



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología.

**“Metas de Estudio en Estudiantes de una
Universidad Privada de Lima Metropolitana, 2024”**

Tesis para optar al título profesional de:

Licenciado en Psicología

Autores:

Luis Enrique Delgado Herrada

Natalia Milagros Chavez Paez

Asesor:

Mg. Karim Elisa Talledo Sánchez

<https://orcid.org/0000-0003-2083-4793>

Lima - Perú

2024

JURADO EVALUADOR

Jurado 1 Presidente(a)	William Moises Cruzado Perez
	Nombre y Apellidos

Jurado 2	KELLY MAGDALENA SANTA CRUZ CACERES
	Nombre y Apellidos

Jurado 3	KARIM ELISA TALLEDO SANCHEZ
	Nombre y Apellidos

Informe de Similitud



Página 2 of 59 - Integrity Overview

Identificador de la entrega trn:oid::1:3126329147

18% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.




Filtered from the Report

- ▶ Bibliography
- ▶ Quoted Text

Exclusions

- ▶ 28 Excluded Sources
- ▶ 22 Excluded Matches

Top Sources

- 18%  Internet sources
- 11%  Publications
- 0%  Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags

0 Integrity Flags for Review

No suspicious text manipulations found.

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A Flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.

Dedicatoria

A mis padres, que me han inculcado valores como la responsabilidad y perseverancia, me han guiado y apoyado siempre para poder cumplir todas mis metas. A mi hermana, por ser una motivación e inspiración en mi vida, por ayudarme y apoyarme en todo este camino. A mi abuelo, que, aunque hoy ya no se encuentre físicamente conmigo, siempre me enseñó y alentó para poder cumplir esta meta.

Natalia Chávez.

Este gran logro en mi vida profesional va dedicado a mis padres que siempre me inculcaron valores a través del ejemplo, por haberme forjado como la persona que soy en la actualidad; muchos de mis logros se los debo a ustedes. Me formaron con reglas y con algunas libertades, pero al final de cuentas me motivaron constantemente para cumplir mis anhelos. A mi padre que ya no se encuentra físicamente conmigo, pero llevo siempre sus palabras en mi mente cuando me decía que “La mejor herencia que me podía dejar eran mis estudios.”

Luis Delgado.

Agradecimiento

En primer lugar, a Dios, por poner en el camino a las personas correctas, que me ayudaron y guiaron a poder cumplir este objetivo. A nuestra asesora Karim Talledo que, sin duda alguna, ha sido un pilar fundamental en este recorrido. A mi compañero por haber contribuido en la realización de este proyecto de investigación

Natalia Chávez.

Agradecido con Dios por darme salud y permitirme cumplir este proyecto de igual forma agradecer a mis padres por darme lo mejor, por brindarme estudios y su apoyo incondicional en esta etapa tan importante de mi vida de igual forma agradecer a mi compañera por ser parte de este proyecto.

Luis Delgado.

Tabla de contenidos

Contenido	
JURADO EVALUADOR	2
Informe de Similitud	3
Dedicatoria	4
Agradecimiento	5
Índice de tablas	7
Resumen	8
Palabras Claves	8
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	9
1.1 Realidad problemática	9
1.2 Formulación del problema	17
1.3 Objetivos	17
Objetivos Específicos:	17
1.4 Hipótesis	18
Hipótesis específicas	18
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	19
CAPÍTULO III: RESULTADOS	24
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	31
REFERENCIAS	39

Índice de tablas

TABLA 1: DESCRIPTIVA.....	26
TABLA 2: ANÁLISIS DE LA NORMALIDAD.....	27
TABLA 3: COMPARACIÓN DE LAS METAS DE ESTUDIO EN FUNCIÓN AL GÉNERO.....	28
TABLA 4: COMPARACIÓN DE LAS METAS DE ESTUDIO EN FUNCIÓN AL CICLO.....	29
TABLA 5: COMPARACIÓN DE LAS METAS DE ESTUDIO EN FUNCIÓN A LA EDAD.....	30
TABLA 6: COMPARACIÓN DE LAS METAS DE ESTUDIO EN FUNCIÓN A LA CONDICIÓN LABORAL....	32

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue describir las metas de estudio en alumnos de una universidad privada en Lima Metropolitana en el año 2024. Se trató de un estudio básico, con diseño no experimental de nivel descriptivo-comparativo, con una muestra de 572 estudiantes. El instrumento utilizado fue la Escala de Metas de Estudio (EME) en universitarios peruanos, los resultados identificaron niveles promedio bajo en las metas de estudio, así como en las metas de aprendizaje, mientras que un nivel promedio de las metas de logro y un nivel promedio alto en las metas de refuerzo social. Además, se analizó las diferencias de las metas de estudio según variables como género, ciclo académico, edad y condición laboral, encontrándose resultados significativos en todas ellas, a excepción de la variable condición laboral. Se concluye que comprender las metas de estudio es fundamental para diseñar estrategias educativas que promuevan el éxito académico.

Palabras Claves: Metas de estudio, estudiantes universitarios, metas de logro, metas de aprendizaje, metas de refuerzo social.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

Según Cuevas (2016), la educación superior es fundamental para la formación profesional y moldea el futuro de los individuos. Los estudiantes enfrentan desafíos académicos, sociales y económicos (Fransesc, 2023) y el establecimiento de metas es crucial para su desarrollo académico y social (Ryan y Deci, 2017).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), durante ese periodo, las políticas y los recursos disponibles en América Latina fueron insuficientes, para mejorar los indicadores educativos de 2015 a 2021, sin reformas profundas en inversión y estructura educativa, es improbable alcanzar las metas, perpetuando la desigualdad y exclusión en la educación.

En Latinoamérica, la brecha en la consecución de objetivos se debe al abandono universitario, la falta de tutoría adecuada y la necesidad de experiencias que conecten a los estudiantes con su rol universitario (Barbosa y Barbosa, 2019).

Dweck (1986) argumenta que las características autopercebidas influyen en las metas de los estudiantes, diferenciando entre metas "controlables e inestables" y metas orientadas a resultados, propone que las metas de aprendizaje, o metas de dominio, se centran en el desarrollo de habilidades y conocimientos; los estudiantes con estas metas usan estrategias cognitivas y metacognitivas, logrando alto rendimiento académico y una actuación autorregulada, esta orientación promueve atribuir el éxito al esfuerzo, fomentando un patrón motivacional positivo y un autoconcepto académico saludable.

Otro estudio realizado en estudiantes ecuatorianos indica que, la baja autoestima, inestabilidad emocional, desorientación y falta de vocación afectan el logro de metas académicas (Marcillo et al., 2015).

De esta forma nótese cómo los datos anteriormente reportados indican cómo es que las metas de estudio forman parte necesaria del éxito o performance que los estudiantes tendrán en un futuro como profesionales. Por ello, resulta importante su abordaje y conocer qué es lo que se ha estudiado anteriormente. Ante ello, se reportan los siguientes estudios, empezando por los antecedentes internacionales.

Monroy (2022) estudió las metas académicas de 10 estudiantes en una universidad privada en México y halló que el 32% busca metas de aprendizaje para resolver problemas y superar desafíos; el 6% busca refuerzo social; y el 62% se enfoca en metas de logro, priorizando buenas calificaciones. Esta tendencia hacia metas de logro sugiere un enfoque en el aprendizaje memorístico, lo que podría limitar un aprendizaje significativo.

Zárate et al. (2023) estudiaron a 104 estudiantes de nuevo ingreso en una facultad de odontología en México, encontrando que sus metas se centran principalmente en el logro académico y el refuerzo social, la dimensión con mayor puntaje fue el refuerzo social (media de 1.8), donde los estudiantes indicaron que "casi siempre" desean ser elogiados, las metas de aprendizaje tuvieron una media de 1.4, destacando su interés por avanzar y resolver tareas difíciles; las metas de logro obtuvieron una media de 1.1, indicando que "siempre" buscan buenas calificaciones y reconocimiento. Además, se encontró una correlación significativa entre las metas de logro y refuerzo social ($p=0.439$, $p<0.000$).

Fonseca (2023) analizó la relación entre el estrés académico y las metas académicas en 80 estudiantes de radiología de una universidad pública en Lima, los resultados mostraron

niveles moderados y bajos en las dimensiones evaluadas: en metas de aprendizaje, 40% bajo, 50% moderado y 10% alto; en metas de refuerzo social, 30% bajo, 40% moderado y 20% alto; y en metas de logro, 30% bajo, 65% moderado y 5% alto, se definieron niveles según puntajes: alto (60-80 puntos) indica alta motivación y compromiso; moderado (38-59 puntos), motivación constante con áreas de mejora; y bajo (16-37 puntos), menor motivación, estos hallazgos permiten relacionar las metas académicas con variables como rendimiento académico y percepción de autoeficacia, destacando la necesidad de estrategias para mejorar la motivación y el compromiso estudiantil.

Calderón y Casu (2011) señalaron de manera más precisa que, a medida que una persona esté enfocada en el dominio o el aprendizaje, será capaz de mostrar una conducta más adaptativa ante las dificultades que surjan en la tarea; esto, a su vez, facilitará una mejor integración académica, lo que impactará de forma positiva en su rendimiento y en su compromiso con los estudios.

Morales y Chavez (2020) estudiaron el nivel de planeación y proyección de metas y su relación con la adaptación a la vida universitaria, participaron 350 estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en cuanto a las metas, se observó una tendencia hacia los niveles intermedios en la identificación de obstáculos y en el análisis en la construcción de metas, en el caso de la disposición al logro, destaca un nivel alto, la posibilidad de alcanzar tanto metas educativas como ocupacionales refleja una mayor claridad en las metas educativas, con un 44.5% de los encuestados considerándose muy posibles; en contraste, en las metas ocupacionales, el 32.6% las ve como posibles y un 35% las considera medianamente posibles.

Williams y Lara (2020) estudiaron las metas académicas en relación con el sexo de 74 estudiantes de primer año de Kinesiología en la Universidad Finis Terrae, en la dimensión de metas de aprendizaje, tanto hombres como mujeres muestran una alta valoración, aunque los hombres valoran más estudiar para sentirse bien, mientras que las mujeres lo hacen para superar obstáculos, en las metas de refuerzo social, los hombres valoran estudiar para evitar burlas y demostrar su inteligencia, aspectos menos significativos para las mujeres, quienes prefieren recibir elogios de sus padres o profesores, en las metas de logro, las mujeres priorizan evitar la suspensión en los exámenes finales, mientras que los hombres se centran en alcanzar una buena posición social.

A continuación se reportan los antecedentes nacionales, tales como el estudio de Díaz (2021), quien investigó a 20 estudiantes de secundaria en la I.E. General Santander para analizar la relación entre género y perspectivas sobre metas académicas, logros y refuerzo social, los resultados mostraron que el género no influye significativamente en estos factores ($\alpha = 0,05$), las metas de aprendizaje resultaron ser más relevantes que las metas de logro y refuerzo social, indicando que el género no afecta las metas académicas, pero las metas de aprendizaje son prioritarias para los estudiantes.

Liendo y Pinado (2023), estudiaron la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las metas académicas en estudiantes universitarios de modalidad remota en Lima Metropolitana, los resultados muestran que la dimensión con la mayor media aritmética es metas de aprendizaje, mientras que, metas de esfuerzo presenta la menor media, además, se observan diferencias significativas en las dimensiones metas de estudio y autorregulación del aprendizaje según el sexo: los puntajes en "Metas de Estudio" son

superiores en las mujeres, mientras que en "Autorregulación del Aprendizaje", los hombres obtienen las puntuaciones más altas.

Según la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2023), la población joven de 15 a 29 años enfrenta grandes brechas en el acceso a la educación superior, aunque más del 90% accede a la secundaria, menos del 40% avanza a la educación superior, lo que refleja una falta de metas académicas claras y otros problemas contextuales, como factores sociales, ambientales y económicos.

La transición de la secundaria a la educación superior es crucial para el rendimiento académico y la persistencia del estudiante, influenciada por la orientación a las metas. Las metas, como representaciones mentales de lo que esperan alcanzar o evitar, guían su motivación.

Para Guevara (2018), muchos estudiantes, al terminar el colegio a una edad temprana, no tienen claro su interés profesional y descubren que la especialidad elegida no es de su agrado o no cuentan con la información suficiente sobre los requisitos académicos, además, la etapa preuniversitaria no siempre los prepara para enfrentar las exigencias del primer semestre, que puede incluir hasta cinco cursos simultáneos, esto se debe a que las habilidades necesarias para realizar trabajos de investigación, leer textos largos y sintetizar ideas no se desarrollan plenamente en la educación secundaria, lo que dificulta su adaptación a la universidad y una disminución de las metas de estudio.

Los estudiantes en los primeros años de universidad atraviesan una fase de adaptación, durante la cual enfrentan dificultades para ajustarse a un nuevo entorno, ya que se encuentran en un sistema educativo distinto al de la escuela secundaria (Michavila, 2015). Algunos de los obstáculos que enfrentan los estudiantes en su primer año universitario son:

1) las deficiencias que arrastran del nivel educativo anterior; 2) la falta de preparación del joven para su futuro; 3) la escasa orientación y planificación en su elección personal; y 4) la falta de herramientas para abordar el estudio universitario (Parrino, 2010).

Sin embargo, la edad también es un factor importante, ya que los estudiantes más jóvenes pueden experimentar una baja motivación debido a la falta de madurez emocional y claridad sobre sus objetivos, lo que puede dificultar su adaptación y afectar su rendimiento académico (Guevara, 2018).

Elizabe et al. (2019) señala que el ciclo en el que el estudiante se encuentre, juega un rol importante, en las universidades de Argentina, ya que hay muchos estudiantes que ingresan, se enfrentan a problemas como abandono de la carrera, bajo rendimiento académico y deserción, resultando en una tasa de graduación del 25% y solo el 50% completando el primer año.

Cabe destacar que a mayor edad, menor es la cantidad de estudiantes separados forzosamente, lo que sugiere que los estudiantes más jóvenes tienen más dificultades para mantener sus metas de estudio por su falta de madurez, es así que Duran y Arias (2015) realizaron un análisis que muestra que el 32% de los estudiantes que fueron separados forzosamente de la universidad tenían 19 años, seguido de un 27% con 18 años y un 19% con 20 años.

Las metas académicas de los estudiantes se ven afectadas cuando deben trabajar, principalmente debido a la incompatibilidad de horarios entre el trabajo y los estudios, muchos estudiantes se ven obligados a trabajar para cubrir gastos como transporte, comida y materiales, lo que afecta su rendimiento académico, la carga laboral adicional provoca agotamiento físico y mental, dificultando la concentración y la dedicación a las tareas

académicas, esto puede generar un bajo desempeño, retrasos en las entregas y menor participación en clase (Guevara, 2018). Por otro lado, Parrino (2010) indica que la falta de orientación académica contribuye a la deserción, la cual impacta especialmente a los estudiantes universitarios en sus primeros ciclos, esto se debe, en parte, al cambio en el sistema educativo, ya que los alumnos que estaban acostumbrados al colegio se enfrentan de repente a una dinámica diferente en la universidad.

Por otro lado, es importante conocer el sustento teórico que respalda a la variable metas de estudio. Es así que, Locke y Latham (2002) definen las metas como objetivos a alcanzar, en educación, estas metas buscan mejorar el rendimiento académico y dirigir el esfuerzo de los estudiantes hacia actividades específicas. Zimmerman (2002) plantea que las metas de estudio se basan en la autorregulación académica, donde los estudiantes se imponen sus propias metas y reflexionan sobre sus resultados, enfocándose en metas de aprendizaje, refuerzo social y logro.

Schunk (2012) argumenta que las metas de estudio influyen en la autopercepción y autoeficacia de los estudiantes, aquellos con metas claras y específicas suelen tener más confianza en sus habilidades, lo que mejora su rendimiento académico.

Pérez et al. (2009) mencionan que, según la teoría basada en el instrumento (Escala Metas de Estudio EME), los estudiantes adoptan y asumen las consecuencias de sus éxitos y fracasos, lo que les permite interpretar sus acciones para alcanzar sus objetivos.

Las investigaciones iniciales de Dweck (1986) se centraron en dos tipos de orientaciones hacia las metas: las relacionadas con el aprendizaje y las asociadas al rendimiento. Luego, Hayamizu y Weiner (1991), al desarrollar una escala para evaluar los objetivos de estudio, ampliaron esta clasificación, proponiendo tres categorías: un objetivo

de aprendizaje, similar al sugerido por Dweck, y dos tipos de objetivos de rendimiento, denominados de refuerzo y de logro.

A su vez, las metas extrínsecas incluyen las metas de rendimiento (Dweck, 1986), los estudiantes tienden a estar más enfocados en obtener recompensas, buenas calificaciones, evaluaciones positivas y evitar cualquier tipo de juicio negativo sobre sus habilidades (González, Valle, Núñez, & González-Pienda, 1996). Perciben sus capacidades como algo fijo e inmutable. Si tienen confianza en sus habilidades, se sentirán motivados por los retos, se comprometieron con las tareas con entusiasmo; en cambio, si tienen baja confianza, evitarán los desafíos y no intentarán enfrentarse a nuevos retos (Duran y Arias, 2015).

Los estudiantes pueden desear alcanzar resultados valorados socialmente en el ámbito académico como parte del éxito, forjado por interacciones sociales previas; según este enfoque, la adopción y búsqueda de metas sociales en un contexto determinado surgen de una necesidad básica de establecer vínculos personales y sentir un sentido de pertenencia y conexión con la sociedad (Dweck, 2001).

Nicholls (1984) señala que las metas de aprendizaje se complementan con las metas de rendimiento, en las que los estudiantes buscan demostrar competencia y evitar el rechazo. Además, Elliot y Harackiewicz (1996) añaden que las metas de evitación del trabajo, donde los estudiantes intentan reducir el esfuerzo escolar, están asociadas con patrones negativos de creencias motivacionales y la evasión del trabajo académico.

Los estudiantes de la universidad privada seleccionada tienen un rango de edad de entre 18 y 30 años. Estos estudiantes enfrentan diversos desafíos a lo largo de su carrera, lo que hace fundamental identificar si cuentan con metas de estudio claras. Tener estas metas definidas les permitirá desenvolverse de manera más efectiva durante su vida universitaria.

Asimismo, resulta relevante comparar las metas de estudio según género, edad, ciclo académico y condición laboral. Este análisis es esencial para comprender cómo estas metas se relacionan con factores ambientales, económicos, emocionales y sociales. Estudiar este aspecto es crucial, ya que proporcionará una visión más amplia y precisa de los problemas que enfrentan actualmente los estudiantes peruanos en su búsqueda por alcanzar sus objetivos académicos y personales.

A partir de lo expuesto, Pérez (2009) desarrolló un instrumento llamado “Escala de Metas de Estudio” (EME) para medir las metas de estudio en universitarios, destacando dimensiones como metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro.

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024?

1.3 Objetivos

- Describir las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.

Objetivos Específicos:

- Comparar las dimensiones de metas de estudio según género en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.
- Describir las dimensiones de metas de estudio según ciclo en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.
- Describir las dimensiones de metas de estudio según grupo etéreo en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.

- Describir las dimensiones de metas de estudio según condición laboral en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.

1.4 Hipótesis

- Las metas de estudio predominantes de los estudiantes de una universidad privada de Lima fueron las metas de logro.

Hipótesis específicas

- Existen diferencias en las metas de estudio entre géneros en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana en 2024.
- Las dimensiones de metas de estudio varían según el ciclo académico en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana en 2024.
- Las dimensiones de metas de estudio varían según la edad en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana en 2024.
- Las dimensiones de metas de estudio varían según la condición laboral en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana en 2024.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

El estudio fue básico o sustantivo, ya que sirve como base para la investigación tecnológica y es crucial para el avance de la ciencia (Ñaupas et al., 2018).

Es de diseño no experimental, ya que observa y mide fenómenos o variables en su contexto natural, sin intervenir ni influir en ellos (Hernández-Sampieri, 2018) y es transversal porque describe variables de una muestra en un momento específico para evaluar una situación o su interrelación en un periodo de tiempo (Hernández-Sampieri, 2018). Es de nivel descriptivo-comparativo, ya que este tipo de investigación tiene como objetivo no solo describir el estado actual o presente de las características de un fenómeno, sino también comparar las características entre dos o más grupos, muestras u objetos de estudio específicos para identificar semejanzas y diferencias en relación con una o varias variables. (Sánchez et al., 2018).

La población de estudio se define como el grupo de individuos o elementos con características específicas sobre los cuales se busca hacer inferencias o generalizaciones, su tamaño y accesibilidad pueden variar (Hadi et al., 2023). En este estudio, se trabajó con una población de jóvenes universitarios de 18 a 30 años, del 1er al 10mo ciclo de una universidad privada, con aproximadamente 1964 participantes, la muestra fue seleccionada mediante un sistema de muestreo probabilístico o no probabilístico (Sánchez et al., 2018) estuvo conformada por 572 estudiantes de psicología, de los cuales 434 (76%) fueron mujeres y 138 (24%) varones.

Se utilizó un muestreo no probabilístico, en el que no se conoce la probabilidad de

selección de cada elemento de la población, este método es común por su facilidad para obtener una muestra, incluso sin conocer los fundamentos exactos para su aplicación (Sanchez y Reyes, 2015). Se usó el muestreo por conveniencia para seleccionar casos accesibles y dispuestos a participar, basándose en la proximidad y facilidad de acceso para el investigador (Otzen y Manterola, 2017).

En tal sentido, los criterios de inclusión que se consideraron fueron: ser mayor de edad, pertenecer a la carrera de psicología, estar matriculado en la universidad privada elegida, participar de forma voluntaria al estudio realizado. Mientras que, como criterios de exclusión se consideró: que presenten algún problema psicológico o físico al momento de la evaluación, que presenten patrón de respuestas atípicos.

El instrumento de evaluación se basó en el test, que tiene como objetivo recolectar información sobre las variables que caracterizan una población, en lugar de obtener detalles individuales (Sanchez y Reyes, 2015). Para la recolección de los datos se utilizó la Escala de Metas de Estudio, el instrumento original, denominado *Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies* de Hayamizu y Weiner (1991), de origen estadounidense, fue adaptado al español con el nombre de *Cuestionario de Metas Académicas* (Valle et al. 1997).

La versión adaptada para la muestra peruana, utilizada en este estudio, es la de Jara et al. (2022). Este test, compuesto por 20 reactivos en formato de Escala Likert con 6 alternativas (0 = falso total a 5 = verdadero total), abarca 3 dimensiones: metas para aprendizaje (ítems 1 a 8), metas de refuerzo social (ítems 9 a 14) y metas de logro (ítems 15 a 20). Es aplicable de forma individual y colectiva, con una duración de 8 a 10 minutos. En cuanto a la validez, se obtuvo evidencia basada en el contenido mediante el método de jueces

de expertos, quienes revisaron los ítems y propusieron cambios en los ítems 3 y 7, logrando valores óptimos ($VAiken > .70$) según los criterios de claridad, relevancia y coherencia. Además, se aplicó la validez de estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio, que propuso una estructura de tres dimensiones con errores correlacionados. Los factores de metas de aprendizaje presentaron pesos factoriales entre .69 y .82, las metas de logro entre .58 y .84, y las metas de refuerzo social entre .57 y .85. Esto le permitió al modelo tener buenos índices de ajuste $\chi^2 = 426$, $gl=165$, $\chi^2/gl=2.58$, $CFI=.92$, $SRMR=.06$, $RMSEA= (.06-.08)$, $AIC=14608$). El instrumento mostró validez basada en relaciones con otras variables. Las dimensiones de metas de estudio del CMA se correlacionaron significativamente con dos instrumentos adicionales: el test de autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA) y el test de procrastinación académica (EPA), que tiene dos dimensiones (autorregulación académica y postergación de actividades). Estas correlaciones significativas indican una relación lógica, concluyendo que el CMA tiene buenas condiciones de validez.

En cuanto a la confiabilidad, se utilizó el método de consistencia interna, obteniendo valores de omega de .90 (IC 95% = .88, .92) y correlaciones ítem-test corregidas de .63 a .78. Para la dimensión de metas de logro, el omega fue de .88 (IC 95% = .85, .90) con correlaciones ítem-test de .62 a .73. La dimensión de metas de refuerzo social tuvo un omega de .88 y correlaciones ítem-test de .49 a .77.

Para la recolección de datos, se siguieron varias etapas: se elaboró el formulario y el consentimiento informado, y se coordinó con docentes y delegados del aula. Los investigadores se presentaron en el aula, explicaron el objetivo del estudio, proporcionaron el consentimiento informado y las instrucciones necesarias. Se facilitó un código QR para

agilizar la participación voluntaria de los estudiantes. Finalmente, se verificó que todos los participantes hubieran respondido correctamente.

Con respecto al análisis estadístico, desde la mirada descriptiva se hizo uso de estadísticos de frecuencias y porcentajes para describir las características sociodemográficas de la muestra. Así también, para el análisis de las variables cuantitativas se recurrió a estadístico como la media y desviación estándar para conocer la distribución de los niveles, mientras que, se recurrió a la mirada inferencial, para el uso de estadísticos de la normalidad, tal como Kolmogorov-Smirnov, que ayudó a la distribución de datos para conocer la normalidad o no normalidad de los mismos, y según ello, elegir el estadístico U de Mann Whitney para la comparación de dos grupos independientes y el estadístico Kruskal-Wallis para la comparación de “K” grupos independientes. Además, se reportó el tamaño del efecto para las comparaciones.

Finalmente, en relación con los aspectos éticos, se siguió la normativa internacional establecida por los Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta de la American Psychological Association (2010), Código de Ética del Psicólogo Peruano (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017) y Ética del Investigador Científico de la UPN (2016), este manual es relevante debido a que el artículo 13° establece como infracciones muy graves la vulneración de los derechos de los participantes en los proyectos de investigación, así como la falsificación o inclusión de datos e información no obtenida durante el proceso de investigación. Además, el artículo 22° aborda la transparencia y calidad, indicando que los investigadores deben contar con un medio efectivo para responder a consultas generales y a observaciones específicas, asimismo, el artículo 25° establece que en todo proceso de investigación, el psicólogo debe priorizar el beneficio de los participantes sobre los riesgos,

asegurando que la salud psicológica de las personas prevalezca sobre los intereses de la ciencia y la sociedad. El artículo 26° estipula que el psicólogo que publique información derivada de una investigación debe evitar la falsificación de los resultados y debe declarar cualquier conflicto de interés.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

El objetivo general del presente estudio fue describir las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.

Tabla 1

Análisis descriptivo de las metas de estudio y sus tipos o dimensiones

	Metas de Estudio	Metas de Aprendizaje	Metas de Logro	Metas de Refuerzo Social
N	522	522	522	522
Media	17.8	6.78	3.26	7.76
Máximo	100	40	30	30

Como se aprecia en la tabla 1, la media para la variable metas de estudio fue de 17.8, contando con una desviación estándar de 15.4, siendo así que se contó con un límite de puntajes que oscilan de 0 a 48.6, estando el límite superior incluso por debajo de la mitad del rango del puntaje. En cuanto a la dimensión metas de aprendizaje, se contó con una media de 6.78 y una desviación estándar de 6.11, lo que brindó un rango de 0 a 19 puntos, posicionándose también por debajo de la mitad de los puntajes. Así también la dimensión metas de logro, contó con una media de 3.26 y una desviación estándar de 6.06, lo que brindó un rango de 0 a 15.38 puntos, ubicándose también en la mitad del rango de puntajes para esta dimensión. Finalmente, la dimensión metas de refuerzo social contó con una media de 7.76 y una desviación estándar de 6.31, obteniendo un rango de puntajes de 0 a 20.38, siendo la única dimensión que pasó la mitad del rango de puntajes para esta dimensión.

Por otro lado, se dará inicio al análisis de los objetivos específicos de este estudio, no sin antes realizar primero el análisis de la normalidad de la variable y las dimensiones,

con el fin de elegir adecuadamente los estadísticos paramétricos y no paramétricos para el procesamiento de datos comparativos. Es así como se aprecia en la

Tabla 2

Análisis de la normalidad

	Metas de Estudio	Metas de Aprendizaje	Metas de Logro	Metas de Refuerzo Social
N	522	522	522	522
W de Shapiro-Wilk	0.842	0.876	0.587	0.923
Valor p de Shapiro-Wilk	<.001	<.001	<.001	<.001

En cuanto a la tabla 2, se puede apreciar que la variable y sus dimensiones tuvieron una significancia estadística por debajo de .050, lo que implica que todas ellas tiene una distribución no normal, ello llevará a utilizar estadísticos no paramétricos para el análisis de los datos inferenciales, recurriendo así el uso del estadístico U de Mann-Whitney para la comparación de dos grupos independientes, y el estadístico Kruskal-Wallis para la comparación de “K” grupos independientes.

El primer objetivo específico fue comparar las dimensiones de metas de estudio según género en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.

Tabla 3

Comparación de las metas de estudio en función al género

Variable	Género	N	Media	Desviación estándar	U de Mann Whitney	p valor	Tamaño del efecto
Metas de estudio	Mujer	396	17.3	15.5	21709	0.009	0.155
	Hombre	126	19.4	15.2			
Metas de aprendizaje	Mujer	396	6.77	6.04	24929	0.99	0.0008
	Hombre	126	6.82	6.34			
Metas de logro	Mujer	396	3.18	6.19	20995	0.004	0.158
	Hombre	126	3.49	5.67			
Metas de refuerzo social	Mujer	396	7.33	6.25	20328	0.002	0.185
	Hombre	126	9.10	6.33			

De la tabla 3 se observa que, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio, metas de logro y metas de refuerzo social, debido a que todos estos casos la significancia fue menor del 0.050, consiguiendo los varones estar en un nivel superior al de las mujeres, este enfoque presenta diferentes formas de aproximarse, comprometerse y plantear soluciones que le permitan al estudiante alcanzar metas, las cuales constituyen representaciones mentales de lo que desea lograr. Estas metas pueden clasificarse en intrínsecas, cuando el alumno busca obtener conocimientos para su crecimiento personal, y extrínsecas, cuando su objetivo es obtener la aprobación de otras personas (Correa, Cuevas, & Villaseñor, 2016). Dentro de las metas extrínsecas, se

encuentra la meta de refuerzo social, que mide la postura de los estudiantes al aprender con la intención de conseguir aprobación y evitar el rechazo en el entorno social (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015). En este sentido, se observa que los hombres tienden a tener mayores metas de refuerzo social en comparación con las mujeres, lo cual puede explicarse por la influencia de normas sociales y culturales que fomentan en los hombres la necesidad de validación externa, especialmente en el ámbito social. Estas presiones pueden llevarlos a priorizar la aprobación social como un indicador de éxito, reflejándose en su enfoque hacia metas de refuerzo social. Con un tamaño del efecto pequeño (d menor signo 0.3). No obstante, en la única dimensión donde no se encontraron diferencias fue en la de metas de aprendizaje debido a que la significancia fue mayor a 0.050 ($p = 0.99$).

Describir las dimensiones de metas de estudio según ciclo en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.

Tabla 4

Comparación de las metas de estudio en función al ciclo

Variable	Ciclo	N	Media	Desviación estándar	Kruskal-Wallis	p Valor	Tamaño del efecto
Metas de estudio	1ero - 4to	148	13.4	10.8	16.3	<.001	0.0314
	5to -7mo	292	19.3	16.3			
	8vo -10mo	82	20.4	17.6			
Metas de aprendizaje	1ero - 4to	148	5.09	4.75	17.9	<.001	0.0344
	5to -7mo	292	7.51	6.08			
	8vo -10mo	82	7.22	7.68			

Metas de logro	1ero - 4to	148	1.57	3.42	16.2	<.001	0.0310
	5to -7mo	292	3.91	6.84			
	8vo -10mo	82	3.99	6.31			
Metas de refuerzo social	1ero - 4to	148	6.72	5.53	6.28	0.043	0.0121
	5to -7mo	292	7.87	6.37			
	8vo -10mo	82	9.23	7.12			

Con respecto a la comparación de las metas de estudio en función al ciclo, se aprecia que en todos los casos sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas, y que, además, en casi la mayoría, el grupo de estudiantes de 8vo a 10mo ciclo superó a los demás ciclos en metas de estudio, metas de logro, metas de refuerzo social, mientras que para el caso de metas de aprendizaje el grupo de 5to a 7mo ciclo obtuvo puntajes más altos. Es importante mencionar que todas las diferencias tuvieron un tamaño del efecto pequeño (<0.3).

Con respecto al tercer objetivo específico el cual fue describir las dimensiones de metas de estudio según grupo etario edad en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.

Tabla 5

Comparación de las metas de estudio en función a la edad

Variable	Edad (en años)	N	Media	Desviación estándar	U de Mann Whitney	p valor	Tamaño del efecto
Metas de estudio	18-22	387	17.48	15.17	24745	0.361	0.0528
	23-30	135	18.71	16.13			
Metas de aprendizaje	18-22	387	6.98	5.91	23182	0.051	0.1126
	23-30	135	6.22	6.65			
Metas de logro	18-22	387	3.16	6.13	24087	0.152	0.0779
	23-30	135	3.53	5.86			
Metas de refuerzo social	18-22	387	7.34	6.01	22855	0.030	0.1251
	23-30	135	8.96	6.97			

De la tabla 5, se observa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio según el grupo etario, a excepción de las metas de refuerzo social que sí mostró diferencias significativas, donde los participantes de 23 a 30 años puntuaron más alto que los de 18 a 22 años, aunque se obtuvo un tamaño del efecto pequeño. Es decir, para las metas de estudio, las metas de aprendizaje y metas de logro no es determinante la edad que poseen los participantes, pero para las metas de refuerzo social sí.

Finalmente, con respecto al último obtuvo un objetivo específico el cual fue describir las dimensiones de metas de estudio según condición laboral en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024.

Tabla 6

Comparación de las metas de estudio en función a la condición laboral

Variable	Condición laboral	N	Media	Desviación estándar	U de Mann Whitney	p Valor	Tamaño del efecto
Metas de estudio	Sin trabajo	276	17.3	15.5	21079	0.009	0.155
	Con trabajo	246	19.4	15.2			
Metas de aprendizaje	Sin trabajo	276	6.92	6.52	33622	0.849	0.00962
	Con trabajo	246	6.63	5.62			
Metas de logro	Sin trabajo	276	3.50	6.19	32128	0.261	0.0536
	Con trabajo	246	2.98	5.91			
Metas de refuerzo social	Sin trabajo	276	8.06	6.42	31982	0.252	0.0579
	Con trabajo	246	7.42	6.18			

De la tabla 6 se desprende que solo se encontró diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio, donde las personas con trabajo mostraron mayores puntajes que las personas sin trabajo, con un tamaño del efecto pequeño. No obstante, para las dimensiones metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general del presente estudio fue describir las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024. Los resultados mostraron que la media para la variable metas de estudio fue de 17.8, contando con una desviación estándar de 15.4, siendo así que se contó con un límite de puntajes que oscilaban de 0 a 48.6, estando el límite superior incluso por debajo de la mitad del rango del puntaje. En cuanto a la dimensión metas de aprendizaje, se contó con una media de 6.78 y una desviación estándar de 6.11, lo que brindó un rango de 0 a 19 puntos, posicionándose también por debajo de la mitad de los puntajes. Así también la dimensión metas de logro, contó con una media de 3.26 y una desviación estándar de 6.06, lo que brindó un rango de 0 a 15.38 puntos, ubicándose también en la mitad del rango de puntajes para esta dimensión. Finalmente, la dimensión metas de refuerzo social contó con una media de 7.76 y una desviación estándar de 6.31, obteniendo un rango de puntajes de 0 a 20.38, siendo la única dimensión que pasó la mitad del rango de puntajes para esta dimensión. Estos resultados se diferencian con los de Monroy (2022) quien reportó a la dimensión refuerzo social como una de las más bajas (6%) a diferencia de metas de logro y metas de aprendizaje, mientras que en el presente estudio la dimensión metas de refuerzo social fue la que obtuvo un nivel más alto. Por el contrario, Zárate et al. (2023) si encontró hallazgos similares al del presente estudio debido a que la dimensión metas de refuerzo social fue de las que obtuvo mayor puntaje. Finalmente, el estudio de Fonseca (2023) guarda en su mayoría resultados similares con la presente investigación al reportar en todas sus dimensiones niveles promedio. Estos resultados se sustentan con lo mencionado por Dweck (1986), quien menciona que las metas extrínsecas incluyen las metas de rendimiento, donde los estudiantes

tienden a estar más enfocados en obtener recompensas, buenas calificaciones, evaluaciones positivas y evitar cualquier tipo de juicio negativo sobre sus habilidades (González et. al, 1996). Perciben sus capacidades como algo fijo e inmutable. Si tienen confianza en sus habilidades, se sentirán motivados por los retos, se comprometerán con las tareas con entusiasmo; en cambio, si tienen baja confianza, evitarán los desafíos y no intentarán enfrentarse a nuevos retos (Duran y Arias, 2015).

Por otro lado, el primer objetivo específico fue comparar las dimensiones de metas de estudio según género en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024. Fue así que los resultados hallados mostraron diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio, metas de logro y metas de refuerzo social, debido a que todos estos casos la significancia fue menor del 0.050, consiguiendo los varones estar en un nivel superior al de las mujeres, aunque con un tamaño del efecto pequeño (d menor signo 0.3). No obstante, en la única dimensión donde no se encontraron diferencias fue en la de metas de aprendizaje debido a que la significancia fue mayor a 0.050 ($p = 0.99$). Una investigación que también mostró diferencias significativas fue la de Williams y Lara (2020), quienes encontraron que en la dimensión de metas de aprendizaje, tanto hombres como mujeres muestran una alta valoración, aunque los hombres valoran más estudiar para sentirse bien, mientras que las mujeres lo hacen para superar obstáculos, en las metas de refuerzo social, los hombres valoran estudiar para evitar burlas y demostrar su inteligencia, aspectos menos significativos para las mujeres, quienes prefieren recibir elogios de sus padres o profesores, en las metas de logro, las mujeres priorizan evitar la suspensión en los exámenes finales, mientras que los hombres se centran en alcanzar una buena posición social. Por el contrario, Diaz (2021) encontró que no existen diferencias estadísticamente

significativas en cuanto al género. Es interesante encontrar que en estudio de Liendo y Pinado (2023), las mujeres se posicionan por encima de los varones con respecto a las metas de estudio, no obstante, los varones puntuaron más alto en autorregulación del aprendizaje. De esta manera, los resultados de la presente investigación coinciden con Diaz al no encontrar diferencias significativas en metas de aprendizaje, y también coincide con el estudio de Williams y Lara (2020) al hallar que las metas de logro para los hombres son más importantes que para las mujeres. Finalmente, se puede apreciar que en la actualidad las oportunidades de estudio en la mayoría de los casos resultan accesibles tanto para hombres como para mujeres por lo que es entendible que no existen diferencias de metas de aprendizaje en el género; mientras que, en el caso de los varones se encuentran más preocupados por el reconocimiento social, el elogio del público lo que le hace posicionarse mejor socialmente y con ello sentirse más importante.

El segundo objetivo específico del presente estudio fue describir las dimensiones de metas de estudio según ciclo en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024. Los resultados hallados mostraron que en todos los casos sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas. y que, además, en casi la mayoría, el grupo de estudiantes de 8vo a 10mo ciclo superó a los demás ciclos en metas de estudio, metas de logro, metas de refuerzo social, mientras que para el caso de metas de aprendizaje el grupo de 5to a 7mo ciclo obtuvo puntajes más altos. Es importante mencionar que todas las diferencias tuvieron un tamaño del efecto pequeño (<0.3). En la misma línea, Calderón y Casu (2011) señalaron de manera más precisa que, a medida que una persona esté enfocada en el dominio o el aprendizaje, será capaz de mostrar una conducta más adaptativa ante las dificultades que surjan en la tarea; esto, a su vez, facilitará una mejor integración académica,

lo que impactará de forma positiva en su rendimiento y en su compromiso con los estudios. Los resultados hallados se sustentan en lo mencionado por Michavila (2015) quien resalta que los estudiantes en los primeros años de universidad atraviesan una fase de adaptación, durante la cual enfrentan dificultades para ajustarse a un nuevo entorno, ya que se encuentran en un sistema educativo distinto al de la escuela secundaria. Complementariamente, Parrino (2010) hace mención que algunos obstáculos que enfrentan los estudiantes en su primer año universitario son: 1) las deficiencias que arrastran del nivel educativo anterior; 2) la falta de preparación del joven para su futuro; 3) la escasa orientación y planificación en su elección personal; y 4) la falta de herramientas para abordar el estudio universitario. Todos estos factores hacen que las metas de estudio en los estudiantes de primeros ciclos se vuelvan más complicadas.

El tercer objetivo específico fue describir las dimensiones de metas de estudio según grupo etáreo en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024. Los resultados mostraron que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio según el grupo etario, a excepción de las metas de refuerzo social que sí mostró diferencias significativas, donde los participantes de 23 a 30 años puntuaron más alto que los de 18 a 22 años, aunque se obtuvo un tamaño del efecto pequeño. Es decir, para las metas de estudio, las metas de aprendizaje y metas de logro no es determinante la edad que poseen los participantes, pero para las metas de refuerzo social sí. Estos resultados guardan concordancia con lo mencionado por Calderón y Casu (2011) quienes mencionan que con el paso del tiempo el estudiante se encuentra más focalizado en el manejo y aprendizaje de las materias abordadas lo que le ayudará a desenvolverse de forma más proactiva ante las distintas dificultades de las tareas, lo cual le ayudará en desarrollar una

mejor formación académica, y esto le ayudará positivamente en su performance y con ello en mantener constante sus metas de estudio. Lo hallado en este estudio se sustenta según Guevara (2018), quien mencionó que la edad también es un factor importante, ya que los estudiantes más jóvenes pueden experimentar una baja motivación debido a la falta de madurez emocional y claridad sobre sus objetivos, lo que puede dificultar su adaptación y afectar su rendimiento. Complementariamente, Duran y Arias (2015) indican que, a mayor edad, menor es la cantidad de estudiantes separados forzosamente, lo que sugiere que los estudiantes más jóvenes tienen más dificultades para mantener sus metas de estudio por su falta de madurez.

El cuarto objetivo específico fue describir las dimensiones de metas de estudio según condición laboral en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024. En los resultados se encontró diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio, donde las personas con trabajo mostraron mayores puntajes que las personas sin trabajo, con un tamaño del efecto pequeño. No obstante, para las dimensiones metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Lo hallado en este estudio se sustenta según Guevara (2018), quien mencionó que las metas académicas de los estudiantes se ven afectadas cuando deben trabajar, principalmente debido a la incompatibilidad de horarios entre el trabajo y los estudios, muchos estudiantes se ven obligados a trabajar para cubrir gastos como transporte, comida y materiales, lo que afecta su rendimiento académico. Esto hace caer en la cuenta que, los estudiantes que estudian y trabajan tienen muy presente los objetivos que desean alcanzar cayendo en la cuenta que depende de ellos principalmente continuar con sus estudios, inicialmente por el aspecto económico, incluso muchos buscan tener y mantener

un buen rendimiento académico porque sin ello podrían perder beneficios de becas que otorga la universidad, lo que hace que aun el esfuerzo sea más constante de continuar y de terminar sus estudios académicos.

Con respecto a las implicancias teóricas, la presente investigación ayudará a ampliar el conocimiento sobre las metas de estudio en universitarios, ya que los resultados evidencian un desequilibrio en las metas de estudio, con un énfasis en las metas de refuerzo social, y una menor orientación hacia las metas de aprendizaje. Este hallazgo sugiere que los estudiantes podrían priorizar la aceptación social sobre su desarrollo académico, lo que invita a profundizar en los factores psicológicos y contextuales que influyen en esta tendencia. Así también se contribuirá al desarrollo de modelos en el terreno de la motivación académica, al mostrar cómo las metas de refuerzo social pueden desempeñar un papel predominante en el contexto universitario, lo cual abre la puerta para explorar la interacción entre las metas de estudio, las de logro, las de aprendizaje y la motivación. Finalmente, esta investigación será base para futuros investigadores, ya que los datos sugieren la necesidad de profundizar en las metas de estudio, el desempeño académico, así como las estrategias que los estudiantes utilizan para equilibrar diferentes tipos de metas en su trayectoria universitaria.

En cuanto a las implicancias prácticas, los resultados ayudan a proponer la creación de diseños de programa de orientación académica, implementando talleres que fortalezcan la importancia de las metas de estudio (especialmente las metas de aprendizaje), promoviendo una mayor conciencia sobre el impacto positivo de estas en el rendimiento académico y el desarrollo profesional. Así también, ayudará a promover el aprendizaje significativo, diseñando estrategias pedagógicas que fomenten el interés intrínseco de los

estudiantes hacia el aprendizaje, como el uso de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos o en problemas), y la integración de temas relevantes para los intereses personales y profesionales de los estudiantes. Finalmente, también se podrá ofrecer asesoramiento psicoeducativo, donde se desarrollen sesiones en la que se evalúen las metas personales de los estudiantes y se les oriente a identificar y trabajar en metas equilibradas, considerando su bienestar emocional, social y académico.

En cuanto a las implicaciones, se destacó la falta de control sobre las variables externas, ya que durante el estudio no se gestionaron completamente todas las variables que podrían haber afectado el estrés y la procrastinación. Factores como las estaciones del año, eventos significativos en la vida o alteraciones en las rutinas diarias de los participantes podrían haber influido en los resultados. Además, al haberse realizado una medición única en el tiempo, los datos obtenidos no permiten comprender de manera plena cómo el estrés y la procrastinación podrían variar a lo largo del tiempo. Un diseño longitudinal con varias mediciones habría ofrecido una visión más completa de estas variables.

Para terminar, se reportan las conclusiones del presente estudio: Frente al objetivo general que fue describir las metas de estudio en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024, se encontró que las metas de estudio se encuentran en un nivel promedio bajo, las metas de aprendizaje en un nivel promedio bajo, las metas de logro dentro del promedio y por último las metas de refuerzo social con un promedio alto. En cuanto al primer objetivo específico fue comparar las dimensiones de metas de estudio según género en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024, con respecto a los resultados tenemos diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio, metas de logro y metas de refuerzo social, consiguiendo los varones estar en un nivel superior al

de las mujeres, aunque con un tamaño del efecto pequeño (d menor signo 0.3). Con respecto al segundo objetivo específico que fue describir las dimensiones de metas de estudio según ciclo en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024, los resultados hallados mostraron que en todos los casos sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas. y que, además, en casi la mayoría, el grupo de estudiantes de 8vo a 10mo ciclo superó a los demás ciclos en metas de estudio, metas de logro, metas de refuerzo social, mientras que para el caso de metas de aprendizaje el grupo de 5to a 7mo ciclo obtuvo puntajes más altos. Es importante mencionar que todas las diferencias tuvieron un tamaño del efecto pequeño (<0.3). Por otro lado, el tercer objetivo específico fue describir las dimensiones de metas de estudio según grupo etáreo en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024, mostrando así que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio según el grupo etario, a excepción de las metas de refuerzo social que sí mostró diferencias significativas, donde los participantes de 23 a 30 años puntuaron más alto que los de 18 a 22 años, aunque se obtuvo un tamaño del efecto pequeño. Es decir, para las metas de estudio, las metas de aprendizaje y metas de logro no es determinante la edad que poseen los participantes, pero para las metas de refuerzo social sí. Finalmente, el cuarto objetivo específico fue describir las dimensiones de metas de estudio según condición laboral en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2024, encontrándose diferencias estadísticamente significativas de las metas de estudio, donde las personas con trabajo mostraron mayores puntajes que las personas sin trabajo, con un tamaño del efecto pequeño. No obstante, para las dimensiones metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2002). Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta. Ibis International Bioethical Information System.
https://ibiseducacion.org/IMG/pdf/APA2003_capacitacion.pdf
- Aponte, E., Gómez, D, (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. REDU (revista de docencia universitaria) <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5210430.pdf>
- Ato, López y Benavente, (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología.: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
<https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/metologia.pdf>
- Bandura, A. (1997). The exercise of control. *Self-efficacy: The exercise of control*.
<https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Barbosa, J. C. (2019). La tutoría entre pares: Una mirada al contexto universitario en Latinoamérica. *Revista Espacios*.
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401530.html>
- Briones, M. (2024). Responsabilidad social y la satisfacción del estudiante universitario peruano. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 717-726.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1411/2582>
- Chan, G., Druet, N., & Sevilla, D. (2020). Sentido de vida y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato. *Academo (Asunción)*, 7(1).

http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2414-89382020000100022

Colegio de Psicólogos del Perú. (2016). Código de Ética y Deontología.

https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

Cuevas, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Universidad Politécnica Salesiana*. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467746763008/html/>

Díaz, J. (2021). Metas académicas de los estudiantes de secundaria relacionadas con la variable género. *Revista Interamericana*, 14(1).

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riep/article/view/6002>

Duran, E & Arias, D. (2015). Validez del cuestionario de metas académicas en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5559767.pdf>

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 41, 1040-1048. <https://psycnet.apa.org/record/1987-08696-001>

Elizabe, J., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Humanidades y ciencias sociales*, 30(59). <https://www.redalyc.org/journal/145/14561215006/html/>

Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 461-475. <https://psycnet.apa.org/record/1996-03014-004>

- Flores, L., Severino, P., Sarmiento, G., & Sánchez, J. (2022). Responsabilidad social universitaria: Diseño y validación de escala desde la perspectiva de los estudiantes de Perú. *Formación Universitaria*. Vol. 15(3), 87-96
<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v15n3/0718-5006-formuniv-15-03-87.pdf>
- Fonseca, J.(2023). Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022. Escuela de posgrado Norbert Wiener
https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13053/9343/T061_72035886_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fransesc, P. (2023). La transformación de la educación superior. *UNESCO*.
<https://www.iesalc.unesco.org/2023/12/07/la-transformacion-de-la-educacion-superior/>
- Garbizo, N., Ordaz, M., & Hernandez, C. (2021). Responsabilidad Social Universitaria y la labor educativa: una relación necesaria en la formación de profesionales. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962021000100321&script=sci_artex
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, C. & Arias, J., (2023). Metodología de la investigación guía para el proyecto de tesis. Instituto Universitario de Innovacion ciencia y tecnología Inudi Peru S.A.C
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/view/82/124/149>
- La Cruz, O., Zelada, E., Aguirre, J., & Garro, L. (2022). Responsabilidad social universitaria y posicionamiento de universidades en Lima-Perú. *Uniersidad del Zulia*, 3(22).

<https://www.redalyc.org/journal/280/28071865023/html/>

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year Odyssey. *American Psychologist*.

https://www.researchgate.net/publication/254734316_Building_a_Practically_Useful_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Motivation_A_35Year_Odyssey

López, S., & Rivera, B. (2021). Sustentabilidad y prácticas institucionales en los hábitos sostenibles de estudiantes universitarios de Puerto Rico. *Congreso Internacional de Investigación Educativa*.

https://www.researchgate.net/publication/358333584_Sustentabilidad_y_practicas_institucionales_en_los_habitos_sostenibles_de_estudiantes_universitarios_de_Puerto_Rico

Marcillo, C., Blanco, M., Tania, E., & Quinchiguano, D. (2015). *Factores que impiden el logro de metas académicas de un estudiantes Centralino de pregrado*. Universidad central de Ecuador,

<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1350#:~:text=Los%20resultados%20se%20B1alan%20que%20en,tener%20dificultades%20o%20haberas%20superado.>

Mateu, J. (1995). La teoría del desarrollo sostenible y el objeto de la educación ambiental.

Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117866>

Ministerio de Educación. (2022). *Resolución Viceministerial N°007-2022 MINEDU*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2708470-007-2022-minedu>

Miranda, E., Hurtado, D., Fernandez, E., Hurtado, D., & Flores, J. (2020). Responsabilidad social universitaria y satisfacción laboral del personal administrativo en una

universidad de Huancayo Perú. *Revista latina conciencia Multidisciplinar*

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/83>

Monroy, E. (2022). Metas académicas de los jóvenes formados en una universidad privada. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 13(24).

<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=3839>

Morante, E. (2022). La responsabilidad social Universitaria: retos y perspectivas en el siglo XXI. *Universidad de Costa Rica*, III(177).

<https://www.redalyc.org/journal/153/15374228008/html/>

Najera, J., Salazar, M., Vacio, M. d., & Morales, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de investigación educativa*, 38(2), 435-452.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/350421/285321>

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *APA PsycNet*. [https://psycnet.apa.org/record/1984-](https://psycnet.apa.org/record/1984-28719-001)

[28719-001](https://psycnet.apa.org/record/1984-28719-001)

Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Universidad de Oviedo

https://biblioteca.formaciondocente.com.mx/01_AfectividadConvivencia/Motivaci

[on,%20Aprendizaje%20y%20Rendimiento%20Academico.pdf](#)

Ñaupas et al., (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa , cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

Olvera, G., Armáas, O., Palacios, O., Medina, S., & Armendáriz, R. (2022). La responsabilidad social universitaria y su implicancia: Una revisión sistemática. *Emerging Trends in Education*, 4(8).

<https://revistaemerging.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/4756>

Otzen y Monterola, (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio.

<https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Pacheco, C., Rojas, C., Hoyos, L., Niebles, W., & Hernández, H. (2020). Responsabilidad social universitaria en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista Espacios*, 41(35). <http://www.1.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p11.pdf>

Pegalajar, M., Martínez, E., & Burgos, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación universitaria*, 14(2).

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000200095&script=sci_arttext&tlng=pt

Pegalajar, M., Martínez, E., & Burgos, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación universitaria*, 14(2).

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

50062021000200095

Perez, F. (2009). La Responsabilidad Social Universitaria. *Consejo Social Universidad de Huelva*.

https://web.unican.es/unidades/igualdad/Documents/responsabilidadesocialuniversitaria_UHU.pdf

Pérez, M., Gonzalez, J., & Nuñez, J. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*.

<https://www.redalyc.org/pdf/284/28412903004.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2019). *La responsabilidad social universitaria en la PUCP*. <https://cdn01.pucp.education/dars/uploads/2019/07/10145640/libro-rsu-pucp-final-1007.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Desglosar el objetivo de desarrollar sostenible 4 Educación 2030*.

https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.(2022). *La UNESCO, UNICEF y CEPAL alertan que al ritmo actual América Latina y el Caribe no alcanzará las metas de educación planteadas por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-unesco-unicef->

cepal-alertan-que-al-ritmo-actual-america-latina-caribe-alcanzara-metas

Ryan, R., & Deci, E. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. *APA PsyNet*.

<https://psycnet.apa.org/record/2017-04680-000>

Sánchez, A. (2024). *Percepción de Responsabilidad Social Universitaria y la satisfacción estudiantil en universitarios de ciencias de la comunicación de una universidad Pública Peruana*. [Tesis de grado].

https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/10542/T010_44573635_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sánchez, C.(2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma

<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

Sánchez & Reyes (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Instituto universitario de innovación ciencia y tecnología.

https://scholar.google.com.pe/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=3qroxJAAAAAJ&citation_for_view=3qroxJAAAAAJ:pyW8ca7W8N0C

Sampieri, (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Ab

[uso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](#)

Sarmiento, G., Severino, P., & Santander, V. (2021). Responsabilidad social: un voluntariado universitario y comportamiento virtuoso. El caso de una ciudad de Perú. *Formación universitaria*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000500019&script=sci_arttext&tlng=pt

Schunk, D. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective*. Boston: Pearson.
https://www.researchgate.net/profile/Ana-Maria-Ciobotaru/post/Good-Books-on-Teaching-Methods/attachment/59d61dce79197b807797a03c/AS%3A273549456019456%401442230680395/download/%5BDale_H._Schunk%5D_Learning_Theories_An_Educational..pdf

Secretaría Nacional de la Juventud. (2023). Día Mundial de la educación: Más del 90% de jóvenes accede a educación secundaria y menos del 40% transita a la educación superior. *SENAJU*. <https://juventud.gob.pe/2023/03/dia-mundial-de-la-educacion-mas-del-90-de-jovenes-de-15-a-29-anos-accede-a-la-educacion-secundaria-y-menos-del-40-transita-a-la-educacion-superior/#:~:text=Interrupci%C3%B3n%20de%20estudios&text=En%20el%20caso%20de%20la,%25>

Severino, P., Sarmiento, G., Santivañez, S., & Morales, Y. (2023). Aprendizaje servicio y responsabilidad social universitaria: Percepción de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062023000400001&script=sci_arttext

Severino, P., Sarmiento, G., Santivañez, S. y Morales, Y. (2023). Aprendizaje, Servicio y Responsabilidad Social Universitaria: Percepción de Estudiantes Universitarios de Perú. Universidad Católica del Maule, Chile. *Formación universitaria*.

<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v16n4/0718-5006-formuniv-16-04-1.pdf>

Suarez, S., & Suarez, J. (2022). Metas académicas, estilos educativos parentales y su relación con las estrategias de aprendizaje en ESO. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(56).

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/4980>

Suría, R. (2023). Autoconceptos y metas académicas en estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.

<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/136822>

Universidad Privada del Norte. (2024). Código de Ética para la Investigación Científica en UPN. <https://www.upn.edu.pe/sites/default/files/documentos/codigo-de-etica-para-la-investigacion-cientifica-en-upn.pdf>

Vallaes, F., De la Cruz, C., & Sasía, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. McGraw- Hill.

<https://publications.iadb.org/es/responsabilidad-social-universitaria-manual-de-primeros-pasos>

Zárate, N., Flore, P., Jiménez, C., & Zurita, D. (2023). Metas de estudio en estudiantes de nuevo ingreso en una facultad de odontología. *Revista OJELT Universidad Tecnológica Metropolitana*, 1(3).

<https://psicologia.uas.edu.mx/maestria/pdf/2023NMLL25.pdf>

Zarzuela, P., & Antón, C. (2009). Determinantes del compromiso social en los jóvenes.

Una extensión de la teoría de la acción razonada. *Universidad de Valladolid*.

https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/75221/DAEE_07_08_Determinantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated Learner: An Overview. *Reserach Gate*.

<https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2>

Universidad Privada del Norte. (2024). Código de Ética para la Investigación Científica en

UPN. <https://www.upn.edu.pe/sites/default/files/documentos/codigo-de-etica-para-la-investigacion-cientifica-en-upn.pdf>