Metas de rendimiento en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo | 39 |
| Figura 8 Porcentaje de Metas del Yo en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo..... | 40 |
| Figura 9 Porcentaje de Metas de evitación en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo | 41 |
| Figura 10 Porcentaje de Metas de estudio en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo..... | 42 |

RESUMEN

El objetivo de investigación fue determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

La investigación es de tipo descriptivo y correlacional, para recoger la información se empleó la escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje y el cuestionario para la evaluación de las metas académicas, ambas con escala de Likert. La población y muestra estuvo constituida por 32 estudiantes. De los resultados obtenidos concluye, que se tiene suficiente evidencia estadística, con una probabilidad de error de 0,0%, que existe una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Siendo la relación entre ambas variables de 67,2%, considerada alta.

De las hipótesis específica 1 se afirma; con un error de 2,4%, que existe relación significativa entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, en la Escuela de Educación Secundaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre las variables es baja con 36,1%.

De la hipótesis específica 2 se afirma; con un error de 0,0% que existe una relación significativa entre la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, en la Escuela de Educación Secundaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre las variables es regular con 60,9%.

De la hipótesis específica 3 se afirma; con un error de 0,0% que existe relación significativa entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, en la Escuela de Educación Secundaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre las variables es alto con 76,5%.

De la hipótesis específica 4 se afirma; con un error de 0,5% que existe relación significativa entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, en la Escuela de Educación Secundaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre las variables es bajo con 46,6%.

Palabras clave: Autorregulación, aprendizaje, metas, académicas.



ABSTRACT

The research objective was to determine the relationship between the self-regulation of learning and the study goals in students of the fifth cycle of the specialty of Social Sciences and Tourism, of the Faculty of Education, of the José Faustino Sánchez Carrión National University.

The research is descriptive and correlational, to collect the information the scale of evaluation of the self-regulation of learning and the questionnaire for the evaluation of academic goals were used, both with a Likert scale. The population and sample consisted of 32 students. From the results obtained, he concludes that there is sufficient statistical evidence, with a probability of error of 0.0%, that there is a significant relationship between self-regulation of learning and study goals in students in the fifth cycle of the specialty of Social Sciences and Tourism, of the Faculty of Education, of the José Faustino Sánchez Carrión National University. Being the ratio between both variables of 67.2%, considered high.

Of the specific hypothesis 1 it is affirmed; with an error of 2.4%, that there is a significant relationship between cognitive management and study goals in students of the fifth cycle of the specialty of Social Sciences and Tourism, in the School of Secondary Education, of the Faculty of Education, of the José Faustino Sánchez Carrión National University. The degree of relationship between the variables is low with 36.1%.

The specific hypothesis 2 states; with a 0.0% error that there is a significant relationship between motivational management and study goals in students of the fifth cycle of the specialty of Social Sciences and Tourism, in the School of Secondary Education, of the Faculty of Education, of the José Faustino Sánchez Carrión National University. The degree of relationship between the variables is regular with 60.9%.

The specific hypothesis 3 states; with a 0.0% error that there is a significant relationship between behavioral management and study goals in students of the fifth cycle of the specialty of Social Sciences and Tourism, in the School of Secondary Education, of the Faculty of Education, of the José Faustino Sánchez Carrión National University. The degree of relationship between the variables is high with 76.5%.

The specific hypothesis 4 states; with an error of 0.5% that there is a significant relationship between contextual management and study goals in students of the fifth cycle of the specialty of Social Sciences and Tourism, in the School of Secondary Education, of the Faculty of Education, of the José Faustino Sánchez Carrión National University. The degree of relationship between the variables is low with 46.6%.

Keywords: Self-regulation, learning, goals, academic.



INTRODUCCIÓN

La investigación es de tipo correlacional descriptivo que relaciona la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, en la Escuela de Educación Secundaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. La relación se buscó desde el marco teórico conceptual de las variables y del trabajo estadístico para contrastar las hipótesis.

La investigación se estructura en cinco capítulos, según lo estipula la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Capítulo I, se refiere al planteamiento del problema que se refiere a la situación diagnosticada que involucra a las variables propuestas.

Capítulo II, conformado por el marco teórico que relacionan a la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudios.

Capítulo III, se utilizó metodología de investigación en el proceso de fundamentación y en la parte estadística.

Capítulo IV, se expone todo lo referido a los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recolección, tabulación e información, con sus respectivos cuadros y gráficos.

Capítulo V, se muestra la discusión de resultados, que se contrastan con otras investigaciones.

Capítulo VI, contempla las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

La apertura al nuevo milenio ha generado una expectativa en saber cómo aprenderán los niños, los adolescentes y los jóvenes, el creciente y vertiginoso avance de la tecnología se asume como un reto para el sistema universitario. Los modelos curriculares por competencias, implica nuevas estrategias de enseñanza para los docentes, se debe de tomar en cuenta a los estudiantes visualizan otras formas de aprendizaje.

El sistema universitario peruano no debe estar alejado de esta realidad, ya que las nuevas condiciones invitan a considerar los logros de aprendizaje que deben demostrar las evidencias en consideraciones prácticas, medibles y observables, con ello se mostrarán estudiantes competentes en las áreas del saber de la ciencia y las humanidades. La Universidad tiene como función dotar a las empresas públicas o privadas de profesionales competentes, con una sólida formación que garantice el éxito en sus labores profesionales, en todas las carreras que ofrece el sistema universitario; por ello se plantea que el eje central de la formación académica gire en torno a modelos de aprendizaje acordes a la ciencia y la tecnología imperantes, que perdure a lo largo de toda la vida, esto se circunscribe dentro de lo que se denomina aprendizaje autorregulado.

La autorregulación es entendida por los estudiantes como la forma consciente en que desea aprender, que se debe utilizar estrategias propias y construir sus propios aprendizajes, lo que permitirá al estudiante buscar identificar los problemas, tomar decisiones y resolver problemas de toda índole, en el aula como en otro escenario donde lo toque intervenir.

El aprendizaje autorregulado es el proceso activo por la que el estudiante propone sus propios objetivos de aprendizaje, regula y controla los niveles de aprendizaje, regula su motivación y comportamiento en función de lo que quiere aprender. Esta visión aplicada a

los estudiantes universitarios genera condiciones que han determinado el éxito en los estudios universitarios.

Otro tema que nos induce a promover la investigación es la meta de estudio, entendiéndose que las personas se proponen objetivos, que son condiciones cualitativas a lograr en el futuro, pero también metas son las condiciones cuantitativas a lograr en el futuro. Las metas de estudio se promueven en todas las etapas de la vida de las personas que se dedican al estudio. Las metas propuestas son más complejas cuando los estudios avanzan de nivel educativo y por el tiempo en que demoren para lograrlo. Este tema de las metas de estudio orientan en la actualidad a los estudiantes que buscan manejar sus emociones y consolidar mejores conocimientos que reflejen la mejora continua en la vida académica.

Al respecto de los señalado referencio a Pérez, Díaz, González-Pineda, Núñez, y Rosario (2009), sostienen “las metas académicas se relacionan con el interés o la motivación de las metas académicas, entendiéndose el interés del estudiante por estudiar y aprender” (p. 45). En este caso el autor señala la relación entre las metas académicas y la motivación que tiene la persona por lograr aprendizajes que necesita.

El proponer metas de estudio permite a los estudiantes tener una guía proyectada al futuro, al punto de llegada en la propuesta que se hizo. El cumplimiento de la meta proporciona a las personas capacidades de autonomía, de responsabilidades y de toma de decisiones propias.

En el sistema universitario peruano la meta de estudios de los estudiantes es culminar sus planes de estudio y con ello acceder al grado de Bachiller y posteriormente a sustentar una tesis para obtener el título profesional. Esta formación universitaria puede ser considerada como una meta de estudio a largo plazo en el pregrado. Sabiendo que el currículo universitario contiene planes de estudios de 10 ciclos académicos o su equivalencia en 5 años. Una condición negativa en el logro de la meta académica es la desaprobação de asignaturas de los estudiantes, que traería como resultado la repitencia del curso en otro ciclo sus estudios, ello implica el retraso en el cumplimiento de la meta, tal como le señala la Ley Universitaria N° 30220.

Teniendo una mirada prospectiva en la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Escuela de Educación Secundaria, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, se puede observar que en algunos casos los estudiantes promueven un aprendizaje autorregulado, pero, que en otros casos no experimentan las condiciones de autonomía, sino

de dependencia en sus aprendizajes, y desde ese punto de vista, dificulta el logro de las metas de estudio propuestos en sus proyectos de vida universitaria. Probablemente estas condiciones sean el resultado de la formación de estudiantes de EBR, y más aún en la mal llamada educación preuniversitaria, terminan confundiendo a los estudiantes.

Por las consideraciones expuestas esta investigación está dirigida a analizar la autorregulación del aprendizaje, y sí ésta se relaciona con la meta de estudios de los estudiantes del V ciclo, de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, Escuela de Educación Secundaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, de la ciudad de Huacho, provincia de Huaura, en el departamento de Lima.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión?

1.2.2 Problemas específicos

¿Qué relación existe entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión?

¿Cómo se relaciona la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión?

¿Cuál es la relación existente entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión?

¿Qué relación existe entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Establecer la relación existente entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

1.3.2 Objetivos específicos

Establecer la relación existente entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Determinar la relación que existe entre la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Establecer la relación existente entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Determinar la relación que existe entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

1.4 Justificación de la investigación

El estudio estuvo referido a la autorregulación del aprendizaje y su relación con las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, perteneciente a la Escuela de Educación Secundaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de la ciudad de Huacho.

La investigación se justificó porque se tomó una temática respecto a las variables mencionadas, por que hoy se está desarrollando un proceso de licenciamiento y acreditación universitaria, y en los estándares se pide contrastar la actividad desarrollada por los estudiantes y sus condiciones de aprendizajes en un nuevo modelo curricular.

En el aspecto científico, la investigación se identificó con la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en los estudiantes universitarios, de manera que los resultados servirán para re direccionar o fortalecer según sea el caso el currículo vigente en la escuela profesional.

Desde el aspecto pedagógico, la investigación buscó precisar la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas de estudio. Tuvo que ver con los malos, regulares, buenos y excelentes resultados en las actividades de los estudiantes, y su proyección a las metas de estudio que se plantean los estudiantes del quinto ciclo de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación, en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

1.5 Delimitaciones del estudio

Delimitación Espacial.

El estudio se llevó a cabo en los ambientes de la Escuela de Educación Secundaria, y el aula del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, ubicada en el pabellón Amauta 2 de la Facultad de Educación, en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión en el distrito de Huacho, Provincia de Huaura del departamento de Lima.

Delimitación poblacional.

El grupo social objeto de la investigación fueron los 32 alumnos del quinto ciclo de la Escuela de Educación Secundaria, en la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, sin hacer diferenciación de ningún tipo.

Delimitación Temporal.

El estudio se desarrolló durante el año académico 2018; pero, para efectos del estudio, se partió de un análisis situacional entre los años anteriores.

Delimitación temática.

Se realizó un análisis de los contenidos temáticos del aprendizaje autorregulado, así como el de las metas de estudio, y su aplicación en estudiantes del quinto ciclo de la Escuela de Educación Secundaria, en la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.

1.6 Viabilidad del estudio

La viabilidad de la investigación se basó en el hecho que existieron las condiciones sociales, políticas, económicas, de apoyo de la Escuela de Educación Secundaria, especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, y de tiempo para poder realizar sin ningún inconveniente.

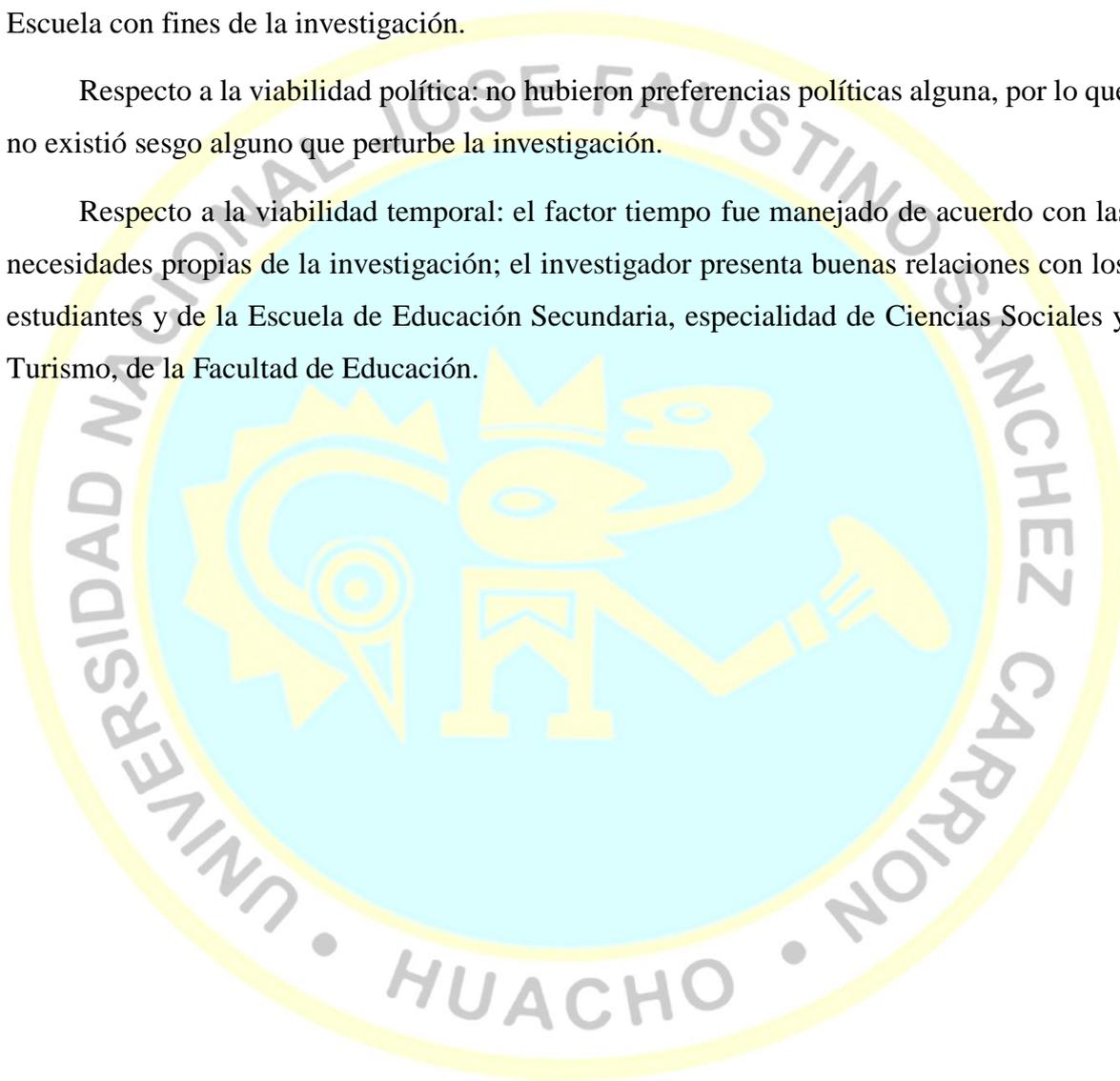
Respecto a la viabilidad económica: se contó con los recursos necesarios para llevar adelante la investigación.

Respecto a la viabilidad geográfica y climática: no hubieron inconvenientes geográficos y climáticos que perturbaron la investigación.

Respecto a la viabilidad del apoyo de la Escuela Profesional y la Facultad: no se tuvieron inconvenientes para el acercamiento directo y oportuno a los ambientes de la Escuela con fines de la investigación.

Respecto a la viabilidad política: no hubieron preferencias políticas alguna, por lo que no existió sesgo alguno que perturbe la investigación.

Respecto a la viabilidad temporal: el factor tiempo fue manejado de acuerdo con las necesidades propias de la investigación; el investigador presenta buenas relaciones con los estudiantes y de la Escuela de Educación Secundaria, especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Tomamos el estudio de Gaeta y Cavazos (2016), titulada “Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios”, para la Revista de Investigación Educativa 23, del Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana, en México, en ella se propone la siguiente conclusión:

Se ha detectado que los alumnos con una mayor dedicación a la actividad académica, vinculada con un mayor rendimiento académico previo, muestran más seguridad y confianza para gestionar su aprendizaje, percibiendo además mayor utilidad del uso de estrategias de autorregulación, lo cual puede derivar en una mayor implicación en el estudio, incluso en aquellas actividades que pueden resultar menos interesantes, a través del uso de estas estrategias. Contrario a aquellos estudiantes con menores niveles de rendimiento y menor esfuerzo para gestionar su estudio. (p. 163).

En la investigación realizada por Inglés, Aparsi, García-Fernández, Núñez y Martínez (2015), titulada “Relación entre tipos sociométricos y metas académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria”, para la Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá, señalan como resumen:

Los resultados muestran que los estudiantes nominados positivamente por sus compañeros presentaron mayores puntuaciones en metas de Aprendizaje y de Logro que los estudiantes nominados negativamente. Además, los tipos sociométricos fueron predictores significativos de las metas académicas, ya que los estudiantes nominados positivamente por sus compañeros presentaron mayor probabilidad de alcanzar altas metas de Aprendizaje y de Logro que los estudiantes nominados negativamente. (p. 233).

En su trabajo Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosario (2013), de investigación titulada “Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior”, publicación en la Revista Anales de Psicología, de la Universidad de Murcia – España, sustentan su trabajo en el resumen siguiente:

Analizaron la capacidad predictiva de diferentes variables motivacionales (autoeficacia, instrumentalidad, expectativas de rendimiento y orientación a metas), comportamentales (horas de estudios y aprovechamiento de las horas de estudio) y socio – educativas (nivel educativo de los padres) sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Trabajaron con una muestra no seleccionada aleatoriamente de 552 alumnos universitarios de primer curso de diferentes titulaciones de la Universidad de Oviedo, España. Evaluaron las diferentes variables con el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje, el Cuestionario de autoeficacia e instrumentalidad para la autorregulación del aprendizaje, el Cuestionario para la evaluación de metas académicas, y el Cuestionario General de procesos de estudio. Los resultados de los análisis de regresión jerárquica muestran que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad percibida para ello, aunque también de otras variables personales como el interés por aprender (y obtener buenos resultados académicos) y la utilidad percibida del uso de dichas estrategias. (p. 865).

Otro autor es Nocito (2013), en su tesis titulada “Autorregulación del Aprendizaje de alumnos de Grado”, para optar el Grado de Doctor en Educación, en la Universidad Complutense de Madrid. Su investigación llega a una conclusión principal:

(...) que existen diferencias significativas en función del sexo en nuestro estudio, tanto en la subescala de motivación como en la subescala de estrategias. Así mismo encontramos diferencias significativas en algunas de las variables de la autorregulación del aprendizaje a favor de las mujeres: el valor de la tarea, ansiedad, organización, búsqueda de ayuda, constancia, metacognición y el uso de otras estrategias. Sin embargo hemos de tener en cuenta que estas diferencias pueden verse en cierto modo influenciadas por el tipo de carreras que se cursan en el centro universitario del estudio, todas ellas de corte humanístico. Algunos estudios (Suárez, 2004; Valle et al., 2008), afirman que las mujeres autorregulan mejor su aprendizaje que los hombres, pero hemos de anotar que los estudios se han realizado con carreras humanísticas. (p. 362).

También, Navea (2012), en su investigación titulada “Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de Enfermería”, para la revista Psicología Educativa de la Universidad Alfonso X El sabio – España, llegó a la conclusión:

En el análisis de cluster se han obtenido tres grupos de estudiantes. Casi todos los alumnos de la muestra dicen tener siempre como motivación una alta meta de tarea. El primer grupo además, combina dentro de sus motivaciones valores altos de meta de rendimiento de demostración de las propias capacidades ante los demás y valores medios de evitar ser enjuiciado por los demás y de realización del trabajo con el menor esfuerzo posible. El segundo grupo lo componen los estudiantes que parecen disfrutar más del conocimiento y del solo hecho de aprender en sí mismo, con alta meta de tarea y bajos valores de las demás. Y por último, el tercer grupo presenta además de una alta meta de tarea, una orientación alta a evitar los juicios negativos de los otros estudiantes, con valores medios de demostración de las propias

capacidades ante los demás y de realización del trabajo con el menor esfuerzo posible. (p. 87).

Otro autor, Parrilla (2014), en su tesis titulada “Metas académicas de los alumnos de IV y V bachillerato del Colegio Metropolitano”, para optar el Grado académico de Licenciada en Educación y Aprendizaje, en la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala de la Asunción; llegó a las conclusiones siguientes:

El trabajo académico de los alumnos de IV y V bachillerato del Colegio Metropolitano, es motivado por metas que se encuentran primordialmente orientadas hacia el logro o la recompensa, especialmente con el objetivo de lograr un trabajo digno en el futuro. La meta orientada al aprendizaje, especialmente por la adquisición de competencia y control, ocupa en el grupo de género femenino de V bachillerato el primer lugar. La valoración social, como meta que motiva el esfuerzo de los estudiantes tiene el segundo lugar de importancia únicamente para el grupo de género masculino de ambos grados. Las metas orientadas hacia el yo o hacia la autovaloración no poseen una importancia significativa en el trabajo académico de los estudiantes de ambos géneros de los dos grados. (p. 64).

2.1.2 Investigaciones nacionales

En el caso de las investigaciones nacionales destaca la que realizó Castro (2017), en su tesis titulada “Estilos de aprendizaje y autorregulación académica en estudiantes universitarios Lima 2017”, para optar el Grado Académico de Maestra en Docencia Universitaria, en la Universidad César Vallejo, Lima – Perú; llegó a las conclusiones:

Del análisis estadístico Rho de Spearman da cuenta. No existe relación entre el estilo de aprendizaje activo y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad de Lima 2017 ($r = -0,035$ y $p = 0,701$). Este grado de correlación nos indica que la relación es negativa entre las variables. Realizado el análisis estadístico Rho de Spearman nos indica. Si existe relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la autorregulación académica en

estudiantes de una universidad de Lima 2017 ($r= 0,518$ y $p= =0,000$). Dicho grado de correlación inferimos que es positiva y tiene un nivel de correlación entre las variables. Efectuado el análisis estadístico Rho de Sperman nos indica. Si existe relación entre el estilo de aprendizaje teórico y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad de Lima 2017 ($r= 0,339$ y $p= =0,000$). En el presente grado de correlación señalamos que el nivel es bajo, la relación entre las variables es positiva. Realizado el análisis estadístico Rho de Sperman nos indica. No existe relación entre el estilo de aprendizaje pragmático y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad de Lima 2017. ($r= 0,039$ y $p =0,671$). En el presente grado de correlación nos indica que la relación entre variables es positiva y tiene un nivel de correlación muy baja. (p. 68 - 69).

Para Agüero (2018), en su investigación titulada “Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales”, para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia Universitaria, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima – Perú; llegó a las conclusiones

Los resultados evidencian que el estudiantado de las especialidades mencionadas de Ciencias Empresariales reportó correlaciones directas de moderada intensidad y estadísticamente significativas entre las variables habilidades académicas y autorregulación del aprendizaje, así como en las relaciones entre las habilidades académicas y las dimensiones esfuerzo diario en la realización de la tarea y control y verificación del aprendizaje de la autorregulación del aprendizaje; y correlaciones directas de baja intensidad y estadísticamente significativa entre las habilidades académicas y procesamiento activo de la información y conciencia meta cognitiva activa. (p. 8).

Para Vergara (2018), en su tesis titulada “Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas”, para optar el Grado

Académico de: Maestro en Docencia Universitaria, en la Universidad César Vallejo; llegó a la conclusión:

De los resultados se encontró que la dimensión predominante en la variable autorregulación del aprendizaje es la motivación; respecto a la hipótesis específica 1 se encontraron que no existen diferencias significativas en los indicadores de la dimensión procesamiento ejecutivo; en la hipótesis 2, no existen diferencias significativas en los indicadores de la dimensión procesamiento cognitivo; la hipótesis 3 demostró que existen diferencias significativas en los indicadores de la dimensión motivación y la hipótesis 4, estableció que existen diferencias en los indicadores de la dimensión control del ambiente. (p. 16).

Para Castro (2016), en su tesis titulada “Inteligencia emocional y habilidades meta cognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales”, para optar el Grado Académico de Maestro en Educación, con mención en Docencia e Investigación Universitaria, en la Universidad San Martín de Porres, Lima – Perú. La conclusión de la investigación es la siguiente:

Finalmente, en la presente investigación se sugiere realizar actividades en las cuales los estudiantes desarrollen con mayor profundidad las capacidades relacionadas a la inteligencia emocional y así logren un mejor aprendizaje metacognitivo y además se realicen investigaciones experimentales con las cuales se pueda comparar el logro de las capacidades y destrezas en los jóvenes que se encuentran en este nivel educativo. (p. 9).

Para Travezaño (2018), en su tesis titulada “Metas académicas y rendimiento escolar en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru - Cerro de Pasco”, para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicología Educativa, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima – Perú, llegó a la conclusión:

Los resultados evidenciaron que en cuanto a las hipótesis reportaron correlaciones positivas de mediana intensidad y estadísticamente significativas entre las metas académicas y el

rendimiento escolar así como para las relaciones de las metas de refuerzo social y las metas de logro con la variable rendimiento escolar; y reportó una alta correlación y estadísticamente significativa entre las metas de aprendizaje y el rendimiento escolar. Por último, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a las metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro entre los alumnos del 3er, 4to y 5to año de estudios. Los hallazgos resultaron ser estadísticamente significativos a un nivel de probabilidad de $p < 0,05$. (p. 9).

Para Mendoza (2016), en la tesis titulada “Estrategias de aprendizaje en relación a las metas académicas en universitarios de Turismo y Hotelería”, para la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, la conclusión de la investigación es la siguiente:

Los resultados obtenidos sugieren que hay suficiente evidencia empírica para afirmar la existencia de una correlación directa y de alta intensidad entre las estrategias de aprendizaje y las metas académicas, así como las estrategias de aprendizaje y las dimensiones (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas de valoración social) de las metas académicas. Y, por último, reportaron un nivel medio en el uso de estrategias de aprendizaje, y un nivel medio de desarrollo de metas académicas en el estudiantado testado. (p. 9).

Para Cornejo, W. y Santiago, L. (2015), en la investigación “Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios”, llegaron a la conclusión:

Los hallazgos según el estadístico no paramétrico rho de Spearman indicaron que a mayor bienestar subjetivo los jóvenes universitarios muestran mayores niveles de metas de estudios e identidad institucional, encontrándose correlaciones bajas y significativas entre las metas académicas y ellas (0,26 con bienestar subjetivo, y, 0,28 con identidad institucional), y que esta relación entre variables no muestra diferencias en razón del género, el tipo de institución universitaria, los ciclos de estudios

y las Facultades de pertenencia en cada una de las universidades indagadas. (p. 85).

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación es una condición para que los estudiantes alcancen el éxito educativo. La autorregulación es el control de los pensamientos, las acciones, las emociones y la motivación, que permite a una persona alcanzar sus objetivos propuestos. Mediante el control de los pensamientos se logra el control de los procesos cognitivos, mediante el control de las acciones se logra el control de la conducta, también mediante el control de las emociones se logra un autocontrol emocional, y por último el control de la motivación es la acción de automotivarse.

Para llegar a conocer las condiciones de autorregulación se debe definir el término, así referenciamos a Daura (2013), quien sostiene al respecto que “es una forma de conducir la conducta propia de lo que se quiere conseguir” (p. 122). También afirma que “la autorregulación es un mecanismo dirigido por la conducta de lo que uno quiere conseguir; si se trata de la educación, esta se dirige a organizar y planificar el aprendizaje en determinados plazos” (p. 123).

Aprendizaje autorregulado

La definición de autorregulación en el trabajo de Pintrich (2004), en la revista de Educación y Psicología sostiene que “que un estudiante construye de manera activa las metas de su aprendizaje, también pueden regular y controlar el conocimiento, su motivación y sus conductas” (p. 453). También señala el autor que “la autorregulación presenta cuatro áreas, entre las que se destaca la cognición, la motivación, el comportamiento y el contexto; este proceso está conformada por las fases de previsión, el monitoreo, el control y la reflexión” (p. 454).

También Winne (2004), en su trabajo “Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Paul R. Pintrich” afirma sobre el aprendizaje autorregulado:

Agentes que eligen y toman decisiones sobre su comportamiento.
Sus elecciones están basadas, pero no determinadas por los
ambientes en los que habitan. Quizás de modo más específico y

significativo, puede decirse que los agentes y los entornos en los que se mueven interacciones en el tiempo de tal modo que cada uno da forma al desarrollo del otro. Debido a que la teoría del aprendizaje autorregulado adopta una perspectiva del aprendizaje que es inherentemente dinámica y a la vez impredecible, si no aleatoria, presenta desafíos especiales a aquellos que pretenden comprender sus elementos, su estructura y el modo en el que el aprendizaje autorregulado da cuenta del comportamiento humano y el aprendizaje. (p. 186).

Otro autor Daura (2013), también sostiene “Un estudiante autorregula sus aprendizajes cuando desarrolla los procesos cognitivos y aplica sus estrategias de aprendizaje que le permite lograr su metas programadas. Además está en condiciones de administrar sus habilidades en forma consciente y deliberada y los programa para obtener resultados positivos” (p. 115).

En su estudio Monereo (2007), sobre la autorregulación afirma “el estudiante autorregula su aprendizaje cuando siente la necesidad de aprender, pero que debe tener en cuenta las condiciones medio ambientales que lo hagan posible” (p. 36).

En la investigación de Pintrich (2004), sobre la autorregulación propone cuatro fases: “Cognitiva: se activa para conseguir ciertos conocimientos. Motivacional: toma en cuenta la parte emocional de los aprendizajes. Conductual: desarrolla estrategias para alcanzar el conocimiento. Contextual: se fundamenta en la relación de acercamiento entre las personas” (p. 454).

Un aspecto que acerca a la propuesta de aprendizaje autorregulado lo señala Torre (2007), quien resume el modelo de Pintrich en el siguiente esquema:

Tabla 1
Modelo de Pintrich

| Fases | Cognición | Motivación/ emoción | Conducta | Contexto |
|----------------------------|--|---|--|---|
| 1 Planificación | Se establecen objetivos. El conocimiento previo El proceso metacognitivo | Se orienta al objetivo. La eficacia La dificultad en la tarea Se activa el interés | De tiempo y esfuerzo De auto – observación de conductas | Percepciones de la tarea y del contexto |
| 2 Monitoreo | Monitoreo y toma de conciencia | Monitoreo de la motivación y la emoción | De monitoreo del esfuerzo, del tiempo y de la | Monitoreo de la tarea y del contexto |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|---------------------------------|
| | | | necesidad de ayuda | |
| 3 Control | Selección de estrategias cognitivas para aprender y pensar | Selección de estrategias para la motivación y la emoción | De esfuerzo y Persistencia. Búsqueda de ayuda | Cambio de la tarea del contexto |
| 4 Reflexión | Promueve Juicios cognitivos | Reacciones afectivas | De la conducta | Evaluación de la tarea |

Fuente: Torre (2007), tomado de Fases y áreas del aprendizaje autorregulado. (p. 152).

Según se propone en el cuadro se deben cumplir con cada uno de los pasos de manera continua para llegar a la fase siguiente, de esa manera el autor señala que las fases de la autorregulación se cumplen eficientemente.

Estrategias meta – cognitivas y autorregulación del aprendizaje.

En su trabajo Zimmerman (1989), titulado “Modelos de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico”, afirma “los modelos teóricos señala que los estudiantes con mejor rendimiento académico poseen y controlan mejor su aprendizaje que los que demuestran menor rendimiento académico” (p. 38). También en el caso de Brown (1980), señala al respecto “que los estudios son la combinación de comportamientos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes” (p. 47).

Para Gaeta, Teruel, y Orejudo (2011), en su investigación señalan “Además, las diferencias del propio desarrollo, individuales y contextuales pueden interferir o apoyar los esfuerzos hacia la autorregulación. Aunque los estudiantes de diferentes edades pueden tener experiencias metacognitivas, las cuales mejoran con la edad, es la capacidad para tomar ventaja de ellas lo que ayuda a los alumnos en la adquisición de conocimientos y habilidades” (p. 80).

Para Zulma (2006), citando a Flavell (1976), señala sobre el conocimiento metacognitivo:

Construye un modelo sobre la metacognición que incluye cuatro componentes: 1) conocimiento metacognitivo, que incluye tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias; 2) experiencia metacognitiva; 3) metas cognitivas y 4) estrategias. Se puede observar aquí que Flavell incluye las estrategias en dos sentidos, como parte del conocimiento metacognitivo y como el cuarto componente de su modelo de metacognición. En el primer caso, se refiere a las estrategias

como uno de los tres aspectos de la actividad cognitiva que es posible conocer (persona, tarea y estrategias), lo que implica advertir cuán efectivos son los procedimientos que utilizamos para abordar una tarea. En el segundo caso, diferencia dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas: son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad intelectual hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso. (p. 123)

En algunos trabajos de investigación se señala que los estudiantes que autorregulan sus aprendizajes se sienten más motivados para aprender.

En su trabajo González-Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro (2002), acercan una definición de autorregulación de aprendizaje, a la que parafraseamos “es un proceso para que los estudiantes propongan sus metas de aprendizaje teniendo en cuenta los factores psicológicos y sociales del aprendizaje” (p. 59).

En la Revista de la Sociedad Peruana de Resiliencia Lamas (2008), sostiene sobre el aprendizaje autorregulado “El conocimiento metacognitivo referido a la persona, establece los límites de sus valores, de aquello a lo que el sujeto da valor. También aborda el conocimiento en torno a las estrategias que posee y a las demandas de la tarea. De esta manera, el aprendiz puede establecer una pauta de actuación, basada en el esfuerzo esperado que debe realizar, de acuerdo a los objetivos que desea conseguir” (p. 18).

Tomando la propuesta de Zimmerman (1989), sobre la autorregulación se afirma “en las personas no solo se debe tener presente la autorregulación, ya que se incluyen otros aspectos cognitivos y metacognitivos” (p. 47).

Estrategias autorregulatorias.

Se plantea que para desarrollar el autoaprendizaje regulado se debe utilizar algunas estrategias, sobre todo al momento de hacer un aprendizaje significativo.

Entre los autores que plantean estas estrategias encontramos a Pintrich (2004), que afirma que existen cuatro “Estrategias de planificación y activación. Estrategias de supervisión o monitoreo. Estrategias de auto – control o revisión. Estrategias de auto – valoración y reflexión” (p. 405). En cada caso se propone sus características a las que el autor le denomina pasos.

En el caso de Zimmerman, Greenberg, y Weinstein, (1994), en su estudio manifiestan sobre las estrategias de autorregulación lo siguiente:

Las estrategias deben de tener presente la motivación del aprendiz, cuya característica principal es la habilidad para orientarse y aprovechar los mejor de los estudios. Debe tener una idea clara del manejo del tiempo, del proceso de monitoreo y supervisión para superar cualquier dificultad. (p. 48).

También es importante el aporte de González-Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro (2002), que sobre las estrategias considera lo siguiente “Estrategias de autorregulación, estrategias cognitivas, estrategias motivacionales y estrategias contextuales y gestión de recursos” (p. 46).

En el trabajo de Daura (2013), sobre la planificación del estudio señala:

El conocimiento metacognitivo orienta las actividades de estudio; la autosupervisión permite monitorear el proceso de su aprendizaje, regulando lo que hace falta y sosteniendo lo que ya se logró. También la autorevisión permite modificar las estrategias de aprendizaje establecidas, por último señala la estrategia de autoevaluar los aprendizajes establecidos. (p. 120).

Para Zimmerman (1995), en su trabajo sobre autorregulación señala “son cosas diferentes hablar del conocimiento y de estrategias de aprendizaje y de la capacidad de autorregular el aprendizaje cuando ocurren distractores” (p. 118). Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje están en la capacidad de valorar sus resultados.

Enfoques de la autorregulación

La autorregulación presenta tres enfoques, el conductual, el cognitivo que se divide en enfoque cognitivo-social. Veremos algunos de estos aspectos.

Enfoque Conductual

Según este enfoque que la autorregulación está vinculado a los estímulos y las contingencias ambientales. Pueden lograr establecerse como reforzadores del aprendizaje según las características presentadas.

Para Gaeta, Teruel, y Orejudo (2011), en su estudio de autorregulación afirman que “Las respuestas autorreguladas se disponen como interrespuestas de los reforzadores

externos. El autoreforzamiento pueden guiar las respuestas en el aprendizaje” (p. 49). Según los autores la autorregulación conductual se relaciona con el nivel de las preguntas que relacionan el aprendizaje de las personas.

También en su estudio Mace, y Kratochwill (1988), titulado “Autocontrol: aplicaciones y problemas”, afirman lo siguiente:

El desarrollo del aprendizaje autorregulado se ha identificado en primer lugar con la práctica de auto-monitoreo y auto-registro, que proporcionan al individuo un alto nivel de reactividad personal resultante de la realimentación. El auto-monitoreo facilita el aprovechamiento de la realimentación, promueve la reactividad del estudiante y mejora su desempeño académico. (p. 30).

Enfoque Cognitivo

El enfoque cognitivo se inicia en temas de psicología, en el trabajo de Piaget (1926), se establece aspectos sobre el desarrollo intelectual de los niños, en este trabajo se establece la importancia de los esquemas cognitivos en el aprendizaje de las personas en sus distintas edades.

Un aporte para este enfoque lo señala París y Byrnes (1989), cuando sostienen que “se ha empleado el término teoría al señalar al esquema constructivo, que explica el aprendizaje autorregulado” (p. 58).

Para Gaeta, Teruel, y Orejudo (2011), en su investigación “Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado” se refieren al enfoque cognitivo y señalan lo siguiente:

Para el aprendizaje es necesario un adecuado funcionamiento cognitivo, lo que acentúa la necesidad de la autorregulación. Para lograr este funcionamiento se hace necesaria la motivación intrínseca para el logro de los conocimientos. El conflicto cognitivo según los teóricos es una suposición de que no se puede asimilar todos los conocimientos, ya que necesita acomodarse en la estructura cerebral y luego asimilar el conocimiento. Se determina que el aprendizaje tiene una serie de condiciones, en

uno de esos casos se determina que para el aprendizaje se hace una necesidad su autorregulación. (p. 78).

Enfoque Cognitivo – Social

Este enfoque señala que el aprendizaje autorregulado permite la relación de los conocimientos adquiridos que pueden desarrollarse en el medio social que forma parte del contexto social de las personas.

En algunos estudios podemos encontrar un marco teórico para entenderlo. Así tenemos a Bandura (1971), que afirma que “las personas se motivan por la modificación de su conducta” (p. 48). El autor propone una incorporación de carácter motivacional a la que denomina la percepción de autoeficacia, que se incorpora cuando los estudiantes refuerzan sus actividades de aprendizaje.

En otra investigación Shapiro (1984), sobre la autorregulación que “para el logro del aprendizaje se tiene que desarrollar la autoobservación y la autoeficacia, que condicionan la autorregulación del aprendizaje” (p. 42).

También Bandura (1971), propone los subproceso de la autorregulación “La autoobservación, la autovaloración y la auto – reacción. Señala que son interdependientes ya que se puede orientar el comportamiento y evaluar el avance de sus aprendizajes” (p. 59).

Manifestaciones del estudiante autorregulado

Un estudiante autorregulado condiciona su aprendizaje en base a la planificación, ejecución y evaluación establecida y le permitirá obtener mejores logros académicos, dentro de estas manifestaciones es importante el monitoreo de sus estrategias que si son efectivas tendrá el resultado esperado, pero si no son efectivas podrán ser cambiadas.

El informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005), responsable del Informe PISA, propone que “los estudiantes deben de aprovechar todos los recursos y estrategias para lograr los mejores aprendizajes” (p. 59). Lo que se puede entender que el aprendizaje es producto de la actividad que desarrolla el estudiante, y para ello deberá utilizar estrategias de autorregulación y monitoreo.

En el trabajo de Torre (2007), se encuentra señaladas las características de los estudiantes autorregulados, que son las siguientes:

Su autorregulación lo relaciona con su rendimiento académico. –
Reconoce sus capacidades y saberes previos para seleccionar la

estrategia adecuada. Puede conocer sus emociones, de esa manera controlar sus habilidades sociales para mejorar sus aprendizajes. Puede supervisar la forma en que aprende, puede cambiar las condiciones de su aprendizaje. Puede crear ambientes favorables para su aprendizaje. Puede transferir las estrategias de aprendizaje a su vida diaria. (p. 72).

Por último tomamos la propuesta de Instituto Internacional para el desarrollo cognitivo (2013), que sostiene sobre el estudiante autorregulado “los resultados serán mejores, ya que se adaptará a tareas planificadas, motivadas y tendrá una frecuencia de sus tareas escolares” (p. 34). Lo que se recomienda es que para que un estudiante fomente un hábito a mejorar sus aprendizajes se le recomienda que autorregule sus aprendizajes, con lo que se ha detallado anteriormente.

En conclusión se puede señalar que la autorregulación es una actividad que debe adoptarse como estrategia de aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles de educación.

2.2.2 Metas de estudios

Definición de meta

El término meta es una acepción que se utiliza de diversas maneras, cuando se hace referencia a una actividad atlética se relaciona con el final de la prueba; en otro casos la meta de la vida personal es elegir lo que uno puede ser dentro del proyecto de vida. Así hay metas deportivas, metas académicas, metas personales, metas políticas, entre otras.

Un intento de definir meta, es señalar que es la parte final a la que se dirigen las tareas o acciones.

Algunos autores ayudan a entender la definición, así para Harackiewicz, Barron, Tauer, (2000), señalan sobre las metas “son las representaciones cognitivas de lo que se quiere cumplir, se diferencia de la meta de logro que es el cumplimiento de las competencias, que puede ser de un determinado curso” (p. 317).

También destacamos a Schutz (1994), que señala sobre metas “que es una situación cognitiva que deseamos que suceda o deseamos evitar” (p. 338). Otra definición la proponen Austin, J. y Vancouver, J. (1996), que afirman “situación deseada como resultado de un

proceso” (p. 350). También Kruglanski (2018), sostiene sobre la meta “es un resultado futuro que se logra a través de la acción” (p. 58).

La definición de meta se relaciona con acciones finales a las que se llega después de una serie de acciones realizadas de forma coherente proyectadas al futuro.

Metas académicas

Una meta académica es el propósito progresivo que se plantea el estudiante para lograr alcanzarla.

En su trabajo García, Gonzáles-Pienda, Núñez, y otros (1998), afirman sobre las metas académicas que “se pueden considerar un modelo que dirige la conducta de la persona o estudiante” (p. 180).

Estos autores también añaden que:

Las metas influyen directamente en las actitudes y reacciones afectivas y conductuales, en los aspectos cognitivos, en la calidad de su trabajo académico y el resultado favorable o desfavorable de los sujetos. Así mismo, las metas están influenciadas por un patrón adaptativo, que lleva al estudiante a incrementar sus competencias, logrando un dominio de destrezas y adquisición de conocimientos a través de la realización de sus tareas de aprendizaje; y por el patrón desadaptativo en donde el estudiante no le da importancia a lo valioso que puede ser el proceso de aprendizaje, pues lo único que debe de plasmarse es el resultado final. (p. 181).

Las metas académicas están relacionadas a la motivación de los estudiantes para estudiar y aprender. En los trabajos de Pérez, M.; Díaz, A.; Gonzáles-Pineda, J. y otros (2018), Dweck (2018), se llega a coincidir sobre las académicas “Metas de rendimiento y metas de aprendizaje. Las motivaciones son distintas, en el primer caso es el resultado de lo que aprende y en la segunda es lo que va aprender. Pero depende de la habilidad del estudiante para efectivizarla” (p. 45).

En su trabajo Schutz (1994), señala las dimensiones de las metas académicas, en la siguiente propuesta:

Especificidad: Que es una representación mental de las metas que pueden ser generales o específicas. Proximidad: Pueden ser divididas en metas de largo plazo, de mediano plazo y de corto plazo. Dificultad: Relacionada con la probabilidad de lograr la meta. Formulación: Cuando el estudiante propone sus propias metas y las asumen en su cumplimiento. Importancia: Es el centro de atención de la persona y separar según su necesidad. (p. 45 - 47).

En la información que brinda Universidad del Norte (2018), sobre metas académicas señala:

Las metas son los objetivos o resultados que se espera alcanzar en cada una de las actividades que realices. Estas pueden ser propias si se basan en tu interés o motivación personal, o ajenas si están sustentadas en los intereses, motivaciones o necesidades de otras personas. En ambos casos las metas pueden llevar a alcanzar logros y excelentes resultados, sin embargo lo ideal es que tus objetivos estén formados bajo tus opiniones y deseos personales. (p. 02)

De lo señalado se pueden testimoniar algunos ejemplos de metas académicas:

- Quiero ser el mejor de mi aula.
- Solo quiero aprobar los cursos.
- Tengo que aprobar el ciclo como sea.
- Quiero ser igual que mi hermano.
- Que orgullo para mí si logro ser el mejor del aula.

Tipo de metas

Para la investigación el trabajo de Valle, García, Pumariiega, Gonzalez, Rocas, Núñez, Alvarez, y Gonzalez (1998), hacen la división de metas que la desarrollamos; tal es el caso de las metas de aprendizaje y metas de rendimiento; adicionalmente también existen metas hacia el yo y metas de evitación. Bajo ese contexto proponen lo siguiente:

Metas de aprendizaje: es cuando el estudiante está motivado especialmente por aprender y su atención se encuentra orientada

hacia buscar estrategias que le permitan resolver todo lo que implique comprender los contenidos. Este tipo de metas le da al alumno una sensación de logro personal pues le permite adquirir competencias. Metas de rendimiento: es cuando la motivación está orientada hacia conseguir un resultado académico, con el menor esfuerzo posible, para obtener algún tipo de recompensa que ellos se han planteado. Metas hacia el yo: se dan cuando lo que el estudiante tiene como prioridad es su autoestima, ya sea para mantenerla o aumentarla. Cuando se ha planteado estas metas, generalmente, se hará cargo de aquellas tareas que está seguro que podrá realizar; evitará todo aquello que sea posible que haga notar, su falta de capacidad en la realización de una tarea. Metas de evitación: las tiene el alumno para el cual, las tareas no tienen ninguna trascendencia por lo que busca evitar la realización de los trabajos académicos. El alumno que tiene estas metas, no tiene ningún interés en cumplir con sus obligaciones y si lo hace, no le da importancia a los medios para hacerlo. Generalmente estas metas las tienen los alumnos acostumbrados a fracasar. (p. 185 - 186).

También en el caso de García, M.; Gonzáles-Pienda, J Valle, García, Pumariega, Gonzalez, Roces, Núñez, Alvarez, y Gonzalez (1998), afirman “sobre la motivación del estudiante como guía del aprendizaje, se debe de identificar el sentido de su motivación” (p. 182).

Para Barca, Peralbo, Riobo, Marcos y Brenlla (2009), citando a Alonso y Montero (1992) y a Pintrich y Schunk (2006), afirman “las metas que definen la forma en la que el estudiante enfrenta sus estudios y responsabilidades académicas, se pueden agrupar en cuatro categorías: Metas de aprendizaje: abarca las metas relacionadas con la tarea que pueden darse por competencia; son intrínsecas y de control, permiten al estudiante adquirir nuevas habilidades. Metas de autovaloración: están relacionadas con la autoestima y el autoconcepto del estudiante. Incluyen las metas de logro que buscan el reconocimiento de los demás y metas de miedo al fracaso que dan lugar a la evitación del mismo. Metas de valoración social: estas metas buscan que el sujeto sea aceptado por los demás a través de

sus resultados académicos. Metas de consecución de recompensa externa: buscan premios o recompensas o evitan castigos” (p. 51).

En el trabajo de la Universidad del Norte (2018), en su gimnasio académico señala que las metas académicas son por un lado propias y por otra son ajenas.

Metas propias. Metas relacionadas con el desempeño en las clases. El estudiante que se propone objetivos relacionados con el desempeño en clase, generalmente se siente motivado por la competencia, el autocontrol y sus propios deseos de aprender. Sus metas apuntan a entender y comprender las clases, pero sobre todo de disfrutar el aprendizaje. Metas relacionadas con alcanzar el éxito académico. El estudiante que se propone objetivos relacionados con el éxito académico, generalmente se siente motivado por la satisfacción y el orgullo que producen los buenos resultados en el estudio. Sus metas apuntan a alcanzar el éxito académico evitando siempre la vergüenza y humillación del fracaso. **Metas ajenas.** Metas relacionadas con la aprobación de la gente que me rodea. El estudiante que se propone objetivos relacionados con la aprobación de amigos, familiares, etc. generalmente se siente motivado por la aceptación y valoración que pueden brindarle compañeros y adultos. Sus metas apuntan evitar el rechazo que se puede generar de acuerdo a su desempeño académico. Metas relacionadas con la obtención de recompensas, evitando castigos. El estudiante que se propone objetivos relacionados con la obtención de recompensas, generalmente se siente motivado por premios que puede recibir a partir de sus calificaciones. Sus metas apuntan a evitar castigos, o pérdida de beneficios, objetos o posibles premios. (p. 3).

Metas hacia el aprendizaje

Sobre este tipo de metas, Alonso (2018), destaca que los alumnos orientados hacia el aprendizaje tienen metas específicas que son activadas por ciertas condiciones que se presentan “Actuar con autonomía y por interés personal: las actividades en clase deben hacer sentir a los alumnos que son competentes y que van progresando. Estas competencias que adquieren deben estar relacionadas con objetivos que ellos valoren. Ser aceptados sin

condiciones por los adultos: las interacciones con el maestro deben dar a conocer la aceptación personal que tiene del alumno. Saber y experimentar que se es competente: el maestro debe hacer ver al alumno sus progresos y presentarle desafíos moderados para que los alcance. Aprender cosas útiles: los alumnos deben saber, para qué les sirve lo que van a aprender y qué necesidades van a satisfacer a través del aprendizaje. Ser útil y ayudar a otros: se les debe enseñar que a través de lo que aprenden, pueden ser útiles y solidarios con los demás” (p. 12).

Determinantes en la elección de las metas

Par García (2018), afirma “las metas son la causa de muchas de las acciones humanas y que dependiendo de cuáles se hayan planteado, así serán las acciones que se realicen” (p. 12). Es por eso que, de alguna manera, son las metas las que guían la conducta y, por lo tanto, si se tiene claro qué es lo que se persigue, también aumentará la motivación para lograrlo.

Maehr (1983), citado por García (2018), atribuye a las metas las siguientes características:

Varias metas diferentes pueden lograrse en el mismo momento, a través de las mismas acciones. La variedad de las metas determinará la variedad de los actos que se realicen para conseguirlas. Dependen de cómo se sienta la persona, del ambiente en el que se desenvuelva y el nivel de importancia que les dé en un momento específico. Las metas de una persona tienen estrecha relación con la percepción que ella tenga de los éxitos y fracasos. Están profundamente influidos por los patrones cognitivos y afectivos, y la autorregulación que tenga el individuo. Las metas tienen relación con la capacidad del individuo para utilizar las funciones ejecutivas, tales como focalizar y mantener la atención, iniciar el trabajo, concentrarse y permanecer en la tarea hasta terminarla y utilizar estrategias adecuadas. Dependiendo del perfil del sujeto, el tipo de tarea, el contexto social y familiar que lo rodee, el momento evolutivo y los valores que predominen en su vida, así será la orientación hacia determinada meta. (p. 45).

También García (2018), sobre la elección de metas afirma “las condiciones contradictorias del adolescente en su ciclo de vida dificulta una adecuada selección de las metas académicas” (p.47).

2.3 Bases filosóficas

La investigación tiene un enfoque holístico que presenta la posición del tesista. Son fundamentos filosóficos de la investigación los siguientes:

El fundamento ontológico: se fundamenta en la investigación general de la autorregulación del aprendizaje y de las metas de estudio, para ir detallando posteriormente cada una de las partes en se dividen las variables de investigación.

El fundamento epistemológico: se fundamenta en el proceso histórico, psicológico y sociológico para genera el conocimiento teórico de la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudios de los estudiantes universitarios.

El fundamento lógico: es el fundamento que permite señalar la demostración o comprobación de las hipótesis formuladas, y si éstas guardan relación con la teoría desarrollada.

El fundamento metodológico – pedagógico: que permite poner en práctica la diversa metodología y procedimientos que los docentes aplicamos a las diferentes actividades, así como el vínculo a la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio.

2.4 Definición de términos básicos

Aprendizaje. Según Feldman (2005), “el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia” (p. 24).

Aprendizaje autorregulado. Pintrich (2004), en la revista de Educación y Psicología sostiene que “que un estudiante construye de manera activa las metas de su aprendizaje, también pueden regular y controlar el conocimiento, su motivación y sus conductas” (p. 453).

Autorregulación. Daura (2013), afirma que “la autorregulación es un mecanismo dirigido por la conducta de lo que uno quiere conseguir; si se trata de la educación, esta se dirige a organizar y planificar el aprendizaje en determinados plazos” (p. 123).

Habilidades académicas. Fernández (2012), señala que es “Conjunto de habilidades que facilitan a la persona abordar situaciones de aprendizaje aplicando estrategias, técnicas y metodologías que le permitan optimizar su proceso de aprendizaje” (p. 137).

Estrategias. En Vía Definición (2018), se propone la definición siguiente: Una estrategia es un plan que especifica una serie de pasos o de conceptos nucleares que tienen como fin la consecución de un determinado objetivo. El concepto deriva de la disciplina militar, en particular la aplicada en momentos de contiendas; así, en este contexto, la estrategia dará cuenta de una serie de procedimientos que tendrán como finalidad derrotar a un enemigo. (p. 01).

Logros. En Vía definición (2018), se propone la definición siguiente: Se denomina logro al alcance de una meta previamente propuesta por una persona o un grupo de personas. Este logro, lejos de ser un mero “golpe de fortuna” (o “suerte”), necesita que la o las personas apliquen diferentes acciones, acordadas de manera previa, de modo que sean tendientes a facilitar el alcance de la meta.

Meta. Harackiewicz, Barron, y Tauer (2000), señalan “son las representaciones cognitivas de lo que se quiere cumplir, se diferencia de la meta de logro que es el cumplimiento de las competencias, que puede ser de un determinado curso” (p. 317).

Meta académica. García, M.; Gonzáles-Pienda, J Valle, García, Pumariega, Gonzalez, Roces, Núñez, Alvarez, y Gonzalez (1998), afirman “se pueden considerar un modelo que dirige la conducta de la persona o estudiante” (p. 180).

Motivación Intrínseca. Naranjo (2009), citando a Allejo (2003), señala “aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no” (p. 166).

2.5 Hipótesis de investigación

2.5.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

2.5.2 Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Existe relación significativa entre la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Existe relación significativa entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Existe relación significativa entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

2.6 Operacionalización de las variables

VARIABLE 1: Autorregulación del aprendizaje

| Definición conceptual | Dimensiones | Indicadores | Instrumento |
|---|----------------------|--|---|
| Daura (2013), afirma que “la autorregulación es un mecanismo dirigido por la conducta de lo que uno quiere conseguir; si se trata de la educación, esta se dirige a organizar y planificar el aprendizaje en determinados plazos” (p. 123). | Gestión cognitiva | Activar conocimientos sobre el contenido. Activar conocimiento meta – cognitivos. | Cuestionario de autorregulación del aprendizaje |
| | Gestión motivacional | Interés de actividad Juicio de autoeficacia | |
| | Gestión conductual | Valor de la tarea Adoptar orientación a metas | |
| | Gestión contextual | Percepción del contexto | |

VARIABLE 2: Metas de estudios

| Definición conceptual | Dimensiones | Indicadores | Instrumento |
|--|---------------------|---|----------------------------------|
| Harackiewicz, J.; Barron, K., Tauer, J. y otros (2000), señalan “son las representaciones cognitivas de lo que se quiere cumplir, se diferencia de la meta de logro que es el cumplimiento de las competencias, que puede ser de un determinado curso” (p. 317). | Meta de aprendizaje | Adquisición de competencias y control | Cuestionario de metas de estudio |
| | Meta de rendimiento | Interés por la materia Trabajo futuro digno | |
| | Meta hacia el Yo | Implicación personal: defensa del Yo Implicación derivada: engrandecimiento del Yo | |
| | Meta de evitación | Incumplimiento de actividades académicas | |

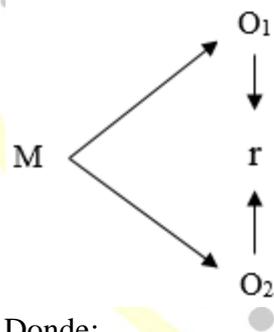
CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

Por el tipo de investigación es un estudio descriptivo, porque describe los hechos, también es correlacional entre la autorregulación del aprendizaje y metas de estudios en alumnos de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Por la manipulación de las variables en una investigación descriptiva. Las variables solo son observadas y descritas en el proceso de investigación. La metodología es descriptiva, valiéndose de elementos cuantitativos y cualitativos.

Diseño descriptivo – correlacional (esquema)



Donde:

M = Muestra

O₁ = Observación de la V₁

O₂ = Observación de la V₂

r = Correlación entre ambas variables

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

Está conformada por 32 estudiantes, entre hombres y mujeres del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión 2018 – I. Según el plan de estudios corresponde siete asignaturas, a igual número de docentes que interrelacionan en el mencionado ciclo.

3.2.2 Muestra

Al ser una población pequeña, se conforma la misma como muestra es decir los 32 estudiantes del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Son los recursos utilizados por el investigador para captar la información necesaria en el estudio propuesto. En la investigación se utilizarán la encuesta.

Encuesta: es un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa de la población o instituciones, con el fin de conocer estados de opinión o hechos específicos. Los instrumentos seleccionados previamente han sido evaluados por el asesor y el tesista, en este caso son: Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje; además el cuestionario de Evaluación de las Metas Académicas.

Ficha técnica de estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Nombre: Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R).

Autor: Núñez, J. Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A.

Año: 2015.

Administración: Individual y Colectiva

Duración: 15 minutos aproximadamente

Objetivo: Evaluar las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Tipo de ítems: Sumativos

Baremos: Percentiles.

Aspectos: El ARATEX-R está constituido por 20 ítems distribuidos en cinco áreas.

Campo de aplicación: Estudiantes universitarios

Validado por Núñez, Amieiro, Álvarez, García, y Dobarro (2015) y Huamancusi (2017).

Cuestionario de Evaluación de las Metas Académicas (CEMA)

Autores: Gaeta, M., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P., y Högemann, J.

Año: 2015

Administración: Individual y Colectiva

Duración: 8 a 15 minutos aproximadamente

Objetivo: Mide las distintas orientaciones a metas académicas

Tipo de ítems: Sumativos

Baremos: Percentiles.

Aspectos: El test está constituido por 26 ítems distribuidos en 4 áreas.

Validado por Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário, y Högemann (2015) y Huamancusi (2017).

3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

Se desarrolla el procesamiento de los datos obtenidos al aplicar los instrumentos que permite contrastar las hipótesis de la investigación.

Tratamiento de los datos: Prepara la información para facilitar su análisis posterior. Codificación. Almacenamiento de los datos.

Estrategias de análisis: Elección del paquete estadístico SPSS 22 y el Excel. Análisis estadístico o pruebas estadísticas.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

Después de haber recopilado, organizado y procesada la información presentamos el informe siguiente:

Variable 1: Autorregulación del aprendizaje

Tabla 2
Gestión cognitiva de la autorregulación del aprendizaje

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Inadecuadas | 1 | 3,1 | 3,1 | 3,1 |
| | Adecuadas | 7 | 21,9 | 21,9 | 25,0 |
| | Buenas | 12 | 37,5 | 37,5 | 62,5 |
| | Muy Buenas | 12 | 37,5 | 37,5 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

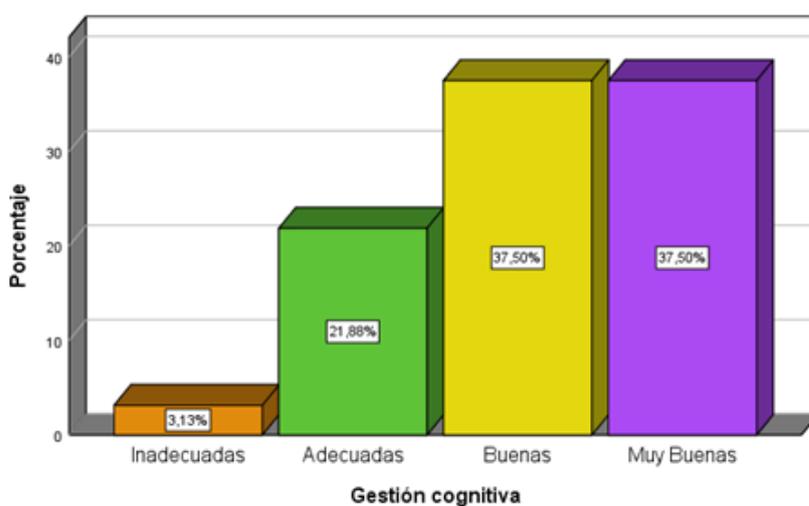


Figura 1
Porcentaje de la Gestión cognitiva de la autorregulación del aprendizaje

Interpretación:

En la tabla 02 y en la figura 01, se lee que: el 3,13% de los estudiantes demuestran una inadecuada gestión cognitiva, el 21,88% muestra una adecuada gestión cognitiva, el 37,50% muestra una buena gestión cognitiva y el 37,50% muestra muy buena gestión cognitiva.

Tabla 3

Gestión motivacional de la autorregulación del aprendizaje

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Inadecuadas | 3 | 9,4 | 9,4 | 9,4 |
| | Adecuadas | 6 | 18,8 | 18,8 | 28,1 |
| | Buenas | 16 | 50,0 | 50,0 | 78,1 |
| | Muy Buenas | 7 | 21,9 | 21,9 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

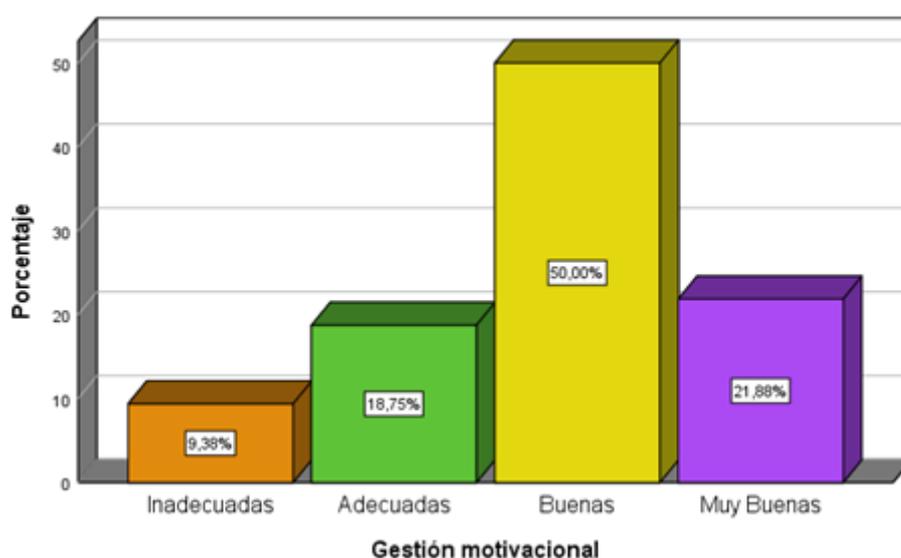


Figura 2

Porcentaje de Gestión motivacional de la autorregulación del aprendizaje

Interpretación:

En la tabla 03 y en la figura 02, se lee que: el 9,38% de los estudiantes presentan una inadecuada gestión motivacional, el 18,75%, tienen una adecuada gestión motivacional, el 50% señala una buena gestión motivacional y el 21,88% presenta muy buena gestión motivacional.

Tabla 4
Gestión conductual de la autorregulación del aprendizaje

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Inadecuadas | 1 | 3,1 | 3,1 | 3,1 |
| | Adecuadas | 8 | 25,0 | 25,0 | 28,1 |
| | Buenas | 15 | 46,9 | 46,9 | 75,0 |
| | Muy Buenas | 8 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

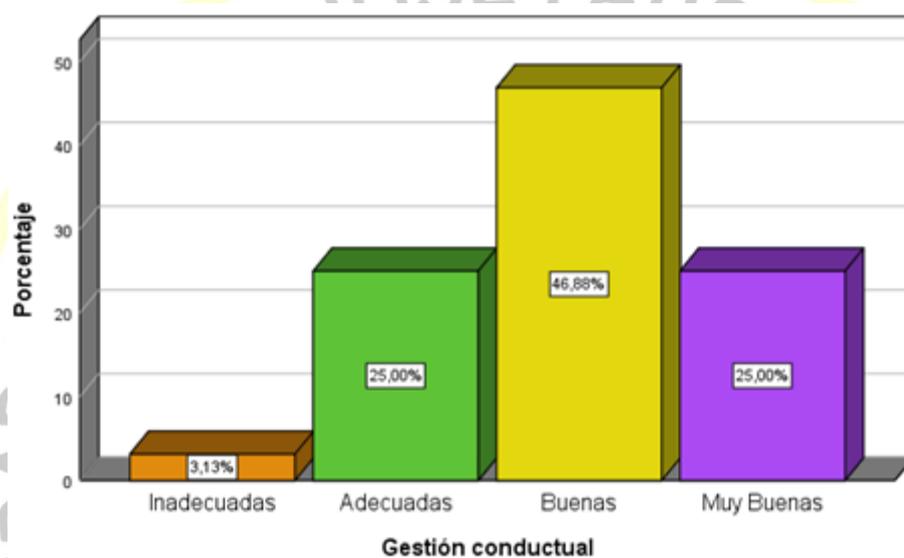


Figura 3
Porcentaje de Gestión conductual de la autorregulación del aprendizaje

Interpretación:

En la tabla 04 y en la figura 03, se lee que: el 3,13% de los estudiantes presentan una inadecuada gestión conductual, el 25% señala una adecuada gestión conductual, el 46,88% tiene una buena gestión conductual y el 25% muestra muy buena gestión conductual.

Tabla 5
Gestión contextual de la autorregulación del aprendizaje

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Adecuadas | 3 | 9,4 | 9,4 | 9,4 |
| | Buenas | 9 | 28,1 | 28,1 | 37,5 |
| | Muy Buenas | 20 | 62,5 | 62,5 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

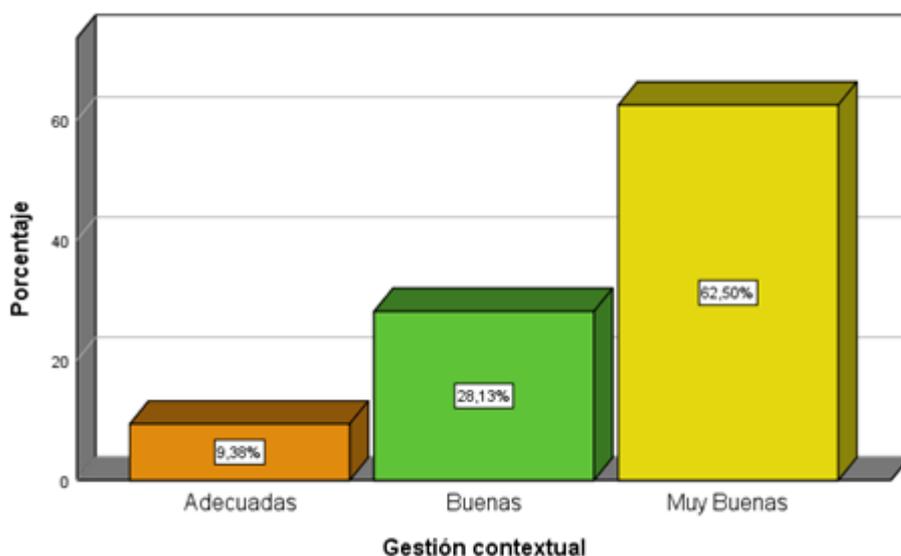


Figura 4
Porcentaje de Gestión contextual de la autorregulación del aprendizaje

Interpretación:

En la tabla 05 y en la figura 04, se lee que: el 9,38% de los estudiantes tienen una adecuada gestión contextual, el 28,13% señalan una buena gestión contextual y el 62,50% muestran muy buena gestión contextual.

Tabla 6
Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Adecuadas | 3 | 9,4 | 9,4 | 9,4 |
| | Buenas | 17 | 53,1 | 53,1 | 62,5 |
| | Muy Buenas | 12 | 37,5 | 37,5 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

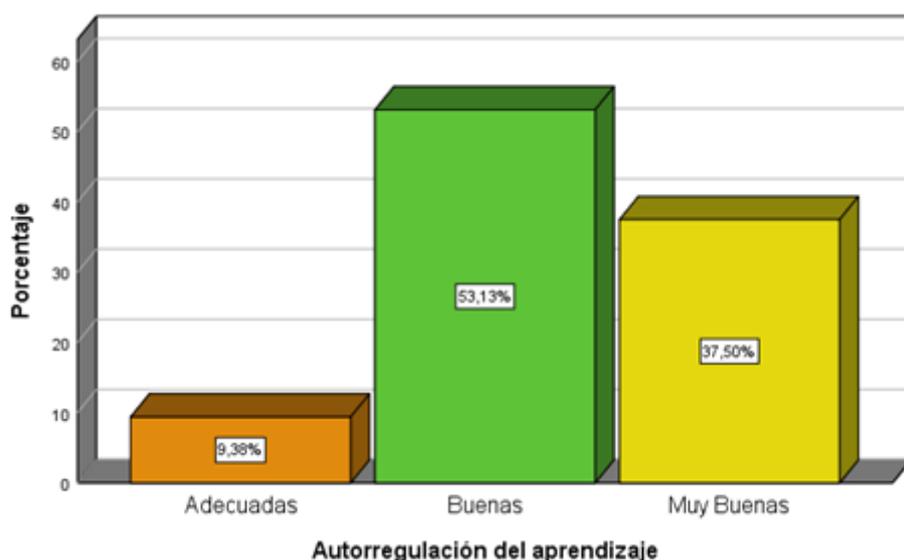


Figura 5
Porcentaje de Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

Interpretación:

En la tabla 06 y en la figura 05, se lee que: el 9,38% de los estudiantes señalan una adecuada Autorregulación del aprendizaje, el 53,13% tienen una buena Autorregulación del aprendizaje y el 37,50% muestra muy buena Autorregulación del aprendizaje.

Variable 2: Metas de estudio

Tabla 7
Metas de aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Inicio | 8 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | En proceso | 13 | 40,6 | 40,6 | 65,6 |
| | Logrado | 9 | 28,1 | 28,1 | 93,8 |
| | Logro óptimo | 2 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

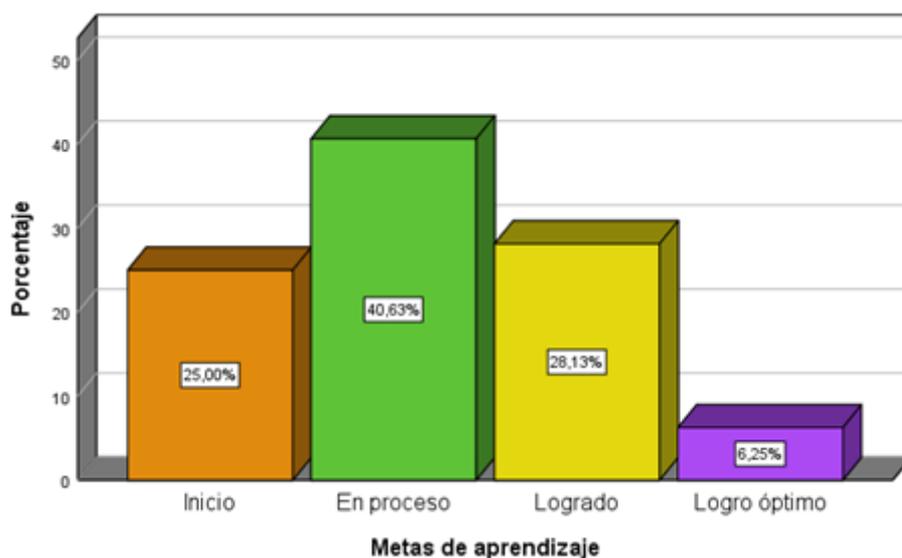


Figura 6
Porcentaje de Metas de aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

Interpretación:

En la tabla 07 y en la figura 06, se lee que: el 25% de los estudiantes están en el inicio del logro de sus metas de aprendizaje, el 40,63% muestra que el logro de sus metas de aprendizaje están en proceso, el 28,13% han logrado sus metas de aprendizaje y el 6,25% han logrado óptimamente sus metas de aprendizaje.

Tabla 8
Metas de rendimiento en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Inicio | 3 | 9,4 | 9,4 | 9,4 |
| | En proceso | 6 | 18,8 | 18,8 | 28,1 |
| | Logrado | 15 | 46,9 | 46,9 | 75,0 |
| | Logro óptimo | 8 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

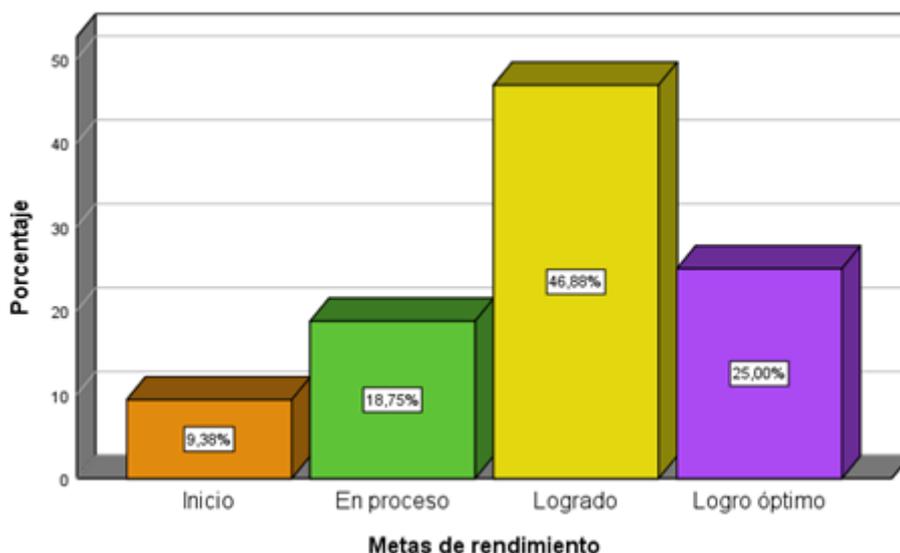


Figura 7
Porcentaje de Metas de rendimiento en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

Interpretación:

En la tabla 08 y en la figura 07, se lee que: el 9,38% de los estudiantes se ubican en el inicio del logro de sus metas de rendimiento, el 18,75% muestra que el logro de sus metas de rendimiento están en proceso, el 46,88% han logrado sus metas y el 25% han logrado óptimamente sus metas de rendimiento.

Tabla 9
Metas del Yo en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Inicio | 1 | 3,1 | 3,1 | 3,1 |
| | En proceso | 4 | 12,5 | 12,5 | 15,6 |
| | Logrado | 18 | 56,3 | 56,3 | 71,9 |
| | Logro óptimo | 9 | 28,1 | 28,1 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

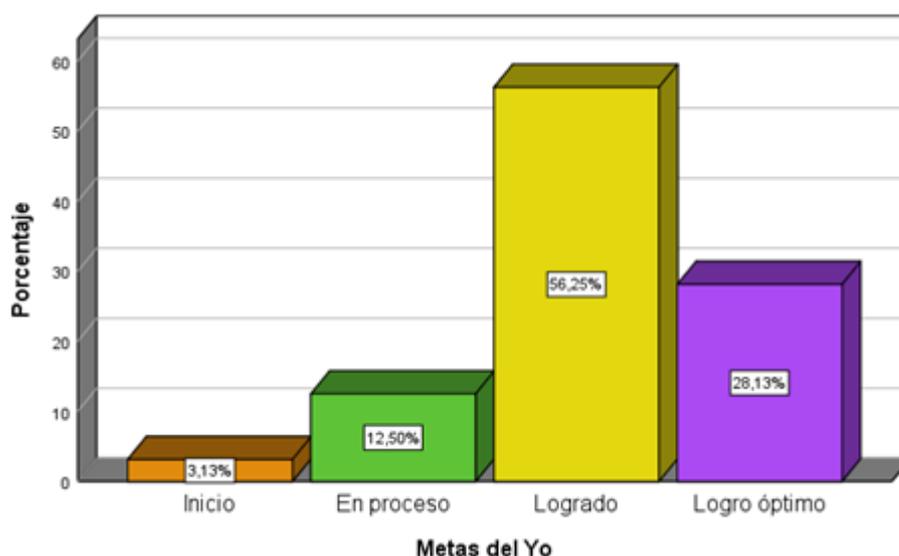


Figura 8
Porcentaje de Metas del Yo en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

Interpretación:

En la tabla 09 y en la figura 08, se lee que: el 3,13% de los estudiantes se ubican en el inicio del logro de sus metas del Yo, el 12,50% muestra que el logro de sus metas del Yo están en proceso, el 56,25% han logrado sus metas del Yo y el 28,13% han logrado óptimamente sus metas del Yo.

Tabla 10
Metas de evitación en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Inicio | 3 | 9,4 | 9,4 | 9,4 |
| | En proceso | 6 | 18,8 | 18,8 | 28,1 |
| | Logrado | 15 | 46,9 | 46,9 | 75,0 |
| | Logro óptimo | 8 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

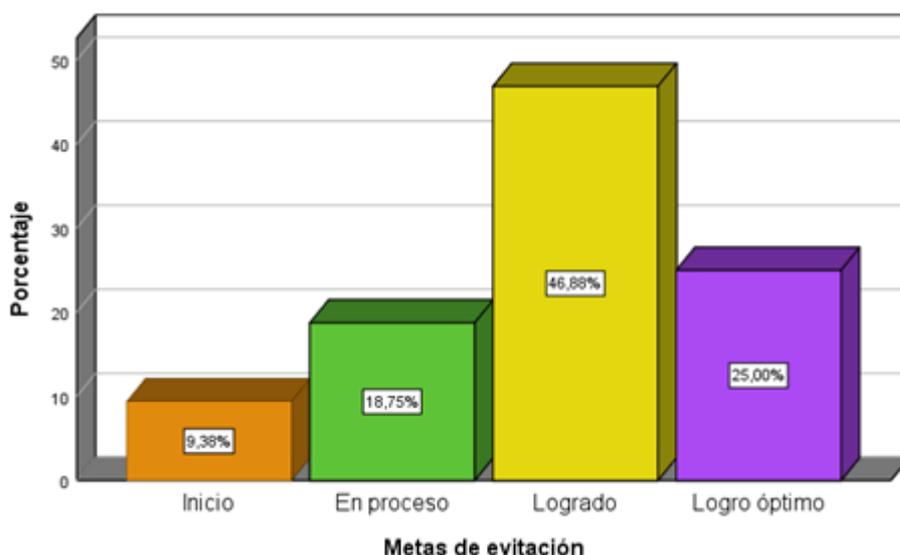


Figura 9
Porcentaje de Metas de evitación en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

Interpretación:

En la tabla 10 y en la figura 09, se lee que: el 9,38% se ubican en el inicio del logro de sus metas de evitación, el 18,75% están en proceso, el 46,88% han logrado sus metas de evitación y el 25% han logrado óptimamente sus metas de evitación.

Tabla 11
Metas de estudio en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Inicio | 1 | 3,1 | 3,1 | 3,1 |
| | En proceso | 4 | 12,5 | 12,5 | 15,6 |
| | Logrado | 18 | 56,3 | 56,3 | 71,9 |
| | Logro óptimo | 9 | 28,1 | 28,1 | 100,0 |
| | Total | 32 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento aplicado.

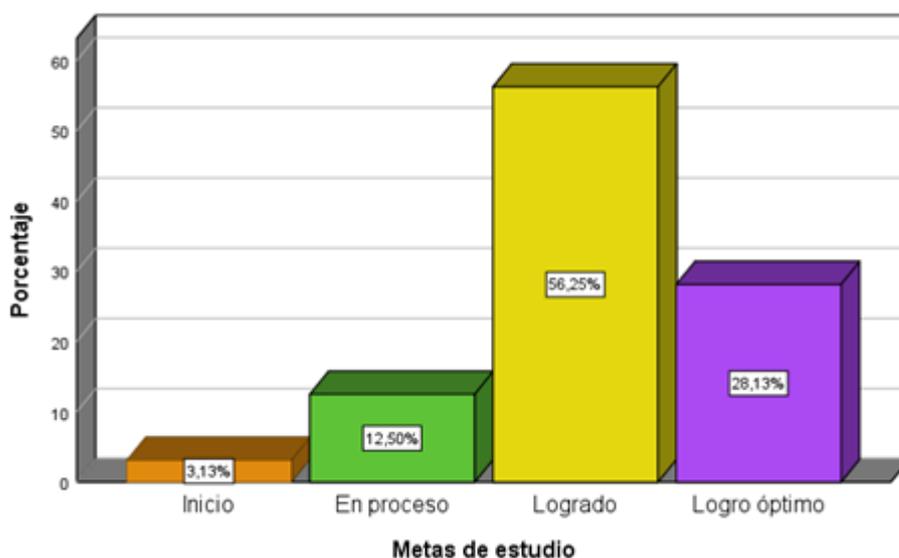


Figura 10
Porcentaje de Metas de estudio en estudiantes del quinto ciclo de Ciencias Sociales y Turismo

Interpretación:

En la tabla 11 y en la figura 10, se lee que: el 3,13% se ubican en el inicio del logro de sus metas de estudio, el 12,50% presentan el logro de sus metas de estudio en proceso, el 56,25% han logrado sus metas de estudio y el 28,13% han logrado óptimamente sus metas de estudio.

4.2 Contrastación de hipótesis

Prueba de la hipótesis general

La hipótesis planteada para este trabajo es el siguiente:

Existe relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo, de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Las respectivas hipótesis estadísticas son:

Ho: No existe relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Ha: Existe relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Determinado el nivel de significancia, en este caso es $\alpha = 0,05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada es:

Tabla 12

*Tabla cruzada Autorregulación del aprendizaje*Metas de estudio*

| | | | Metas de estudio | | | | Total |
|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------|------------|---------|--------------|-------|
| | | | Inicio | En proceso | Logrado | Logro óptimo | |
| Autorregulación del aprendizaje | Adecuadas | Recuento | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 50,0% | 5,6% | 0,0% | 9,4% |
| | | % del total | 0,0% | 6,3% | 3,1% | 0,0% | 9,4% |
| | Buenas | Recuento | 1 | 1 | 15 | 0 | 17 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 25,0% | 83,3% | 0,0% | 53,1% |
| | | % del total | 3,1% | 3,1% | 46,9% | 0,0% | 53,1% |
| | Muy Buenas | Recuento | 0 | 1 | 2 | 9 | 12 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 25,0% | 11,1% | 100,0% | 37,5% |
| | | % del total | 0,0% | 3,1% | 6,3% | 28,1% | 37,5% |
| Total | Recuento | 1 | 4 | 18 | 9 | 32 | |
| | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | % del total | 3,1% | 12,5% | 56,3% | 28,1% | 100,0% | |

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretaciones:

- Ninguno de los estudiantes del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, muestran que el logro de sus metas de estudio está en Inicio debido a que tienen una inadecuada Autorregulación del aprendizaje.
- El 25 % los estudiantes muestran que el logro de sus metas de estudio está en proceso debido a que tienen una adecuada Autorregulación del aprendizaje.
- El 83% los estudiantes dicen que han logrado sus sus metas de estudio debido a que tienen una buena Autorregulación del aprendizaje.
- El 100% los estudiantes dicen que han logrado óptimamente sus metas de estudio debido a que tienen muy buena Autorregulación del aprendizaje.

Aplicando la prueba Tau.b de Kendall, se tiene:

Tabla 13

Correlaciones entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio

| | | | Autorregulación del aprendizaje | Metas de estudio |
|------------------|---------------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------|
| Tau_b de Kendall | Autorregulación del aprendizaje | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,672** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 32 | 32 |
| | Metas de estudio | Coeficiente de correlación | ,672** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | | ,000 | . | |
| N | | 32 | 32 | |

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

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,000$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

La tabla 13 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0,672.

Prueba de la hipótesis específica 1

Ho: No existe relación significativa entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Ha: Existe relación significativa entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Determinado el nivel de significancia, en este caso es $\alpha = 0,05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada es la siguiente:

Tabla 14
 Tabla cruzada Gestión cognitiva*Metas de estudio

| | | Metas de estudio | | | | | Total |
|-------------------|------------------------------|------------------------------|------------|---------|--------------|--------|-------|
| | | Inicio | En proceso | Logrado | Logro óptimo | | |
| Gestión cognitiva | Inadecuadas | Recuento | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 3,1% |
| | | % del total | 3,1% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 3,1% |
| | Adecuadas | Recuento | 0 | 1 | 5 | 1 | 7 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 25,0% | 27,8% | 11,1% | 21,9% |
| | | % del total | 0,0% | 3,1% | 15,6% | 3,1% | 21,9% |
| | Buenas | Recuento | 0 | 1 | 10 | 1 | 12 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 25,0% | 55,6% | 11,1% | 37,5% |
| | | % del total | 0,0% | 3,1% | 31,3% | 3,1% | 37,5% |
| | Muy Buenas | Recuento | 0 | 2 | 3 | 7 | 12 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 50,0% | 16,7% | 77,8% | 37,5% |
| | | % del total | 0,0% | 6,3% | 9,4% | 21,9% | 37,5% |
| Total | Recuento | 1 | 4 | 18 | 9 | 32 | |
| | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | % del total | 3,1% | 12,5% | 56,3% | 28,1% | 100,0% | |

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretaciones:

- Todos los estudiantes que el logro de sus metas de estudio está en Inicio debido a que tienen una inadecuada gestión cognitiva.
- El 25 % los estudiantes muestran que el logro de sus metas de estudio está en proceso debido a que tienen una adecuada gestión cognitiva.
- El 55,6% los estudiantes dicen que han logrado sus metas de estudio debido a que tienen una buena gestión cognitiva.
- El 77,8% los estudiantes dicen que han logrado óptimamente sus metas de estudio debido a que tienen muy buena gestión cognitiva.

Aplicando la prueba Tau.b de Kendall, se tiene:

Tabla 15
Correlaciones entre la gestión cognitiva y las metas de estudio

| | | | Gestión cognitiva | Metas de estudio |
|---------------------|-------------------|-------------------------------|----------------------|---------------------|
| Tau_b de Kendall | Gestión cognitiva | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,361* |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,024 |
| | | N | 32 | 32 |
| | Metas de estudio | Coeficiente de correlación | ,361* | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,024 | . |
| | | N | 32 | 32 |

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,024$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 2,4% existe una relación significativa entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

La tabla 15 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0,361.

Prueba de la hipótesis específica 2

Ho: No existe relación significativa entre la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Ha: Existe relación significativa entre la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Determinado el nivel de significancia, en este caso es $\alpha = 0,05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada es la siguiente:

Tabla 16

Tabla cruzada Gestión motivacional*Metas de estudio

| | | Metas de estudio | | | | Total | |
|----------------------|------------------------------|------------------------------|------------|---------|--------------|--------|-------|
| | | Inicio | En proceso | Logrado | Logro óptimo | | |
| Gestión motivacional | Inadecuadas | Recuento | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 25,0% | 5,6% | 0,0% | 9,4% |
| | | % del total | 3,1% | 3,1% | 3,1% | 0,0% | 9,4% |
| | Adecuadas | Recuento | 0 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 50,0% | 16,7% | 11,1% | 18,8% |
| | | % del total | 0,0% | 6,3% | 9,4% | 3,1% | 18,8% |
| | Buenas | Recuento | 0 | 1 | 13 | 2 | 16 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 25,0% | 72,2% | 22,2% | 50,0% |
| | | % del total | 0,0% | 3,1% | 40,6% | 6,3% | 50,0% |
| | Muy Buenas | Recuento | 0 | 0 | 1 | 6 | 7 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 0,0% | 5,6% | 66,7% | 21,9% |
| | | % del total | 0,0% | 0,0% | 3,1% | 18,8% | 21,9% |
| Total | Recuento | 1 | 4 | 18 | 9 | 32 | |
| | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | % del total | 3,1% | 12,5% | 56,3% | 28,1% | 100,0% | |

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretaciones:

- Todos los estudiantes que quienes el logro de sus metas de estudio está en Inicio es debido a que tienen una inadecuada gestión motivacional.
- El 50% los estudiantes muestran que el logro de sus metas de estudio está en proceso debido a que tienen una adecuada gestión motivacional.
- El 72% los estudiantes dicen que han logrado sus metas de estudio debido a que tienen una buena gestión motivacional.
- El 66,7% los estudiantes dicen que han logrado óptimamente sus metas de estudio debido a que tienen muy buena gestión motivacional.

Aplicando la prueba Tau.b de Kendall, se tiene:

Tabla 17
Correlaciones entre la gestión motivacional y las metas de estudio

| | | | Gestión motivacional | Metas de estudio |
|---------------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------|---------------------|
| Tau_b de Kendall | Gestión motivacional | Coeficiente de correlación | 1,000 | ,609** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 32 | 32 |
| | Metas de estudio | Coeficiente de correlación | ,609** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 | . |
| | | N | 32 | 32 |

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

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación significativa entre la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

La tabla 17 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0.609.

Prueba de la hipótesis específica 3

Ho: No Existe relación significativa entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Ha: Existe relación significativa entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Determinado el nivel de significancia, en este caso es $\alpha = 0,05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada correspondiente es la siguiente:

Tabla 18
 Tabla cruzada Gestión conductual*Metas de estudio

| | | | Metas de estudio | | | | Total |
|--------------------|------------------------------|------------------------------|------------------|------------|---------|--------------|-------|
| | | | Inicio | En proceso | Logrado | Logro óptimo | |
| Gestión conductual | Inadecuadas | Recuento | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 25,0% | 0,0% | 0,0% | 3,1% |
| | | % del total | 0,0% | 3,1% | 0,0% | 0,0% | 3,1% |
| | Adecuadas | Recuento | 1 | 3 | 4 | 0 | 8 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 75,0% | 22,2% | 0,0% | 25,0% |
| | | % del total | 3,1% | 9,4% | 12,5% | 0,0% | 25,0% |
| | Buenas | Recuento | 0 | 0 | 13 | 2 | 15 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 0,0% | 72,2% | 22,2% | 46,9% |
| | | % del total | 0,0% | 0,0% | 40,6% | 6,3% | 46,9% |
| | Muy Buenas | Recuento | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 0,0% | 5,6% | 77,8% | 25,0% |
| | | % del total | 0,0% | 0,0% | 3,1% | 21,9% | 25,0% |
| Total | Recuento | 1 | 4 | 18 | 9 | 32 | |
| | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | % del total | 3,1% | 12,5% | 56,3% | 28,1% | 100,0% | |

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretaciones:

- Ninguno de los estudiantes que quienes el logro de sus metas de estudio está en Inicio es debido a que tienen una inadecuada gestión actitudinal.
- El 75% los estudiantes muestran que el logro de sus metas de estudio está en proceso debido a que tienen una adecuada gestión actitudinal.
- El 72,2% los estudiantes dicen que han logrado sus metas de estudio debido a que tienen una buena gestión actitudinal.
- El 77,7% los estudiantes dicen que han logrado óptimamente sus metas de estudio debido a que tienen muy buena gestión actitudinal.

Aplicando la prueba Tau.b de Kendall correspondiente, se tiene:

Tabla 19
Correlaciones entre la gestión conductual y las metas de estudio

| | | | Gestión conductual | Metas de estudio |
|------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|------------------|
| Tau.b de Kendall | Gestión conductual | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,765** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,000 |
| | | N | 32 | 32 |
| | Metas de estudio | Coefficiente de correlación | ,765** | 1,000 |
| Sig. (bilateral) | | ,000 | . | |
| N | | 32 | 32 | |

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

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación significativa entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

La tabla 19 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0,765.

Prueba de la hipótesis específica 4

Ho: Existe relación significativa entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Ha: Existe relación significativa entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

Determinado el nivel de significancia, en este caso es $\alpha = 0,05 = 5\%$.

La tabla de contingencia asociada correspondiente es la siguiente:

Tabla 20
 Tabla cruzada Gestión contextual*Metas de estudio

| | | | Metas de estudio | | | | |
|--------------------|------------------------------|------------------------------|------------------|------------|---------|--------------|-------|
| | | | Inicio | En proceso | Logrado | Logro óptimo | Total |
| Gestión contextual | Adecuadas | Recuento | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 50,0% | 5,6% | 0,0% | 9,4% |
| | | % del total | 0,0% | 6,3% | 3,1% | 0,0% | 9,4% |
| | Buenas | Recuento | 1 | 0 | 8 | 0 | 9 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 0,0% | 44,4% | 0,0% | 28,1% |
| | | % del total | 3,1% | 0,0% | 25,0% | 0,0% | 28,1% |
| | Muy Buenas | Recuento | 0 | 2 | 9 | 9 | 20 |
| | | % dentro de Metas de estudio | 0,0% | 50,0% | 50,0% | 100,0% | 62,5% |
| | | % del total | 0,0% | 6,3% | 28,1% | 28,1% | 62,5% |
| Total | Recuento | 1 | 4 | 18 | 9 | 32 | |
| | % dentro de Metas de estudio | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | % del total | 3,1% | 12,5% | 56,3% | 28,1% | 100,0% | |

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Interpretaciones:

- Ninguno de los estudiantes que quienes el logro de sus metas de estudio está en Inicio o en proceso, es debido a que tienen una inadecuada gestión contextual.
- El 50% los estudiantes dicen que han logrado sus metas de estudio debido a que tienen una buena gestión contextual.
- Todos los estudiantes dicen que han logrado óptimamente sus metas de estudio debido a que tienen muy buena gestión contextual.

Aplicando la prueba Tau.b de Kendall correspondiente, se tiene:

Tabla 21
Correlaciones entre la gestión contextual y las metas de estudio

| | | | Gestión contextual | Metas de estudio |
|------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|------------------|
| Tau.b de Kendall | Gestión contextual | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,466** |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,005 |
| | | N | 32 | 32 |
| | Metas de estudio | Coefficiente de correlación | ,466** | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | ,005 | . |
| | | N | 32 | 32 |

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

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa SPSS.

Toma de decisión:

Como el valor de significancia del estadístico es $p = 0,005$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,5% existe una relación significativa entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

La tabla 21 muestra el grado de relación entre ambas variables que es de 0,466.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión de resultados

Después de realizar el trabajo de campo, se procedió al trabajo de gabinete que permitió contrastar la hipótesis general y las específicas, que determinar la relación entre las variables de estudio. Los resultados obtenidos los menciono a continuación.

De la hipótesis General: el valor de significancia del estadístico es $p = 0,000$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre ambas variables es alta con el 67,2%.

De la hipótesis específica 1: el valor de significancia del estadístico es $p = 0,024$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 2,4% existe una relación significativa entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre ambas variables es baja con 36,1%.

De la hipótesis específica 2: el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación significativa entre la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad

Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre ambas variables es regular con 60,9%.

De la hipótesis específica 3: el valor de significancia del estadístico es $p = 0,00$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,0% existe una relación significativa entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre ambas variables es alto con 76,5%.

De la hipótesis específica 4: el valor de significancia del estadístico es $p = 0,005$; menor que $\alpha = 0,05$, entonces se tiene suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y afirmamos que; con una probabilidad de error de 0,5% existe una relación significativa entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El grado de relación entre ambas variables es bajo con 46,6%.

Las investigaciones de los antecedentes internacionales y nacionales en algunos casos refuerzan mis hallazgos, pero en otros casos son contradictorios a mis resultados. Estos estudios los detallo a continuación.

Tomamos el estudio de, Gaeta y Cavazos (2016), titulada “Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios”, para la Revista de Investigación Educativa 23, del Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana, en México, proponen la siguiente conclusión “Se ha detectado que los alumnos con una mayor dedicación a la actividad académica, vinculada con un mayor rendimiento académico previo, muestran más seguridad y confianza para gestionar su aprendizaje, percibiendo además mayor utilidad del uso de estrategias de autorregulación, lo cual puede derivar en una mayor implicación en el estudio, incluso en aquellas actividades que pueden resultar menos interesantes, a través del uso de estas estrategias. Contrario a aquellos estudiantes con menores niveles de rendimiento y menor esfuerzo para gestionar su estudio” (p. 163).

En la investigación de Inglés, Aparsi, García-Fernández, Núñez y Martínez (2015), titulada “Relación entre tipos sociométricos y metas académicas en una muestra de

estudiantes españoles de educación secundaria”, para la Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá, la conclusión de su trabajo señala “Los resultados muestran que los estudiantes nominados positivamente por sus compañeros presentaron mayores puntuaciones en metas de aprendizaje y de logro que los estudiantes nominados negativamente. Además, los tipos sociométricos fueron predictores significativos de las metas académicas, ya que los estudiantes nominados positivamente por sus compañeros presentaron mayor probabilidad de alcanzar altas metas de aprendizaje y de logro que los estudiantes nominados negativamente” (p. 233).

En la investigación de, Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosario (2013), en su investigación titulada “Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior”, publicación en la Revista Anales de Psicología, de la Universidad de Murcia – España, sustentan su trabajo en la conclusión “Los resultados de los análisis de regresión jerárquica muestran que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad percibida para ello, aunque también de otras variables personales como el interés por aprender (y obtener buenos resultados académicos) y la utilidad percibida del uso de dichas estrategias” (p. 865).

En la investigación de, Nocito (2013), en su tesis titulada “Autorregulación del Aprendizaje de alumnos de Grado”, para optar el Grado de Doctor en Educación, en la Universidad Complutense de Madrid. Su investigación llega a una conclusión “Así mismo encontramos diferencias significativas en algunas de las variables de la autorregulación del aprendizaje a favor de las mujeres: el valor de la tarea, ansiedad, organización, búsqueda de ayuda, constancia, metacognición y el uso de otras estrategias. Sin embargo hemos de tener en cuenta que estas diferencias pueden verse en cierto modo influenciadas por el tipo de carreras que se cursan en el centro universitario del estudio, todas ellas de corte humanístico” (p. 362).

En la investigación de, Navea (2012), en su investigación titulada “Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de Enfermería”, para la revista Psicología Educativa de la Universidad Alfonso X El sabio – España, llegó a la conclusión “En el análisis de cluster se han obtenido tres grupos de estudiantes. Casi todos los alumnos de la muestra dicen tener siempre como motivación una alta meta de tarea. El primer grupo además, combina dentro de sus motivaciones valores altos de meta de rendimiento de demostración de las propias capacidades ante los demás y valores medios de evitar ser enjuiciado por los demás y de realización del trabajo con el menor esfuerzo posible. El

segundo grupo lo componen los estudiantes que parecen disfrutar más del conocimiento y del solo hecho de aprender en sí mismo, con alta meta de tarea y bajos valores de las demás. Y por último, el tercer grupo presenta además de una alta meta de tarea, una orientación alta a evitar los juicios negativos de los otros estudiantes, con valores medios de demostración de las propias capacidades ante los demás y de realización del trabajo con el menor esfuerzo posible” (p. 87).

En la investigación de, Parrilla (2014), en su tesis titulada “Metas académicas de los alumnos de IV y V bachillerato del Colegio Metropolitano”, para optar el Grado académico de Licenciada en Educación y Aprendizaje, en la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala de la Asunción; la conclusión de su trabajo “El trabajo académico de los alumnos de IV y V bachillerato del Colegio Metropolitano, es motivado por metas que se encuentran primordialmente orientadas hacia el logro o la recompensa, especialmente con el objetivo de lograr un trabajo digno en el futuro. La meta orientada al aprendizaje, especialmente por la adquisición de competencia y control, ocupa en el grupo de género femenino de V bachillerato el primer lugar. La valoración social, como meta que motiva el esfuerzo de los estudiantes tiene el segundo lugar de importancia únicamente para el grupo de género masculino de ambos grados. Las metas orientadas hacia el yo o hacia la autovaloración no poseen una importancia significativa en el trabajo académico de los estudiantes de ambos géneros de los dos grados” (p. 64).

En la investigación de, Castro (2017), en su tesis titulada “Estilos de aprendizaje y autorregulación académica en estudiantes universitarios Lima 2017”, para optar el Grado Académico de: Maestra en Docencia Universitaria, en la Universidad César vallejo, Lima – Perú; llegó a la conclusión “Del análisis estadístico Rho de Sperman da cuenta. No existe relación entre el estilo de aprendizaje activo y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad de Lima 2017 ($r = -0,035$ y $p = 0,701$). Este grado de correlación nos indica que la relación es negativa entre las variables” (p. 68 - 69).

En la investigación de, Agüero (2018), en su tesis titulada “Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales”, para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia Universitaria, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima – Perú; llegó a la conclusión “Los resultados evidencian que el estudiantado de las especialidades mencionadas de Ciencias Empresariales reportó correlaciones directas de moderada intensidad y estadísticamente significativas entre las variables habilidades

académicas y autorregulación del aprendizaje, así como en las relaciones entre las habilidades académicas y las dimensiones esfuerzo diario en la realización de la tarea y control y verificación del aprendizaje de la autorregulación del aprendizaje; y correlaciones directas de baja intensidad y estadísticamente significativa entre las habilidades académicas y procesamiento activo de la información y conciencia meta cognitiva activa” (p. 8).

En la investigación de, Vergara (2018), en su tesis titulada “Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas”, para optar el Grado Académico de: Maestro en Docencia Universitaria, en la Universidad César vallejo; llegó a la conclusión “De los resultados se encontró que la dimensión predominante en la variable autorregulación del aprendizaje es la motivación; respecto a la hipótesis específica 1 se encontraron que no existen diferencias significativas en los indicadores de la dimensión procesamiento ejecutivo; en la hipótesis 2, no existen diferencias significativas en los indicadores de la dimensión procesamiento cognitivo; la hipótesis 3 demostró que existen diferencias significativas en los indicadores de la dimensión motivación y la hipótesis 4, estableció que existen diferencias en los indicadores de la dimensión control del ambiente” (p. 16).

En la investigación de, Castro (2016), en su tesis titulada “Inteligencia emocional y habilidades meta cognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales”, para optar el Grado Académico de Maestro en Educación, con mención en Docencia e Investigación Universitaria, den la Universidad San Martín de Porres, Lima – Perú. La conclusión de la investigación “Finalmente, en la presente investigación se sugiere realizar actividades en las cuales los estudiantes desarrollen con mayor profundidad las capacidades relacionadas a la inteligencia emocional y así logren un mejor aprendizaje metacognitivo y además se realicen investigaciones experimentales con las cuales se pueda comparar el logro de las capacidades y destrezas en los jóvenes que se encuentran en este nivel educativo” (p. 9).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Primero. En cuanto al problema general se contrastó que sí existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El objetivo general es ratificado al encontrar relación entre las variables propuestas, así como la contrastación que determinó la relación de 67,2%.

Segundo. Del primer problema específico se contrastó que sí existe relación entre la gestión cognitiva y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Este objetivo es ratificado al encontrar relación entre las variables propuestas, así como la contrastación que determinó la relación de 36,1%.

Tercero. Del segundo problema específico se llegó a establecer que sí existe relación entre la gestión motivacional y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Este objetivo es ratificado al encontrar relación entre las variables propuestas, así como la contrastación que determinó la relación de 60,9%.

Cuarto. Del tercer problema específico se llegó a establecer que sí existe relación entre la gestión conductual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Este objetivo es ratificado al encontrar relación entre las variables propuestas, así como la contrastación que determinó la relación de 76,5%.

Quinto. Del cuarto problema específico se llegó a establecer que sí existe relación entre la gestión contextual y las metas de estudio en alumnos del quinto ciclo de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Este objetivo es ratificado al encontrar relación entre las variables propuestas, así como la contrastación que determinó la relación de 46,6%.

6.2 Recomendaciones

Primero: El estudio realizado debe ser difundido en la Facultad de Educación, con el objetivo de incidir en la importancia de la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio de los estudiantes universitarios.

Segundo: Propiciar en todos los docentes y autoridades de la Facultad de Educación y de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, la ejecución de jornadas de capacitación sobre temas relacionados a la autorregulación del aprendizaje y las metas de estudio que presentan los estudiantes universitarios de dicha Escuela.

Tercero: Desarrollar en las asesorías para los estudiantes jornadas de sensibilización para procesar informaciones respecto a la autorregulación de sus aprendizajes y promover su realización en las sesiones de aprendizaje.

Cuarto: Sensibilizar mediante actividades académicas a los estudiantes del primer año de estudios, para que programen sus metas de estudio, que los orienten en su formación académica – profesional, y que deben lograrse al finalizar sus estudios.

Quinto: Promover en tesis de pregrado y posgrado que profundicen en investigaciones, que permitan contrastar los resultados obtenidos en la presente, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS

7.1 Fuentes documentales

- Agüero, J. (2018). *Tesis: Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales*. Lima - Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Castro, A. (2016). *Tesis: Inteligencia emocional y habilidades meta cognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales*. Lima - Perú: Universidad San Martín de Porres.
- Castro, V. (2017). *Tesis: Estilos de aprendizaje y autorregulación académica en estudiantes universitarios Lima 2017*. Lima - Perú: Universidad Cesar Vallejo.
- Fernández, M. (2012). *Tesis: Efectos del programa para el desarrollo de las habilidades académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia*. Córdoba - España: Universidad de Córdoba.
- Huamancusi, M. (2017). *Tesis: Estrategias de autorregulación del aprendizaje y metas de estudio en alumnos de la Universidad Nacional de Educación*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle.
- Mendoza, M. (2016). *Tesis: Estrategias de aprendizaje en relación a las metas académicas en universitarios de Turismo y Hotelería*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle.
- Nocito, G. (2013). *Tesis: Autorregulación del Aprendizaje de alumnos de Grado*. Madrid - España: Universidad Complutense de Madrid.
- Parrilla, A. (2014). *Tesis: Metas académicas de los alumnos de IV y V bachillerato del Colegio Metropolitano*. Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landivar.
- Travezaño, Z. (2018). *Tesis: Metas académicas y rendimiento escolar en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru - Cerro de Pasco*. Lima - Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle.
- Vergara, R. (2018). *Tesis: Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas*. Lima - Perú: Universidad César Vallejo.

7.2 Fuentes bibliográficas

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *Informe PISA*. Madrid: Santillana.
- Bandura, A. (1971). *Teoría de aprendizaje social*. New York: Learning Press.
- Brown, A. (1980). *Desarrollo metacognitivo y lectura*. New York: Hillsdale: LEA.
- Feldman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México: Mc Grill Hill.
- Flavell, J. (1976). *Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- González-Cabanach, R.; Valle, A.; Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). *Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio*. Madrid - España: Pirámide.
- Instituto Internacional para el desarrollo cognitivo. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: un desafío educativo para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Mace, F. y Kratochwill, T. (1988). *Autocontrol: aplicaciones y problemas*. New York: Pergamon.
- Monereo, C. (2007). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Editorial Grao.
- París, S. y Byrnes, J. (1989). *El enfoque constructivista de la autorregulación y el aprendizaje*. New York: Springer-Verlag.
- Schutz, A. (1994). *El desconocido. Ensayo de la psicología social*. París - Francia: Méridiens-Klincksieck.
- Shapiro, E. (1984). *Procedimientos de autocontrol*. New York: Pergamon.
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Zimmerman, B. (1989). *Modelos de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico*. New York: Springer - Verlag.

7.3 Fuentes hemerográficas

- Austin, J. y Vancouver, J. (1996). El objetivo construye en psicología: estructura, proceso y contenido. *Psychological Bulletin*, 338 - 375.
- Barca, A., Peralbo, M., Riobo, A., Marcos, J., & Brenlla, J. (2009). Metas académicas del alumnado de educación secundaria obligatorio (ESO) y bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación N° 354*, 341-368.

- Daura, F. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, 109 - 125.
- Fernández, E.; Bernardo, A.; Suárez, N. y otros. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología Volumen 29 N° 03*, 865 - 875.
- Gaeta, M., & Cavazos, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *CPU-e Revista de investigación Educativa N° 23*, 144 - 167.
- Gaeta, M., Cavazos, J., Sánchez, A., Rosário, P., & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (1), 16 - 24.
- Gaeta, M., Teruel, M. y Orejudo, S. (2011). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 73 - 94.
- Harackiewicz, J., Barron, K., & Tauer, J. (2000). Consecuencias a corto y largo plazo de los objetivos de logro: predecir el interés y el rendimiento a lo largo del tiempo. *Journal of Educational Psychology*, 316 - 330.
- Inglés, C.; Aparsi, D.; García-Fernández, J.; Núñez, J y otros. (2015). Relación entre tipos sociométricos y metas académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 15, 233 - 244.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Sociedad Peruana de Resiliencia*, 14 - 20.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación - Universidad de Costa Rica, Volúmen 33, Número 2*, 153 - 170.
- Navea, A. (2012). Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de Enfermería. *Psicología Educativa. Vol. 18, N.º 1 - Universidad Alfonso X El sabio*, 83 - 89.
- Núñez, j., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *Revista Europea de Educación y Psicología*, 8 (1), 9 - 22.
- Pérez, M., Díaz, A., Gonzáles-Pineda, J., Núñez, J., & Rosario, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista interamericana de Psicología vol. 43, núm. 3*, 449-455.

- Pintrich, P. (2004). Un marco conceptual para evaluar la motivación y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educational Psychology Review*, 16, 385 - 407.
- Valle, A., García, M., Pumariega, S., Gonzalez, R., Roces, C., Núñez, J., Gonzalez, J. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Revista aula abierta N° 71*, 178 - 202.
- Winne, P. (2004). Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Paul R. Pintrich. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 185 - 188.
- Zimmerman, B. (1995). La autorregulación implica más que la metacognición: una perspectiva cognitiva social. *Educational Psychologist Volumen 21 N° 2*, 217 - 222.
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos, Volumen XXXII, número 2*, 121 - 132.

7.4 Fuentes electrónicas

- Alonso, L. (28 de junio de 2018). *Books.google Versión electrónica*. Obtenido de Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje: books.google.com/books/?isbn=8471125064
- Dweck, C. (28 de junio de 2018). *American Psychologist*. Obtenido de Motivational processes affecting learning: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- García, F. (28 de junio de 2018). *Books google Versión electrónica*. Obtenido de Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora.: books.google.com/books/?isbn=8429455310
- Kruglanski, A. (28 de junio de 2018). *Sciencedirect*. Obtenido de Una teoría de los sistemas objetivos: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065260102800089>
- Universidad del Norte. (12 de junio de 2018). *Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil*. Obtenido de El desafío ¿Metas propias o ajenas?: <https://www.uninorte.edu.co/documents/71051/0/UND1+2.El+Desaf%3%ADo+metas+propias+o+ajenas+13+2+2014/06ab2c52-67d3-4052-bf6d-90f79b97c84b>
- Vía definición. (26 de junio de 2018). *Definición.mx*. Obtenido de Definición de logros: <https://definicion.mx/logro/>
- Vía Definición. (26 de junio de 2018). *definición.mx*. Obtenido de Definición de estrategia: <https://definicion.mx/estrategia/>

ANEXOS

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Estimado alumno(a):

El presente cuestionario tiene como objeto conocer las estrategias de autorregulación que utilizas en el proceso de aprendizaje académico en las aulas de clase. Las respuestas serán tratadas de manera anónima, por lo que se pide su colaboración para que lo respondan con la mayor veracidad posible.

Instrucciones:

Las preguntas de este cuestionario presentan cinco alternativas de respuesta que debe calificar. Responda marcando con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

| | | | | |
|----------|------------------|----------------|--------------|----------|
| Nunca | De vez en cuando | Frecuentemente | Casi Siempre | Siempre |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| N° | ITEMS | Valoración | | | | |
|----|--|------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Antes de comenzar a trabajar con un texto, si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mí mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine. | | | | | |
| 2 | Antes de empezar a estudiar me aseguro de tener a la mano todo el material que pueda necesitar (diccionario, lápiz y papel, etc.). | | | | | |
| 3 | Mientras estoy estudiando, me animo recordándome que comprender y aprenderé el texto depende de que me esfuerce lo suficiente. | | | | | |
| 4 | Sino he conseguido comprender y aprender bien el texto, intento buscar las causas para evitar que me pase lo mismo la próxima vez. | | | | | |
| 5 | Después de trabajar un texto, utilizo la experiencia de cómo organicé el tiempo y los cambios que tuve que hacer en mi planificación, para decidir en el futuro cómo distribuir el tiempo en una tarea similar (si supe valorar el tiempo que iba a tardar, si me llevó más tiempo del que había pensado, etc.). | | | | | |
| 6 | Antes de empezar a estudiar me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a realizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo. | | | | | |
| 7 | Antes de empezar a estudiar un texto, si me parece inútil y poco interesante, intento motivarme recordando lo importante que es aprenderlo para poder aprobar el examen ya asignatura, y así acabar el curso, la carrera profesional. | | | | | |
| 8 | Antes de empezar a estudiar, planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto, y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar. | | | | | |
| 9 | Mientras estudio, ante las dificultades que me desaniman, intento hacer algo para sentirme mejor como recordarme lo bien que me sentiré cuando consiga aprender el texto. | | | | | |
| 10 | Mientras estoy estudiando, considero si mi planificación del tiempo fue correcta, o si tengo que modificarla (porque voy a necesitar más tiempo, porque me va a sobrar, etc.). | | | | | |
| 11 | Cuando termino el texto, si no he comprendido bien me detengo a pensar cómo lo hice y qué podría mejor para comprender mejor la próxima vez. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 12 | Después de intentar estudiar un texto, reflexiono sobre el esfuerzo que tuve que dedicarle y utilizo esta experiencia para planificar mi actividad en futuras tareas similares. | | | | | |
| 13 | Antes de empezar a estudiar, si me parece difícil me animo recordándome que cuando me esfuerzo suelo tener buenos resultados a la hora de comprender y aprender textos escritos. | | | | | |
| 14 | Antes de empezar a estudiar, si hay demasiado ruido u otros aspectos que me impidan concentrarme, hago algo para procurarme un ambiente tranquilo y sin distracciones | | | | | |
| 15 | A medida que voy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto. | | | | | |
| 16 | Con el fin de comprender el texto que estoy leyendo, intento descubrir ideas principales del texto. | | | | | |
| 17 | Mientras voy leyendo, intento relacionar las ideas más importantes para encontrar la organización general del texto. | | | | | |
| 18 | Para comprender bien un texto, trato de unir la nueva información que me aporta con lo que ya sé sobre el tema. | | | | | |
| 19 | Cuando estoy frente a un texto asignado, me pregunto si tengo los conocimientos previos necesarios para poder aprender algo de él. | | | | | |
| 20 | Al terminar de estudiar un texto, me doy cuenta de las cosas que he hecho que me han funcionado y me planteo posibles caminos en la forma que haré la tarea la próxima vez. | | | | | |

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS METAS ACADÉMICAS

Estimado alumno(a):

El presente cuestionario tiene como objeto conocer las metas académicas que te planteas en el proceso de aprendizaje académico en las aulas. Las respuestas serán tratadas de manera anónima, por lo que se pide su colaboración para que lo respondan con la mayor veracidad posible.

Instrucciones:

Las preguntas de este cuestionario presentan cinco alternativas de respuesta que debe calificar. Responda marcando con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

| | | | | |
|----------|------------------|----------------|--------------|----------|
| Nunca | De vez en cuando | Frecuentemente | Casi Siempre | Siempre |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| N° | ITEMS | Valoración | | | | |
|----|---|------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente | | | | | |
| 2 | Porque cuanto más aprenda mejor profesional seré | | | | | |
| 3 | Porque cuanto más aprenda más autónomo seré | | | | | |
| 4 | Porque aprender me posibilita ser más independiente | | | | | |
| 5 | Porque disfruto con lo que aprendo | | | | | |
| 6 | Porque me resulta muy interesante lo que estudio | | | | | |
| 7 | Porque quiero ser valorado por mis amigos | | | | | |
| 8 | Porque no quiero que mis profesores me tengas manía por mis notas | | | | | |
| 9 | Porque deseo evitar el rechazo de mis padres | | | | | |
| 10 | Porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí | | | | | |
| 11 | Porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí | | | | | |
| 12 | Porque no deseo que mis profesores me tengan aversión | | | | | |
| 13 | Porque deseo ser alabado por mis padres | | | | | |
| 14 | Porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos | | | | | |
| 15 | Porque deseo sentirme orgullosos ante las personas que más me importan | | | | | |
| 16 | Para que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy | | | | | |
| 17 | Porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan | | | | | |
| 18 | Porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo | | | | | |
| 19 | Porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí. | | | | | |
| 20 | Porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí | | | | | |
| 21 | Porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí | | | | | |
| 22 | Porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas | | | | | |
| 23 | Porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 24 | Porque quiero evitar enfrentamiento con mis padres | | | | | |
| 25 | Porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento | | | | | |
| 26 | Porque no quiero perder algo que ahora disfruto (propinas salidas, et.) | | | | | |

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Dr. JORGE ALBERTO PALOMINO WAY
ASESOR

Dra. NORVINA MARLENA MARCELO ANGULO
PRESIDENTE

M(o) MÁXIMO ROMERO ORTIZ
SECRETARIO

Dra. GLADYS MARGOT GAVEDIA GARCÍA
VOCAL

