



Universidad
Norbert Wiener

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesis

Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios
de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autora: Carrión Sánchez, Elizabeth Ivonne

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3248-4301>

Autora: Cubas Vilchez, Giovanna Yulissa

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1377-8714>

Asesora: Mg. Lozada Urbano, Michelle

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7522-1500>

Lima – Perú

2026

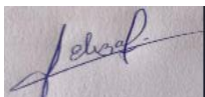
 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01
		FECHA: 08/11/2022

Yo, Elizabeth Ivonne Carrión Sánchez, Egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025" Asesorado por la docente: Mg. Michelle Lozada Urbano Con DNI 15855087 Con ORCID 0000-0001-7522-1500 tiene un índice de similitud de (16% con código oid: :14912:585540182 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:




.....
 Firma de autor
 Elizabeth Ivonne Carrión Sánchez
 DNI:09721530



.....
 Firma
 Michelle Lozada Urbano
 DNI: 15855087

Lima, 2 de mayo de 2026

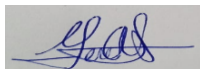
 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Giovanna Yulissa Cubas Vilchez, Egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025 " Asesorado por la docente: Mg. Michelle Lozada Urbano Con DNI 15855087 Con ORCID 0000-0001-7522-1500 tiene un índice de similitud de (16% con código oid: 14912:585540182 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:



.....
 Firma de autor
 Giovanna Yulissa Cubas Vilchez
 DNI:09721530



.....
 Firma
 Michelle Lozada Urbano
 DNI: 15855087

Lima, 2 de mayo de 2026

AGRADECIMIENTO

Especial agradecimiento a nuestro compañero y colega, Joaquín, por su gran apoyo en todo momento. A nuestra asesora, Mg. Michelle Lozada Urbano, por su entrega, guía y paciencia brindada para poder culminar con buen éxito este trabajo.

A la Universidad Norbert Wiener por haber contribuido significativamente en nuestra formación profesional a través de sus docentes a quienes siempre recordaremos por su gran paciencia y dedicación.

A los docentes de la Universidad Norbert Wiener, por su enseñanza transmitida, por la formación brindada y por sus consejos, a quienes siempre recordaremos por su gran paciencia y dedicación.

Elizabeth Carrión y Giovanna Cubas.

INDICE

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Formulación del problema	20
1.2.1 Problema general.....	20
1.2.2 Problemas específicos	20
1.3 Objetivos de la investigación	20
1.3.1 Objetivo General	20
1.3.2 Objetivos Específicos.....	21
1.4 Justificación de la investigación.....	21
1.4.1 Teórica.....	21
1.4.2 Metodológica.....	22
1.4.3 Práctica	22
1.5 Limitaciones de la investigación	23
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	24
2.1 Antecedentes de la investigación	24
2.2 Bases teóricas	30
2.3. Formulación de hipótesis	45
2.3.1. Hipótesis General	45
2.3.2. Hipótesis Específicas	46
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	47
3.1 Método de la investigación	47

3.2 Enfoque investigativo.....	47
3.3 Tipo de investigación	47
3.4 Diseño de la investigación	47
3.4.1 Corte	48
3.4.2. Nivel de alcance	48
3.5. Población, muestra y muestreo.....	49
3.5.1. Población.....	49
3.5.2. Muestra.....	49
3.5.3. Muestreo.....	50
3.6. Variables y operacionalización	51
3.7. Técnica e instrumento de recolección de datos.....	53
3.7.1. Técnica	53
3.7.2. Descripción	53
3.7.3 Validación	56
3.7.4 Confiabilidad.....	61
3.8. Procesamiento y análisis de datos	61
3.9 Aspectos éticos.....	62
CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	63
4.1 Resultados	63
4.1.1 Análisis descriptivos de los resultados.....	64
4.1.2 Prueba de Hipótesis.....	68
Constatación de las hipótesis específicas	69

Discusión de los resultados.....	73
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	78
5.1. Conclusiones	78
5.2 Recomendaciones.....	79
Referencias.....	80
Anexo 1. Matriz de consistencia.....	93
Anexo 2. Instrumentos	94
Anexo 3. Validez del instrumento	97
Matriz de consistencia del proyecto de investigación.....	99
Anexo 4. Confiabilidad del instrumento	124
Anexo 5. Aprobación del Comité de Ética	125
Anexo 6. Formato de consentimiento informado.	127
Anexo 7. Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos	129
Anexo 8. Reporte de similitud de Turnitin	130

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable Aprendizaje Autorregulado	50
Tabla 2. Operacionalización de la variable Metas Académicas	51
Tabla 3. Ficha técnica del instrumento de Aprendizaje Autorregulado.....	53
Tabla 4. Ficha técnica del instrumento de Metas Académicas.....	54
Tabla 5. Relación de expertos que validaron los instrumentos	56
Tabla 6. Resultados de la prueba V-Aiken a la validación de los expertos	56
Tabla 7. Prueba Alfa de Cronbach de la variable Aprendizaje Autorregulado	57
Tabla 8. Prueba de KMO y Bartlett de la variable Aprendizaje Autorregulado	57
Tabla 9. Prueba Alfa de Cronbach de la variable Metas Académicas	58
Tabla 10. Prueba de KMO y Bartlett de la variable Metas Académicas	59
Tabla 11. Prueba de normalidad de las dos variables y sus dimensiones	62
Tabla 12. Niveles del Aprendizaje Autorregulado según sus cuatro dimensiones	65
Tabla 13. Niveles de las Metas Académicas según sus tres dimensiones	63
Tabla 14. Correlación Rho de Spearman entre las variables: Aprendizaje Autorregulado y las Metas Académicas	67
Tabla 15. Correlación Rho de Spearman entre la variable Aprendizaje Autorregulado y la dimensión Metas de Aprendizaje	69
Tabla 16. Correlación Rho de Spearman entre la variable Aprendizaje Autorregulado y la dimensión Metas de Refuerzo Social	70

Tabla 17. Correlación Rho de Spearman entre la variable Aprendizaje Autorregulado y la dimensión Metas de Logro	71
--	----

Índice de figuras

Figura 1. Gráfico de sedimentación de la variable Aprendizaje Autorregulado	58
Figura 2. Gráfico de sedimentación de la variable Metas Académicas	59
Figura 3. Variable: Aprendizaje autorregulado (%)	64
Figura 4. Variable: Metas Académicas (%)	64
Figura 5. Distribución porcentual del Aprendizaje Autorregulado según sus cuatro dimensiones	65
Figura 6. Distribución porcentual de las Metas Académicas según sus tres dimensiones	66

Resumen

En los actuales entornos de la educación superior en el mundo, el aprendizaje autorregulado se ha constituido en una de las herramientas pedagógicas muy relevantes para la generación de la autonomía, el pensamiento crítico y el éxito de los estudiantes. El objetivo de esta investigación fue determinar cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en los estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025. El método utilizado fue el hipotético deductivo, con enfoque cuantitativo, tipo aplicada, de diseño no experimental, nivel correlacional y corte transversal. Se intervino a una muestra poblacional por conveniencia de 121 estudiantes a quienes se les aplicó dos instrumentos. Para la variable 1: cuatro dimensiones y para la variable 2: 3 dimensiones. Se usó de la prueba Rho de Spearman para el análisis inferencial, obteniéndose como resultado un coeficiente de correlación $\rho = 0.460$, lo cual indica una correlación moderada entre las dos variables y que presenta una dirección positiva que señala que niveles más altos de aprendizaje autorregulado están asociados a niveles más altos de metas académicas. El valor de la significancia fue $\rho = 0.000$, lo cual significa que tienen una correlación estadísticamente significativa. En conclusión, el aprendizaje autorregulado tiene una relación significativa en las metas académicas en los estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, metas académicas, metas de logro, estudiantes universitarios, metas de aprendizaje.

Abstract

In current global higher education environments, self-regulated learning has become a highly relevant pedagogical tool for fostering autonomy, critical thinking, and student success. The objective of this research was to determine the relationship between self-regulated learning and academic goals among undergraduate engineering students in a public university in Huancayo, 2025. The hypothetical-deductive method was used with a quantitative, non-experimental, correlational and cross-sectional approach. A convenience sample of 121 students was surveyed using two instruments: one with four dimensions for variable 1 and three dimensions for variable 2. Spearman's Rho test was used for inferential analysis, yielding a correlation coefficient of $p = 0.460$. This indicates a moderate correlation between the two variables, suggesting that higher levels of self-regulated learning are associated with higher levels of academic goals. The significance value was $p = 0.000$, which means there is a statistically significant correlation. In conclusion, self-regulated learning has a significant relationship with academic goals among engineering students in a public university in Huancayo, 2025.

Keywords: Self-regulated learning, academic goals, achievement goals, university students, learning goals.

Introducción

En el ámbito de la educación superior actual se están experimentando grandes transformaciones de relevante trascendencia en el aprendizaje centrado en el estudiante. Es decir, el aprendizaje a nivel superior depende enormemente de la habilidad o facultad de los estudiantes para poder actuar por ellos mismos en los procesos de sus programas de estudio. Es en ese sentido de ideas que surge el aprendizaje autorregulado como un enfoque que incrementa la participación estudiantil al fomentar la autonomía, la metacognición y la autoconciencia (Ma et al., 2026). Además “el control del aprendizaje reside principalmente en los alumnos y en las acciones que realizan para aprender” (Vosniadou et al., 2024). Por ello, una de las herramientas cognitivas que emplean los estudiantes con el fin de conocer, entender y desarrollar sus actividades académicas, son las metas académicas (Suarez-Valenzuela & Suárez Riveiro, 2022a).

Esta investigación ha sido desarrollada mediante un enfoque metodológico de cinco capítulos: Capítulo I: Planteamiento del problema que aborda el panorama del tema abordado, además de los problemas y objetivos. Capítulo II: Se describe el marco teórico el cual aborda los antecedentes internacionales y nacionales. Capítulo III: Se describe un constructo de la metodología utilizada en esta investigación. Capítulo IV: Son los resultados obtenidos y la discusión con los estudios abordados. Y finalmente, el Capítulo V: Con las conclusiones y recomendaciones. En necesario indicar que, todas estas secciones metodológicas, se han desarrollado según la guía estructurada que ha proporcionado la Universidad Privada Norbert Wiener.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

En los escenarios de la educación superior del presente siglo, el aprendizaje autorregulado ha sido reconocido ampliamente como una de las habilidades claves para el éxito en los entornos de la educación. Así mismo, el aprendizaje autorregulado es una de las herramientas pedagógicas muy valiosas para generar la autonomía, el pensamiento crítico y el éxito en los entornos académicos de los estudiantes de educación superior (Mahanal et al., 2025). A través del aprendizaje autorregulado, los estudiantes de educación superior mejoran significativamente su proactividad en el aprendizaje y les permite alcanzar un desarrollo integral con mayor facilidad a los desafíos que se presentan en sus entornos sociales con constantes cambios (Feng et al., 2025).

No obstante, su implementación enfrenta muchos problemas pendientes de abordar. Los mismos que, se han documentado a través de muchos estudios en la academia científica actual. En ese sentido, Prasse et al. (2024) analizaron 27 revisiones sistemáticas y 4 metaanálisis, los resultados revelan que los principales problemas del aprendizaje autorregulado es la carencia de marcos sistemáticos, los cuales no están definidos de forma clara para entender el ciclo de la autorregulación para su aplicación en la sesiones de aprendizaje. Por su parte Heikkinen et al. (2023) describen que ni el número, popularidad o combinación de métodos de aprendizaje autorregulado que se han desarrollado en entornos

educativos, ofrecen la garantía para una buena implementación con mejoras del aprendizaje autorregulado, aún hay brechas pendientes por reducir.

Por otro lado, ante la problemática de aprendizaje que enfrentan los estudiantes de educación superior, el aprendizaje autorregulado constituye una herramienta relevante que permite abordar estos problemas y promover un oportuno aprendizaje de calidad, ya que, fomenta el aprendizaje profundo que empodera a los estudiantes universitarios para la resolución de los problemas y aporta a su desarrollo profesional. Por ello, es necesario entender esencialmente las características y mecanismos que conllevan a un aprendizaje autorregulado significativo (Arianto & Hanif, 2024).

A través de muchas investigaciones en la esfera académica global, se ha estudiado la aplicación de la tecnología en los escenarios del aula durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje, es en ese sentido que, el aprendizaje autorregulado brinda el marco más apropiado para usar la tecnología durante las sesiones de aprendizaje en los estudiantes de educación superior (Daleiden et al., 2025). Así mismo, se está articulando la tecnología en escenarios de la educación superior aplicando el marco del aprendizaje autorregulado. En ese sentido Zhang et al. (2025) refiere el uso de herramientas de inteligencia artificial como el ChatGPT en escenarios del aprendizaje de idiomas. En donde surge el reto para los estudiantes en el sentido de autorregular su aprendizaje ante los escenarios de alucinación que genera la IA, brindando contenidos no reales, lo que podría desorientar a los estudiantes. Por ello, se resalta el uso del aprendizaje autorregulado para que desarrollen habilidades para autorregularse responsablemente ante los desafíos de la tecnología que presenta los escenarios actuales de la educación.

Por su parte Covarrubias et al. (2024) estudiaron en Chile el aprendizaje autorregulado y las metas de académicas en los estudiantes de educación superior. Su

propósito fue establecer la relación que existe entre el *aprendizaje autorregulado y las metas académicas*. A través de un enfoque cualitativo se intervino a 231 estudiantes universitarios en edades entre 18 y 29 años de los cuales el 68% fueron mujeres. En sus resultados encontraron que el aprendizaje autorregulado tiene una correlación positiva con las metas académicas relacionadas con los procesos de aprendizaje a través de sus tres dimensiones con un valor de $p=0,000$. Es decir, en la formación profesional de los estudiantes de deben promover el aprendizaje autorregulado para que alcancen sus metas académicas.

Paralelamente, en el contexto internacional, las metas académicas también han sido objeto de atención por los efectos del entorno educativo global; es así que si bien muchos universitarios muestran altos niveles de motivación, no siempre existe una adecuada correspondencia entre sus metas académicas y las estrategias de autorregulación que emplean para lograrlas; un ejemplo de ello es el estudio realizado en España con estudiantes de la carrera de Educación, donde se evidenció que, a pesar de manifestar una elevada motivación hacia el aprendizaje, sus metas no se encontraban debidamente estructuradas ni alineadas con estrategias autorreguladoras efectivas (Casique & González, 2023). Este hallazgo permite advertir que, no solo por la falta de motivación hay un problema, sino en la ausencia de habilidades y recursos para traducirla en metas claras, realistas y sostenibles.

A nivel de Latinoamérica, un estudio realizado en Colombia, sobre aprendizaje autorregulado, con estudiantes universitarios de primer cuatrimestre evidenció que el 59 % de los estudiantes encuestados desconoce el significado del término "autorregulación del aprendizaje", sin embargo, al preguntarles a este mismo grupo si aplicaban estrategias de aprendizaje el 65 % señaló que se proponen metas al iniciar sus estudios, y el 88 % indicó que utilizan alguna metodología para cumplir con sus deberes académicos. Estos datos muestran que los estudiantes ponen en práctica acciones propias del aprendizaje autorregulado, pero hay una desconexión entre esas prácticas y la comprensión del concepto

(Molina y Fossi, 2022), esto obstaculiza su fortalecimiento de manera consciente, (Castro et al., 2023).

Por otro lado, un estudio realizado en México, muestra que las metas académicas de los estudiantes se muestra diferenciada, lo cual se puede deber a las metas que se trazan, priorizándolas como las estrategias que empleen para alcanzar sus objetivos; de esta investigación cuantitativa se obtuvo que un 62 % de los universitarios tienen como metas académica acabar la carrera y obtener buenas notas; un 32 % tiene como meta principal aprender y llegar a poner en práctica ese aprendizaje, y solo un 6 % de ellos tienen como meta lograr el reconocimiento de las personas y no tener críticas de los demás (Monroy, 2022). Similares datos podemos visualizar en un estudio realizado en estudiantes de una Universidad Argentina, donde el 53% de estudiantes del primer ciclo señalan como meta académica: Aprender, luego un 20% tiene como meta no complicarse en sus estudios, otro 20% evitar el fracaso y un 10% salvaguardar su autoestima (Moreno et al., 2019).

En lo que respecta a las metas académicas en el contexto latinoamericano, en México, podemos ver un ejemplo donde se muestra que una mayoría de estudiantes universitarios (62%) se enfocaron en sus metas, en el rendimiento, es decir, solo en obtener buenas calificaciones o terminar sus estudios, mientras que solo un 32% priorizaron sus metas en el desarrollo de los conocimientos y en su aprendizaje. Estos estudiantes no buscan ninguna estrategia para poder estudiar y lograr sus metas, sino solo memorizan el contenido para poder aprobar (Monroy, 2022; Zambrano-Matamala et al., 2020).

En el Perú, la problemática del aprendizaje autorregulado ha sido evidenciada en investigaciones con estudiantes universitarios en el curso de inglés en el departamento de Puno, donde se encontró que el 54.8% de alumnos no regulan completamente su aprendizaje, (Mamani Hilasaca, 2024).

Con respecto a las metas académicas en el Perú, el panorama es similar a lo mencionado anteriormente, puesto que en una investigación realizada por SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación) con estudiantes universitarios, se encontró que un 59% de alumnos no logran sus metas académicas ya que el 27% dejan sus estudios en el primer año y el 32% no aprueban sus cursos. El no lograr las metas académicas causa una gran desmotivación porque no se sienten lo suficientemente capaces de su eficacia ni tampoco ven un crecimiento en el logro de sus metas (Carrera-Viver et al., 2023).

En cuanto a la realidad local, el aprendizaje autorregulado también ha sido analizado en contextos universitarios peruanos, es así que un estudio cuantitativo realizado en una universidad de Huancayo evaluó esta competencia en estudiantes de sociología. Antes de la intervención, muchos estudiantes de la universidad presentaban un nivel regular en la autorregulación de su aprendizaje; en el grupo control mostró un 69.4% y en el grupo experimental fue de 74.2%. Esto mejoró en el último grupo en un 74.2% (nivel adecuado) cuando se implementó el aula invertida, pero el de control se mantuvo en el mismo nivel (69.4%). Estos hallazgos nos muestran que, para mejorar el aprendizaje autorregulado, se debe potenciar las estrategias pedagógicas activas en la universidad del Centro y en otros contextos similares (Huaman, 2023).

Asimismo, en el ámbito local, con respecto a las metas de estudio, una investigación en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo con estudiantes de diferentes ciclos, I, III, V, VII y IX, los hallazgos muestran que las metas de logro son determinantes en la permanencia en la universidad. Cuando los estudiantes tienen sus metas bastantes claras y que estén orientadas al logro se ve reflejado en su compromiso con su aprendizaje, con el cumplimiento de actividades y con visión hacia su éxito profesional. Los estudiantes de ingeniería alcanzaron niveles favorables en las puntuaciones de sus metas de estudio lo cual muestra su positivismo para superarse. Sin embargo, para los estudiantes que no tienen bien

definidas sus metas, podrían abandonar su carrera universitaria. Es importante que las instituciones fortalezcan estrategias que ayuden a impulsar la planificación de sus metas, su aprendizaje autorregulado para que estos futuros ingenieros logren su éxito profesional en Huancayo (Cornejo et al., 2015).

Si los estudiantes no logran sus metas académicas, las consecuencias son devastadoras tanto a nivel individual como académico; puesto que a nivel personal, se traduce en frustración, abandono de la carrera, pérdida de la inversión monetaria y de tiempo, y provocará un impacto negativo en su autoestima y proyecto de vida; y para la sociedad, significa la pérdida de ingenieros potenciales que podrían aportar mucho en el desarrollo tecnológico del Perú y una inversión educativa que será desperdiciada; se limitaría el desarrollo sostenible, la productividad e innovación, especialmente en regiones como Huancayo.

Si no autorregulan su aprendizaje, los estudiantes serán eternamente dependientes de la instrucciones de sus superiores, no serán capaces de gestionar la sobrecarga de información y de aprender en los entornos digitales y de formación continua; y si por otro lado, no logran metas académicas orientadas al aprendizaje, su motivación será frágil, llevándolos a adoptar estrategias de estudio superficiales, lo que compromete la calidad de su formación; entonces la combinación de ambas deficiencias es una fórmula que no llevará al éxito profesional.

En línea a lo anteriormente expuesto y ante la dinámica acelerada del contexto actual, especialmente en el ámbito de la educación superior, donde la integración de la tecnología ha afianzado las oportunidades para una educación formativa, ineludible y globalizada. Este escenario desafiante exige que la sociedad del conocimiento sostenga un compromiso permanente y significativo con visión hacia la optimización y la mejora metodológica de los procesos inherentes a la educación superior. Es por ello por lo que, gobiernos, instituciones

académicas, docentes y estudiantes deben estar alineados a la ruta del aprendizaje que surge al ritmo de las innovaciones y lo pertinente de la era actual. Es en este escenario de evolución y adaptación que en la presente investigación se plantea como objetivo principal: Determinar cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

Determinar cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

1.3.2 Objetivos Específicos

Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.

Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.

Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1 Teórica

Esta investigación se fundamenta en *la teoría del aprendizaje autorregulado*, la cual concibe a los estudiantes como participativos al aprender autónomamente. El estudio de las metas académicas se apoya en teorías de la motivación que subrayan la importancia de las orientaciones de los estudiantes hacia el logro, ya sea para el desarrollo de la competencia o para la demostración de la habilidad. Asimismo, desde las autoridades de la universidad se requiere asumir el compromiso de brindar a los estudiantes equipos, herramientas y recursos

de tecnología que sean necesarios para que puedan autorregular su aprendizaje y puedan saber resolver problemas de ingeniería, garantizando así una formación de calidad.

1.4.2 Metodológica

Esta investigación aportó al campo de la metodología de la investigación educativa al utilizar un diseño correlacional para analizar la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas. El presente estudio ofreció un ejemplo de cómo se pudieron medir y analizar estas variables en un contexto específico, lo cual resultó beneficioso para futuras investigaciones. Asimismo, los instrumentos de medición fueron válidos y confiables para evaluar el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes de ingeniería. Además, el estudio sirvió como modelo para la realización de investigaciones similares en otros escenarios educativos o con otros grupos de estudiantes.

1.4.3 Práctica

Los resultados de esta investigación tendrán implicaciones prácticas significativas para mejorar la educación en el salón de clase dentro del ámbito educativo superior. Estos hallazgos facilitarán el diseño de intervenciones pedagógicas más efectivas para fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes, incluyendo la elaboración de estrategias de planificación, seguimiento y evaluación del auto aprendizaje. Adicionalmente, la investigación proporcionará información valiosa para promover la adopción de metas académicas orientadas a un aprendizaje profundo, lo cual puede incrementar la motivación intrínseca, el compromiso y el logro académico de los aprendices. Asimismo, los resultados de la investigación serán de utilidad para los docentes, los diseñadores del currículo y a las instituciones educativas en general, al ofrecer herramientas que tienen fundamento en evidencia para elevar la la dedicación genuina así como la eficacia universitaria de los estudiantes.

1.5 Limitaciones de la investigación

En esta investigación las limitaciones que se presentaron fueron en términos metodológicos, específicamente a la población que proviene de una sola universidad, lo cual restringe la coyuntura para generalizar los hallazgos en comparación a otras realidades educativas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Internacionales

Vizcaino et al. (2024) señalan como objetivo general determinar el aprendizaje autorregulado con el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de Cuba. Este estudio cuantitativo de tipo descriptivo utilizó el muestreo no probabilístico, es así que se trabajó con 96 estudiantes de Ingeniería Eléctrica, Arquitectura, Ingeniería Mecánica, Agropecuaria y Medicina Veterinaria. Los instrumentos utilizados fueron el inventario SISCO y la escala de aprendizaje autorregulado, Como resultados describen que las deficiencias en el aprendizaje autorregulado están relacionadas con la organización, gestión de recursos y de tiempo, así como la motivación hacia el estudio. En ese sentido, predominaron los niveles bajos y medios de rendimiento académico, valoraron estrés académico relacionado con sentimientos de desesperación y tristeza (62,5 %), inquietud (69,8 %) y problemas de concentración (60,4 %). Asimismo, otros tipos de reacciones como las físicas están: los dolores de cabeza (57,3 %) y problemas de sueño (56,6 %). Finalmente concluyen que la falta de aprendizaje autorregulado se expresa en el desempeño, en la autoeficacia para la disposición al estudio, en la autoevaluación del aprendizaje y planificación del estudio; además, agregan, que los estudiantes muestran niveles moderados de estrés y que no suelen alcanzar un alto rendimiento académico

Broadbent (2021) señala que en su investigación tuvo como objetivo principal “explorar las estrategias del aprendizaje autorregulado utilizado por estudiantes en entornos de educación superior”. Para ello utilizó un enfoque cuantitativo, correlacional y contó con una muestra de 606 estudiantes de pregrado de una universidad en Melbourne-Australia, la mayoría estudiaba en la Facultad de Salud (67 %); para su investigación utilizó un instrumento denominado cuestionario de aprendizaje; tras su aplicación se obtuvieron unos resultados que demostraron que el modelo propuesto funcionaba de manera equivalente a través de grupos de inscripción; χ^2 (df = 12) = 15.89, $p = 0.197$; y que el modelo restringido tenía un ajuste aceptable; CFI = 0.93, RMSEA = 0.03, SRMR = 0.02, es así que los estudiantes completaron las estrategias motivadas para el cuestionario de aprendizaje y se demuestra que los estudiantes utilizaron estrategias de aprendizaje autorregulado más a menudo que otros estudiantes. Finalmente, se concluye que el aprendizaje autorregulado es un factor importante para el éxito en la educación superior en el aula, y que se requiere más investigaciones para comprender mejor las dinámicas complejas de la autorregulación.

Shareefa et al. (2025) refieren que su objetivo principal fue explorar el impacto del aprendizaje autorregulado y la atención plena en la eficacia académica de los estudiantes de educación superior en Maldivas. El método de investigación fue cuantitativo. Se empleó una técnica de muestreo por conveniencia analizaron un total de 333 participantes para los fines de la investigación. El instrumento utilizado en el estudio fue un cuestionario de encuesta adaptado de múltiples fuentes; para tal fin el instrumento pasó por revisión de expertos y un estudio piloto comprobando la confiabilidad de los ítems. Como resultados los autores indican que la autorregulación de los estudiantes en instituciones de educación superior tiene un impacto positivo en la autoeficacia académica de los estudiantes ($\beta = 0,135$) controlado por el efecto indirecto del bienestar mental. Asimismo, existe un impacto positivo de la autorregulación en el bienestar mental ($\beta = 0,378$), mientras que también hay un impacto

positivo del bienestar mental en la autoeficacia académica ($\beta = 0,427$) de los estudiantes. Finalmente, concluyen que la investigación valida la hipótesis de que la autorregulación tiene un impacto positivo directo e indirecto en la autoeficacia académica al mejorar el bienestar mental.

Lara (2023) analizó el impacto del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ingeniería sobre su rendimiento académico. La investigación cuasi experimental trabajó con una muestra de 103 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México. Para la medición de la autorregulación se utilizó el Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación del Estudio conformado por 9 ítems con 3 dimensiones y 3 ítems cada una, el otro instrumento usado fue el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje, formado por 12 ítems con 3 dimensiones representativas de 3 fases. Como resultado de la investigación se evidencia que, al aplicar la diferencia de medidas, entre ellas y los cursos obligatorios, se contribuye a la participación más activa de los estudiantes, puesto que en la investigación se determinó que la deserción de los participantes fue de más del 50% al no ser obligatorio, asimismo, se deben plantear estrategias más efectivas y eficientes para tal fin. Asimismo, la autorregulación de los universitarios y el uso de la tecnología a través de una plataforma como Khan Academy es capaz de permitir una sinergia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y verse reflejado en su autorregulación y rendimiento.

Frumos et al. (2024) consideraron como objetivo principal “examinar la relación entre la orientación a metas académicas de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico, explorando el papel de mediador que cumplen los componentes motivacionales y las emociones de logro”. Este estudio de tipo correlacional y de mediación moderada contó con una muestra de 274 estudiantes universitarios rumanos, de estos, 139 (50,7%) cursaban un programa de Psicología y 135 (49,3%) un programa de Ciencias Sociales. Como instrumento

se utilizó el Cuestionario validado de Metas de Logro (AGQ) el cual se utilizó para medir los cuatro tipos de orientación hacia las metas académicas de los estudiantes; los participantes respondieron a las preguntas en una escala de siete puntos (1 = nada cierto en mi caso hasta 7 = muy cierto en mi caso) y los coeficientes de fiabilidad para cada escala fueron buenos; como resultado, la investigación indicó que la autoeficacia fue el único mediador significativo entre la orientación a metas y el rendimiento académico. Las variables se relacionaron significativamente en niveles medios ($b = 0,09$, $p = 0,03$) y altos ($b = 0,18$, $p = 0,006$), además, se encontró que los vínculos entre las metas de dominio y rendimiento, y los componentes motivacionales son más fuertes cuando las emociones positivas son más altas y las negativas son más bajas. Finalmente, llegaron a la conclusión que la orientación a metas académicas, junto con la regulación de la motivación y las emociones, son elementos clave que contribuyen al rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Nacionales

Madueño (2025) en su investigación tuvo como objetivo principal “determinar si el aprendizaje regulado se relaciona con el logro de aprendizaje y las habilidades intelectuales en estudiantes de la Facultad de Ingeniería química y textil de la Universidad Nacional de Ingeniería”. La investigación fue de enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 255 estudiantes, asimismo los instrumentos usados fueron: el inventario de aprendizaje autorregulado de Juan Carlos Torre y el inventario de habilidades intelectuales de Rosario Lajo. Como resultado señala que las variables están relacionadas favorablemente, puesto que presentan correlaciones significativas entre las variables ($r = 0,88$). Finalmente, concluye que existe relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y los logros de aprendizaje junto con las habilidades intelectuales en los estudiantes de ingeniería.

Terry & Tucto (2021). Determinaron si hay una relación entre las variables aprendizaje autorregulado y hábitos de estudio en estudiantes universitarios”. La investigación fue de tipo no experimental, de diseño correlacional. Contó con una muestra de 90 estudiantes del octavo ciclo de una universidad privada de Lima. Los instrumentos que se utilizaron fueron los cuestionarios denominados A y B la confiabilidad de los instrumentos fue de 0.85 para hábitos de estudio y 0.88 para aprendizaje autorregulado, ambos coeficientes de Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos demuestran que, para la muestra de esta investigación, entre las variables aprendizaje autorregulado y hábitos de estudio si existe una correlación estadística positiva y significativa de $p < .05$ y Rho de Spearman de $\rho = 0.890$, lo cual indica que, a mejores hábitos de estudio, mayor será el nivel del aprendizaje autorregulado. Finalmente, concluye que existe una relación fuerte y significativa entre el aprendizaje autorregulado y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel superior.

Bautista (2023). En su investigación señaló como objetivo principal “determinar cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la gestión de la información en estudiantes de posgrado”, la investigación fue no experimental de tipo descriptivo-correlacional, cuya muestra estuvo conformada por 113 estudiantes de posgrado de la Universidad Norbert Wiener; asimismo, los instrumentos utilizados para la investigación fueron dos cuestionarios estructurados de 20 preguntas cada uno, los cuales fueron validados por juicio de expertos y con una confiabilidad calculada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo 0.947 para el de autorregulación del aprendizaje y 0.941 para el cuestionario de Gestión de la información. Como resultado se mencionó una correlación significativa y positiva entre la autorregulación del aprendizaje y la gestión de la información (Rho=0.817, $p=0.000<0.05$), indicando así, una relación considerablemente alta entre ambas variables; asimismo, se observó que un 55.8% de los estudiantes presentaron un nivel regular en la autorregulación del aprendizaje y el 52.2% de los estudiantes presentaron un nivel regular

en la gestión de la información. Finalmente, concluyó que existe una relación significativa positiva y de fuerte magnitud entre la autorregulación del aprendizaje y la gestión de la información en los estudiantes de posgrado de una universidad peruana.

Meza (2022) refiere que tuvo como objetivo principal descubrir la relación entre el aprendizaje autorregulado y metas de estudios de los estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública peruana. Esta es una investigación de tipo descriptiva - correlacional, y presentó como muestra a 97 alumnos de nivel superior. La autora utilizó dos instrumentos, el primero la escala de evaluación del aprendizaje autorregulado a partir de textos (ARATEX-R) y el otro es el Cuestionario de evaluación de las metas de estudio (CEMA); como resultado señala la existencia de una relación directa y significativa entre las Metas de Estudio y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes, asimismo, como resultado resaltante se establece que el aprendizaje autorregulado es un factor determinante en el 82% de las metas académicas. Finalmente, concluye que se logró determinar la relación entre ambas variables, verificando que tienen una relación directa y significativa, con un valor estadístico de correlación positiva muy fuerte del 0.906.

Avedaño (2022) señala como objetivo principal de su investigación: Identificar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el desempeño en lo académico de los estudiantes de Química en una universidad pública peruana. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo correlacional. La muestra fue de 285 estudiantes, del tercero al décimo semestre de la Escuela Académica de Química. Como instrumento utilizó el cuestionario sobre autorregulación, además, aplicaron las fichas de promedio ponderado final de los estudiantes. Como resultados señalan que se ha demostrado que el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico muestran una correlación positiva débil ($\rho = 0,199$), y esta asociación carece de significancia estadística (0,11). Al profundizar en las distintas dimensiones del aprendizaje autorregulado y su vínculo con el desempeño académico, los resultados muestran

que la conciencia metacognitiva activa presenta una correlación positiva muy débil ($\rho = 0,163$), aunque esta relación es estadísticamente significativa ($p = 0,037$); por su parte, el control y verificación muestra una correlación positiva igualmente débil ($\rho = 0,223$), siendo esta la asociación significativa ($p = 0,004$). Finalmente, concluye que las estrategias de autorregulación, control y verificación y conciencia metacognitiva activa se vinculan con el desempeño académico, pero de modo muy débil.

2.2 Bases teóricas

Variable 1:

Aprendizaje autorregulado

Conceptualización de la variable

Uno de los grandes retos que enfrentan hoy los universitarios es crear entornos de aprendizaje en contextos autorregulados que les permitan enriquecer sus conocimientos y ampliar su aprendizaje. En este marco, la autonomía en el aprendizaje es entendido como un proceso que beneficia a los aprendices al empoderarlos para gestionar sus propios pensamientos, comportamientos y emociones. Esto les permite actuar con un mejor desempeño a través de sus experiencias de aprendizaje (Hacker et al., 2009).

El aprendizaje autorregulado es el empoderamiento de los pupilos al tomar las riendas de sus propios procesos de desarrollo académico. Al establecerse metas, gestionan su tiempo y seleccionan las estrategias más eficientes para sus procesos de estudio personalizado. Es decir, los aprendices se vuelven protagonistas de su propio aprendizaje. Esta autonomía es muy relevante y valiosa en los escenarios de la educación actual, ya que pueden adaptar su ritmo de aprendizaje según sus necesidades a fin de maximizar su potencial. La habilidad de autogestionar sus procesos de aprendizaje implica un conjunto de competencias cruciales como

la planificación, el seguimiento permanente, la gestión del tiempo y la evaluación continua. Los alumnos autorregulados pueden controlar sus avances, ajustarlos a sus estrategias y buscar activamente la retroalimentación necesaria y oportuna. Además, los estudiantes que son más competentes, enfrentan los desafíos con una actitud proactiva en comparación con aquellos que perciben de forma baja las competencias (Carter et al., 2020).

Hace referencia a las habilidades de los aprendices para gestionar, diseñar, ejecutar y realizar la autoevaluación de su aprendizaje. Esto implica establecer los objetivos de manera clara, monitorear su avance, deben administrar su tiempo de estudio adecuadamente, mantener su motivación activamente y ser capaces de buscar la ayuda o retroalimentación cuando lo requieran (Carter et al., 2020).

El aprendizaje autorregulado brinda a los estudiantes un conjunto de herramientas significativa que permite a los estudiantes alcanzar el éxito en diversas áreas de su vida. Estas competencias son vitales para el desarrollo personal, profesional y científico. Al fomentar el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje autorregulado capacita a los pupilos para afrontar los desafíos que se le presentarán en el futuro profesional, los cuales abordarán con éxito. De este modo, alcanzan un desarrollo holístico, mejoran su rendimiento académico, se convierten en personas más autónomas y competentes en muchos aspectos de su vida personal y profesional (Holzer et al., 2021).

El aprendizaje autorregulado es una habilidad que desarrollan los estudiantes y los empodera a tomar las riendas de su propio desarrollo cognitivo. Diversos estudios han demostrado que esta capacidad de los estudiantes es vital en los escenarios del aula a fin de garantizar el éxito académico. En este proceso, tanto docentes como estudiantes deben asumir su rol fundamental en el fortalecimiento de esta competencia, la cual se logra a través de constantes prácticas, experiencias, búsquedas y retroalimentación oportuna. Asimismo, la

oportuna gestión del tiempo y la toma de decisiones informadas son herramientas claves e indispensables para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo y duradero. El aprendizaje autorregulado trasciende más allá del éxito académico porque contribuye al bienestar general de los estudiantes (Theobald, 2021).

Teoría del aprendizaje autorregulado

Zimmerman (2000) fundó la teoría del aprendizaje autorregulado. Esta teoría es abordada bajo un enfoque integral que plantea que el aprendizaje autorregulado es un proceso metacognitivo que consta de tres fases interconectadas. En la fase inicial, denominada fase de planificación, los estudiantes se preparan para el aprendizaje estableciendo sus metas y seleccionando sus estrategias que emplearán. Luego, en la fase de ejecución, los estudiantes ponen en práctica las estrategias seleccionadas y se involucran activamente en sus procesos de aprendizaje. Finalmente, está la fase de reflexión donde los estudiantes hacen una evaluación de sus logros y se adaptan a las estrategias más relevantes para sus mejoras en el futuro.

De igual forma, Puustinen y Pulkkinen (2001) realizaron un análisis exhaustivo de los modelos teóricos que fundamentan el aprendizaje autorregulado. Proporcionan una perspectiva valiosa y profunda sobre cómo los estudiantes ejercen control metacognitivo y pueden gestionar de manera activa y permanente sus procesos de aprendizaje en los escenarios de la educación superior actual. Asimismo, los autores destacan la importancia de que sean los propios estudiantes los que tengan la visión de poder desempeñarse con un papel activo que les permita la autorregulación del aprendizaje, lo cual implica organizar, supervisar y evaluar de manera permanente sus procesos de estudio. El manejo de esta habilidad permite a los estudiantes un alto nivel de autonomía en su aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje autorregulado se concibe como un fenómeno multidimensional que incluye procesos

cognitivos, metacognitivos y motivacionales, donde los estudiantes desempeñan el rol principal y determinante en sus rutas del autoaprendizaje del conocimiento.

De igual forma, Panadero (2017) realizó una revisión narrativa en la que refiere que encontró seis modelos de aprendizaje autorregulado. Luego de su análisis exhaustivo, el autor propuso cuatro rutas para la búsqueda científica en el futuro, lo cual resalta la compleja naturaleza multifuncional del aprendizaje autorregulado en los entornos de la educación superior. Asimismo, se subraya la importancia y necesidad de seguir investigando científicamente en escenarios donde se pueda observar variables como el efecto, la dinámica social, la tecnología y la evaluación continua de la sociedad actual.

En ese sentido, a continuación, se describen los seis modelos del aprendizaje autorregulado:

a) Modelo de Zimmerman (2002). Este modelo destaca la naturaleza cíclica y recursiva del aprendizaje autorregulado, con un enfoque en la red intrincada de características individuales, acciones y entorno (Zimmerman, 2002).

b) Modelo de Pintrich (2000). Propone una estructura jerárquica del aprendizaje autorregulado, con un enfoque en los procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales involucrados en el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000).

c) Modelo de Boekaerts (1999). Destaca la importancia del afecto en el aprendizaje autorregulado, con un enfoque en la interacción entre procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales (Boekaerts, 1999).

d) Modelo de Hadwin y Winne (2001). Enfatiza el papel de la retroalimentación y el monitoreo en el aprendizaje autorregulado, con un enfoque en el que se produce una intervención entre el aprendiz y los espacios de aprendizaje (Hadwin & Winne, 2001).

e) Modelo de Efklides (2011). Este modelo destaca el papel de las experiencias metacognitivas en el aprendizaje autorregulado, con un enfoque en la relevancia personal y la carga afectiva de las tareas de aprendizaje (Efklides, 2011).

f) Modelo de Winne y Perry (2000). Este modelo enfatiza la importancia de la autoeficacia y la fijación de metas en el aprendizaje autorregulado, con un enfoque en la intervención entre el aprendiz y los procesos de aprendizaje (Winne & Perry, 2000).

Asimismo, Panadero (2017) señala cuatro direcciones para la investigación futura, las cuales son:

a) El papel del afecto: Se propone hacer más investigaciones para comprender el papel del afecto en el aprendizaje autorregulado, particularmente en relación con la motivación, la autoeficacia y las experiencias metacognitivas (Panadero, 2017).

b) El papel de la naturaleza social: De acuerdo con los hallazgos, se requieren más estudios para comprender los aspectos sociales y colaborativos del aprendizaje autorregulado, particularmente en relación con la corregulación y la regulación compartida socialmente (Panadero, 2017).

c) El papel de la tecnología: El estudio sugiere que se requiere más investigaciones científicas para entender el efecto de la tecnología en el aprendizaje autorregulado, en diferentes escenarios como con el aprendizaje en el aula, el aprendizaje en línea, el aprendizaje móvil y los sistemas de aprendizaje adaptativo (Panadero, 2017).

d) El papel de la importancia de la medición y la evaluación: El estudio recomienda seguir con mayor relevancia las investigaciones para desarrollar medidas válidas y confiables de aprendizaje autorregulado, particularmente en relación con las medidas de autorreportar las medidas observacionales y las medidas de rendimiento (Panadero, 2017).

Características que presenta el aprendizaje autorregulado

A través del estudio de Anthonysamy et al. (2021) se hizo una exploración significativa de las estrategias del aprendizaje autorregulado que se producen en los estudiantes universitarios. Se conceptúa al aprendizaje autorregulado como el método sistemático que los estudiantes asumen para asumir responsablemente sus procesos de aprendizaje mediante la planificación, así también como el monitoreo, la evaluación y ajuste de su propio aprendizaje. Además, realizaron una capacitación eficiente en la que expusieron las características y mecanismos propios del aprendizaje autorregulado en los diversos escenarios de la educación superior, resaltando la importancia de sacar adelante el progreso de sus destrezas de autorregulación en los alumnos a fin de lograr mejoras significativas en su rendimiento académico. En ese sentido, se identificaron las siguientes características:

- a) Capacidad de definir objetivos claros y precisos.
- b) Dominio de diversas técnicas de estudio y habilidades para seleccionar las más adecuada.
- c) Habilidad para monitorear y evaluar el avance de su propio aprendizaje.
- d) La retroalimentación como herramienta para ajustar su desempeño y mejorar sus resultados.
- e) La capacidad de gestionar emociones y mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje.
- f) La importancia de la autorregulación en todos los escenarios desde donde los estudiantes toma las riendas de su propio aprendizaje. Todo lo cual debe ser responsablemente gestionado por el estudiante, sin la intervención directa del docente, debe asumir el rol protagónico de su propio aprendizaje.

Importancia del aprendizaje autorregulado

En los actuales escenarios de la educación superior, donde la tecnología es el factor clave, se subraya cuán importante es el aprendizaje autorregulado por ser una competencia fundamental que deben dominar los estudiantes para alcanzar el éxito académico. Este enfoque les permitirá asumir el control de su autoaprendizaje y desarrollaran la capacidad de poder adaptarse a los desafíos que surgen en la sociedad actual, con característica exigentes y cambiantes. El aprendizaje autorregulado también está relacionado con un aumento de la estimulación y también de la complacencia de los aprendices, lo que les permite conseguir una mejor retención de la información, así como una comprensión significativa y profunda de los contenidos, los procesos y las habilidades necesarias en su entorno académico.

Así mismo, se fomenta que los estudiantes adquieran la habilidad de autoadministrar y gestionar su proceso de aprendizaje, un requisito trascendental en los escenarios actuales de la educación superior. Es decir, los estudiantes deben gestionar sus tiempos que dedican a cada actividad, así como el uso de estrategias de aprendizaje significativas con el correcto uso de las herramientas tecnológicas disponibles y deben interactuar con sus pares a fin de alcanzar sus metas trazadas (Ponce Ponce, 2016).

Por otro lado, el aprendizaje autorregulado es un proceso dinámico y cíclico que está compuesto por tres fases interconectadas: planificación, ejecución y la reflexión propia. En la primera etapa, los aprendices establecen sus metas claras y definen estrategias para alcanzarlas. Durante la ejecución, ponen en práctica estas estrategias y monitorean su progreso. Finalmente, en la etapa de autorreflexión, evalúan sus resultados y ajustan sus estrategias para futuras ocasiones, creando así un ciclo de mejora continua (Ruiz Alzate & Roncancio, 2023).

Dimensiones del aprendizaje autorregulado

Conciencia metacognitiva activa

La conciencia metacognitiva activa se define como la habilidad de ser consciente de los procesos del pensamiento y la acción. Esta se divide en dos niveles: *el conocimiento declarativo*, que repercute en la obtención de conocimientos, y *procedimiento metacognitivo*, que se encarga del monitoreo y planificación”. Este proceso cognitivo superior, situado en la “corteza prefrontal”, brinda a las personas la capacidad de adaptación a los retos que plantean los procesos de aprendizaje, mejorando la capacidad de aprendizaje autorregulado a medida que se incrementa su experiencia. Además, durante la adultez temprana y media se alcanza el punto máximo de la estabilidad de la conciencia metacognitiva. La cual está relacionada con el desarrollo de un mejor rendimiento académico, una mayor capacidad para adquirir conocimientos y saberes nuevos, además de una toma de decisiones efectivas (Lafebre Mosquera et al., 2023).

La conciencia metacognitiva viene a ser las habilidades de los aprendices universitarios para que puedan realizar un análisis e introspección acerca de sus procesos cognitivos. Adquirir esta habilidad, permite a los estudiantes planificar su estudio, evaluar su progreso a lo largo del desarrollo académico, comprender mejor lo que leen, ayuda a controlar su comportamiento y a aprender de la forma más efectiva según su progreso que van alcanzando. Además, esta capacidad que implica la reflexión, requerirá de habilidades cognitivas, de factores sociales, así como también se verá influenciado por el entorno y por las experiencias de cada estudiante (De la Portilla Maya et al., 2022; Gutierrez de Blume et al., 2025).

Control y verificación

Esta dimensión hace referencia a los procesos y sistemas que, desde el interior de las instituciones educativas, se han establecido con el propósito de garantizar la veracidad de los promedios de notas registrados a lo largo de la permanencia en los años académicos de formación de los estudiantes. Esto incluye la verificación de títulos, historias académicas,

constancias de cursos aprobados, y otros documentos que tienen relación directa con el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, el control académico se encarga de comprobar el estricto cumplimiento de los procedimientos académicos y de interactuar con los entes académicos relacionados con el proceso educativo. En este sentido, el control y verificación académica son cruciales a fin de asegurar una garantía que aspira a la calidad y transparencia de la educación y para brindar a los estudiantes y a la sociedad en general una confianza en los resultados académicos obtenidos en las instituciones educativas (Cantillo et al., 2014; De la Portilla Maya et al., 2022; Gutierrez de Blume et al., 2025).

Esfuerzo diario

Es la esencia requerida para desarrollar la autorregulación y constituye una habilidad inherente al proceso de aprendizaje. Asimismo, es fundamental para que los estudiantes logren mejorar su capacidad de aprender y pensar de forma diferente y consensuada. Al decidir dedicar tiempo y energía para reflexionar sobre nuestros procesos de pensamiento y aprendizaje, desarrollamos la capacidad de autorregular nuestro desempeño estudiantil y mejorar la gestión del conocimiento. La conciencia metacognitiva y el esfuerzo diario están estrechamente relacionados. Ser constante en el esfuerzo diario es fundamental para desarrollar la capacidad de reflexiona sobre nuestros procesos de aprendizaje. Esta práctica continua mejora las habilidades para controlar los procesos mentales y alcanzar mejores resultados (Cantillo et al., 2014; De la Portilla Maya et al., 2022; Gutierrez de Blume et al., 2025).

Procesamiento activo

El procesamiento activo en los procesos de aprendizaje hace referencia a la participación reflexiva de los pupilos en los procesos de enseñanza aprendizaje, donde los alumnos son los que están activos y no la enseñanza magistral. Esta estrategia implica una interacción permanente entre los estudiantes y el conocimiento, en donde el estudiante es el

que desarrolla su autoconocimiento a través de los procesos de enseñanza aprendizaje con reflexión y la acción. Es decir, el procesamiento activo implica que los estudiantes sean más conscientes de cómo aprenden. Esto significa que pueden controlar sus propios procesos de aprendizaje. Se identifica lo más importante, se plantean preguntas retadoras y se resume la información, Además, se puede ser consciente para entender o no los contenidos o buscar una nueva forma de mejorar (Bernabéu, 2017; Gutierrez de Blume et al., 2025; Muñoz-Barriga et al., 2023).

Variable 2

Metas académicas

Son aquellos objetivos concretos que los aprendices establecen para avanzar en su formación académica para alcanzar un determinado nivel académico. Con estos objetivos, los estudiantes no solo buscan buenas calificaciones, sino también el desarrollo de habilidades, conocimientos y la superación de retos intelectuales, logrando de esta manera una identidad académica sólida y la motivación por aprender (Suriá Martínez & Villegas Castrillo, 2022).

Son los objetivos claros, específicos y alcanzables que guía el aprendizaje de los aprendices, abarca el desarrollo de destrezas, la incorporación del nuevo aprendizaje y la superación de desafíos intelectuales. Los pupilos se fijan en las metas académicas de manera clara y oportuna a fin de tener la probabilidad de alcanzar el éxito académico. Estas metas son los motivadores que ayudan a los estudiantes a focalizar sus esfuerzos y a desarrollar una identidad estudiantil sólida. Estas metas son los faros que orientan a los estudiantes a lo largo de su trayectoria estudiantil (Pérez-Martín et al., 2023; Suriá Martínez & Villegas Castrillo, 2022). Las metas académicas son los objetivos dinámicos que evolucionan conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria estudiantil. Estos objetivos no son estáticos, sino que se adaptan a los nuevos retos que surgen en su aprendizaje. Al establecerse objetivos desafiantes

pero alcanzables, los estudiantes se comprometen con su proceso de aprendizaje y desarrollan una mayor autonomía y autoeficacia (Suarez-Valenzuela & Suárez Riveiro, 2022).

Teoría de la autodeterminación

Es un amplio panorama que analiza la motivación humana en todo su espectro, abarcando desde los impulsos más elementales hasta los propósitos más elevados de las personas. Brinda un marco conceptual vigoroso para comprender la motivación en el área de la educación superior. Está compuesta por variadas subteorías, entre las que se encuentran: en primer lugar, teoría de las necesidades psicológicas básicas; y sigue el de las orientaciones causales; además el de la integración orgánica; se adiciona la teoría del contenido de metas y, por último, el de la evaluación cognitiva. Asimismo, busca entender cómo surgen la energía, la dirección, la persistencia y el sentido que guían las acciones diarias de los estudiantes. Se resalta su importancia en los escenarios de la educación superior la cual está basada en su habilidad para explicar y difundir la motivación intrínseca de los estudiantes. De igual manera, explora conceptos como la evaluación cognitiva, también las necesidades psicológicas básicas y, finalmente, las orientaciones causales. Es decir, esta teoría brinda una visión integral de como las personas se motivan para actuar en busca de su mejora permanente (Stover et al., 2017).

La orientación a la meta es un constructo esquematizado que se aborda para el análisis de la motivación que impulsa a los estudiantes en los escenarios de la educación superior. Las metas académicas junto a las de rendimiento impactan de manera diferente en los procesos académicos. No obstante, las metas académicas suelen ser beneficiosas, ya que se relacionan con aptitudes positivas y los denodados esfuerzos desplegados en todas las actividades académicas. Por otro lado, las metas de rendimiento muestran resultados menos consistentes, que pueden ser, muchas veces positivos, otras veces negativos o neutro en el rendimiento

académico. En ese sentido, es resaltante indicar que una motivación efectiva muchas veces requiere de un conjunto armonizado y equilibrado de metas académicas y rendimiento que complementen significativamente la motivación y el desempeño académico (Matos & Lens, 2006). Asimismo, según el estudio señalado, se puede destacar los efectos positivos de seguir las metas de aprendizaje. Por lo tanto, el uso continuo de utilizar estrategias de aprendizaje resulta fundamental. En este marco, es posible considerar que estas metas tengan un rol importante en los estudiantes que finalizan la educación secundaria y que deseen continuar con una educación superior universitaria; en este contexto, se pueden considerar a estas metas como adaptativas (Matos & Lens, 2006).

Características de las metas académicas

Las metas académicas se han clasificado en tres grupos: a) Los enfoques en aprender y desarrollar habilidades; b) Los centrados en alcanzar resultados y compararse con sus pares; y c) Los orientados a evitar el esfuerzo excesivo. Además, las metas pueden ser de aproximación, es decir, aquellas que buscan una mejora para conseguir los objetivos, o de evitación, que son los esfuerzos desplegados para evitar el fracaso académico. Estas diferentes orientaciones influyen significativamente en la motivación y el rendimiento académicos de los estudiantes en los entornos de la educación superior (Madueño, 2025; Valle et al., 1997).

Importancia de las metas académicas

En su investigación, Chan et al. (2020) resaltan el papel crucial de las metas académicas como un pilar imprescindible en el desarrollo integral de los estudiantes. Estas metas impulsan el logro de los objetivos y también contribuyen a la formación de una identidad sólida, guían y motivan a los pupilos ayudándoles a obtener los conocimientos, destrezas y competencias que son inherentes para su buen futuro desempeño profesional. Por ello, las metas académicas son importantes debido a la capacidad de impactar sobre el óptimo desempeño académico, el

crecimiento personal y profesional a fin de lograr la prosperidad de los estudiantes en la educación superior.

Influencia del aprendizaje Autorregulado en las metas académicas

La influencia del aprendizaje autorregulado en la consecución de las metas académicas en el ámbito universitario es un estudio importante para comprender el desempeño estudiantil; puesto que, según Valencia Serrano et al. (2013), el aprendizaje autorregulado es definido como el desarrollo deliberado y activo de operaciones tanto metacognitivas como cognitivas orientadas a la construcción del aprendizaje, por lo tanto hay una estrecha conexión entre el grado de autorregulación del estudiante y sus objetivos propuestos.

Estudios respaldados por las investigaciones de Valencia Serrano et al. (2013), muestran que los estudiantes con niveles altos de autorregulación suelen llegar a adoptar metas de dominio, lo que lleva en un mejor aprovechamiento académico; es decir, estos estudiantes se caracterizan por realizar una planificación rigurosa, el uso de estrategias de organización y elaboración, y un control metacognitivo constante. Por otro lado, los estudiantes con niveles bajos de autorregulación suelen mostrar una marcada tendencia hacia metas de evitación, además de un bajo rendimiento. Este enfoque procedimental del aprendizaje autorregulado en relación con las metas académicas proporciona una visión primordial para investigaciones futuras, especialmente aquellas que buscan explorar y/o analizar el funcionamiento de los estudiantes en tiempo real y la interacción compleja de los aspectos motivacionales que están implicados, según Valencia Serrano et al. (2013).

Asimismo, esta importancia se ve reforzada con lo que exponen Gálvez-Gamboa et al. (2024), quienes señalan que la influencia del aprendizaje autorregulado en la consecución de las metas académicas se convierte en un pilar importante, puesto que las actividades autorregulatorias actúan como mediadoras entre el desempeño académico de un estudiante y

sus características personales, es decir, este enfoque considera que se entrelazan en el aprendizaje los aspectos motivacionales, cognitivos y emocionales; es por ello que se fomenta el desarrollo de habilidades de autorregulación en estudiantes universitarios, puesto que el alcanzar un alto nivel de autoeficacia es indispensable para el control de la autorregulación, lo que impacta de manera positiva a la dedicación, el esfuerzo y el éxito en la vida universitaria.

Dimensiones:

Metas de aprendizaje

A través de las metas de aprendizaje los estudiantes formulan sus objetivos en relación con la búsqueda del conocimiento; es decir, buscan obtener la mejora o el perfeccionamiento de sus habilidades. Los alumnos que se proponen las metas académicas están orientados intrínsecamente hacia el aprendizaje, se muestran predispuestos a estudiar y disfrutan del proceso de aprendizaje. Siempre eligen las tareas por su contenido, por ser novedad, porque los empodera en sus conocimientos en determinado tema. Deben poseer tanto destrezas como dominios, pero sin estar ansiosos o preocupados por la opinión de otras personas. Su único interés es su superación y la mejora de sus capacidades que le otorgará un mejor rendimiento académico. Es decir, los estudiantes determinan integralmente las metas de estudio que van a lograr, proyectándose a alcanzarlas conforme se produce el proceso continuo de aprendizaje y desarrollo académico. Para ello, inician una búsqueda permanente del conocimiento científico, la adquisición de competencias, el logro de las metas de aprendizaje más importantes que le garantizan una mejora continua en todo su rendimiento y desempeño académico (Barca-Lozano et al., 2019; Chiecher, 2017; Valencia-Serrano, 2020).

Metas de refuerzo social

Estas metas representan la tendencia de cada estudiante, el cual se orienta a conseguir la aceptación plena por parte de sus mentores y progenitores. Los estudiantes orientados hacia metas de refuerzo social buscan validar sus habilidades y conocimientos ante los demás. La forma de expresar los deseos de reconocimiento social impacta de manera resaltante en el rendimiento académico y en su predisposición para asumir el compromiso en sus estudios universitarios. Sin embargo, no se garantiza un desempeño superior, sino que se orienta a una mayor persistencia en el esfuerzo desplegado. Por lo tanto, las metas de refuerzo social desempeñan un rol fundamental en la motivación y el comportamiento de los alumnos universitarios. Además, se fomentan desde entornos educativos los cuales buscan el logro de los resultados educacionales. Por lo que es necesario entender las metas de refuerzo social desde un marco más amplio en los entornos educacionales (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015; Jara Barnett et al., 2022; Saborío-Taylor & Álvarez-Chaves, 2023).

Metas de logro

Son un conjunto esquematizado de objetivos que los estudiantes se han propuesto y que monitorean en toda su trayectoria académica con el firme propósito de alcanzar un nivel de desempeño sobresaliente en sus estudios. Las metas de logro se han categorizado en dos etapas: 1) metas de dominio; y 2) metas de rendimiento. Las primeras, se refieren al aprendizaje y a la mejora personal de los estudiantes. Mientras que las segundas, vienen a ser las comparaciones con sus pares y la competencia entre ellos (Suriá Martínez & Villegas Castrillo, 2022). Además, las metas de logro se definen como los resultados deseados que los estudiantes aspiran a lograr en su desempeño académico.

Estas metas se han clasificado en metas de logro de enfoque maestro que se enfocan en la comparación social y la demostración de superioridad ante los demás, y en metas de logro de rendimiento que tiene que ver con mejorar las habilidades y el conocimiento para alcanzar

un nivel específico de competencias. Por ello, se resalta la importancia de las metas de logro como objetivos específicos que se establecen los estudiantes para alcanzar en un periodo determinado y están relacionadas con el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Lituma Pizarro & Aldas Arcos, 2023).

Las metas de logro se definen como los objetivos que los estudiantes persiguen en su proceso de aprendizaje con el fin de alcanzar un desempeño satisfactorio en sus estudios. Estas metas pueden clasificarse en dos categorías: “metas de dominio y metas de rendimiento”. Las metas de dominio se refieren a los procesos de aprendizaje y la mejora personal, mientras que las metas de rendimiento se refieren a la comparación con otros y la competencia entre ellos. Asimismo, durante el SARS CoV2 los estudiantes universitarios tuvieron que adaptarse a nuevas formas de aprendizaje y evaluación. Por ello, los estudiantes que alcanzaron sus metas de logro a través de un rendimiento planificado tuvieron un mejor desempeño académico y una mayor satisfacción en el proceso de aprendizaje, en comparación con aquellos que no tenían metas claras (Roque Herrera et al., 2021).

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis General

Ha: Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

H0: No existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

2.3.2. Hipótesis Específicas

Ha1: Sí existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

H01: No existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Ha2: Sí existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

H02: No existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Ha3: Sí existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

H03: No existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Método de la investigación

En esta investigación se utilizará el método hipotético deductivo, una estrategia que parte de ideas generales (hipótesis) para posteriormente buscar evidencia específica que las confirme o refute. Es parte de una teoría o hipótesis para explicar un fenómeno, luego se usa la lógica deductiva para generar consecuencias o predicciones que puedan ser comprobadas de modo experimental (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.2 Enfoque investigativo

Este estudio adoptará un enfoque cuantitativo, centrado en medir y cuantificar las variables con el fin de predecir fenómenos. Para ello, utilizaremos la recolección de datos para poder probar nuestras hipótesis, todo ello a partir de la medición de carácter numérica para el análisis estadístico. Todo esto con el fin de establecer modelos de comportamiento y probar teorías (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.3 Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo aplicada, que según la perspectiva de Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), refieren que una investigación aplicada se orienta a resolver problemas específicos o a buscar mejoras en escenarios con problemáticas reales aplicado el conocimiento científico.

3.4 Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es no experimental; en este tipo de investigación no se manipulan deliberadamente las variables, es decir, se observan fenómenos tal como se manifiestan en su contexto natural; se observa a los intervenidos en su propio entorno habitual,

lo que permite tener una visión holística lo más aproximada a una realidad natural y auténtica que permite observar el comportamiento de los participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.4.1. Corte

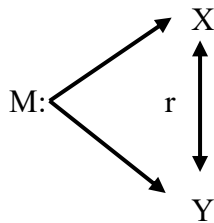
En primer lugar, nuestra investigación adopta un diseño de corte transversal, que señala que la recolección de datos debe realizarse en un solo tiempo, sin la necesidad de realizar un seguimiento longitudinal de los participantes. Este enfoque metodológico facilita describir y analizar las variables de estudio tal como se observan en su contexto específico, favoreciendo obtener la información empírica relevante de forma eficiente y oportuna. De esta forma, la medición simultánea de los constructos propicia percibir una instantánea del fenómeno estudiado, lo cual es pertinente en situaciones en el que el interés está centrado en determinar relaciones o asociaciones en una determinada situación, y no en su evolución a través del tiempo (Rau et al., 2019).

3.4.2. Nivel de alcance

Esta investigación tiene un nivel de alcance correlacional. Este tipo de investigación tiene como propósito conocer si existe una relación o grado de asociación entre dos variables, conceptos, categorías o muestras en un entorno o contexto específico (Cauas, 2015). Este tipo de estudios buscan determinar en qué medida dos o más variables están relacionadas entre sí (Gómez, 2020). Un estudio correlacional se caracteriza por estudiar la magnitud y curso de la relación que existe entre dos o más variables, pero sin ninguna intervención entre éstas, lo cual permite entender de qué manera cambian de forma conjunta dentro de un espacio o entorno particular. Es decir, describe patrones de asociación que brinden una comprensión respecto a fenómenos complejos por la interacción de múltiples factores (Creswell & Creswell, 2018). En este contexto, podemos afirmar que, al ser de nivel correlacional esta

investigación, tiene como propósito establecer en nivel de relación que exista entre las variables: X: Aprendizaje Autorregulado Y: Metas académicas.

El esquema que le corresponde a este tipo de investigación es el que muestra a continuación:



Donde:

M: muestra.

X: Variable 1 Aprendizaje Autorregulado.

Y: Variable 2 Metas académicas.

r: Relación

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

La población comprende un grupo completo de individuos, animales, registros estadísticos, objetos, artículos de prensa, editoriales, sucesos, entre otros, que comparten una característica en común y que son objeto de estudio en una investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En esta investigación, la población de estudio estuvo conformada por 426 estudiantes de la facultad de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

3.5.2. Muestra

Para esta investigación, se utilizó una muestra no probabilística. Este enfoque en un método no probabilístico que se realiza seleccionado a los participantes que están más accesibles para los investigadores (Hernández-Sampieri et al., 2014). Es decir, se debe tener en cuenta la disponibilidad y disposición para participar, así como la facilidad de acceso que tienen los investigadores. Además, este enfoque es adecuado cuando se presentan limitaciones de tiempo, espacio y recursos. Ya que, se pretende recoger información rápida, eficiente y oportuna. En ese sentido, la muestra poblacional para esta investigación se estableció en 121 estudiantes universitarios, quienes aceptaron participar de forma voluntaria.

3.5.3. Muestreo

Para esta investigación se empleó un muestreo de tipo intencional, es decir, se eligió a los participantes de acuerdo con protocolos previamente establecidos, lo cual significó elegir a los participantes que aceptaron participar en este estudio voluntariamente. Es decir, en un muestreo por conveniencia no existen procedimientos, acciones, razones o proceso de selección, es deliberado (Fau & Vazquez-Ortiz, 2022). Es decir, la muestra estuvo conformada por los participantes que voluntariamente aceptaron su participación.

Criterios de inclusión:

Matriculados: alumnos oficialmente inscritos en el segundo y tercer año.

Estudiantes de ambos sexos

Estudiantes que aceptan voluntariamente su participación

Criterios de exclusión:

Estudiantes de primero, cuarto y quinto año.

Estudiantes con tratamientos con psicotrópicos

Estudiantes de otras carreras

3.6. Variables y operacionalización

Tabla 1.

Operacionalización de la variable aprendizaje autorregulado.

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa Niveles o rangos
Aprendizaje Autorregulado	Hace referencia a las habilidades de los estudiantes para gestionar, planificar, ejecutar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Lo cual implica que se deben establecer los objetivos de manera clara, deben ser monitoreados en su avance, deben administrar su tiempo de estudio, mantener su motivación y activamente y ser capaces de buscar la ayuda o retroalimentación cuando lo requieran (Carter Jr et al., 2020).	La variable aprendizaje autorregulado será medida a través de sus 4 dimensiones: Conciencia metacognitiva activa, Control y verificación, Esfuerzo diario y Procesamiento activo durante las clases, las que se encuentran en el instrumento de Durán-Aponte & Arias-Gómez, (2015), el cual consta de un cuestionario de veinte preguntas cuyas respuestas están en cinco niveles de la escala de Likert.	Conciencia metacognitiva activa Control y verificación Esfuerzo diario Procesamiento activo durante las clases	Precisión de los objetivos Tolerancia en el aprendizaje online Conocimiento de estrategias Autoeficacia Persistencia Adaptabilidad Toma de decisiones Criterios personales Autocontrol emocional Gestión de su tiempo	Ordinal Totalmente en desacuerdo: 1 Bastante en desacuerdo: 2 Regular: 3 De acuerdo: 4 Totalmente de acuerdo: 5	Nivel bajo 28 – 67 Nivel medio 68 - 76 Nivel alto 77 –93

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2.*Operacionalización de la variable metas académicas.*

Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa Niveles o rangos	
Metas Académicas	Se refiere a los objetivos concretos que los estudiantes se establecen para avanzar en su formación académica para alcanzar un determinado nivel académico. Con estos objetivos, los estudiantes no solo buscan buenas calificaciones, sino también el desarrollo de habilidades, conocimientos y la superación de retos intelectuales, logrando de esta manera una identidad académica sólida y la motivación por aprender (Suriá Martínez & Villegas Castrillo, 2022).	La variable de metas académicas será medida a través de sus 3 dimensiones: Metas de aprendizaje, Metas de refuerzo social y Metas de logro. Esta variable será evaluada a través de un instrumento ideado por Rocha-Durand et al. (2023), el cual fue construido a través de un cuestionario de dieciséis preguntas con cinco niveles de respuesta en escala Likert.	Metas de aprendizaje	Interés por el aprendizaje	Ordinal	Totalmente en desacuerdo: 1 Bastante en desacuerdo: 2 Regular: 3 De acuerdo: 4 Totalmente de acuerdo: 5	Nivel bajo 25 – 52 Nivel medio 53 - 63 Nivel alto 64 – 74
			Metas de refuerzo social	Orientación al progreso			
				Automonitoreo			
			Metas de logro	Deseos de aprender			
				Búsqueda de desafíos			
			Metas de logro	Tolerancia a la frustración			
				Satisfacción de logros			
				Resiliencia			
				Cognición			
				Satisfacción por el éxito			
	Autoestima						
	Manejo de emociones						

Nota. Elaboración propia.

3.7. Técnica e instrumento de recolección de datos

3.7.1. Técnica

En este trabajo de investigación, se utilizaron encuestas para recopilar los datos. La técnica: recolección de datos, según Hernández Mendoza y Duana Ávila (2020), es un conjunto sistematizado de procedimientos, así como actividades diseñadas a fin de que los investigadores obtengan la información fidedigna y esencial que les facilite dar respuesta de manera eficiente a su pregunta de investigación. Estas técnicas son esenciales en los procesos investigativos, ya que facilitan la recopilación de los datos más relevantes y precisos, garantizando que el análisis posterior esté basado en una real evidencia fundamentada con solidez y pericia.

3.7.2. Descripción

Los instrumentos de recolección de datos son las herramientas que facilitan medir y cuantificar los fenómenos del mundo real. Estos instrumentos nos permiten obtener la información relevante, precisa y objetiva de los aspectos del fenómeno que se está investigando; por ello, todo lo que se puede observar experimentalmente es susceptible de ser medido (Hernández Mendoza & Duana Ávila, 2020). En ese sentido, para la presente investigación se está haciendo uso de dos instrumentos, uno para cada una de las variables. Estos instrumentos han sido utilizados y adaptados a diferentes contextos en investigaciones previas. Para la primera variable: aprendizaje autorregulado, haremos uso del instrumento de Rocha-Durand et al. (2023), el cual consta de veinte preguntas dimensionadas en cuatro aspectos: conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario y procesamiento activo durante las clases. Para la variable metas académicas, se empleará el instrumento de Durán-Aponte & Arias-Gómez (2015), el cual se ha dimensionado en tres

aspectos distribuidos en dieciséis preguntas, 7 de la dimensión metas de aprendizaje, 5 en la dimensión metas de refuerzo social y 4 en la dimensión metas de logro.

Adecuación del Instrumento metas académicas

Para esta investigación se usó el instrumento de las autoras Durán-Aponte & Arias-Gómez (2015), quienes lo tomaron de Hayamizu y Weiner (1991). Originalmente, este instrumento tuvo 20 preguntas que estaban destinadas a evaluar los diferentes motivos que tenían los estudiantes para estudiar. No obstante, debido a que su creación data del siglo pasado, se identificó que cuatro ítems no reflejan con precisión los escenarios actuales y las motivaciones de hoy en la educación superior peruana. Por ello, se procedió a una adecuación reduciendo esos cuatro ítems del cuestionario original, a fin de asegurar su relevancia y pertinencia con la realidad actual de la educación peruana. Por otro lado, como los instrumentos ya han sido aplicados y por lo tanto son estandarizados, para su conformidad le aplicaremos la validez y confiabilidad. Para la validez se aplicará el juicio de expertos y para la confiabilidad el alfa de Cronbach.

Tabla 3.

Ficha técnica del instrumento de aprendizaje autorregulado.

Nombre del instrumento	Cuestionario de aprendizaje autorregulado (CAA) en estudiantes universitarios.
Autor	Rocha-Durand, J.P; Mamani-Ramos, A.A; Damián-Nuñez, E.F. (2023)
Tipo de instrumento	Escala Likert
Objetivo	Determinar el nivel de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.
Tipo de ítem	Proposicional
Cantidad de ítem	20
Dimensiones que evalúa	Conciencia metacognitiva activa Control y verificación Esfuerzo diario Procesamiento activo
Tipos de respuestas	Politómicas

Cantidad de respuestas	Totalmente en desacuerdo Bastante en desacuerdo Regular De acuerdo Totalmente de acuerdo.
Tiempo de aplicación	18 a 25 minutos
Tipo de aplicación	Individual
Fiabilidad	Coefficiente de confiabilidad alfa de Cronbach.
Validez	Juicio de expertos

Tabla 4.*Ficha técnica del instrumento de metas académicas*

Nombre del instrumento	Cuestionario de metas académicas
Autor	Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Adaptado de: Hayamizu y Weiner (1991),
Tipo de instrumento	Escala Likert
Objetivo	Determinar el nivel de metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.
Tipo de ítem	Proposicional
Cantidad de ítem	16
Dimensiones que evalúa	Metas de aprendizaje Metas de logro Metas de refuerzo social.
Tipos de respuestas	Politómicas
Cantidad de respuestas	Totalmente en desacuerdo Bastante en desacuerdo Regular De acuerdo Totalmente de acuerdo.
Tiempo de aplicación	De 15 a 18 minutos
Tipo de aplicación	Colectiva o individual
Fiabilidad	Coefficiente de confiabilidad alfa de Cronbach.
Validez	Juicio de expertos

3.7.3 Validación

Validez

Para esta investigación se aplicaron dos instrumentos para el recojo de la información, los cuales tendrán un riguroso proceso de validación según los objetivos de la investigación. En ese sentido, la validación es un proceso flexible, pero también dinámico; ya que su utilidad e interpretaciones podrían variar considerablemente, por lo que los criterios para validarlos son diversos y según los objetivos, su importancia es cambiante. Como proceso continuo, obtiene evidencias que apoyen tanto la interpretación como el uso de puntuaciones. El objetivo de la validar estos cuestionarios es la forma de interpretar los resultados; en relación con un propósito o uso específico. Esto se comprende como una temática que contiene definiciones, fundamentos teórico y datos que le van a dar una justificación científica. Debido a que en muchos escenarios las predicciones pueden ser muy diversas, es necesario señalar que una sola prueba no brinda un juicio definitivo respecto a la validez de los análisis; por ello, se requieren de otras pruebas que se han aplicado en otros escenarios de la investigación (Prieto & Delgado, 2010).

Validez de contenido

Para esta investigación se recurrió a consultar a un grupo de jueces expertos a fin de realizar la validez del contenido, quienes lo efectuaron mediante un juicio de expertos. La validación de contenido es una metodología que pretende asegurar que los instrumentos sometidos a juicio de expertos resulten adecuados y relevantes. Este proceso implica revisar diversos aspectos de los instrumentos, entre ellos si los ítems son coherentes de acuerdo a los objetivos de la investigación, cuán complejas son las preguntas y las habilidades cognitivas que están siendo evaluadas a través de los cuestionarios. Por ello, los jueces deben ser profesionales capacitados en técnicas de clasificación de preguntas a fin de asegurar una evaluación efectiva y oportuna de la validez de contenido. Este enfoque se está utilizando

ampliamente en los procesos de validación de instrumentos; por ello, se resalta su importancia, ya que permite obtener un juicio fundamentado científicamente respecto a la pertinencia y calidad de los ítems que componen el instrumento de evaluación (Urrutia et al., 2014).

Tabla 5.

Relación de expertos que validan los instrumentos

Nombre	Especialidad	Decisión
Dr. María Soledad Mañaccasa Vásquez	Estadístico	Aplicable
Dr. Aurora del Carmen Gonzáles Pérez	Temático	Aplicable
Dr. Mayra Gianina Palacio Ramírez	Metodólogo	Aplicable
Dr. Emma Lagos Fuster	Temático	Aplicable
Dr. Adriana Mercedes López Minaya	Metodólogo	Aplicable

Nota. Elaboración propia.

Para que la validez de contenido evaluada sea determinada por los expertos, se procedió a someter los resultados al coeficiente V de Aiken, teniendo en cuenta los niveles de apreciación previstos para evaluar cuán relevante, coherente y claro es cada ítem.

Tabla 6.

Resultado de la prueba V-Aiken a la validación de los expertos

Pertinencia	Relevancia	Claridad
100%	100%	100%

El resultado promedio de las preguntas de la prueba V Aiken en ambos instrumentos fue 100%; que de acuerdo a Merino-Soto (2023), nos permite afirmar que la validez y concordancia del contenido es excelente.

Resultado de la validez de los instrumentos con la prueba piloto

Prueba Alfa de Cronbach de la variable: Aprendizaje autorregulado

Tabla 7.

Alfa de Cronbach de la variable Aprendizaje Autorregulado

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,947	20

El valor del Alfa de Cronbach es de 0,947. Es muy cercano a uno. Por lo tanto, es excelente la confiabilidad del instrumento aprendizaje autorregulado.

Tabla 8.

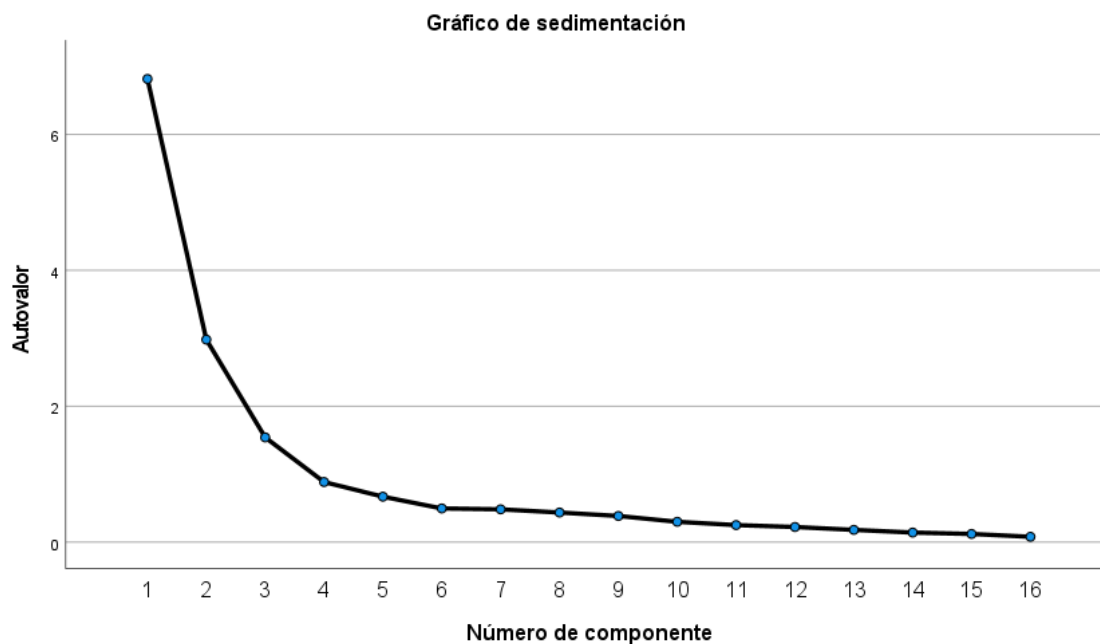
Prueba de KMO y Bartlett de la variable Aprendizaje Autorregulado

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Káiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,835
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	808,215
	gl	20
	Sig.	0,001

El valor de la prueba KMO representa 0,835 lo que representa que los ítems del instrumento de Aprendizaje Autorregulado responden adecuadamente al fin de la investigación y Bartlett arroja una significancia $p=0,001$ que es menor al $\alpha=0,05$. Lo cual indica que los ítems del instrumento poseen significancia y permiten corroborar la validez del constructo.

Figura 1

Gráfico de sedimentación de la variable Aprendizaje Autorregulado



Este gráfico de sedimentación permite detectar el número de componentes o dimensiones de la variable de estudio. Como el instrumento tiene cuatro dimensiones, se aprecian en los puntos 1,2, 3 y 4.

Prueba Alfa de Cronbach de la variable: **Metas Académicas**

Tabla 9.

Prueba Alfa de Cronbach de la variable Metas Académicas

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,884	20

El valor del Alfa de Cronbach resultante es de 0, 884 el cual es muy bueno. Por lo tanto, el instrumento de metas académicas tiene confiabilidad y se puede aplicar en la muestra poblacional.

Tabla 10.

Prueba de KMO y Bartlett de la variable Metas Académicas

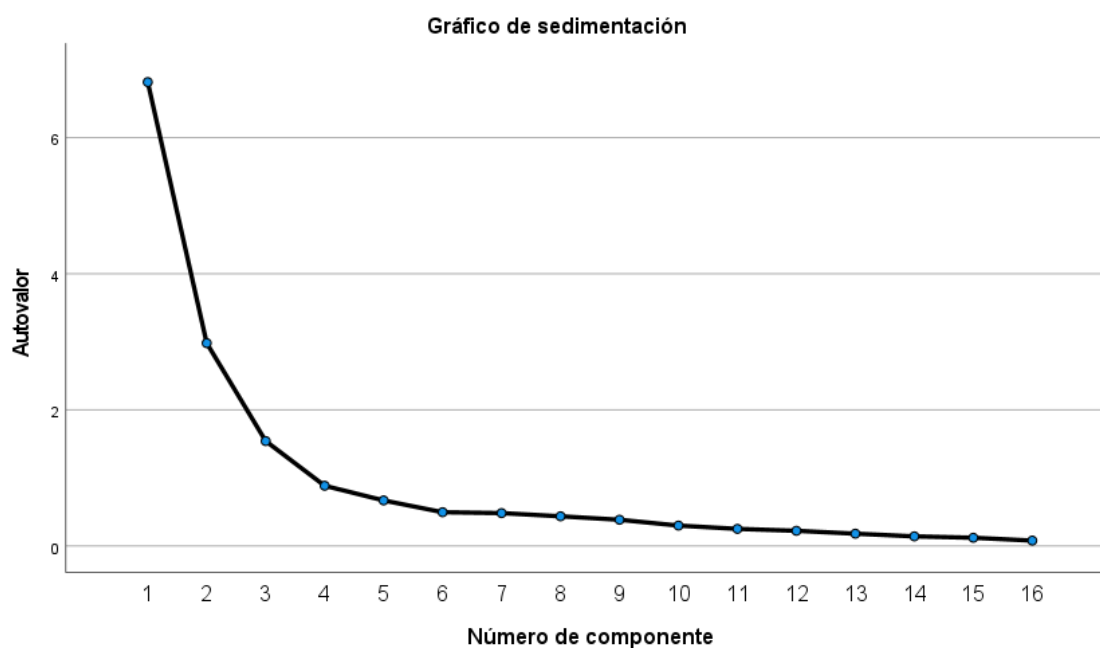
Prueba de KMO y Bartlett

Medida	Káiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,835
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	804,715
	gl	20
	Sig.	0,001

El valor de la prueba KMO tiene un valor de 0,835, lo cual indica que los ítems del instrumento dan respuesta correcta al objetivo propuesto y Bartlett arroja una significancia $p=0.001$ que es menor al $\alpha=0.05$. Lo cual indica que los ítems del instrumento tienen significancia, lo cual permite ver la validez del constructo.

Figura 2

Gráfico de sedimentación de la variable Metas Académicas



En este gráfico de sedimentación podemos observar el número de componentes o dimensiones de la variable de estudio. Como esta variable tiene tres dimensiones, se aprecian en los puntos 1, 2 y 3.

3.7.4 Confiabilidad

Para esta investigación la confiabilidad de los instrumentos se realizó a través de la prueba estadística del Alfa de Cronbach a los resultados del piloto. En ese sentido, la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere a la consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas al aplicarlo. Un instrumento es fiable cuando produce resultados consistentes en diferentes aplicaciones, siempre que las condiciones de medición sean las mismas. La fiabilidad se evalúa mediante el uso de la escala de Likert, un formato de respuesta ampliamente utilizado en cuestionarios y encuestas. Al analizar la consistencia interna de las respuestas utilizando la escala de Likert, se puede determinar la confiabilidad del instrumento. Un alto grado de consistencia interna indica que los ítems del instrumento están midiendo de manera coherente el mismo constructo (Prieto & Delgado, 2010).

El criterio de confiabilidad, según refiere de DeVellis (2017), para medir la consistencia interna de los instrumentos de investigación, oscila entre cero (0) y uno (1). Cuanto más se acerca a 1 determina un mayor grado de consistencia y precisión.

La prueba de confiabilidad se realizó con una prueba piloto en el que se intervino a 20 estudiantes. Con los instrumentos que median la variable 1: Aprendizaje Autorregulado (que presenta cuatro dimensiones y 20 ítems) el índice de confiabilidad del alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0.947$ y de la variable metas académicas la cual consta de tres dimensiones y 16 ítems, el índice de confiabilidad del alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0.884$. Con estos resultados, se demostró que los instrumentos utilizados para la medición de las variables de esta investigación son adecuados y muestran buena confiabilidad.

3.8. Procesamiento y análisis de datos

En este estudio, los datos que se recolectaron mediante los instrumentos fueron extraídos en hojas de cálculo para crear la base de datos. Luego, fueron procesados en el

software SPSS v25 donde los cálculos fueron realizados a través de dos estadísticas: descriptiva e inferencial a fin de obtener todos los datos más relevantes de este estudio. También se realizó la prueba de normalidad de los datos para ver si estos seguían una distribución normal o no. Con la estadística descriptiva, se obtuvieron las tablas, figuras y demás datos que describen cómo se comportan las variables. La prueba de constatación de las hipótesis se realizó mediante la estadística inferencial.

3.9 Aspectos éticos

Para este estudio, se tuvo en consideración el estricto cumplimiento de los principios éticos que se han indicado en la Guía de Trabajos de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener para las investigaciones cuantitativas. De igual manera, esta investigación fue aprobada por el comité de Ética de la Universidad Privada Norbert Wiener con el Expediente N° 2048-2025 del 25 de noviembre del 2025. En ese sentido, la presente investigación se realizó respetando toda la autoría de las referencias bibliográficas consultadas, las cuales contienen debidamente los datos de los autores y sus datos editoriales apropiados. Asimismo, se utilizó la herramienta anti plagio de Turnitin, lo que permitió verificar la autenticidad del trabajo final de la presente investigación.

Además, se garantizó la dignidad de los participantes, tomando en cuenta los aspectos físicos y psicológicos de los participantes, mediante la obtención de su consentimiento informado y su respectiva declaración de aceptación. Los participantes firmaron estos documentos voluntariamente, lo cual demostró que comprendieron absolutamente y decidieron participar en el estudio.

CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Resultados

Prueba estadística

Cabe resaltar que la ampliación de la prueba de normalidad previo a cualquier análisis estadístico constituye un procedimiento metodológico indispensable a fin de determinar cómo están distribuidos los datos empíricos que se han recolectado. De esta manera, los resultados de esta prueba nos permiten identificar si los datos tienen una distribución normal o no. De esta forma, se hará uso de una prueba de la estadística inferencial mediante el método paramétrico o no paramétrico (Tsagris & Pandis, 2021).

Tabla 11.

Prueba de Normalidad de las dos variables y sus dimensiones

Kolmogórov-Smirnov			
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje-Autorregulado	,219	121	,000
Metas-Académicas	,222	121	,000
Conciencia-metacognitiva	,257	121	,000

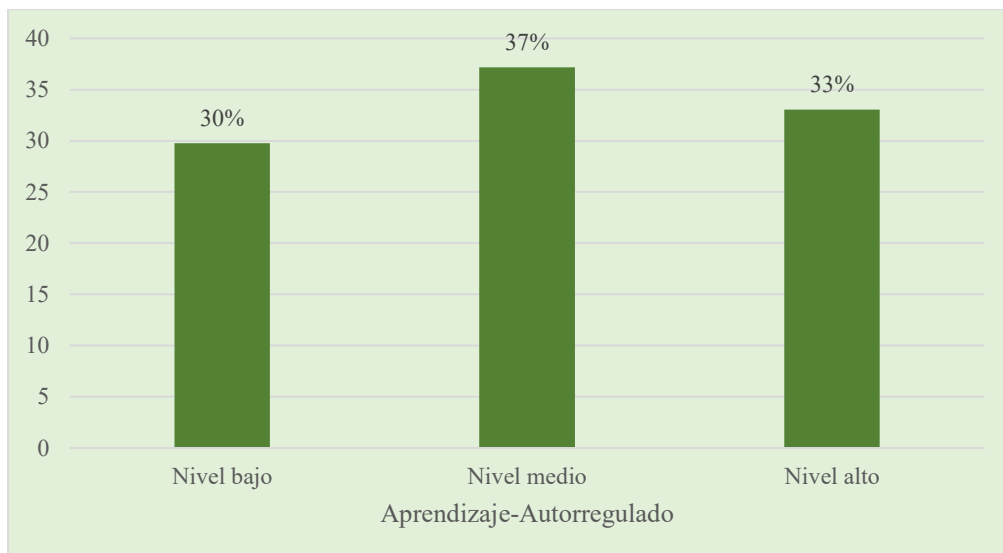
Control y verificación	,243	121	,000
Esfuerzo-diario	,260	121	,000
Procesamiento	,268	121	,000
Metas de aprendizaje	,255	121	,000
Metas-de-refuerzo-social	,212	121	,000
Metas-de-logro	,220	121	,000

Al ya tener una muestra poblacional no probabilística de 121 participantes, se procedió a realizar la prueba de normalidad de los datos haciendo uso de los datos arrojados por Kolmogórov-Smirnov. Los resultados arrojaron en las dos variables y en todas las dimensiones una significancia estadística. Es decir, su valor de $p = 0.000$ es menos al $\alpha. p = 0.05$. Por lo tanto, los datos no tienen una normalidad. Por ello, para el análisis estadístico inferencial se trabajará con una prueba estadística no paramétrica, en este caso, el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

4.1.1 Análisis descriptivos de los resultados

Figura 3.

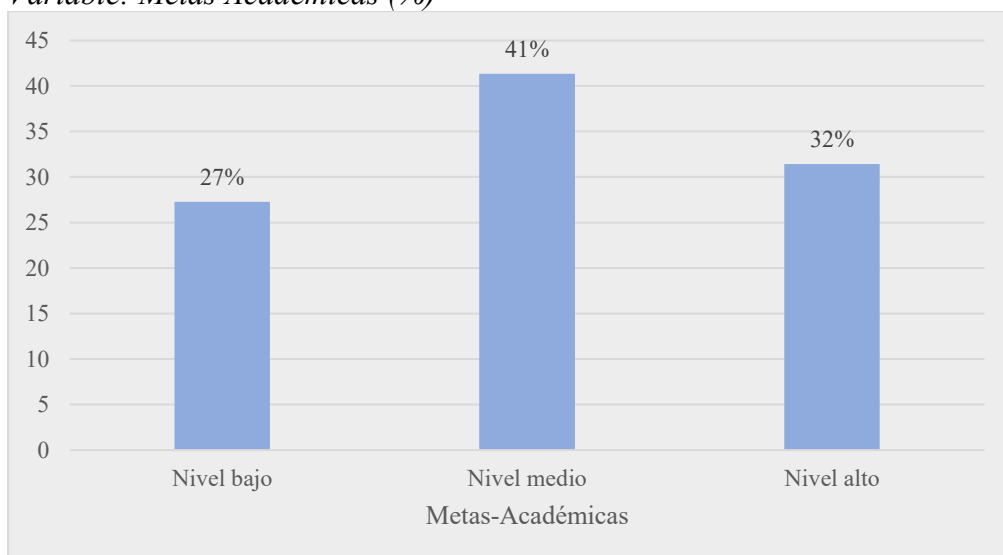
Variable: Aprendizaje Autorregulado (%)



En la figura 3 se observa, que de 121 alumnos (as) de ingeniería encuestados, el 33% tienen un nivel alto de aprendizaje autorregulado, un 37% tiene un nivel medio de aprendizaje autorregulado y un 30% tiene un nivel bajo de aprendizaje autorregulado.

Figura 4.

Variable: Metas Académicas (%)



En la figura 4 se observa, que de 121 alumnos (as) de ingeniería encuestados, el 32% tienen un nivel alto de Metas Académicas, un 41% tiene un nivel medio de Metas Académicas y un 27% tiene un nivel bajo de Metas Académicas.

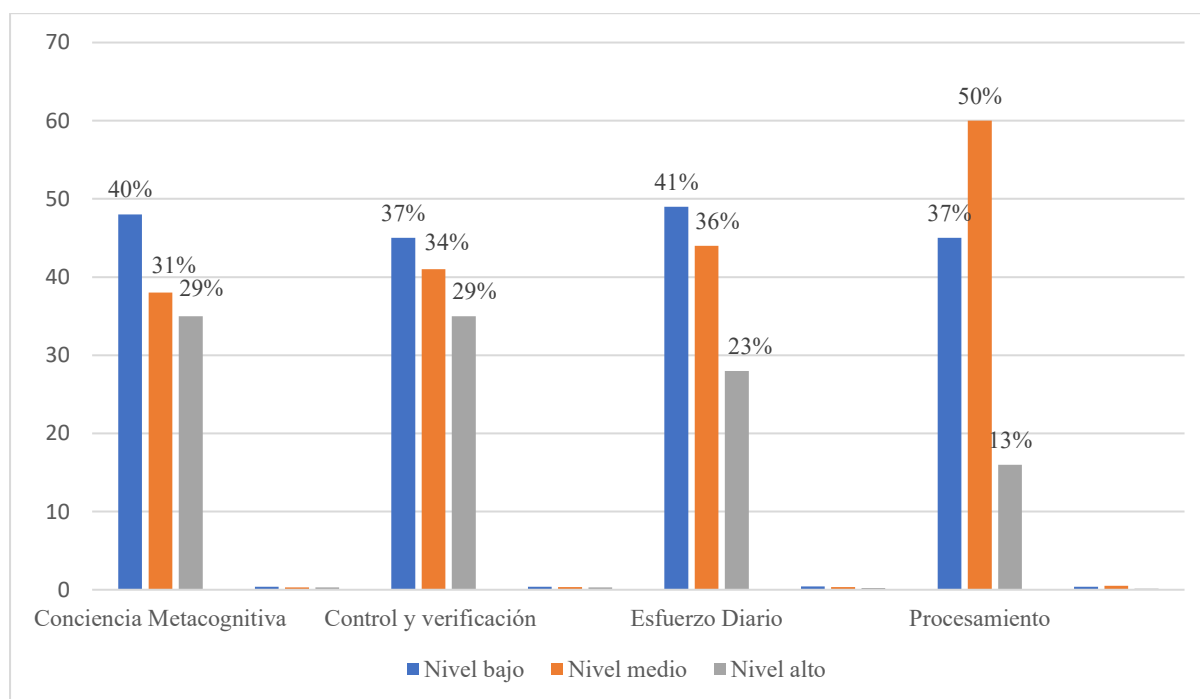
Tabla 12.

Niveles del Aprendizaje Autorregulado según sus cuatro dimensiones

	Conciencia Metacognitiva		Control y verificación		Esfuerzo Diario		Procesamiento	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nivel bajo	48	40%	45	37%	49	41%	45	37%
Nivel medio	38	31%	41	34%	44	36%	60	50%
Nivel alto	35	29%	35	29%	28	23%	16	13%
Total	121	100%	121	100%	121	100%	121	100%

Figura 5.

Distribución porcentual del Aprendizaje Autorregulado según sus cuatro dimensiones



En esta tabla (14) y figura N° 5, se observa la distribución porcentual de los niveles de las dimensiones Aprendizaje Autorregulado. En su primera dimensión: conciencia metacognitiva, se aprecia que el 29% de los aprendices tienen un nivel alto. Mientras que el 31% tienen un nivel medio y el 40% tiene un nivel bajo. Así mismo, en la dimensión control y verificación, los alumnos presentan un nivel alto del 29%, un nivel medio del 31% y un nivel bajo del 40%. De la misma forma, la dimensión esfuerzo diario, presenta un 23% de nivel alto,

un 36% de nivel medio y un 41% presenta un nivel bajo. En esa misma línea, la dimensión procesamiento tiene un nivel alto del 13%, un nivel medio del 50% y un nivel bajo del 37%.

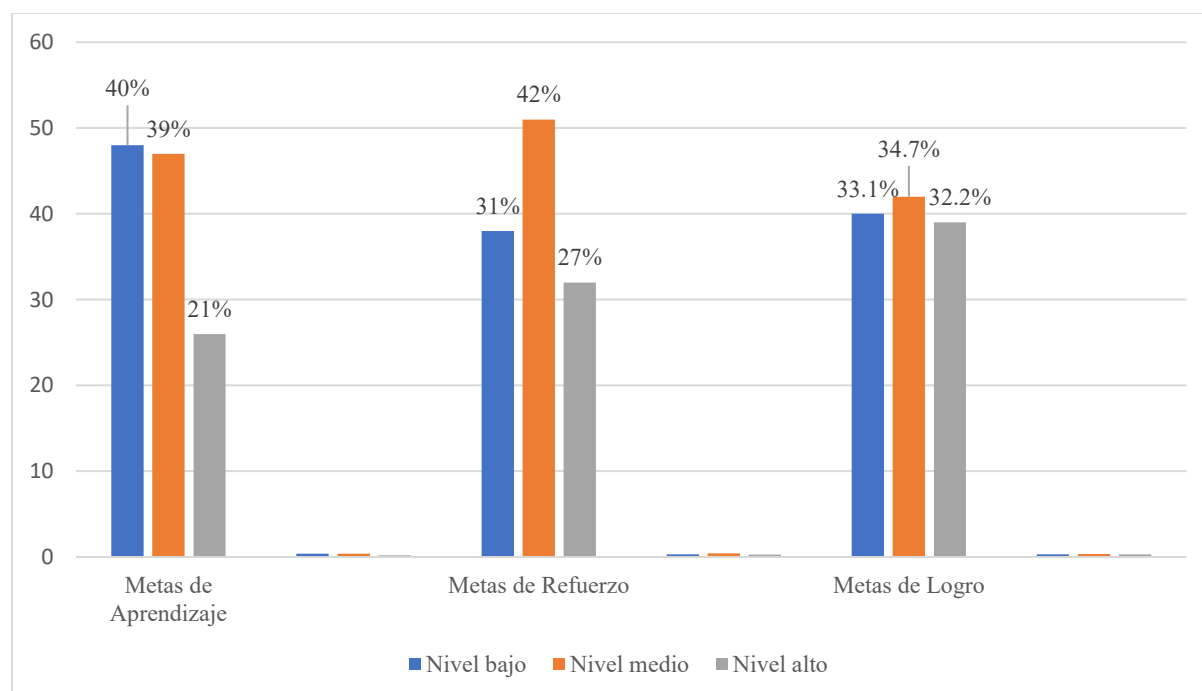
Tabla 13.

Niveles de las metas académicas según sus tres dimensiones

	Metas de Aprendizaje		Metas de Refuerzo		Metas de Logro	
	f	%	f	%	f	%
Nivel bajo	48	40%	38	31%	40	33.10%
Nivel medio	47	39%	51	42%	42	34.70%
Nivel alto	26	21%	32	27%	39	32.20%
Total	121	100%	121	100%	101	100%

Figura 6.

Distribución porcentual de las metas académicas según sus tres dimensiones



En la tabla 15 y figura 6 se observa la distribución porcentual de los niveles de las dimensiones de la variable metas académicas. En su primera dimensión, *metas de aprendizaje*, se aprecia que el 21% de los estudiantes tienen un nivel alto, el 39% tienen un nivel medio y un 40% tiene un nivel bajo. Así mismo, en la dimensión *metas de esfuerzo social*, los estudiantes presentan un nivel alto del 27%, un nivel medio del 42% y un nivel bajo del 31%. De manera similar, la dimensión *metas de logro* presenta un 32% de nivel alto, un 35% de nivel medio y un 33% presenta un nivel bajo.

4.1.2 Prueba de Hipótesis

Constatación de las hipótesis

Hipótesis General:

Ha: Sí existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

H0: No existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Tabla 14.

Correlación Rho de Spearman entre las dos variables: aprendizaje autorregulado y las metas académicas

Correlaciones		
	Aprendizaje- Autorregulado	Metas- Académicas
Coeficiente de correlación	1,000	0,460**

Rho de Spearman	Aprendizaje-Autorregulado	Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	121	121
	Metas-Académicas	Coefficiente de correlación	0,460**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	121	121

En la tabla 14, se observan los resultados correspondientes a la prueba de Rho de Spearman que se aplicó a la hipótesis general planteada en esta investigación. Se obtuvo un coeficiente de correlación $p = 0.460$ lo cual indica que presenta una correlación moderada entre las variables según criterios de Schober et al. (2018). Asimismo, al ser un coeficiente que presenta una dirección positiva, señala que niveles más altos de aprendizaje autorregulado están asociados a niveles más altos de metas académicas. Además, el valor de la significancia tuvo un valor de $\rho = 0.000$, el cual es menor al α ($\rho < 0.05$), lo cual significa que tienen una correlación estadísticamente significativa. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, el aprendizaje autorregulado sí tiene un grado de relación moderada y significativa con las metas académicas.

Constatación de las hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Ha1: Sí existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

H01: No existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Tabla 15.

Correlación Rho de Spearman entre la variable aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje

Correlaciones				
			Aprendizaje- Autorregulado	Metas Académicas
Rho de Spearman	Aprendizaje- Autorregulado	Coeficiente de correlación	1,000	,554**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	121	121
	Metas de Aprendizaje	Coeficiente de correlación	,554**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	121	121

En la tabla 15, se observa los resultados que presentan la correlación de Rho de Spearman en la hipótesis específica 1, cuyo valor del coeficiente es $\rho = 0.554$, lo cual indica una relación de magnitud moderada entre la variable 1 y la dimensión de acuerdo a lo referido por Schober et al. (2018). Asimismo, la significancia estadística arrojó un valor $\rho = 0.000$, el cual es menor al α ($\rho < 0.05$) lo cual evidencia que la relación es estadísticamente significativa. Concluyendo que, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir, el Aprendizaje Autorregulado sí tiene una relación significativa en la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Hipótesis Específica 2

Ha2: Sí existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

H02: No existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Tabla 16.

Correlación Rho de Spearman entre la variable aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social

Correlaciones				
			Aprendizaje- Autorregulado	Metas-de- refuerzo- social
Rho de Spearman	Aprendizaje- Autorregulado	Coeficiente de correlación	1,000	,209*
		Sig. (bilateral)	.	,021
		N	121	121
	Metas-de-refuerzo- social	Coeficiente de correlación	,209*	1,000
		Sig. (bilateral)	,021	.
		N	121	121

En la tabla 16, se observa que los resultados que presenta la correlación Rho de Spearman en la hipótesis específica 2, cuyo resultado muestran un coeficiente $p = 0.209$, lo cual indica que tiene una relación de magnitud débil según los criterios de Schober et al. (2018). Asimismo, la significancia bilateral presenta un valor $p = 0.021$ el cual es menor al α ($p > 0.05$) lo cual evidencia una relación estadísticamente significativa. Por lo tanto, se rechaza la

hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Concluyendo que el aprendizaje autorregulado sí tiene una relación significativa en la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Hipótesis Especifica 3

Ha3: Sí existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

H03: No existe una relación significativa entre aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Tabla 17.

Correlación Rho de Spearman entre la variable aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro.

Correlaciones				
			Aprendizaje- Autorregulado	Metas-de- logro
Rho de Spearman	Aprendizaje- Autorregulado	Coeficiente de correlación	1,000	,492**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	121	121
	Metas-de-logro	Coeficiente de correlación	,492**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	121	121

En la tabla 17, se observa el resultado que presenta la correlación Rho de Spearman en la hipótesis específica 3, cuyo valor del coeficiente es $p = 0.492$, que indica una relación de magnitud moderada de acuerdo a lo referenciado por Schober et al. (2018). De igual forma, la significancia bilateral arrojó un valor de $\rho = 0.000$, el cual es menor al α ($\rho < 0.05$) evidenciándose una relación estadísticamente significativa. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica. Es decir, el aprendizaje autorregulado sí tiene una relación significativa con la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Discusión de los resultados

En los entornos actuales de la educación superior, el aprendizaje autorregulado ha emergido como una valiosa herramienta para comprender como los estudiantes planifican y monitorean los procesos inherentes a su formación académica tales como sus procesos de estudio, lo que va a influenciar de manera decisiva en las metas académicas. Es decir, a través de múltiples estudios, se ha encontrado que hay una interrelación entre las dos variables las cuales van a influenciar en su disposición y en las destrezas necesarias para enfrentar los desafíos del aprendizaje ante los cambios constantes de la educación del presente siglo (Covarrubias et al., 2024). En ese sentido de ideas, a la luz de los resultados encontrados en esta investigación, se procede a un análisis de las coherencias, semejanzas o coincidencias con los estudios reportados en la literatura y de acuerdo con los objetivos planteados.

Por otro lado, desde un enfoque teórico, las metas de aprendizaje están orientadas con asociaciones inherentes a la comprensión significativa, al dominio longitudinal de los contenidos y con la autorregulación del aprendizaje. Por ello, los resultados obtenidos guardan coincidencia con los postulados abordados en el marco teórico, siempre y cuando los estudiantes hayan priorizado sus metas académicas al evidenciar una mejor planificación,

monitoreo y autorreflexión respecto a su autoaprendizaje. Es decir, los estudiantes deben estar motivados por un motor interno que les resulte favorable para alcanzar procesos cognitivos sostenibles en el tiempo de su formación académica.

Sin embargo, se han identificado algunas discrepancias parciales en relación con lo señalado por la teoría. Específicamente, en la intensidad de la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas. Mientras que el marco teórico propone una asociación robusta, los resultados de esta investigación mostraron una relación moderada, lo cual se puede deber a factores no abordados en la investigación como las prácticas docentes o las condiciones académicas de la universidad o contexto donde se efectuó el estudio. Se puede indicar que estas dos variables no se desarrollan de manera aislada, tienen una interacción con los entornos particulares de cada entorno de enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación se planteó el **objetivo general**: Determinar cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025. Habiéndose encontrado una correlación moderada con un Rho de Spearman = 0.460 y una relación estadísticamente significativa con un valor de $p = 0.000$. En ese sentido, este estudio guarda una semejanza con los estudios de Vizcaino et al. (2024) y Broadbent (2021), quienes encontraron una relación aceptable del aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios con baremos de bajo, medio y alto. Además, otros aspectos en el que el aprendizaje autorregulado también tiene relación como: el desempeño, la autoeficacia para disponer de tiempo para el estudio y la planificación de los procesos de estudio. Por ello, sugieren más investigaciones desde el entorno académico, con el fin de ahondar en las dinámicas de entendimiento de la autorregulación del aprendizaje, lo que redundará en un mejor desempeño de los estudiantes en los entornos de formación superior.

Así mismo, se planteó el **objetivo específico 1**: Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025. En este estudio se encontró una correlación moderada con un resultado de Rho de Spearman = 0.554, y una relación estadísticamente significativa entre la variable aprendizaje autorregulado y la dimensión de metas de aprendizaje con un valor de $p = 0.000$. Este resultado guarda semejanza con el estudio de Frumos et al. (2024), quienes encontraron relaciones significativas con niveles medios en sus dos variables abordadas: metas académicas y la autorregulación del rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Por otro lado, en el estudio de Barca-Lozano et al. (2019) que también se desarrollo en entornos universitarios, encontraron una correlación significativa y relevante entre el aprendizaje autorregulado y las metas de aprendizaje con un resultado de Rho de Spearman de 0.550 y un valor de $p < 0.01$. Concluyendo que sus resultados tienen una relevancia destacada que se deben tener en consideración para mejorar los procesos de enseñanza en los entornos de la educación superior.

Asimismo, las metas de aprendizaje, de acuerdo con la teoría abordada en este estudio, son un sistema estructurado de constructos orientadores que facilitan al estudiante dirigir su comportamiento al interior de los entornos de aprendizaje. Los resultados obtenidos en este estudio no han sido encontrados plenamente al igual que las experiencias abordadas, en donde las metas académicas se abordan en escenarios con variables socioculturales y académico-educativas más extensas. Esta diferencia, en la semejanza no invalida los resultados, los fortalece al señalar límites claros del alcance explicativo. Es decir, las metas académicas no operan de manera aislada, se configuran como un tejido social muy motivador al interior de los entornos académicos para favorecer el aprendizaje autorregulado.

Al mismo tiempo, en esta investigación se planteó el **objetivo específico 2**: Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social

en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025. Los resultados arrojaron una correlación débil con un valor de Rho de Spearman = 0.209, no obstante, se encontró una relación estadísticamente significativa con un valor de $p = 0.021$. Estos resultados tienen una semejanza con lo encontrado por Jara et al. (2022) quienes no encontraron una significancia estadística en las metas de refuerzo social tanto en estudiantes hombre como en mujeres, es decir, las metas de refuerzo social no mostraron una tendencia de los estudiantes a aprender para obtener la aprobación y evitar el rechazo de sus pares al momento de la autorregulación del aprendizaje. En esa misma línea, Saborío-Taylor & Álvarez (2023) encontraron en su investigación unos resultados semejantes a los de Jara et al. (2022), con una relación débil que mostraba semejanzas en la necesidad de aceptación e integración social por parte de los estudiantes ante el aprendizaje autorregulado que plantea retos y desafíos.

De igual forma, las metas académicas, de acuerdo con la teoría abordada en este estudio, son un sistema estructurado de constructos orientadores que facilitan al estudiante dirigir su comportamiento en los entornos de aprendizaje. Los resultados obtenidos en este estudio no han sido encontrados plenamente, al igual que las experiencias abordadas, donde las metas académicas se analizan en escenarios con variables socioculturales y académico-educativas más extensas. Esta diferencia en la semejanza no invalida los resultados, por el contrario, los fortalece al señalar límites claros del alcance explicativo. Es decir, las metas académicas no operan de manera aislada, se configuran como un tejido social muy motivador al interior de los entornos académicos que van a favorecer el aprendizaje autorregulado.

Con respecto al **objetivo específico 3** planteado en esta investigación: establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025. Los resultados que se obtuvieron arrojaron un coeficiente Rho de Spearman $p = 0.492$ que indica una relación de

magnitud moderada. Además, se encontró una significancia bilateral con un valor de $p = 0.000$ que muestra una significancia estadísticamente significativa. Estos resultados guardan una semejanza con los encontrados por Covarrubias et al. (2024), quienes obtuvieron correlaciones bivariadas entre la autorregulación del aprendizaje autorregulado y las metas de logro al medir dos modelos de mediación en entornos educativos que pretenden alcanzar objetivos académicos. Concluyendo que existen diferencias en la manera en que los estudiantes autorregulan su aprendizaje, en función a la capacidad que poseen para asumir el cumplimiento de las tareas asignadas desde el entorno académico, lo que les exige el planteamiento de las metas de logro.

Asimismo, las metas de logro orientan a los estudiantes hacia el éxito académico, al rendimiento significativo y a la demostración ante la competencia. A través del marco teórico abordado en este estudio, se encontró un sólido respaldo teórico, el cual evidencia que las metas de logro están asociadas a grandes niveles de esfuerzo y persistencia por parte de los estudiantes, quienes desarrollan sus recursos cognitivos y conductuales. Los resultados de esta investigación mostraron una coincidencia significativa con los estudios abordados en el marco teórico, a pesar de que se encontró una relación moderada. Esto se puede deber a muchos factores, especialmente los contextos universitarios en donde se desarrollan mejores prácticas pedagógicas, sistemas de evaluación socioformativas y culturas académicas dirigidas a alcanzar rendimientos de excelencia. Es decir, cada entorno universitario que se aborda depende de sus particularidades *suigéneris*.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera. Se estableció que el aprendizaje autorregulado tiene una relación estadísticamente significativa en las metas académicas en los estudiantes de ingeniería en una universidad pública Huancayo 2025.

Segunda. Se estableció que el aprendizaje autorregulado tiene una relación estadísticamente significativa en la dimensión metas de aprendizaje en los estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.

Tercera: Se estableció que el aprendizaje autorregulado tiene una relación estadísticamente significativa en la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.

Cuarta: Se estableció que el aprendizaje autorregulado tiene una relación estadísticamente significativa en la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.

5.2 Recomendaciones

Primera. Se recomienda que los docentes integren paulatinamente estrategias pedagógicas que estén dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje autorregulado dentro de su habitual práctica pedagógica en el aula. Asimismo, los docentes deben promover en los estudiantes un mayor alcance y motivación, así como una concientización de su rol activo en el propio proceso de aprendizaje, aplicando evaluaciones socioformativas con monitoreo y retroalimentación según las condiciones de la universidad y sus contenidos académicos pertinentes.

Segunda. Se recomienda que los docentes revisen y ajusten sus estrategias didácticas con el fin de priorizar sus metodologías que favorezcan una mejor comprensión de los contenidos impartidos. Asimismo, pueden implementar instrumentos como guías de aprendizaje y escenarios de metacognición al finalizar las sesiones, considerando tanto las condiciones propias de una universidad pública como la carga académica de los estudiantes.

Tercera: Se recomienda que los docentes incorporen nuevas estrategias pedagógicas accesibles tales como la retroalimentación verbal positiva, el reconocimiento al esfuerzo y la valoración del trabajo personal y colaborativo de los estudiantes. Estas acciones, al ser implementadas, reforzarán la motivación académica y favorecerá los procesos de autorregulación en el aprendizaje.

Cuarta: Se recomienda que los docentes desarrollen estrategias contextualizadas a la realidad y entorno en el que ejercen su práctica pedagógica. Estas estrategias deben estar orientadas al fortalecimiento de metas de logro personales, promoviendo la planificación, monitoreo del aprendizaje y superación progresiva de las dificultades académicas.

Referencias

- Anthonyamy, L., Choo, K., & Soon Hin, H. (2021). Investigating self-regulated learning strategies for digital learning relevancy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18, 29-52. <https://doi.org/10.32890/mjli2021>.
- Arianto, F., & Hanif, M. (2024). Evaluating metacognitive strategies and self-regulated learning to predict primary school students self-efficacy and problem-solving skills in science learning. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1-15). <https://doi.org/10.33902/JPR.202428575>
- Avedaño, L. (2022). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico de los estudiantes de la escuela académica de química de una universidad pública*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 19–48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>.
- Bautista, S. (2023). *Gestión de la información y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de posgrado de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. <https://doi.org/https://files.core.ac.uk/download/513006404.pdf>.
- Bernabéu, E. (2017). *La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar*. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23. 6(2), 16–23. <https://doi.org/https://www.ugr.es/~reidocrea/6-2-3.pdf>.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal*

Education Research, 31, (1999) 445-457, 31, 445–457.

<https://doi.org/https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1b7d78491d148bde29d9d1bdb6017706b87c2b08>.

Broadbent, J. (2021). *Self-regulated Learning Strategies in Online Higher Education* [Tesis doctoral, Deakin University]. Deakin Research online.

https://dro.deakin.edu.au/articles/thesis/Self-regulated_Learning_Strategies_in_Online_Higher_Education/22565380

Cantillo, A., De la Hoz, M., & Cerchiaro, C. (2014). Actividad metacognitiva en estudiantes universitarios: Un estudio preliminar. *Psicología Desde El Caribe*, 31(3), 455–474.

<https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21332837005>.

Carrera-Viver, G. J., Gallardo-Gallardo, M. I., Guerra-Zapata, D. M., & Cisneros-Males, D.

A. (2023). Autorregulación del aprendizaje y el nivel universitario. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 7(16), 40–57. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.4>.

Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5-6), 321–329. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>.

Casique Guerrero, A., & González Martínez, M. C. (2023). El impacto del liderazgo transformacional del docente en el logro de las metas académicas de los estudiantes universitarios. *Management Review*, 8(1), 63–77. <https://doi.org/10.18583/umr.v8i1.220>.

Castro Maldonado, J. J., Gómez Macho, L. K., & Camargo Casallas, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140–174.

<https://doi.org/10.14483/22487638.19171>.

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación.

<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24762w/Definiciondelasvariables,enfoqueytipodeinvestigacion.pdf>.

Chan Chi, G. I., Druet Domínguez, N. V., & Sevilla Santo, D. E. (2020). Sentido de vida y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato. *Academo Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 22–32.

<https://doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.3>.

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

<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00061.pdf>

Cornejo Báe, W., Pérez Camborda, B., & Santiago Abregú, L. (2015). Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional 161 en jóvenes universitarios. *Horizonte de La Ciencia*, 5(9), 161-173. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.173>.

Covarrubias, C., Pávez, P., Venegas-ramos, L., & Mendoza, M. (2024). La influencia de la autoeficacia en los objetivos académicos y el papel mediador de la autorregulación del aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.6018/rie.597871>.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design* (5th ed). SAGE Publications.

https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf.

Daleiden, B. K., Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2025). A self-regulated learning perspective on smartphone presence, usage, and multitasking while studying. *Education Sciences*, 15(2), 128. <https://doi.org/10.3390/educsci15020128>.

De la Portilla Maya, S. R., Duque Dussán, A. M., Landínez Martínez, D. A., Montoya

- Londoño, D. M., & Gutiérrez De Blume, A. P. (2022). Pensamiento crítico y conciencia metacognitiva en una muestra de estudiantes de Medicina. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, *18*(1), 145–168. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.8>.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and Applications*. (4TH ed.). SAGE Publications. <https://tms.iau.ir/file/download/page/1635238305-develis-2017.pdf>.
- Durán-Aponte, E., & Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *13*(2), 189-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5444>.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, *46*(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>.
- Fau, C., & Vazquez-Ortiz, E. (2022). Muestreo y estadística no paramétrica. *Revista Mexicana de Oftalmología*, *96*(4S), 184–185. <https://doi.org/10.24875/RMO.M22000227>.
- Feng, W., Wu, P., Lv, S., & Fan, Z. (2025). The relationship between meaning in life and self-regulated learning among college students: the mediating effect of psychological capital and the moderating effect of phubbing. *BMC Psychology*, *13*(1), 566. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02859-x>.
- Frumos, F.-V., Leonte, R., Candel, O. S., Ciochină-Carasevici, L., Ghiațau, R., & Onu, C. (2024). The relationship between university students' goal orientation and academic achievement: The mediating role of motivational components and the moderating role of achievement emotions. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article346.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1296346>.

Gálvez-Gamboa, F., Pinochet-Quiroz, P., Lepe-Martínez, N., & Hernán, C. L. (2024).

Experiencia de aprendizaje autorregulado y su efecto en el rendimiento académico de universitarios de primer año. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 33(1), 47–54.

<https://doi.org/https://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2024/09/2631-2581-rneuro-33-01-00047.pdf>.

Gómez Chipana, E. (2020). Correlational analysis of the academic-professional formation and tax culture of marketing students and business management. *Universidad y Sociedad*, 12(6), 478–483.

Gutierrez de Blume, A., Montoya-Londoño, D. M., Landínez-Martínez, D., & Toro-Zuluaga, N. A. (2025). Las variables sociales y la conciencia metacognitiva de los jóvenes adultos colombianos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1–32. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.5379>.

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (2009). *Self-Regulation from: Handbook of Metacognition in Education Routledge*. University of Michigan. https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2017/11/routledgehandbooks-9780203876428-chapter16-zimmerman.pdf?utm_source=chatgpt.com.

Hadwin, A. F., & Winne, P. H. (2001). Conotes2: A software tool for promoting self-regulation. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 313–334. <https://doi.org/10.1076/edre.7.2.313.3868>.

Heikkinen, S., Saqr, M., Malmberg, J., & Tedre, M. (2023). Supporting self-regulated learning with learning analytics interventions: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3059–3088. <https://doi.org/10.1007/s10639-022->

11281-4.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). [https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.Hernandez, Fernandez y Baptista-metodología Investigación Científica 6ta ed.pdf](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf).

Hernandez, Fernandez y Baptista-metodología Investigación Científica 6ta ed.pdf.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

<https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/Metodologia-de-la-investigacion-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>.

Hernandez Mendoza, S., & Duana Ávila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51–53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>.

Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher Education in Times of COVID-19: University students' basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>.

Huamán, M. (2023). *Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023* [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio U. Wiener. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7a2453e2-4419-4582-b519-aadd0b605d18/content>.

Jara Barnett, L., Hilarión Palomino, M., & Manzanares Medina, E. (2022). Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Metas de Estudio (EME) en universitarios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4(1), 23–35.

<https://doi.org/10.32348/1852.4206.v14.n1.29771>.

- Lafebre Mosquera, C., Rodríguez Pérez, M. L., Cueva Rubio, M. A., & Quispe Camino, L. E. (2023). Enfoque neuropsicológico de conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios: Análisis correlacional. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.488>.
- Lara, P. (2023). *Impacto de la autorregulación del aprendizaje y khan academy en el rendimiento académico* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio UANL. <http://eprints.uanl.mx/25487/1/1080328836.pdf>.
- Lituma Pizarro, J. C., & Aldas Arcos, H. G. (2023). Metas de logro, percepción de éxito, diversión y persistencia-esfuerzo en la educación física escolar. *Explorador Digital*, 7(4.1), 6–20. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i4.1.2755>.
- Ma, L., Tian, X., & Miao, J. (2026). The impact of teacher autonomy support on student engagement in higher education: Exploring the mediating roles of student motivational beliefs and self-regulated learning. *Thinking Skills and Creativity*, 59, 102031. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102031>.
- Madueño, S. (2025). *Relación entre Habilidades intelectuales, aprendizaje autorregulado y logros de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química y textil de la UNI* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2df46fba-6284-4e67-8dab-1d709e7c24e9/content>.
- Mahanal, S., Zubaidah, S., Setiawan, D., Setiowati, F. K., Muhaimin, F. G., Kusmahardhika, N., & Hardianto. (2025). Integrating locus of control into RICOSRE-flipped classroom for improved self-regulated learning. *Multidisciplinary Science Journal*, 8(1), 2026022.

<https://doi.org/10.31893/multiscience.2026022>.

Mamani Hilasaca, M. T. (2024). Aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y logro de competencias del inglés en estudiantes de secundaria. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 15(4), 360–370.

<https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.4.1195>.

Matos, L., & Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, (9), 11-30.

<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112814001.pdf>.

Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSalud: Revista en Ciencias Del Movimiento Humano y Salud*, 20(1), 1–10. <https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.3>.

Meza, N. (2022). *Aprendizaje autorregulado y metas de estudio en los estudiantes del III ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”* [Tesis de maestría, Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle].

<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1369c2a3-cabc-4a37-b04f-9c2f6bcc0263/content>.

Monroy Hernández, E. J. (2022). Metas académicas de los jóvenes formados en una universidad privada. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (Rudics)*, 13(24), 1–18. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2022.13.24.1>.

Moreno, J. E., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas: Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. <https://www.redalyc.org/journal/145/14561215006/html/>.

- Muñoz-Barriga, A., Fandiño-Parra, Y. J., & López-Díaz, R. A. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. *Revista Educación y Ciudad*, 45, e2872. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2872>.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.
- Pérez-Martín, S., Frieiro Padín, P., & Riobóo-Lois, B. (2023). Emociones y metas académicas: diferencias de género en alumnado de Formación Profesional. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 11(3), 199–213. <https://doi.org/10.37467/revedu.v11.4904>.
- Pintrich, P. (2018). The role of goal orientation in self-regulated learning. En *Handbook of Self-Regulation*. <https://ssrnsig.org/wp-content/uploads/2018/01/pintrich-2005-the-role-of-goal-orientation-in-srl.pdf>.
- Ponce Ponce, M. E. (2016). Self-managed learning in students within technology-mediated environments. *Diálogos Sobre Educación*, 12. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>.
- Prasse, D., Webb, M., Deschênes, M., Parent, S., Aeschlimann, F., Goda, Y., Yamada, M., & Raynault, A. (2024). Challenges in promoting self-regulated learning in technology supported learning environments: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 1809–1830. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09772-z>.
- Prieto, G., & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67–74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441007>.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.

<https://doi.org/10.1080/00313830120074206>.

Rau, Á., Nakama, H., & Cisneros, A. (2019). *Guía de Investigación en Ciencias e Ingeniería*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/18154923/guia-de-investigacion-en-ingenieria-industrial.pdf>.

Rocha-Durand, J. P., Mamani-Ramos, A. A., & Damian-Nuñez, E. F. (2023). Validación del cuestionario de aprendizaje autorregulado (CAA) en estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 3(2), e25298.

<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i2.25298>.

Roque Herrera, Y., Cañas Lucendo, M., Alonso García, S., & Curay Yaulema, C. E. (2021). Estilos de aprendizaje y metas de logro en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), e33988.

<https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33988>.

Ruiz Alzate, L., & Roncancio Moreno, M. (2023). Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 447–461. <https://doi.org/10.21500/22563202.5856>.

Saborío-Taylor, S., & Álvarez Chaves, A. (2023). Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: Un estudio desde las percepciones según género. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(2), 1–24. <https://doi.org/10.15359/rep.18-2.14>.

Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1213/ane.0000000000002864>.

Shareefa, M., Moosa, V., Saeed, K., Hassan, V., & Kashif, M. (2025). Impact of students'

self-regulation and mindfulness on academic self-efficacy: the mediation effect of mental well-being. *Cogent Education*, 12(1), 2498183.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2498183>.

Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernández, L. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105–115.

<https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>.

Suarez-Valenzuela, S., & Suárez Riveiro, J. M. (2022a). Metas académicas, estilos educativos parentales y su relación con las estrategias de aprendizaje en ESO. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(56), 69–92.

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.4980>.

Suarez-Valenzuela, S., & Suárez Riveiro, J. M. (2022b). Metas académicas, estilos educativos parentales y su relación con las estrategias de aprendizaje en ESO. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(56), 69–92.

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.4980>.

Suriá Martínez, R., & Villegas Castrillo, E. (2022). Relationship between academic goals and prosocial behaviour in social work university students. *Cuadernos de Trabajo Social*, 35(2), 393–404. <https://doi.org/10.5209/cuts.78721>.

Terry Advíncula, S. G., & Tucto Aguirre, S. D. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Educa UMCH*, 17, 159–176.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>.

Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, Article 101976.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>.

Tsagris, M., & Pandis, N. (2021). Normality test: Is it really necessary? *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, 159(4), 548–549.

<https://doi.org/10.1016/j.ajodo.2021.01.003>.

Urrutia, E. M., Barrios, A. S., & Gutiérrez, Núñez M. M., C. M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547–558.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300014&lng=es&tlng=es.

Valencia-Serrano, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267–290.

<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>.

Valencia-Serrano, M., Duarte Soto, J. & Caicedo Tamayo, A. M. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.

https://doi.org/http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612013000200004.

Valle, A., & Gonzales Cabanach R., & Gonzáles, L. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 123–134.

<https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/9fbd7d01-770d-4d5b-832d-da8f68580cf4/content>.

Vizcaino, A., Rodríguez, M., Salazar, P., & Flores, J. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de*

Investigación En Ciencias de La Educación, 14(32), 1–21.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242024000100116

Vosniadou, S., Bodner, E., Stephenson, H., Jeffries, D., Lawson, M. J., Darmawan, I. N., Kang, S., Graham, L., & Dignath, C. (2024). The promotion of self-regulated learning in the classroom: A theoretical framework and an observation study. *Metacognition and Learning*, 19(1), 381–419. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09374-1>.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 531–566). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>.

Zambrano-Matamala, C., Díaz-Mujica, A., Perez-Villalobos, M. V., & Rojas-Díaz, D. (2020). Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación Universitaria*, 13(5), 223–232. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500223>.

Zhang, Z., Zhou, S., & Bai, B. (2025). A systematic scoping review of self-regulated learning with ai in language education. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.70030>.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable 1	Tipo de investigación
¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025?	Determinar cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.	Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.	Dimensiones: Conciencia activa Control y verificación Esfuerzo diario Procesamiento activo	Descriptiva Método y diseño de la investigación Método: Hipotético deductivo. Diseño: No experimental
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable 2	
¿Cuál es la relación entre el Aprendizaje Autorregulado y la dimensión metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?	Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.	Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.	Dimensiones Metas de aprendizaje Metas de refuerzo social Metas de logro	
¿Cuál es la relación entre el Aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?	Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.	Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.		
¿Cuál es la relación entre el Aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?	Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.	Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.		

Anexo 2. Instrumentos

Aprendizaje autorregulado

Estimado estudiante, le invitamos a participar en la investigación titulada “Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025”, cuyo objetivo general es determinar cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de la Universidad Norbert Wiener, investigadoras Carrión Sanchez Elizabeth Ivonne y Cubas Vilchez Giovanna Yulissa.

Sexo	M ()	F ()
------	-------	-------

Edad	18-25 ()	25-35 ()	35 a más ()
------	-----------	-----------	--------------

Variable Dependiente	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Aprendizaje autorregulado							
Dimensión 1: Conciencia metacognitiva activa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.							
2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.							
3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.							
4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.							
5. Utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.							
6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.							
Dimensión 2: Control y Verificación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.							
8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.							
9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.							

10. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.							
11. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.							
12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.							
13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.							
Dimensión 3: Esfuerzo diario	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.							
15. Después de las clases, reviso mi aula virtual para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.							
16. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.							
17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar							
Dimensión 4: Procesamiento	Si	No	Si	No	Si	No	
18. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.							
19. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.							
20. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.							

Metas Académicas

Estimado estudiante le invitamos a participar en la investigación titulada “Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025” cuyo objetivo general es determinar cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de la Universidad Norbert Wiener, investigadoras Carrión Sánchez Elizabeth Ivonne y Cubas Vélchez Giovanna Yulissa.

Variable Independiente	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
Metas académicas							
Dimensión 1: Metas de aprendizaje	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.							
2. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando							
3. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas							
4. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.							
5. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.							
6. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).							
7. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.							
Dimensión 2: Metas de refuerzo social.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
8. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.							
9. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.							
10. Yo estudio para evitar que mis compañeros se burlen de mí.							
11. Yo estudio para evitar que algún profesor me rechace							
12. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.							
Dimensión 3: Metas de logro	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
13. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.							
14. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.							
15. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.							
16. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.							

Anexo 3. Validez del instrumento

Juez 1

CARTA DE PRESENTACIÓN

Doctor: MARÍA SOLEDAD MAÑACCASA VÁSQUEZ

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y, asimismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en docencia requiero validar los instrumentos a fin de recoger la información necesaria para desarrollar mi investigación, con la cual optaré el grado de Magister. El título nombre de mi proyecto de investigación es *“Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2024”* y, debido a que es imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de Docencia universitaria.

El expediente de validación que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación
- Matriz de consistencia (anexo 1)
- Matriz de operacionalización de las variables
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos
- Instrumentos de recolección de datos

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecer por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

Giovanna Yulissa Cubas Vilchez

41572083



Elizabeth Ivonne Carrión Sánchez

09721530

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'F. Yusuf', written in a cursive style with a long horizontal stroke extending to the right.

Matriz de consistencia del proyecto de investigación

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable 1	Tipo de investigación
¿Cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025?	Determinar cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.	Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.	Dimensiones: Conciencia activa Control y verificación Esfuerzo diario Procesamiento activo	Descriptiva Método y diseño de la investigación Método: Hipotético deductivo. Diseño: No experimental
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable 2	
¿Cuál es la relación entre el Aprendizaje Autorregulado y la dimensión metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?	Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.	Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.	Dimensiones Metas de aprendizaje Metas de refuerzo social Metas de logro	
¿Cuál es la relación entre el Aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?	Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.	Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de refuerzo social en estudiantes de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.		
¿Cuál es la relación entre el Aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025?	Establecer cuál es la relación entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo, 2025.	Existe una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la dimensión metas de logro en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.		

Operacionalización de la variable

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa Niveles o rangos
Aprendizaje autorregulado	Se refiere al talento que tienen los estudiantes en vías de controlar y gestionar su proceso de autoaprendizaje en los entornos de la educación actual. Esto incluye la fijación de metas, el monitoreo del progreso, la gestión del tiempo y las tareas, la regulación de la motivación y la acertada indagación de ayuda cuando lo sea necesario (Carter et al., 2020).	Esta variable se medirá utilizando el instrumento desarrollado por Duran y Arias (2015). Consta de un test con 20 preguntas con 5 niveles de respuesta.	Conciencia metacognitiva activa Control y verificación Esfuerzo diario Procesamiento activo	Claridad de los objetivos Flexibilidad en el aprendizaje Conocimiento de estrategias Autoeficacia Persistencia Adaptabilidad Toma de decisiones Criterios personales Autocontrol emocional Gestión de su tiempo	Escala Likert	Totalmente en desacuerdo Bastante en desacuerdo Regular De acuerdo Totalmente de acuerdo
Variable 2 Metas Académicas	Son los objetivos específicos y alcanzables que los estudiantes se proponen en el ámbito educativo para orientar su esfuerzo y dedicación hacia el logro de un determinado nivel de rendimiento académico. Estas metas no solo implican la obtención de calificaciones, sino que también abarcan el dominio de habilidades, la adjudicación de saberes y conocimientos y la superación de desafíos intelectuales, contribuyendo así a la construcción de una identidad académica positiva y al fomento de la motivación intrínseca por el aprendizaje (Suriá 2023).	Esta variable se evaluará utilizando el instrumento de Rocha et al. (2023). Consta de un test de 16 preguntas con 5 niveles de respuesta.	Metas de aprendizaje Nivel bajo 7 - 16 Nivel medio 17 - 26 Nivel alto 27 - 35 Metas de refuerzo social Nivel bajo 4 - 9 Nivel medio 10 - 14 Nivel alto 15 - 20 Metas de logro Nivel bajo 7 - 11 Nivel medio 12 - 19 Nivel alto 20 - 25	Interés por el aprendizaje Orientación al progreso Automonitoreo Deseos de aprender Búsqueda de desafíos Tolerancia a la frustración Satisfacción de logros Resiliencia Cognición Satisfacción por el éxito Autoestima Manejo de emociones	Escala Likert	Totalmente en desacuerdo Bastante en desacuerdo Regular De acuerdo Totalmente de acuerdo Nivel bajo 16 – 37 Nivel medio 38 - 58 Nivel alto 59 - 80

Aprendizaje autorregulado

Variable Dependiente	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	(1)		(2)		(3)		
Aprendizaje autorregulado							
Dimensión 1: Conciencia metacognitiva activa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	X		X		X		
2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	X		X		X		
3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	X		X		X		
4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	X		X		X		
5. Utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	X		X		X		
6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	X		X		X		
Dimensión 2: Control y Verificación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	X		X		X		
8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	X		X		X		
9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	X		X		X		
10. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	X		X		X		
11. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	X		X		X		
12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.	X		X		X		
13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	X		X		X		
Dimensión 3: Esfuerzo diario	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	X		X		X		
15. Después de las clases, reviso mi aula virtual para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	X		X		X		
16. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	X		X		X		
17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	X		X		X		

Dimensión 4: Procesamiento activo durante las clases	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
18. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	X		X		X		
19. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	X		X		X		
20. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	X		X		X		

Metas Académicas

Variable Independiente Metas académicas	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 1: Metas de aprendizaje	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.	X		X		X		
2. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
3. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas	X		X		X		
4. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
5. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
6. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
7. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
Dimensión 2: Metas de refuerzo social.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
8. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
9. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		

10. Yo estudio para evitar que mis compañeros se burlen de mí.	X		X		X		
11. Yo estudio para evitar que algún profesor me rechace	X		X		X		
12. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
Dimensión 3: Metas de logro	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
13. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
14. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
15. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	X		X		X		
16. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		

1 Pertinencia: el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

2 Relevancia: el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3 Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir [] No Aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mañaccasa Vásquez, María Soledad

DNI: 08882152

Correo electrónico institucional: mmanaccasa@unfv.edu.pe

Especialidad del validador:

Metodólogo []

Temático []

Estadístico [X]

8 de Julio de 2024



Dra. María Soledad Mañaccasa Vásquez

D.N.I. 08882152

Correo institucional: mmanaccasa@unfv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-9591-2496>

Juez 2**CARTA DE PRESENTACIÓN**

Doctor: AURORA DEL CARMEN GONZÁLES PÉREZ

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y, asimismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en docencia requiero validar los instrumentos a fin de recoger la información necesaria para desarrollar mi investigación, con la cual optaré el grado de Magister. El título nombre de mi proyecto de investigación es ***“Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025”*** y, debido a que es imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de Docencia universitaria.

El expediente de validación que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación
- Matriz de consistencia (anexo 1)
- Matriz de operacionalización de las variables
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos
- Instrumentos de recolección de datos

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecer por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

Giovanna Yulissa Cubas Vilchez

41572083

Elizabeth Ivonne Carrión Sánchez

09721530

Aprendizaje Autorregulado

Variable Dependiente	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	(1)		(2)		(3)		
Aprendizaje autorregulado							
Dimensión 1: Conciencia metacognitiva activa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	X		X		X		
2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	X		X		X		
3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	X		X		X		
4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	X		X		X		
5. Utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	X		X		X		
6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	X		X		X		
Dimensión 2: Control y Verificación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	X		X		X		
8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	X		X		X		
9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	X		X		X		
10. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	X		X		X		
11. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	X		X		X		
12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.	X		X		X		
13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	X		X		X		
Dimensión 3: Esfuerzo diario	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	X		X		X		
15. Después de las clases, reviso mi aula virtual para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	X		X		X		
16. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	X		X		X		

17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	X		X		X		
Dimensión 4: Procesamiento activo durante las clases	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
18. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	X		X		X		
19. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	X		X		X		
20. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	X		X		X		

Metas Académicas

Variable Independiente Metas académicas	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 1: Metas de aprendizaje							
1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.	X		X		X		
2. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
3. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas	X		X		X		
4. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
5. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
6. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
7. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
Dimensión 2: Metas de refuerzo social.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
8. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
9. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		

10. Yo estudio para evitar que mis compañeros se burlen de mí.	X		X		X		
11. Yo estudio para evitar que algún profesor me rechace	X		X		X		
12. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
Dimensión 3: Metas de logro	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
13. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
14. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
15. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	X		X		X		
16. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		

1 Pertinencia: el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

2 Relevancia: el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3 Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir [] No Aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Gonzáles Pérez Aurora del Carmen

DNI: 09549877

Correo electrónico institucional: camuch_92@hotmail.com

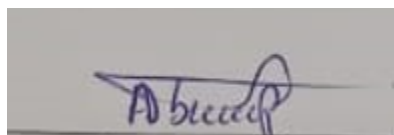
Especialidad del validador:

Metodólogo []

Temático [X]

Estadístico []

17 de agosto de 2024

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature is stylized and appears to read 'Aurora del Carmen González Pérez'.

Aurora del Carmen González Pérez

D.N.I. 09549877

Correo Institucional: camuch_92@hotmail.com

Juez 3

CARTA DE PRESENTACIÓN

Doctor: MAYRA GIANINA PALACIO RAMÍREZ

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y, asimismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en docencia requiero validar los instrumentos a fin de recoger la información necesaria para desarrollar mi investigación, con la cual optaré el grado de Magister. El título nombre de mi proyecto de investigación es ***“Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025”*** y, debido a que es imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de Docencia universitaria.

Aprendizaje autorregulado en línea y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025

El expediente de validación que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación
- Matriz de consistencia (anexo 1)
- Matriz de operacionalización de las variables
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos
- Instrumentos de recolección de datos

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecer por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



Giovanna Yulissa Cubas Vílchez

Elizabeth Ivonne Carrión Sánchez

41572083

09721530

Aprendizaje Autorregulado

Variable Dependiente	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	(1)		(2)		(3)		
Aprendizaje autorregulado							
Dimensión 1: Conciencia metacognitiva activa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	X		X		X		
2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	X		X		X		
3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	X		X		X		
4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	X		X		X		
5. Utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	X		X		X		
6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	X		X		X		
Dimensión 2: Control y Verificación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	X		X		X		
8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	X		X		X		
9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	X		X		X		
10. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	X		X		X		
11. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	X		X		X		
12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.	X		X		X		
13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	X		X		X		
Dimensión 3: Esfuerzo diario	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	X		X		X		

15. Después de las clases, reviso mi aula virtual para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	X		X		X		
16. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	X		X		X		
17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	X		X		X		
Dimensión 4: Procesamiento activo durante las clases	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
18. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	X		X		X		
19. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	X		X		X		
20. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	X		X		X		

Metas Académicas

Variable Independiente Metas académicas	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 1: Metas de aprendizaje							
1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.	X		X		X		
2. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
3. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas	X		X		X		
4. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
5. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		

6. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
7. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
Dimensión 2: Metas de refuerzo social.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
8. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
9. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
10. Yo estudio para evitar que mis compañeros se burlen de mí.	X		X		X		
11. Yo estudio para evitar que algún profesor me rechace	X		X		X		
12. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
Dimensión 3: Metas de logro	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
13. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
14. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
15. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	X		X		X		
16. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		

1 Pertinencia: el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

2 Relevancia: el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3 Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable]

Aplicable después de corregir] No Aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Palacio Ramírez Mayra Gianina

DNI: 40380700

Correo electrónico institucional: mayragianina22@gmail.com

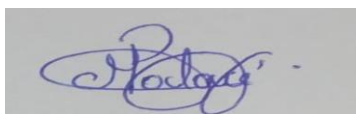
Especialidad del validador:

Metodólogo]

Temático]

Estadístico]

17 de agosto de 2024



Dra. Palacio Ramírez Mayra Gianina

D.N.I. 40380700

Correo institucional: mayragianina22@gmail.com

Juez 4**CARTA DE PRESENTACIÓN**

Doctor: LAGOS FUSTER ENMA

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y, asimismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en docencia requiero validar los instrumentos a fin de recoger la información necesaria para desarrollar mi investigación, con la cual optaré el grado de Magister. El título nombre de mi proyecto de investigación es ***“Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo”*** y, debido a que es imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de Docencia universitaria.

El expediente de validación que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación
- Matriz de consistencia (anexo 1)
- Matriz de operacionalización de las variables
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos
- Instrumentos de recolección de datos

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecer por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



Giovanna Yulissa Cubas Vélchez

41572083



Elizabeth Ivonne Carrión Sánchez

09721530

Aprendizaje Autorregulado

Variable Dependiente	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	(1)		(2)		(3)		
Aprendizaje autorregulado							
Dimensión 1: Conciencia metacognitiva activa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	X		X		X		
2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	X		X		X		
3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	X		X		X		
4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	X		X		X		
5. Utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	X		X		X		
6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	X		X		X		
Dimensión 2: Control y	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	X		X		X		
8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	X		X		X		
9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	X		X		X		
10. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	X		X		X		
11. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	X		X		X		
12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.	X		X		X		
13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	X		X		X		
Dimensión 3: Esfuerzo diario	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	X		X		X		
15. Después de las clases, reviso mi aula virtual para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	X		X		X		
16. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	X		X		X		
17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	X		X		X		

Dimensión 4: Procesamiento activo durante las clases	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
18. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	X		X		X		
19. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	X		X		X		
20. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	X		X		X		

Metas Académicas

Variable Independiente	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
Metas académicas							
Dimensión 1: Metas de aprendizaje	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
17. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.	X		X		X		
18. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
19. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas	X		X		X		
20. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
21. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
22. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
23. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
Dimensión 2: Metas de refuerzo social.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
24. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		

25. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
26. Yo estudio para evitar que mis compañeros se burlen de mí.	X		X		X		
27. Yo estudio para evitar que algún profesor me rechace	X		X		X		
28. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
Dimensión 3: Metas de logro	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
29. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
30. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
31. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	X		X		X		
32. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		

1 Pertinencia: el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

2 Relevancia: el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3 Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir [] No Aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Lagos Fuster Enma

DNI: 09481554

Correo electrónico institucional: enmalagos48@gmail.com


Especialidad del validador:

Metodólogo []

Temático [X]

Estadístico []

17 de agosto de 2024



Dra. Emma Lagos Fuster

D.N.I. 09481554

Correo institucional: enmalagos48@gmail.com

Juez 5

CARTA DE PRESENTACIÓN

Doctor: ADRIANA LOPEZ MINAYA

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y, asimismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en docencia requiero validar los instrumentos a fin de recoger la información necesaria para desarrollar mi investigación, con la cual optaré el grado de Magister. El título nombre de mi proyecto de investigación es *“Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025”* y, debido a que es imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de Docencia universitaria.

El expediente de validación que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación
- Matriz de consistencia (anexo 1)
- Matriz de operacionalización de las variables
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos
- Instrumentos de recolección de datos

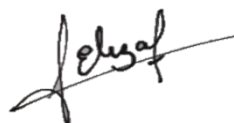
Expresándole los sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecer por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



Giovanna Yulissa Cubas Vilchez

41572083



Elizabeth Ivonne Carrión Sánchez

09721530

Aprendizaje Autorregulado

Variable Dependiente Aprendizaje autorregulado	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	(1)		(2)		(3)		
Dimensión 1: Conciencia metacognitiva activa	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	X		X		X		
2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	X		X		X		
3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	X		X		X		
4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	X		X		X		
5. Utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	X		X		X		
6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	X		X		X		
Dimensión 2: Control y	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	X		X		X		
8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	X		X		X		
9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	X		X		X		
10. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	X		X		X		
11. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	X		X		X		
12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.	X		X		X		
13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	X		X		X		
Dimensión 3: Esfuerzo diario	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	X		X		X		
15. Después de las clases, reviso mi aula virtual para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	X		X		X		
16. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	X		X		X		
17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	X		X		X		

Dimensión 4: Procesamiento	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
18. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	X		X		X		
19. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	X		X		X		
20. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	X		X		X		

Metas Académicas

Variable Independiente	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
Metas académicas							
Dimensión 1: Metas de aprendizaje	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
33. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.	X		X		X		
34. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
35. Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas	X		X		X		
36. Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
37. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
38. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
39. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.	X		X		X		
Dimensión 2: Metas de refuerzo social.	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
40. Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
41. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
42. Yo estudio para evitar que mis compañeros se burlen de mí.	X		X		X		
43. Yo estudio para evitar que algún profesor me rechace	X		X		X		
44. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
Dimensión 3: Metas de logro	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

45. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
46. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
47. Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	X		X		X		
48. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		

1 Pertinencia: el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

2 Relevancia: el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3 Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir [] No Aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

DNI: ADRIANA MERCEDES LOPEZ MINAYA

Correo electrónico institucional: adrimercedes72@hotmail.com

Especialidad del validador:

Metodólogo [X]

Temático []

Estadístico []

17 de agosto de 2024



Dra. Adriana López Minaya

DNI 09549145

Anexo 4. Confiabilidad del instrumento

Variable	Muestra piloto	Prueba estadística	Resultado
Aprendizaje autorregulado	20 participantes	Alfa de Cronbach	0.947
Metas académicas	20 participantes	Alfa de Cronbach	0.884

Anexo 5. Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lima, 25 de agosto del 2025.

Autor Responsable:
ELIZABETH IVONNE CARRIÓN SÁNCHEZ

Exp. Nº: 2048-2025

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEIC-UPNW) evaluó y **APROBÓ** el siguiente proyecto de investigación:

Proyecto Titulado: "Aprendizaje autorregulado en línea y las metas académicas en estudiantes universitarios de enfermería en una universidad privada de Ica, 2025" Versión Nro. 1, con fecha 22/08/2025.

El cual tiene como Autor(es) a:

ELIZABETH IVONNE CARRIÓN SÁNCHEZ
GIOVANNA YULISSA CUBAS VILCHEZ

La **APROBACIÓN** comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

- La **vigencia** de la aprobación es **24 meses** a partir de la emisión de este documento.
- Toda **enmienda** deberá presentarse al CIEIC-UPNW; el proyecto no podrá ejecutarse sin su aprobación previa.
- La constancia de aprobación por el CIEIC **no garantiza** la **aceptación** por parte de las **instituciones** donde pretende ejecutar el trabajo de investigación.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta
Presidente
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
Universidad Privada Norbert Wiener



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

APROBACIÓN DE ENMIENDA

Lima, 25 de noviembre del 2025.

Autor Responsable:
CARRIÓN SÁNCHEZ, ELIZABETH IVONNE

Exp. N°: 2048-2025.

De mi consideración:

El Comité Institucional de Ética e Integridad Científica (CIEIC) de la Universidad Privada Norbert Wiener, tras evaluar la solicitud presentada, **APRUEBA LA ENMIENDA** del proyecto, originalmente titulado "Aprendizaje autorregulado en línea y las metas académicas en estudiantes universitarios de enfermería en una universidad pública, Ica 2025" y aprobado por el CIEIC el 02/02/2025, Versión N.º 1. El detalle de la enmienda se consigna en la sección "Cambios aprobados"; de ser el caso, se incorpora el nuevo título.

Autor(es):
CARRIÓN SÁNCHEZ, ELIZABETH IVONNE
CUBAS VÍLCHEZ, GIOVANNA YULISSA

Cambios aprobados:

Se aprueba la modificación del título el cual ahora será "Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.". Dicha información también estará contemplada en cada fragmento del proyecto.

Alcance de la aprobación:

La aprobación de enmienda confirma que las modificaciones cumplen con las buenas prácticas éticas y no alteran el balance riesgo/beneficio, la idoneidad del equipo de investigación ni la confidencialidad de los datos previamente evaluados.

Obligaciones del investigador

- Esta aprobación no amplía ni modifica la vigencia otorgada en la constancia de aprobación inicial del proyecto; esta se mantiene en todo lo no modificado por la enmienda. Asimismo, los cambios rigen desde la fecha de emisión.
- Para fines administrativos o académicos, debe presentar ambos documentos: la constancia de aprobación del proyecto y la constancia de aprobación de enmienda. Cualquier cambio adicional requiere nueva evaluación del CIEIC.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta
 Presidente
 Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
 Universidad Privada Norbert Wiener

Avenida Arequipa 440 / Teléfono: 945422222 (extensión 20000) / Correo: comite.etica@unwteneredu.pe

Anexo 6. Formato de consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Instituciones: Universidad Privada Norbert Wiener

Investigadores: Carrión Sánchez, Elizabeth Ivonne y Cubas Vílchez, Giovanna Yulissa

Título: Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025.

Propósito del estudio

Lo invitamos a participar en un estudio llamado: “Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025”. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener, Carrión Sánchez, Elizabeth Ivonne y Cubas Vílchez, Giovanna Yulissa. El propósito de este estudio es determinar cuál es la relación entre el Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025. Su ejecución ayudará y permitirá al presente estudio ofrecerá un ejemplo de cómo se pueden medir y analizar estas variables en un contexto específico, lo cual puede ser beneficioso para futuras investigaciones, puede servir como modelo para la realización de investigaciones similares en otros escenarios educativos o con otros grupos de estudiantes.

Procedimientos

Si usted decide participar en este estudio, lo que realizará es lo siguiente:

La encuesta puede demorar unos 30 minutos. Los resultados de la encuesta se le entregarán a usted en forma individual o almacenarán respetando la confidencialidad y el anonimato.

Riesgos

Su participación en el estudio no involucra ningún riesgo de por medio, dado que los datos brindados serán anónimos y se almacenará de manera confidencial. Si bajo algún motivo desea retirarse puede hacerlo en el momento que lo desee.

Beneficios

Usted se beneficiará al participar en esta investigación permitiéndole reflexionar sobre sus propias experiencias, creencias y comportamientos, lo que puede llevarle a un mayor autoconocimiento y comprensión personal. Asimismo, se le permitirá expresar sus opiniones y compartir sus experiencias de manera libre, sin críticas, juzgamientos o sesgo al momento del análisis de datos. Al concluir la investigación, se proporcionarán los resultados y conclusiones para que pueda apreciar cómo su participación ha contribuido al tema abordado en este estudio.

Costos e incentivos

Usted no deberá pagar nada por la participación. Tampoco recibirá ningún incentivo económico ni medicamentos a cambio de su participación.

Confidencialidad

Nosotros guardaremos la información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio.

Derechos del participante

Si usted se siente incómodo durante la encuesta, podrá retirarse de este en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna inquietud o molestia, no dude en preguntar al personal del estudio. Puede comunicarse con Giovanna Cubas Vílchez al número de celular 912535542, Elizabeth Ivonne Carrión Sánchez al número de celular 993012251 o al comité que validó el presente estudio, Dra. Yenny M. Bellido Fuentes, presidenta del Comité de Ética para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, tel. 051 924 569 790. *E-mail:* comite.etica@uwiener.edu.pe

CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio. Comprendo qué cosas pueden pasar si participo en el proyecto. También entiendo que puedo decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

Anexo 7. Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERU FACULTAD
DE INGENIERIA CIVIL



PROVEIDO N° 583-DEP-FIC-2025

SEÑOR : MG. JAVIER FRANCISCO CHAVEZ PEÑA
Decano (e) de la Facultad de Ingeniería Civil

ASUNTO : AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE ENCUESTA

SOLICITANE : Carrión Sánchez, Elizabeth Ivonne
Cubas Vilchez, Giovanna Yulissa

FECHA : 28 de noviembre del 2025

REFERENCIA : CARTA

EXPEDIENTE : 78948- 2025

Señor Decano:

Teniendo en cuenta la Carta presentada por los interesados quienes solicitan realizar la aplicación de un instrumento de investigación como parte del desarrollo de su tesis de maestría realizada en la universidad Norbert Wiener, titulada "Aprendizaje autorregulado y las metas académicas en estudiantes universitarios de ingeniería en una universidad pública, Huancayo 2025", doy a conocer que por parte del despacho que represento, no hay ninguna observación en realizar dicha aplicación, por lo que se sugiere autorizar lo solicitado.

Mg. Fernando Ancleto Boza Ccora
DIRECTORA
ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA CIVIL - UNCP




16% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 13%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 13% Fuentes de Internet
- 5% Publicaciones
- 12% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Trabajos entregados uwiener on 2025-05-20	3%
2	Internet repositorio.uwiener.edu.pe	2%
3	Trabajos entregados Submitted on 1690095030702	1%
4	Internet hdl.handle.net	1%
5	Internet repositorio.ucv.edu.pe	<1%
6	Internet repositorio.une.edu.pe	<1%
7	Internet repositorio.continental.edu.pe	<1%
8	Trabajos entregados Universidad Cesar Vallejo on 2024-07-19	<1%
9	Internet repositorio.upla.edu.pe	<1%
10	Internet revistas.umch.edu.pe	<1%
11	Internet alicia.concytec.gob.pe	<1%