

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I

Presentada por

Isabel Maria GAGO ARENAS

Asesor

Aurelio GONZALES FLORES

Para optar al Grado Académico
de Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Docencia Universitaria

Lima - Perú

2022

Autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I

Dedicatoria

Al maestro y maestra peruana que cada día dan lo mejor de sí aportando para una educación de calidad.

Con la inmensa gratitud a la Escuela de
Posgrado de la Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle.

Tabla de contenido

Título	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimiento.....	iv
Tabla de contenido	v
Lista de tablas.....	viii
Lista de figuras	ix
Resumen.....	x
Abstract	xi
Introducción	xii
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	1
1.1. Determinación del problema	1
1.2. Formulación del problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.2.2. Problemas específicos	3
1.3. Objetivos	3
1.3.1. Objetivo general	3
1.3.2. Objetivos específicos.....	4
1.4. Importancia y alcance de la investigación	4
1.4.1. Importancia.....	4
1.4.2 Alcances de la investigación	5
1.5. Limitaciones de la investigación	5
Capítulo II. Marco teórico.....	6
2.1. Antecedentes de la investigación	6
2.1.1. Antecedentes nacionales.....	6

2.1.2. Antecedentes internacionales	9
2.2. Bases teóricas	12
2.2.1. Autoeficacia.....	12
2.2.1.1. Generalidades y concepto	12
2.2.1.2. Fundamentos de la autoeficacia	13
2.2.1.3. Evolución de la autoeficacia	14
2.2.1.4. Dimensiones de autoeficacia.....	18
2.2.2. Metas de Estudio	22
2.2.2.1. Generalidades y concepto de metas de estudio	22
2.2.2.2. Metas académicas y estrategias de aprendizaje	24
2.2.2.3. Metas académicas y autorregulación en el aprendizaje.	25
2.2.2.4. Metas académicas y estrategias de autorregulación de la motivación.	26
2.3. Definición de términos básicos	31
Capítulo III. Hipótesis y variables	32
3.1. Hipótesis.....	32
3.1.1. Hipótesis general	32
3.1.2. Hipótesis específicas	32
3.2. Variables	32
3.2.1. Variable X: Autoeficacia.....	32
3.2.2. Variable Y: Metas de estudio	33
3.3. Operacionalización de las variables	33
Capítulo IV. Metodología	35
4.1. Enfoque de investigación	35
4.2. Tipo de investigación	35
4.3. Diseño de la investigación	35

4.4. Método de investigación	36
4.5. Población y muestra	37
4.5.1. Población	37
4.5.2. Muestra	37
4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	37
4.6.1. Técnica	37
4.6.2. Instrumentos	37
4.7. Tratamiento estadístico	39
Capítulo V. Resultados.....	41
5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos	41
5.1.1. Validez de los instrumentos.....	41
5.1.2. Confiabilidad de los instrumentos	43
5.2. Presentación y análisis de resultados	44
5.2.1. Nivel descriptivo	44
5.2.2. Nivel inferencial	53
5.3. Discusión de resultados.....	58
Conclusiones	67
Recomendaciones.....	68
Referencias.....	69
Apéndices	75
Apéndice A. Matriz de consistencia.....	76
Apéndice B. Instrumento de Evaluación.....	79
Apéndice C. Ficha técnica de los instrumentos	84
Apéndice D. Validación de los instrumentos	86

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable autoeficacia.....	33
Tabla 2. Operacionalización de la variable metas de estudio	34
Tabla 3. Valores de los niveles de validez	41
Tabla 4. Validez del cuestionario sobre autoeficacia.....	42
Tabla 5. Validez del cuestionario sobre metas de estudio.....	42
Tabla 6. Valores de los niveles de confiabilidad.....	43
Tabla 7. Estadística de fiabilidad del cuestionario sobre autoeficacia	43
Tabla 8. Estadística de fiabilidad del cuestionario sobre metas de estudio	44
Tabla 9. Distribución de la muestra según la variable autoeficacia	44
Tabla 10. Distribución de la muestra según la dimensión cognitiva.....	45
Tabla 11. Distribución de muestra según la dimensión motivacional.	46
Tabla 12. Distribución de la muestra según la dimensión afectiva.....	47
Tabla 13. Distribución de la muestra según las dimensiones selectiva.....	48
Tabla 14. Distribución de la muestra según la variable metas de estudio.....	49
Tabla 15. Distribución de la muestra según la dimensión metas de aprendizaje.	50
Tabla 16. Distribución de la muestra según la dimensión metas de logro.	51
Tabla 17. Distribución de la muestra según la dimensión metas de valoración social. ...	52
Tabla 18. Correlación entre autoeficacia versus metas de estudio.....	54
Tabla 19. Correlación entre autoeficacia versus dimensión metas de aprendizaje.	55
Tabla 20. Correlación entre autoeficacia versus dimensión metas de logro.	56
Tabla 21. Correlación entre autoeficacia versus dimensión metas de valoración social ..	57

Lista de figuras

Figura 1. Distribución de la muestra según la variable autoeficacia.....	45
Figura 2. Distribución de la muestra según la dimensión cognitivo	46
Figura 3. Distribución de la muestra según la dimensión motivacional	47
Figura 4. Distribución de la muestra según la dimensión afectiva.....	48
Figura 5. Distribución de la muestra según las dimensiones selectiva	49
Figura 6. Distribución de la muestra según la variable metas de estudio.	50
Figura 7. Distribución de la muestra según la dimensión metas de aprendizaje.....	51
Figura 8. Distribución de la muestra según la dimensión metas de logro.....	52
Figura 9. Distribución de la muestra según la dimensión metas de valoración social.	53

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación que existe entre la autoeficacia y las metas de estudio en estudiantes de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación – Periodo 2019 – I. La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, es de tipo sustantivo o de base, con diseño descriptivo – correlacional y método hipotético deductivo. La muestra se definió a través del tipo de muestreo no probabilístico, intencionado y al azar, conformándose finalmente con 26 estudiantes de la institución en mención. La técnica utilizada fue la encuesta y como instrumentos se utilizó los cuestionarios sobre autoeficacia y el cuestionario sobre metas de estudio. Los datos estadísticos fueron procesados a través del programa SPSS en su última versión. Las conclusiones a las cuales se arribó, son las siguientes: Existe relación significativa entre la autoeficacia y las metas de estudio, a nivel total y por las dimensiones: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social, en estudiantes de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación – Periodo 2019 – I.

Palabras clave: Autoeficacia y metas de estudio.

Abstract

The main objective of this research work was to establish the relationship that exists between self-efficacy and study goals in master's students of the Graduate School of the National University of Education - Period 2019 - I. The research is framed in the quantitative approach is of a substantive or basic type, with a descriptive-correlational design and a hypothetical deductive method. The sample was defined through the type of non-probabilistic, intentional and random sampling, finally settling with 26 students from the institution in question. The technique used was the survey and the self-efficacy questionnaires and the questionnaire on study goals were used as instruments. The statistical data were processed through the SPSS program in its latest version. The conclusions reached are the following: There is a significant relationship between self-efficacy and study goals, at a total level and by dimensions: learning goals, achievement goals and social assessment goals, in master's degree students of the Graduate School of the National University of Education - Period 2019 - I.

Keywords: Self-efficacy and study goals.

Introducción

El término autoeficacia viene a ser un constructo que se ha convertido en una categoría psicológica, cuyos fundamentos se basan en los postulados de la teoría del aprendizaje social planteada por Rotter (1966) y Bandura (1977); a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, 2006; citados por Covarrubias y Mendoza, 2013).

Al convertirse en una categoría psicológica, se inician estudios de investigación para darle su soporte en la teoría sobre la autoeficacia.

Bandura (1977) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p. 80). Es bajo la influencia de este autor y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

En ese mismo sentido Tejada, (2005) define a la autoeficacia como un grupo referenciado de "creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento", con respecto a la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos; por ende, las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, influyen constantemente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales se sientan hábiles y capaces (aunque sólo sea de manera figurada), y a rechazar situaciones en donde se sientan ineficientes y débiles, impidiendo de esta forma entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones (Olaz, 2001; citado por Velásquez, 2009).

En el caso del presente estudio, entenderemos a la autoeficacia como un conjunto de creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en

determinada situación, actividad o tarea, que incluye a la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo, entre otras.

Por otro lado, en relación con la variable metas de estudio, reconocida también como las metas académicas, referidas a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula. Tales metas promueven que los alumnos persigan diferentes objetivos en la situación escolar o académica:

El papel de las orientaciones de meta es una línea de investigación con aportaciones relevantes en el campo de la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado (Pintrich y Schunk, 1996).

El presupuesto básico de los modelos normativos sostiene que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta de estudio que asuman. Consecuentemente, existirán variaciones en el procesamiento cognitivo y en el proceso de regulación del aprendizaje, siendo los alumnos con mayor autorregulación los que manifiestan mayor grado de compromiso con su aprendizaje, los que analizan más las demandas de la escuela y los que más planifican y ejecutan sus recursos y controlan su proceso de aprendizaje (Pintrich, 1999). Los modelos normativos de orientación de meta establecen diferentes tipos de metas: las metas académicas y las metas sociales.

Este tipo de metas orientan a los alumnos a un enfoque de aprendizaje, satisfacción por el dominio y realización de la tarea, con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto positivo, esfuerzo positivo, mayor persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación (Pintrich, 2000).

De allí la importancia de ambas variables, por las implicancias y consecuencia que de ellas se deriva. En ese sentido presentamos el estudio, que incluye cinco capítulos y sus respectivos rubros:

El capítulo I, corresponde al problema de investigación, el cual incluye la determinación y formulación del problema, objetivos generales y específicos, y la justificación de la investigación.

En el capítulo II, se describe el marco teórico, que presenta a los antecedentes del estudio, las bases teóricas y la definición de términos.

El capítulo III, referido a las hipótesis y variables, presenta las hipótesis de trabajo, variables y la operativización correspondiente.

El capítulo IV, referido a la metodología de la investigación, aborda puntos como tipo y diseño de la investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de información y tratamiento estadístico.

El capítulo V, contempla los resultados, incluye la validez y confiabilidad de los instrumentos, presentación y análisis de los resultados y la discusión de los resultados.

Finalmente se establecen las conclusiones y recomendaciones, se señalan las referencias y se acompañan los apéndices del caso.

Esperamos que la información y los resultados del estudio de investigación, sirvan como datos insumo a ser considerados en la planificación de planes, proyectos ya actividades que tengan relación con las variables estudiadas.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Determinación del problema

Los fundamentos de la autoeficacia tiene su soporte como paradigma en el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (Aiken, 2003; citado por Covarrubias y Mendoza, 2013), siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicará cómo las personas aprenden en contextos sociales.

Las innovaciones pedagógicas actuales y los nuevos descubrimientos de la didáctica, nos permiten hacer uso y manejar diversas estrategias que nos permitan internalizar aprendizajes, desde los más fáciles hasta los más complicados o difíciles, considerando las potencialidades y posibilidades personales de los estudiantes.

Una de las potencialidades o posibilidades personales de los estudiantes viene ser la autoeficacia, considerada como un conjunto de creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea, que incluye a la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo, entre otras.

La autoeficacia se relaciona directamente con la percepción de control personal que posee el estudiante con sus acciones; en términos operacionales actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades; así como, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

En ese mismo sentido Tejada, (2005) define a la autoeficacia como un grupo referenciado de “creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento”, con respecto a la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos; por ende, las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen

acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, influyen constantemente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales se sientan hábiles y capaces (aunque sólo sea de manera figurada), y a rechazar situaciones en donde se sientan ineficientes y débiles, impidiendo de esta forma entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones (Olaz, 2001; citado por Velásquez, 2009).

Por otro lado, existe una preocupación por los resultados en relación con los desempeños académicos de los estudiantes del nivel universitario, lo cual se encuentra relacionado con el uso de las estrategias autorreguladoras para poder encarar con éxito las tareas escolares, planteándose metas de estudio alcanzables.

El presupuesto básico de los modelos normativos sostiene que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta académica que asuman. Consecuentemente, existirán variaciones en el procesamiento cognitivo y en el proceso de regulación del aprendizaje, siendo los alumnos con mayor autorregulación los que manifiestan mayor grado de compromiso con su aprendizaje, los que analizan más las demandas de la escuela y los que más planifican y ejecutan sus recursos y controlan su proceso de aprendizaje (Pintrich, 1999).

Los modelos normativos de orientación de metas establecen diferentes tipos de metas: entre ellas las metas académicas y las metas sociales; las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los estudiantes para guiar su comportamiento en el aula. Como tales metas pueden promover que los alumnos persigan diferentes objetivos en la situación escolar o académica.

De modo que es sumamente importante determinar los aspectos involucrados en las metas académicas, llamadas también metas de estudio; es preciso conocer las metas de

aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social, que precisan alcanzar los estudiantes en el nivel superior. Según (Escrura, 2005; y Chanca, 2015) dan cuenta que priman las metas valoración social y/o rendimiento, antes que de aprendizaje propiamente dicho. En el presente estudio establecemos averiguaciones en relación a la autoeficacia y las metas de estudio en estudiantes del nivel de posgrado.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

PG: ¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I?

1.2.2. Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I?

PE2: ¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I?

PE3: ¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

OG: Determinar la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

1.3.2. Objetivos específicos

OE1: Establecer la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

OE2: Establecer la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

OE3: Establecer la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

1.4. Importancia y alcance de la investigación

1.4.1. Importancia

Importancia teórica científica

La importancia de establecer estudios sobre los orígenes y fundamentos de dos constructos trascendentes, como son la autoeficacia y las metas de estudio, considerando sus dimensiones, indicadores y aspectos que se encuentran involucrados en ellas, como constructos teóricos; nos va a permitir contar un marco teórico, con conceptos, principios, fundamentos y enfoques, que nos van a construir un paradigma epistemológico sobre la naturaleza de ambos constructos.

Importancia social

La importancia social radica en el hecho de establecer un análisis de la relación lineal de las dos variables concomitantes, describiendo las características fundamentales del individuo, así como su influencia en la formación social y la virtud de comprender la sociedad y los vínculos que éste establece para poder ser un ciudadano que contribuya en el crecimiento y desarrollo del país.

Importancia metodológica

El estudio de las variables y su respectiva relación, como constructos teóricos, es sumamente importantes para la formación de profesionales con conocimientos del rigor técnico, metodológico y científico en la ejecución del trabajo de investigación; debiendo estar actualizados para hacer frente a los cambios suscitados por los avances de la ciencia y la tecnología.

Importancia de utilidad práctica

La información producto del estudio, servirán como insumo para la toma de decisiones respecto a la puesta en marcha de propuestas de innovación educativa relacionadas con el conocimiento y manejo de la autoeficacia y las metas de estudio.

1.4.2 Alcances de la investigación

Alcance geográfico: Distrito de la Molina. Lima Metropolitana.

Alcance institucional: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Alcance poblacional: Estudiantes de posgrado.

Alcance temático: Autoeficacia y metas de estudio.

1.5. Limitaciones de la investigación

Escaso conocimiento del rigor técnico metodológico del trabajo de investigación científico.

Dificultades para recabar la información de la muestra.

Dificultad para establecer la compilación de estudios sobre el tema de metas de estudios.

Capítulo II. Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes nacionales

Chávez (2016). *Bienestar psicológico y autoeficacia en Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Peruana Unión. Filial Juliaca – 2016*. Tesis. Universidad Peruana Unión. El presente trabajo tiene como objetivo determinar la relación entre bienestar psicológico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca. El estudio corresponde a un diseño no experimental de corte transversal, así también, es de tipo descriptivo correlacional. La muestra está conformada por 142 estudiantes, siendo los instrumentos de recolección de datos la escala de bienestar psicológico de Ryff compuesto por 39 ítems distribuidos en seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida, y la Escala de Autoeficacia General compuesto por 10 ítems. Los resultados evidencian que existe una relación directa y significativa entre bienestar psicológico y autoeficacia ($r = .448$, $p < 0.01$), de la misma forma en sus dimensiones: autoaceptación ($r = .395$, $p = 0.000$), autonomía ($r = .311$, $p = 0.000$), dominio del entorno ($r = .453$, $p = 0.000$), crecimiento personal ($r = .419$, $p = 0.000$), propósito en la vida ($r = .426$, $p = 0.000$) y en relaciones positivas ($r = .154$, $p = 0.067$) existe relación pero no significativo. Por lo tanto se concluye que cuanto mayor sea el bienestar psicológico mayor será el nivel de autoeficacia. Palabras clave: Bienestar.

Mendoza (2016). *Estrategias de aprendizaje en relación a las metas académicas en universitarios de Turismo y Hotelería*, investigó la relación existente entre dichas variables en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2015-I. Se seleccionó como unidad de análisis a los estudiantes universitarios y como población al estudiantado de los ciclos I, III y V de la especialidad de Turismo y Hotelería

de la Facultad de Ciencias Empresariales de dicha Universidad (N= 177), de la cual se extrajo la muestra, cuyo tamaño final quedó conformado por n=123 estudiantes. La selección de éstos se hizo con la tabla de números aleatorios random. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, siendo de tipo descriptivo correlacional, con un diseño de corte transversal. Los instrumentos de colecta de datos fueron la Escala ACRA para universitarios y el Cuestionario de Metas Académicas. Ambos fueron replicados en la validez de contenido y confiabilidad antes de ser administrados en el trabajo de campo. Los índices respectivos de la V de Aiken y el alfa de Cronbach reportaron alta validez de contenido y alta confiabilidad en los dos instrumentos. Por otra parte, la categorización de cada variable de la investigación así como de sus respectivas dimensiones se hizo con la técnica estadística escala de estacionos. Se utilizó la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson para medir las relaciones y efectuar la contrastación de hipótesis. Los resultados obtenidos sugieren que hay suficiente evidencia empírica para afirmar la existencia de una correlación directa y de alta intensidad entre las estrategias de aprendizaje y las metas académicas, así como las estrategias de aprendizaje y las dimensiones (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas de valoración social) de las metas académicas. Y, por último, reportaron un nivel medio en el uso de estrategias de aprendizaje, y un nivel medio de desarrollo de metas académicas en el estudiantado testado.

Cornejo, Pérez y Santiago (2015). *Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios*, llevaron a cabo una investigación correlacional con el objetivo de dar a conocer la asociación entre estas tres variables. Es una investigación descriptivo correlacional, con diseño no experimental, transversal, descriptivo correlacional-comparativo. Participaron 905 estudiantes que cursaban del 1° al 9° ciclo de estudios en las Facultades de Educación, Ingeniería Civil y Contabilidad,

Enfermería, Psicología y Trabajo Social de dos Universidades de Huancayo, una pública (415 alumnos de la UNCP) y otra privada (490 de la UPLA), con edades entre 16 y 28 años. El tipo de la muestra es probabilístico. Diligenciaron los instrumentos de recolección de información Escala de Bienestar Psicológico, Escala de Metas de Estudios y la Escala Gráfica de Identidad Institucional. Los hallazgos según el estadístico no paramétrico rho de Spearman indicaron que a mayor bienestar subjetivo los jóvenes universitarios muestran mayores niveles de metas de estudios e identidad institucional, encontrándose correlaciones bajas y significativas entre las metas académicas y ellas (0,26 con bienestar subjetivo, y, 0,28 con identidad institucional), y que esta relación entre variables no muestra diferencias en razón del género, el tipo de institución universitaria, los ciclos de estudios y las Facultades de pertenencia en cada una de las universidades indagadas.

Chanca (2014). *Relación existente entre las metas académicas y las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias de autorregulación del estudio en el alumnado de las especialidades de Administración y Turismo y Hotelería de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.*

Seleccionó como población al estudiantado de los ciclos II, IV y VI de Administración, y al de los ciclos II y IV de Turismo y Hotelería (N=303), resultando una muestra de 172 sujetos. La investigación fue de tipo correlacional, con un diseño transversal. Los instrumentos fueron el Cuestionario de Metas Académicas para Universitarios, el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio, y el Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio, los que corroboraron los altos índices de confiabilidad de los instrumentos originales así como revalidaron las estructuras teóricas subyacentes a dichos constructos. Los datos fueron tratados con la correlación de Pearson (r) para la medida de las relaciones pronosticadas y para el test de hipótesis. Los resultados evidenciaron la existencia de una correlación positiva moderada entre las metas

académicas, las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias de autorregulación del estudio. Particularizando, presentaron correlaciones positivas solo en las relaciones entre las metas de aprendizaje y las estrategias cognitivas de selección, organización, elaboración y memorización y las estrategias de planificación y supervisión- revisión de la autorregulación.

Condori (2013). En la investigación titulada *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios*. Tesis doctoral. Universidad Nacional mayor de San Marcos. A nivel descriptivo y utilizando el diseño no experimental, correlacional-transversal, con una muestra de 521 universitarios de la ciudad de Trujillo, se encontró que la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés se relaciona positivamente con el rendimiento académico de la muestra seleccionada.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Vergara (2014). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química general de la Facultad de Medicina veterinaria y Zootecnia*, durante el primer semestre 2014; de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Utilizó un diseño descriptivo correlacional en una muestra de 67 estudiantes, de ambos sexo: 37 de género masculino y 30 de género femenino, las edades estaban comprendidas entre 17 y 45 años. Como resultado encontró que existe una alta autoeficacia percibida en los estudiantes y esta es mayor que la autorregulación. También se evidenció una correlación significativa entre autoeficacia percibida y rendimiento académico, y una correlación mayor entre autorregulación y rendimiento académico.

Hernández y Barraza (2014). *Autoeficacia académica y Estrés*. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado; de la Universidad Pedagógica de Durango en México; utilizando una metodología correlacional-transversal y a través de la aplicación de un

cuestionario a 68 alumnos de posgrado, llegaron a concluir que los sujetos estudiados presentan un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión “retroalimentación” del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica presentaba una correlación negativa con el estrés académico, lo que significaba que, a medida que disminuye la seguridad o confianza para participar en las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje, aumenta el estrés en los estudiantes.

Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo, y Valle, A. (2014). *Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria*, realizaron un estudio sobre las variables metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en Educación Secundaria. La muestra estuvo constituida por 447 estudiantes pertenecientes a dos ciclos académicos y que cursaban estudios en tres Institutos de educación secundaria, dos públicos y 1 particular. Los instrumentos de recolección de información fueron: el cuestionario de evaluación de metas académicas en secundaria, el cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio, el cuestionario de estrategias de control en el estudio, y las calificaciones académicas. Los resultados sugieren una vinculación positiva entre las estrategias Los resultados obtenidos sugieren una vinculación positiva entre las estrategias cognitivas de elaboración y las calificaciones en ciencias sociales y matemáticas, al mismo tiempo que el rendimiento en lengua inglesa o ciencias naturales podría depender en mayor medida de estrategias más básicas como la selección. Por otra parte, la planificación puede relacionarse positivamente con el rendimiento académico en Ciencias Sociales, Lengua Castellana o Matemáticas, y la supervisión puede convertirse en un recurso útil en áreas como la Lengua Castellana o las Ciencias Naturales. En general, los resultados muestran que niveles altos en las metas orientadas al aprendizaje y en las metas centradas en la obtención de un trabajo futuro digno suelen estar asociados también con mejores niveles

de rendimiento académico en la mayor parte de las asignaturas. En cambio, los niveles más altos en las metas orientadas al yo tanto por implicación como por evitación derivadas de una defensa del yo, y en las metas centradas en la evitación de castigos aparecen generalmente vinculados con los niveles más bajos de rendimiento en la mayor parte de las asignaturas.

Navea (2012). *Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de Enfermería*, se planteó el objetivo de conocer las principales características de las metas académicas en una muestra universitaria (n = 103 estudiantes) que cursa 2° en los estudios de la Diplomatura de Enfermería de una universidad privada. El instrumento utilizado en la investigación fue el cuestionario de metas de Skaalvik, el cual fue validado en el estudio, y además se obtuvieron tres grupos de estudiantes en función de la adopción de múltiples metas de parte de éstos. Utilizó la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson para evaluar los datos del trabajo de campo. La investigación aporta datos que refuerzan la estructura teórica de cuatro metas (metas de tarea, metas de auto ensalzamiento, metas de auto frustración y metas de evitación del trabajo) del instrumento; obtiene datos acerca de la correlación positiva entre la meta y la meta de auto ensalzamiento, y clasifica a los estudiantes en función a las metas hacia las que se orientan, predominando la orientación a la meta de tarea frente a las demás metas. Casi todos los alumnos reportan preferencias por la metas de tarea y de las otras metas, lo que sugiere que las metas elegidas por los estudiantes no son excluyentes sino que se asocian unas con otras, y determinan en gran forma las estrategias utilizadas por los alumnos en sus aprendizajes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Autoeficacia

2.2.1.1. Generalidades y concepto

El término autoeficacia, como constructo teórico, tiene sus fundamentos en los postulados de la teoría del aprendizaje social planteada por Rotter (1966), a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, 2006; citados por Covarrubias y Mendoza, 2013).

Al convertirse en una categoría psicológica, se inician estudios de investigación para darle su fundamento correspondiente, entre ellos mencionamos a Bandura, Zimmerman, Kitsantas, Campilla, Tejada y Olaz; cuyos postulados se convierten en soporte de la teoría sobre la autoeficacia.

Bandura (1977) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p. 80). Es bajo la influencia de este autor y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

Zimmerman, Kitsantas y Campilla, (2005); citados por Velásquez en el (2009) manifiestan que, "la autoeficacia hace referencia, entonces, a las creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea" (p. 67).

En ese mismo sentido Tejada, (2005) define a la autoeficacia como un grupo referenciado de "creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento", con respecto a la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos; por ende, las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, influyen constantemente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales

se sientan hábiles y capaces (aunque sólo sea de manera figurada), y a rechazar situaciones en donde se sientan ineficientes y débiles, impidiendo de esta forma entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones (Olaz, 2001; citado por Velásquez, 2009).

Los estudiosos de la autoeficacia coinciden en señalar que la autoeficacia es la creencia propia respecto a las capacidades para aprender, organizar y ejecutar acciones para manejar situaciones futuras.

En el caso del presente estudio, entenderemos a la autoeficacia como un conjunto de creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea, que incluye a la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo, entre otras.

2.2.1.2. Fundamentos de la autoeficacia

La autoeficacia se relaciona, no con el número de habilidades que el individuo tenga, sino con la percepción de control personal que posea sobre sus acciones. Actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

Los fundamentos de la autoeficacia tiene su soporte como paradigma en el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (Aiken, 2003; citado por Covarrubias y Mendoza, 2013), siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicará cómo las personas aprenden en contextos sociales.

A partir de esto (Rotter, 1966; citado en Woolfolk, 2006), establece dos tipologías: LOCUS interno y LOCUS externo. Así, cuando las personas tienen un locus de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un locus de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte.

Estas fuentes generan distintas percepciones que actúan a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales, (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1995; citado en Terry, 2008)

2.2.1.3. Evolución de la autoeficacia

Por su parte, Erdley y Asher, 1996; citados en Ruiz, 2005 mencionan que, más adelante, en la adolescencia, las investigaciones señalan que el éxito con el que se manejan los riesgos y retos, propios de esta etapa; dependen, en gran medida, de la autoeficacia construida con las experiencias previas. Así, un inadecuado desarrollo de la autoeficacia en ámbitos sociales y académicos, llega a afectar su bienestar emocional.

La autoeficacia, al ser considerada como un elemento cognitivo social, deja implícito que su desarrollo se da dentro de este marco. Es a partir del ambiente, relaciones sociales y nuestra respuesta a ellos, que la autoeficacia surge y evoluciona. Diferentes períodos de la vida, presenta ciertas demandas de competencia prototípica para un funcionamiento exitoso. (Bandura, 1997, p.38)

Pajares y Schunk, 2001, citados en Ruiz, 2005 refieren que, en general, la formación de la autoeficacia empieza en los primeros años. En esta etapa, el niño no puede hacer adecuadas autoevaluaciones, por lo que confía en los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía. Durante este periodo, padres y profesores, que ofrecen tareas desafiantes e interesantes y que monitorean a los niños mientras las hacen, apoyando sus esfuerzos, ayudan a promover un robusto sentido de eficacia.

Bandura (1997) considera que, en la juventud y adultez, la autoeficacia contribuye al éxito en la elección vocacional y desarrollo de una carrera; además de intensificar la búsqueda de trabajo, adquisición y mantenimiento de un puesto.

Como corolario podemos advertir que la autoeficacia se construye basándose en los juicios sobre las propias capacidades, siendo sus principales fuentes de información: las experiencias de éxito, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados emocionales – somáticos.

Logros de ejecución/experiencias de éxito: Estas se basan en las experiencias de dominio real. El éxito aumenta las evaluaciones positivas de eficacia mientras que los fracasos repetidos la disminuyen, especialmente si se producen al principio de la actividad. Dicha fuente es el resultado evaluado de nuestro desempeño en alguna tarea. “Los resultados que interpretamos como positivos, hacen que los niveles de autoeficacia aumenten; en cambio, los que percibimos como negativos hacen que disminuya” (Pajares, 2002).

Experiencia Vicaria: Viendo o imaginando que personas similares actúan con éxito, es posible que aumente la percepción de autoeficacia del observador y llegue a creer que posee la capacidad suficiente para dominar actividades similares. De la misma manera, observar cómo fracasa, a pesar de los esfuerzos, hace disminuir la opinión del observador sobre sus capacidades. Existen diversas condiciones bajo las cuales la información vicaria

influye en las evaluaciones de autoeficacia; uno de tales factores es el grado de incertidumbre del sujeto sobre sus capacidades, además las influencias del modelado social pueden producir cambios significativos y duraderos en la autoeficacia personal.

Bandura (2007) nos dice que esta fuente se vuelve más fuerte cuando las personas no confían en sus propias habilidades o cuando tienen poca experiencia de haber realizado una tarea. En este contexto, los efectos del modelamiento son relevantes sobre todo cuando el individuo no tiene experiencia previa en una tarea.

También adquiere fortaleza cuando los observadores ven similitudes en algún atributo y asumen que el desempeño del otro diagnóstica su propia capacidad. Observar los logros de los modelos influye mucho en las creencias que tienen los observadores de sus propias capacidades (“si ellos pueden, yo también”). Por otro lado, cuando los observadores ven que no tienen mucho en común con los modelos observados, la influencia de la experiencia vicaria disminuye notablemente. Finalmente, se puede ver que los individuos crean y desarrollan sus creencias de autoeficacia como resultado de persuasiones sociales recibidas de los demás.

Persuasión verbal: Ésta se utiliza para inducir al sujeto, la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir un rendimiento. Contribuye a conseguir el logro de algún objetivo.

Estado fisiológico: El individuo interpreta su activación somática ante las situaciones estresantes o amenazantes como signos globales de vulnerabilidad a la disfunción. Un nivel elevado debilita el rendimiento.

Al respecto Pajares (2002) dice que, existen estados somáticos y emocionales como la ansiedad, el estrés y la activación que brindan mucha información acerca de las creencias de autoeficacia de una persona. Las personas pueden medir (calibrar) su grado de confianza por el estado emocional que perciben en la medida en que contemplan una

acción. Las reacciones emocionales fuertes a una tarea proveen de información sobre el logro o fracaso anticipado del resultado. “Cuando las personas experimentan sentimientos negativos y tienen miedo con respecto a sus capacidades, esas reacciones emocionales generarán estrés y agitación que ayudará a que la persona compruebe que en realidad ese resultado temido es el que se obtendrá” Pajares (2002).

Autoeficacia y contexto académico: “La autoeficacia puede ser considerada un concepto vital en el ámbito educativo puesto que es un elemento predictor del desempeño de la habilidad y del conocimiento personal” (Ruiz, 2005, p.10).

La teoría de Bandura considera que el ser humano tiene una capacidad de autorregulación y autorreflexión comprometida con su desarrollo; de esta manera, estas creencias personales, permiten ejercer un control interno sobre sus acciones, sentimientos y pensamientos; por ello la autoeficacia puede convertirse en un predictor de la conducta humana.

En el ámbito académico las creencias de autoeficacia actúan sobre la motivación, persistencia y el éxito académico. Las creencias de alta eficacia pueden ayudar a las personas a predecir eventos que los afectan y planear cómo controlarlos. En ese sentido, Pajares y Schunk, 2001 refieren que el desarrollo de habilidades es más intenso en los estudiantes que se plantean metas cercanas y con alta autoeficacia, debido a que las metas próximas son evidencias de una destreza creciente.

Por otro lado, el ingreso a la universidad supone una serie de cambios que el estudiante debe atravesar y para los cuales, el tener un nivel de autoeficacia alta, podría ser un factor de protección que permita el proceso de adaptación, así como podría ayudar en el bienestar emocional y el desarrollo personal.

2.2.1.4. Dimensiones de autoeficacia

Procesos cognitivos

Para Bandura (1995) los efectos de las creencias de eficacia sobre los procesos cognitivos se pueden explicar de la manera siguiente: “mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona; el planteamiento de metas está afectado por la evaluación de las capacidades personales” (p. 57). Por lo tanto, cuanto más alta sea percibida la autoeficacia personal, más alto será el nivel de las metas que las personas se impongan.

Las creencias de autoeficacia dan forma a esos escenarios mentales anticipados. Por ello, las personas con un alto sentido de eficacia anticipan situaciones exitosas con pautas para un desenvolvimiento correcto. Por el contrario, las personas con un bajo sentido de eficacia prevén todo lo que puede ir mal y anticipan escenarios de fracaso. Más específicamente, las personas piensan en los escenarios posibles que resultarán de sus acciones antes de actuar y plantean sus metas de acuerdo con ellos.

Procesos motivacionales

Bandura (1995) sostiene que las creencias de autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño. Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad. Contrariamente, las personas con alto sentido de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.

En ese sentido, precisamos que las creencias de autoeficacia son importantes en la autorregulación de la motivación. Existen tres diferentes formas de motivadores cognitivos: atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas.

Respecto de las expectativas de resultados, la motivación se ve regulada por la expectativa de que determinado comportamiento produzca determinado resultado y por el

valor que tiene ese resultado. Sin embargo, a la vez que las personas actúan de acuerdo con las creencias en los probables resultados de sus actos, también actúan de acuerdo con sus creencias en lo que pueden hacer o no. En consecuencia, las creencias de autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultados (Bandura, 1995).

También es importante señalar que la motivación basada en la autoimposición de metas implica la comparación del desempeño con un estándar personal. La satisfacción está supeditada a alcanzar el estándar, el cual le da dirección al comportamiento de la persona, mientras que esta crea incentivos para mantener su esfuerzo constante hasta alcanzar su objetivo.

Las creencias de autoeficacia influyen en este tipo de motivación, ya que, de acuerdo con lo que la persona se cree capaz de hacer, establece sus metas, determina el esfuerzo que emplea, el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia a los fracasos. (Pajares, 2002).

Así, dado que los fracasos son atribuidos al esfuerzo insuficiente o a la falta de habilidad y conocimiento que pueden ser adquiridos, individuos que creen en sus capacidades personales persisten ante las dificultades y se esfuerzan más cuando fallan en conseguir los resultados. Por el contrario, aquellos que dudan de sí mismos tienden a rendirse rápidamente ante las dificultades.

Procesos afectivos

Respecto de los procesos afectivos, como la depresión, ansiedad y el nivel de activación psicofisiológica, se puede decir que también son influidos por las creencias de autoeficacia.

Bandura (1995) explica que son tres las maneras en las que estas creencias pueden influir. En primer lugar, las creencias de autoeficacia afectan el procesamiento cognitivo de los posibles peligros del ambiente y su vigilancia. Por consiguiente, personas que

consideran que potenciales amenazas ambientales escapan de su control ven el ambiente plagado de estas, aunque las consecuencias lógicas de este ambiente amenazador exagerado casi nunca se cumplan. No obstante, debido a la angustia, estas personas sufren alta ansiedad y su nivel de funcionamiento se ve afectado. Por su lado, las personas que se consideran poseedoras de control sobre las probables amenazas ambientales no viven pendientes de estas y no experimentan pensamientos perturbadores relacionados con ellas.

Una segunda manera en que las creencias de autoeficacia regulan la ansiedad, el nivel de activación psicofisiológica y la depresión es mediante el control sobre los pensamientos perturbadores reiterativos. Se debe tener en cuenta que la mayor fuente de estrés no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores sino la falta de habilidad para anularlos.

En tercer lugar, mediante el favorecimiento de formas de comportamiento eficaces que transforman situaciones amenazantes en seguras, las creencias de autoeficacia reducen o eliminan la ansiedad. De esta manera, las creencias de autoeficacia actúan sobre el comportamiento de afrontamiento. Conforme el sentido de autoeficacia aumenta, las personas tienden a enfrentar más situaciones difíciles que generan estrés, teniendo un mayor éxito en amoldar estas situaciones a su gusto.

Si, por el contrario, la sensación de eficacia para ejercer control es escasa, se producirán ansiedad y depresión. La sensación de poseer un escaso control origina, a su vez, la presencia de la depresión de tres modos diferentes: En primer lugar, están las aspiraciones insatisfechas: autoimponerse estándares de los que depende la valía personal y no poder satisfacerlos origina la depresión. En segundo lugar, un bajo sentido de eficacia social para desarrollar relaciones satisfactorias, que aminoren los efectos de estresores crónicos.

El soporte social reduce la vulnerabilidad a las enfermedades físicas, el estrés y la depresión. Dado que el soporte social no es una entidad que espera ser usada, las personas deben buscar crear relaciones de apoyo por ellas mismas. Esto último requiere un alto sentido de eficacia social. Por lo tanto, un bajo sentido de eficacia para crear relaciones satisfactorias, que den apoyo a la persona, favorece la depresión directa e indirectamente.

Finalmente; el tercer camino a la depresión se da a través de la eficacia en el control del pensamiento, especialmente del pensamiento perjudicial reiterativo. El humor y la eficacia percibidos se influyen mutuamente y pueden constituirse en un círculo vicioso. En tanto, la depresión aparece si se tiene un bajo sentido de eficacia para conseguir los objetivos que traen autosatisfacción y autovalía; y un humor depresivo disminuye la confianza en la eficacia personal.

Procesos selectivos

De acuerdo a la teoría de Bandura (1995) las personas desarrollan su vida cotidiana en relación con los ambientes y actividades que eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades. Así, las personas evitan los ambientes y actividades, en los cuales no se sienten hábiles ni listos para seleccionar los que creen capaces de manejar. Por ejemplo, “un estudiante que se siente incompetente en geometría no elegirá la arquitectura como carrera, pese a que pueda mostrar un interés inicial por ella” (Pajares, 2002). Se desarrollan, así, ciertas potencialidades y estilos de vida, por lo que las creencias de autoeficacia son importantes en la influencia del desarrollo personal.

En ese sentido, Pajares (2002) resalta la existencia de factores que afectan el rol mediacional que los juicios de autoeficacia tienen en el comportamiento (falta de incentivos u otras limitaciones). Es decir, una persona con una alta autoeficacia y habilidad puede decidir no comportarse de acuerdo con sus creencias y habilidades. Esto se explica

ya que puede carecer de los recursos necesarios para hacerlo, de incentivos o puede encontrar restricciones sociales en sus deseos. En estos casos, la autoeficacia fallará en la predicción del comportamiento. Asimismo, en situaciones donde las metas y el desempeño necesario para lograrlas no son claros, la autoeficacia percibida es de poca utilidad para predecir el comportamiento. Las personas no saben cuánto esfuerzo emplear, cuánto tiempo sostenerlo, cómo corregir errores, etc. En estas situaciones, los sujetos no pueden evaluar eficazmente su autoeficacia y deben confiar en experiencias previas. Esto ofrece una pobre predicción del desempeño.

2.2.2. Metas de Estudio

2.2.2.1. Generalidades y concepto de metas de estudio

Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula. Como tales metas pueden promover que los alumnos persigan diferentes objetivos en la situación escolar o académica:

El papel de las orientaciones de meta es una línea investigadora con aportaciones relevantes en el campo de la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado (Pintrich y Schunk, 1996).

El presupuesto básico de los modelos normativos sostiene que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta académica que asuman. Consecuentemente, existirán variaciones en el procesamiento cognitivo y en el proceso de regulación del aprendizaje, siendo los alumnos con mayor autorregulación los que manifiestan mayor grado de compromiso con su aprendizaje, los que analizan más las demandas de la escuela y los que más planifican y ejecutan sus recursos y controlan su proceso de aprendizaje (Pintrich, 1999). Los modelos normativos de orientación de meta establecen diferentes tipos de metas: las metas académicas y las metas sociales.

Metas de aprendizaje o de dominio. Denominadas de forma diferente como metas de tarea (Anderman y Midgley) o metas de maestría (Ames, 1992). Este tipo de metas orientan a los alumnos a un enfoque de aprendizaje, satisfacción por el dominio y realización de la tarea, con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto positivo, esfuerzo positivo, mayor persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación (Pintrich, 2000).

Metas de rendimiento o de actuación. Denominadas también metas centradas en la capacidad (Nicholls, 1989). Estas metas orientan a los estudiantes a una mayor preocupación por su habilidad, y estar pendientes de la actuación de los otros y parece enfocar a los estudiantes en las metas de hacer las tareas mejor que los demás. En general se ven estas metas como menos adaptativas, por el tipo de motivación asociada a ellas, los efectos emocionales, el menor uso de estrategias y la peor actuación.

Metas centradas en el yo. Se refieren a las ideas, juicios y percepciones de habilidad desde un punto de referencia normativo y comparativo con respecto a otros. Han sido clasificadas en las dimensiones de acercamiento y defensivas (Skaalvick, 1993).

No obstante el mayor problema a la hora de categorizar conceptualmente los tipos de metas es la diversidad de taxonomías. Anderman y Maerh (1994) han establecido una categorización conceptual de las metas limitándose a las de aprendizaje y de rendimiento. Sin embargo, algunos trabajos más recientes han completado este panorama. Urdan, Anderman, Anderman y Roeser (1998) han propuesto metas orientadas al aprendizaje, a la aproximación al rendimiento y a la evitación del rendimiento.

Otro supuesto esencial de la teoría reside en la idea de que las metas académicas tienen importancia porque funcionan como un mecanismo de activación para un determinado tipo de procesamiento de la información. Así las metas de aprendizaje deben llevar consigo un nivel de procesamiento estratégico-profundo, que garantiza el éxito

escolar y académico, mientras las metas de rendimiento provoca y un procesamiento de la información repetitivo y superficial, que influye negativamente en el logro final. Por lo tanto se postulan relaciones entre tres elementos diferentes tal y como ha sintetizado Covington (2000): metas, cogniciones y logros.

Las metas sociales se refieren a las razones de orden pro social que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación académica. Aunque en la actualidad la comprensión del papel que juegan las metas sociales en el aprendizaje es menor que las metas académicas, han comenzado a aparecer resultados que avalan la importancia de este tipo de metas y permiten establecer algunas generalizaciones. Algunas investigaciones recientes han encontrado que los alumnos pueden tener metas de orden pro social, tales como ganar la aceptación de los otros (Scheider, Ackerman y Kanfer, 1996).

2.2.2.2. Metas académicas y estrategias de aprendizaje

Seifert (1995), aporta un perfil de grupos de alumnos con diferentes metas (tarea, mejora del yo y evitación del yo) coincidentes con estrategias motivacionales diferenciales a nivel de autoeficacia, autoestima, emociones, atribuciones y uso de estrategias de aprendizaje, concluyendo la superior puntuación de los alumnos con perfil de meta de aprendizaje.

En España, Núñez y otros (1995) han aportado resultados similares con los anteriormente expuestos, aunque reflejan algunas inconsistencias. Las metas de aprendizaje y de reconocimiento social, aparecen asociadas positivamente con respecto a las estrategias de aprendizaje y negativamente con las dificultades en el estudio. En un trabajo posterior del mismo grupo, Roces y otros (1999) han informado de correlaciones positivas aunque moderadas de las metas intrínsecas y extrínsecas con el rendimiento académico.

Middleton y Midgley (1997) han informado, en un estudio correlacional, de relaciones entre las metas de aprendizaje, de rendimiento y de evitación, obteniendo que las metas de aprendizaje correlacionan positivamente con las estrategias de autorregulación y las expectativas de autoeficacia y negativamente con la evitación de búsqueda de ayuda. Las metas de acercamiento correlacionan positivamente con el rendimiento; las metas de evitación con la ansiedad de prueba y la evitación de búsqueda de ayuda, y negativamente con el peor rendimiento. Las metas de evitación del rendimiento correlacionan positivamente con la ansiedad de prueba, la búsqueda de ayuda y negativamente con la autorregulación y la autoeficacia.

Skaalvik (1997), en un estudio referido a las metas centradas en el yo, informa de la asociación positiva de las metas de aprendizaje con el autoconcepto académico, autoeficacia y autoestima, mientras las metas de evitación se relacionan negativamente con el autoconcepto académico. Las metas de aumento del yo se relacionan positivamente con el autoconcepto, autoeficacia, trabajo escolar y autoestima, mientras las metas autodefensivas del yo, se relacionan con una alta ansiedad.

2.2.2.3. Metas académicas y autorregulación en el aprendizaje.

Las metas de aprendizaje también tienen relación con los procesos de aprendizaje autorregulado. Diversos trabajos han dado cuenta del grado en que las diferentes metas de logro influyen en la regulación del aprendizaje.

Winne (1997) ha propuesto un modelo de autorregulación en el que la selección de meta es una estrategia de autorregulación importante a la hora de planificar la acción y el proceso de aprendizaje. También ha aportado evidencia respecto al papel que la elección de las metas tiene como táctica motivacional, mostrando cómo la orientación de meta depende de la representación de la tarea que realice el alumno a partir de sus ideas y

conocimiento de la misma, el dominio del conocimiento, el conocimiento de estrategias de aprendizaje y sus múltiples ideas motivacionales.

Zimmerman y Kintzas (1997) han estudiado los efectos de utilizar las metas de proceso y las metas de producto en una tarea autorregulatoria de carácter instrumental, encontrando que los alumnos con metas de proceso tuvieron asociada más autoeficacia, percepción de habilidad y motivación intrínseca; sin embargo, el mejor rendimiento lo obtuvieron los alumnos que en la fase final de la ejecución cambiaron a metas de resultado.

También se han relacionado las metas de aprendizaje con las características en dificultades de aprendizaje de los alumnos. En un estudio González-Pienda y cols. (2000) han comparado las metas entre los alumnos y las características en dificultades de aprendizaje de los mismos, informando de diferencias significativas entre los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (DA). Los alumnos sin DA tienen de forma significativa más de aprendizaje y relacionadas con el yo, mientras no aparecen diferencias significativas entre ambos en cuanto a la metas de rendimiento.

2.2.2.4. Metas académicas y estrategias de autorregulación de la motivación.

Aún existe una cantidad limitada de investigación educativa que delimite cómo los estudiantes regulan su nivel de motivación y si las estrategias que les permiten mantener o aumentar su esfuerzo para terminar las tareas son un componente importante del aprendizaje autorregulado. Diferentes trabajos han mostrado cómo los alumnos se implican por controlar su esfuerzo continuado.

El modelo de autorregulación del esfuerzo (Kulh, 1992) ha revelado que los estudiantes trabajan para conseguir una determinada meta, tras ser elegida, a través de una variedad de estrategias de control voluntario. Zimmerman y Martínez-Pons (1990) han

proporcionado evidencia en cuanto al uso de estrategias para mantener la persistencia en las tareas académicas ante las alternativas distractoras e interesantes.

Las metas académicas se han mostrado como una importante variable que puede ayudar a delimitar este problema, al ser incorporadas a los modelos de autorregulación de la motivación. Volet (1997) ha utilizado dos dimensiones de las metas académicas (dirección y esfuerzo), mostrando la necesidad de que se produzcan conjuntamente para obtener un buen rendimiento académico. El esfuerzo aparece como una estrategia de regulación motivacional de primer orden, predictora del rendimiento académico (Boekaerts, 1994). Wolters (1998) ha mostrado cómo los alumnos ajustan las estrategias de autorregulación motivacional para conseguir una meta previamente elegida, en diferentes situaciones simuladas. Los alumnos mantienen su compromiso motivador de forma activa de la misma forma que utilizan estrategias de regulación cognitiva. Los alumnos con metas orientadas al aprendizaje utilizan estrategias motivacionales más intrínsecas, mientras los de metas orientadas al rendimiento ponen en práctica estrategias motivacionales- más extrínsecas.

Metas académicas y cambio conceptual.

En los modelos actuales sobre cambio conceptual se considera importante tomar en consideración las ideas motivacionales de los alumnos como las estrategias metacognitivas a la hora de explicar cómo se produce el cambio conceptual en los alumnos. Pintrich (1999) ha propuesto diversas concepciones motivacionales de los alumnos que mejor facilitan el cambio conceptual. Entre otras concepciones, la adopción, por parte del alumno, de metas de aprendizaje y conocimiento probabiliza el cambio conceptual.

Diversos estudios fundamentan esta propuesta, al mostrar la asociación encontrada en alumnos con metas orientadas al aprendizaje y al conocimiento, con respecto a las

estrategias de procesamiento, con un mayor nivel de elaboración de la información, estrategias de autorregulación y de reflexión (Pintrich, 2000).

También los modelos de cambio conceptual de los profesores han incorporado aportaciones de la teoría de meta. Patrick y Pintrich (2001) han propuesto que las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje llevan consigo orientaciones de meta implícitas, así como diseños de enseñanza que favorecen determinados tipos de orientaciones en los alumnos.

Metas académicas, aprendizaje y rendimiento.

Las relaciones directas entre metas y resultados académicos han aparecido en estudios causales (Schunk, 1996). También han sido demostradas en numerosos estudios las relaciones entre la calidad de procesamiento cognitivo y los resultados académicos, mostrando que el nivel de procesamiento profundo está asociado al rendimiento (Covington, 1992).

Diversos estudios de regresión múltiple han confirmado la asociación entre las metas de rendimiento o evitación de fracaso con procesamiento superficial y la desorganización de la planificación del estudio, factores asociados a la vez a un peor rendimiento académico, mientras que las metas de aprendizaje aparecieron asociadas al procesamiento profundo, tenacidad, alto esfuerzo y, finalmente, al logro elevado (Elliot McGregor y Gable, 1999).

Metas académicas y determinantes personales. Concepciones de los alumnos y metas académicas.

De entre los diferentes factores que pueden influir en la construcción de determinadas metas por parte de los alumnos, una de las que ha aparecido con mayor peso es la concepción que tienen los alumnos sobre la inteligencia. Según Nicholls (1984) y Dweck (1986), las concepciones de los sujetos sobre la inteligencia están asociadas a las

metas asumidas en las situaciones de aprendizaje. Los alumnos que entiendan la inteligencia como algo fijo, estable y diferenciado del esfuerzo (rasgo estable) asumirán más probablemente metas de rendimiento, mientras que los que conciban aquella como un rasgo cambiante y modificable en función del esfuerzo (rasgo incremental), asumirán metas de aprendizaje.

Uno de los indicadores de esta concepción son las atribuciones realizadas por los alumnos ante las situaciones de éxito y fracaso en las tareas académicas. Se ha encontrado que los alumnos con un estilo atribucional interno construyen metas de aprendizaje, mientras los alumnos con atribuciones más externas asumen metas de rendimiento.

Personalidad y metas académicas

Se ha reconocido en la actualidad la necesidad de incorporar diversas variables de personalidad en los modelos explicativos de la motivación de logro. Pintrich (1999) ha planteado la posibilidad de entender las metas como una variable estable y de orden disposicional, más bien que como una simple respuesta a las demandas de las situaciones. Otros autores han sugerido que las metas académicas están moduladas por variables contextuales y de personalidad, de forma interactiva, proponiendo que las metas pueden tener un efecto motivador diferente en los alumnos, dependiendo de las variables de personalidad, existiendo alumnos que desean implicarse en tareas competitivas, mientras otros la evitan (Carter y Elliot, 2000).

La teoría de la autovaloración (Covington, 2000) ha postulado la importancia y necesidad que tienen los alumnos de mantener su valía personal. Igualmente ha tomado en consideración diversas estrategias protectoras que utilizan los alumnos para el mantenimiento de la misma. De acuerdo con esta teoría, Thompson (1994) establece tres tipos de estrategias autoprotectoras:

1) Estrategias de protección de la autoevaluación: consisten en no realizar esfuerzo cuando se anticipa el fracaso.

2) Estrategias de auto-impedimento: creando tácticamente alguna causa (real o figurada) que impida la realización de la tarea y estableciendo metas poco realistas de logro. Migdley y Urdan (1995) han encontrado que los alumnos con bajo rendimiento utilizan más estrategias de auto-impedimento que los de alto rendimiento, para dejar a salvo su falta de habilidad.

3) Estrategias de pesimismo defensivo: manteniendo expectativas excesivamente bajas para minimizar el esfuerzo, garantizar el éxito y minimizar la ansiedad que produce la no consecución del éxito, con consecuencias como el agotamiento o el Bournout.

Algunos trabajos han intentado mostrar la relación entre las metas académicas propuestas en la situación de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje.

Karabenick y Colling-Eaglin (1997) han mostrado que las aulas que utilizan incentivos de trabajo en grupo correlacionan positivamente con el uso de estrategias de elaboración, pensamiento crítico y metacognición. Además, las metas de rendimiento aparecen negativamente asociadas al uso de estrategias de elaboración y de pensamiento crítico.

Schunk (1996), utilizando contextos de aprendizaje y de rendimiento, con autoevaluación implicativa y no implicativa, ha mostrado los efectos de estas situaciones en las expectativas de autoeficacia de los alumnos, la persistencia en el esfuerzo y las tendencias de la autoevaluación.

Bergin (1994), en un trabajo con diseño experimental interactivo, ha puesto de manifiesto los efectos perniciosos que tienen las situaciones de meta competitiva para los alumnos de bajo rendimiento, tanto en una tarea de recuerdo libre como en puntuaciones de examen.

2.3. Definición de términos básicos

Autoeficacia: Bandura (1995) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras". (p. 37). Así, la autoeficacia se relaciona, no con el número de habilidades que el individuo tenga, sino con la percepción de control personal que posea sobre sus acciones. Actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

Metas de estudio.- Refieren las razones y motivos por los que se implican los estudiantes en las tareas y actividades de aprendizaje. Según este enfoque socio-cognitivo, las metas de estudios constituyen un aspecto estrechamente involucrado y funcionando como una totalidad con otros como las atribuciones causales y el auto concepto (Pérez et al., 2009). Son denominadas también metas académicas.

Metas de aprendizaje.- Llamadas también metas de dominio o centradas en la tarea, se focalizan en el desarrollo de las competencias y el dominio de la tarea. Implican la búsqueda del desarrollo y mejoramiento de la capacidad.

Metas de valoración social.- Centradas en la aceptación de pares, familiares, padres, etc.

Metas de logro.- Llamadas también metas de rendimiento o centradas en el "yo", se focalizan en la demostración de la competencia frente a otros. Reflejan antes que el propósito de aprender, el interés de demostrar a los demás la propia capacidad a través de la obtención de valoraciones positivas y evitación de juicios negativos.

Capítulo III. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

HG: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

3.1.2. Hipótesis específicas

HE1: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

HE2: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

HE3: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

3.2. Variables

3.2.1. Variable X: Autoeficacia

Definición conceptual

Bandura (1995) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras". (p. 37).

Definición operacional

Incluyen las dimensiones: cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

3.2.2. Variable Y: Metas de estudio

Definición conceptual

Llamadas también metas académicas, refieren las razones y motivos por los que se implican los estudiantes en las tareas y actividades de aprendizaje. Según este enfoque socio-cognitivo, las metas de estudios constituyen un aspecto estrechamente involucrado y funcionando como una totalidad con otros como las atribuciones causales y el auto concepto (Pérez et al., 2009).

Definición operacional

Incluyen las dimensiones: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social.

3.3. Operacionalización de las variables

Tabla 1.

Operacionalización de la variable autoeficacia

Variable	Dimensión	Instrumento	Índices
Autoeficacia	Cognitiva	Cuestionario sobre autoeficacia	(1)Nunca
			(2)Casi nunca
			(3)A veces
	Motivacional		(4)Casi siempre
			(5)Siempre
	Afectiva		
	Selectiva		

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

Variable	Dimensión	Instrumento	Índices
Metas de estudio	Metas de aprendizaje	Cuestionario sobre metas de estudio	(1) Nunca (2) Casi nunca (3) A veces (4) Casi siempre (5) Siempre
	Metas de logro		
	Metas de Valoración social		

Capítulo IV. Metodología

4.1. Enfoque de investigación

Por la naturaleza del estudio le correspondió un enfoque cuantitativo.

Gómez (2006:121) señala que, bajo la perspectiva cuantitativa, la recolección de datos es equivalente a medir. De acuerdo con la definición clásica del término, medir significa asignar números a objetos y eventos de acuerdo a ciertas reglas. Muchas veces el concepto se hace observable a través de referentes empíricos asociados a él.

Sánchez y Reyes (2015, p.51) supone procedimientos estadísticos de procesamiento de datos. Hace uso de la estadística descriptiva y/o inferencial.

4.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación fue sustantiva o de base, conocida también como pura o fundamental.

Según la clasificación que hace Sierra Bravo, R. (2000) en función de aspectos de la investigación social. Por su finalidad es una investigación es sustantiva o básica, ya que su objetivo es tener conocimientos teóricos que permitan resolver problemas prácticos generados en el ámbito de la investigación. De acuerdo con el ámbito en que tiene lugar la investigación se tipifica como de campo puesto que los datos se recolectarán en forma primaria en una situación natural, directamente de la realidad.

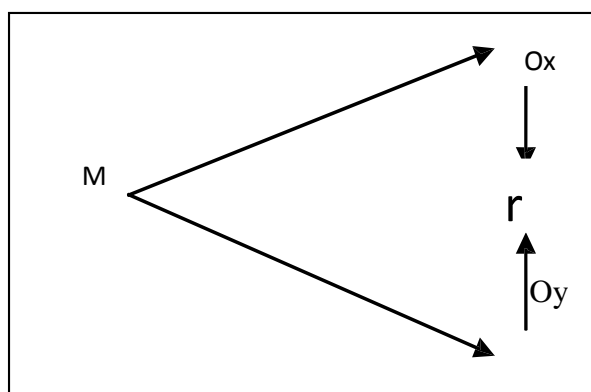
4.3. Diseño de la investigación

El diseño de investigación aplicado en el presente estudio fue el descriptivo correlacional, ya que se buscó describir y establecer el grado de relación existente entre la autoeficacia y las metas de estudio.

Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.82). Su finalidad fue determinar el grado de relación o asociación (no causal) existente entre dos o más variables. En estos estudios,

primero se miden las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación.

El diseño responde al siguiente esquema:



Denotación:

- M = Muestra de Investigación
- Ox = Variable X: Autoeficacia
- Oy = Variable Y: Metas de estudio
- r = Relación entre variables

4.4. Método de investigación

El método utilizado en el presente estudio fue el hipotético-deductivo, se aplicó este método toda vez que se propuso una hipótesis como consecuencia de las inferencias sobre el conjunto de datos empíricos disponible, cuya relación causa-efecto se indujo de esta.

Según Bernal (2006) “consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos” (p. 56).

4.5. Población y muestra

4.5.1. Población

La población del presente estudio estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo del año 2019 – I.

4.5.2. Muestra

La muestra se determinó a través del tipo de muestreo no probabilístico, intencionado y censal; cuya característica es que incluyó a la totalidad o mayoría significativa de la población, finalmente se conformó con 26 estudiantes de maestría, mención docencia universitaria, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo del año 2019 – I.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.6.1. Técnica

Se utilizó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento, fue el cuestionario, que estuvo compuesto por una relación de preguntas escritas para que los miembros de las unidades muestrales lean y respondan por escrito.

Sobre esta técnica Bernal (2006, p.177) nos dice que “es una de las técnicas de recolección de información más usadas, a pesar de que cada vez pierde mayor credibilidad por el sesgo de las personas encuestadas”

4.6.2. Instrumentos

Los instrumentos que posibilitaron recolectar los datos, serán:

Cuestionario sobre autoeficacia

Ficha técnica:

Denominación: Cuestionario sobre autoeficacia.

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca del autoeficacia.

Autor: Investigador.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: 30 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 30

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción sobre el autoeficacia.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

Cuestionario sobre metas de estudio

Ficha técnica:

Denominación: Cuestionario sobre metas de estudio

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca de las metas de estudio.

Autor: Investigadora.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: Entre 20 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 20

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción que tienen los estudiantes sobre las metas de estudio.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través del escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social.

4.7. Tratamiento estadístico

Con la finalidad de establecer el procesamiento, análisis e interpretación de los datos, se realizó la revisión de la consistencia de la información, según Valderrama (2010) “Consiste en verificar los resultados a través de una muestra pequeña, por ejemplo, para hallar la confiabilidad o la prueba de hipótesis” (p. 142). Así también se realizará la clasificación de la información con la finalidad de agrupar datos mediante la distribución de frecuencias de variables dependientes.

En la primera etapa, se realizó la respectiva codificación y tabulación (Excel) de los datos según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “Una vez recolectados los datos éstos fueron codificarse... las categorías de un ítem o pregunta requieren codificarse en números, porque de lo contrario no se efectuaría ningún análisis, sólo se contaría el número de respuestas en cada categoría” (p. 262). De esta manera se procesaron de forma ordenada los datos obtenidos de los instrumentos.

En la segunda etapa se realizó la estadística descriptiva, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “La primera tarea es describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable... esto se logra al describir la distribución de las puntuaciones o frecuencias de cada variable” (p. 287). Por lo tanto, el análisis e interpretación de datos, para lo cual se realiza en primer lugar la estadística descriptiva de las variables y dimensiones.

En la tercera etapa se realizó la estadística inferencial, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “La estadística inferencial se utiliza fundamentalmente para dos procedimientos vinculados: probar hipótesis y estimar parámetros” (p. 306).

Así en esta parte de nuestro estudio tratamos de valorar la situación entre dos variables con distribución normal de los datos, aplicando el método conocido como correlación. Dicho cálculo fue el primer paso para determinar la relación entre variables. Finalmente utilizamos el estadístico coeficiente de la correlación rho de Spearman.

Capítulo V. Resultados

5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

5.1.1. Validez de los instrumentos

La validez de los instrumentos utilizados en el presente estudio consideró la modalidad de validación conocida como criterio de jueces o juicio de expertos, para ello hubo la necesidad de convocar a los docentes de la especialidad de metodología de la investigación, de la escuela de posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, a quienes se les hizo llegar previamente los siguientes documentos: matriz de consistencia del proyecto, tabla de especificaciones de los instrumentos, los instrumentos y la ficha de calificación de los instrumentos.

Seguidamente presentamos la tabla de los valores de los niveles de validación, que nos permitieron interpretar los resultados obtenidos en la validación respectiva de los instrumentos.

Tabla 3.

Valores de los niveles de validez

Valores	Niveles de validez
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas (2004, p.76)

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos:

Tabla 4.*Validez del cuestionario sobre autoeficacia*

Expertos	Especialidad	Suficiencia del instrumento	Aplicabilidad del instrumento
Juez 1	Investigación	90	Aplicable
Juez 2	Investigación	91	Aplicable
Juez 3	Investigación	92	Aplicable
Promedio		91,00	

Como podemos percibir en la tabla respectiva, el valor encontrado en la validación del cuestionario sobre autoeficacia es de 91,00 puntos, que puede ser interpretado según la tabla de valores de los niveles de validación, como un nivel de validez excelente. Por lo tanto el instrumento es aplicable.

Tabla 5.*Validez del cuestionario sobre metas de estudio*

Expertos	Especialidad	Suficiencia del instrumento	Aplicabilidad del instrumento
Juez 1	Investigación	92	Aplicable
Juez 2	Investigación	91	Aplicable
Juez 3	Investigación	92	Aplicable
Promedio		91,66	

Como podemos percibir en la tabla respectiva, el valor encontrado en la validación del cuestionario sobre metas de estudio es de 91,66 puntos, que puede ser interpretado

según la tabla de valores de los niveles de validación, como un nivel de validez excelente.

Por lo tanto el instrumento es aplicable.

5.1.2. Confiabilidad de los instrumentos

En la presente investigación se utilizó el alfa de Cronbach, como el estadístico pertinente para determinar la confiabilidad de los instrumentos. La calificación va de 0 a 1. Cuanto el puntaje es más cercano a la unidad es mayor la consistencia interna de los ítems. Seguidamente presentamos la tabla de los valores de los niveles de confiabilidad, que nos permitirán interpretar los resultados obtenidos en la confiabilidad respectiva de los instrumentos.

Tabla 6.

Valores de los niveles de confiabilidad

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alto
0,61 a 0,80	Moderado
0,41 a 0,60	Bajo
0,01 a 0,20	Muy bajo

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos:

Tabla 7.

Estadística de fiabilidad del cuestionario sobre autoeficacia

Alfa de Cronbach	N
0,8863	30

Tabla 8.*Estadística de fiabilidad del cuestionario sobre metas de estudio*

Alfa de Cronbach	N
0,8829	20

El coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, obtenido en el cuestionario sobre autoeficacia tiene un valor de 0,8863 puntos y el cuestionario sobre metas de estudio tiene un valor de 0,8829; en ambos casos según la tabla de valores de los niveles de confiabilidad, podemos interpretar que los niveles de confiabilidad son muy altos. Por lo tanto, ambos instrumentos son aplicables.

5.2. Presentación y análisis de resultados

5.2.1. Nivel descriptivo

Según el reporte del SPSS 22.0 se expone los resultados descriptivos de acuerdo a los niveles asignados a las variables autoeficacia y metas de estudio.

Variable: Autoeficacia

Tabla 9.*Distribución de la muestra según la variable autoeficacia*

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
88 -150	Alto	16	61,53	61,53	61,53
56 - 87	Medio	07	26,92	26,92	88,46
30 - 55	Bajo	03	11,53	11,53	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

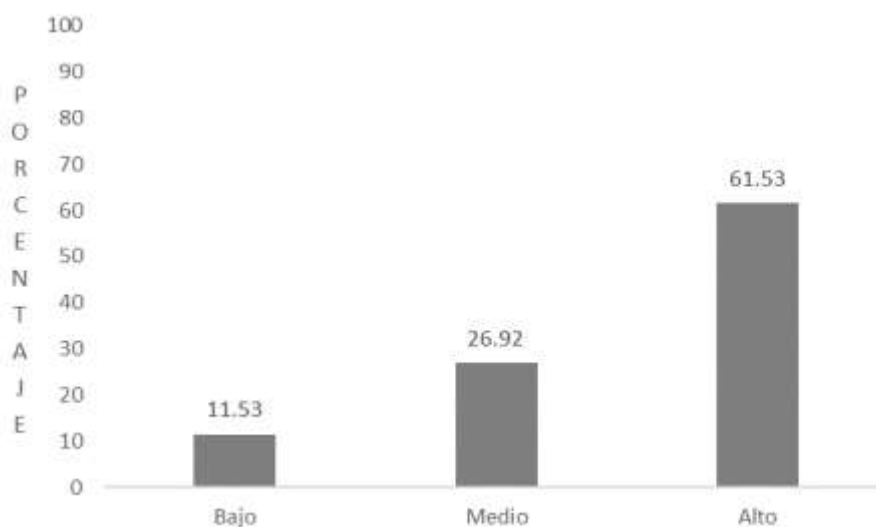


Figura 1. Distribución de la muestra según la variable autoeficacia

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 61,53 % de la muestra, percibe a la variable autoeficacia en el nivel alto, el 26,92 % en el nivel medio y el 11,53 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoeficacia entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Cognitiva

Tabla 10.

Distribución de la muestra según la dimensión cognitiva

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
22 - 30	Alto	17	65,38	65,38	65,38
21 - 32	Medio	07	26,92	26,92	92,30
09 - 20	Bajo	02	07,69	07,69	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 65,38 % de la muestra, percibe a la dimensión cognitiva en el nivel alto, el 26,92 % en el nivel medio y el 07,69 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión cognitiva entre los niveles alto y medio.

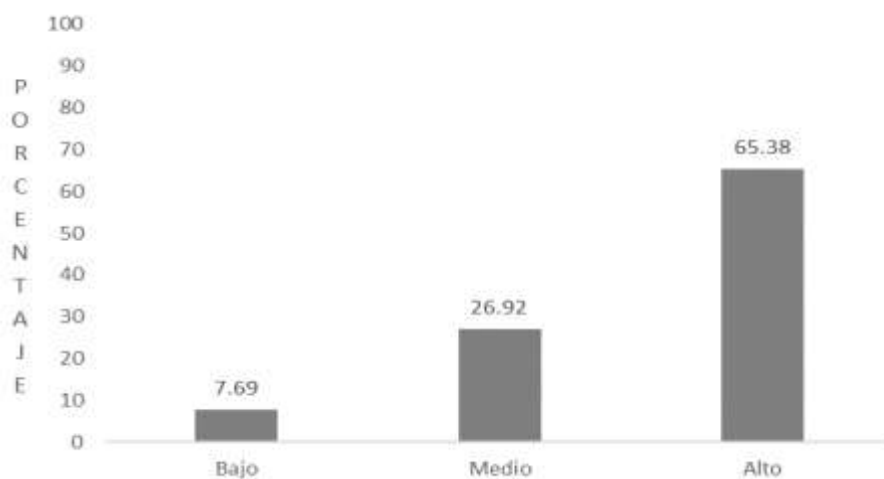


Figura 2. Distribución de la muestra según la dimensión cognitivo

Dimensión: Motivacional

Tabla 11.

Distribución de muestra según la dimensión motivacional.

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
33 - 45	Alto	18	69,23	69,23	69,23
21 - 32	Medio	05	19,23	19,23	88,46
09 - 20	Bajo	03	11,53	11,53	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

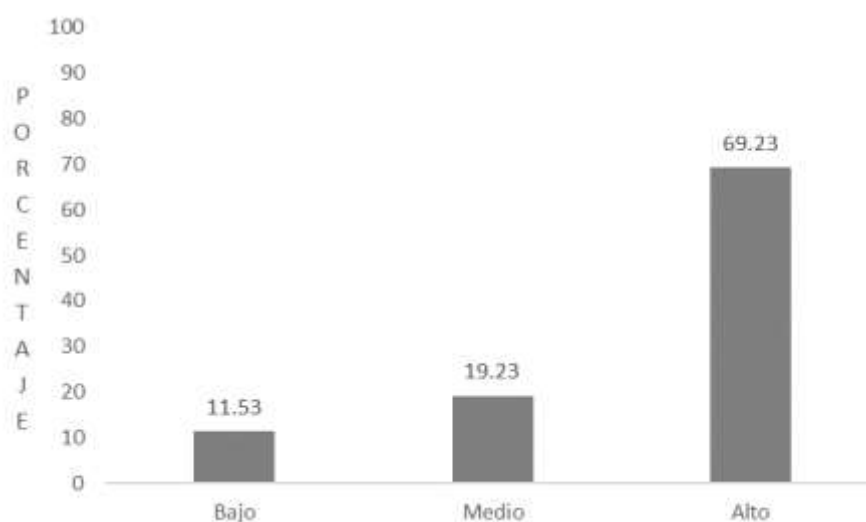


Figura 3. Distribución de la muestra según la dimensión motivacional

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 69,23 % de la muestra, percibe a la dimensión motivacional en el nivel alto, el 19,23 % en el nivel medio y el 11,53 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión motivacional entre los niveles alto y medio.

Dimensión : Afectiva

Tabla 12.

Distribución de la muestra según la dimensión afectiva

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
33 - 45	Alto	15	57,69	57,69	57,69
21 - 32	Medio	09	34,61	34,61	92,30
09 - 20	Bajo	02	07,69	07,69	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

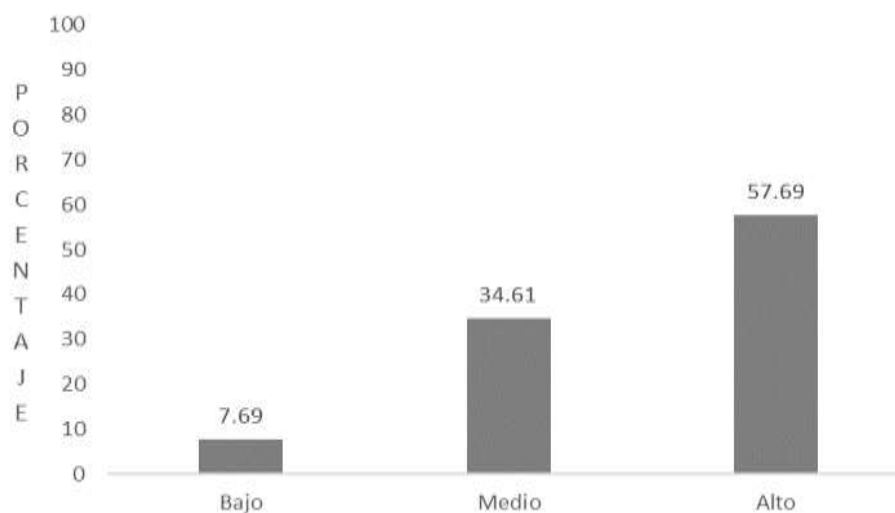


Figura 4. Distribución de la muestra según la dimensión afectiva

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 57,69 % de la muestra, percibe a la dimensión afectiva en el nivel alto, el 34,61 % en el nivel medio y el 07,69 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión afectiva entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Selectiva

Tabla 13.

Distribución de la muestra según las dimensiones selectiva

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
22 - 30	Alto	14	53,84	53,84	53,84
21 - 32	Medio	07	26,92	26,92	80,76
09 - 20	Bajo	05	19,23	19,23	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

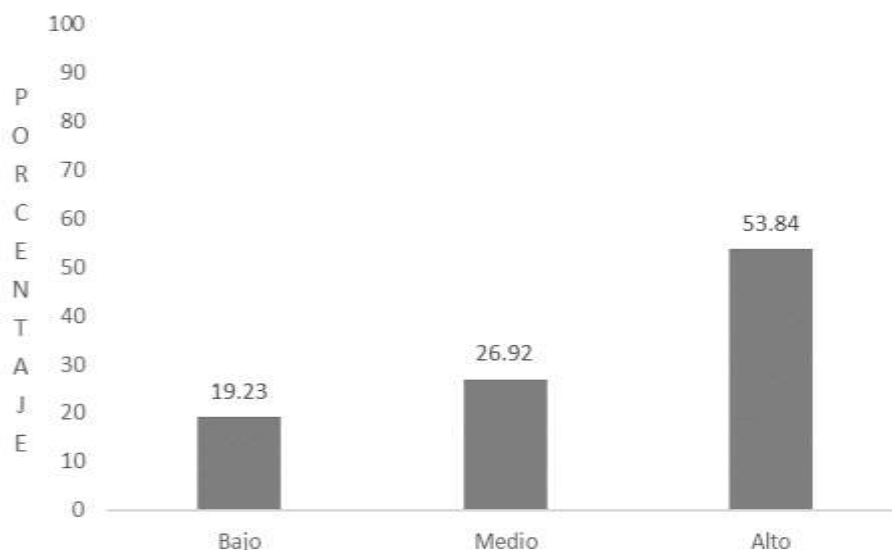


Figura 5. Distribución de la muestra según las dimensiones selectiva

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 53,84 % de la muestra, percibe a la dimensión selectiva en el nivel alto, el 26,92 % en el nivel medio y el 19,23 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión selectiva entre los niveles alto y medio.

Variable: Metas de estudio

Tabla 14.

Distribución de la muestra según la variable metas de estudio

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
74-100	Alto	14	53,84	53,84	53,84
47-73	Medio	08	30,76	30,76	84,60
20-46	Bajo	04	15,38	15,38	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

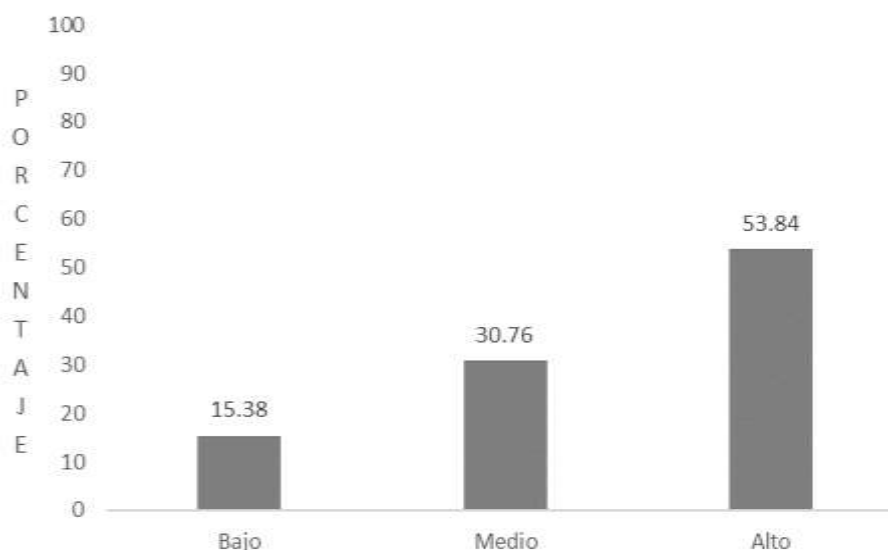


Figura 6.- Distribución de la muestra según la variable metas de estudio.

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 53,84 % de la muestra, percibe a la variable metas de estudio en el nivel alto, el 30,76 % en el nivel medio y el 15,38 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable metas de estudio entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Metas de aprendizaje

Tabla 15.

Distribución de la muestra según la dimensión metas de aprendizaje.

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
27-35	Alto	16	61,53	61,53	61,53
17-26	Medio	07	26,92	26,92	88,45
07-16	Bajo	03	11,53	11,53	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

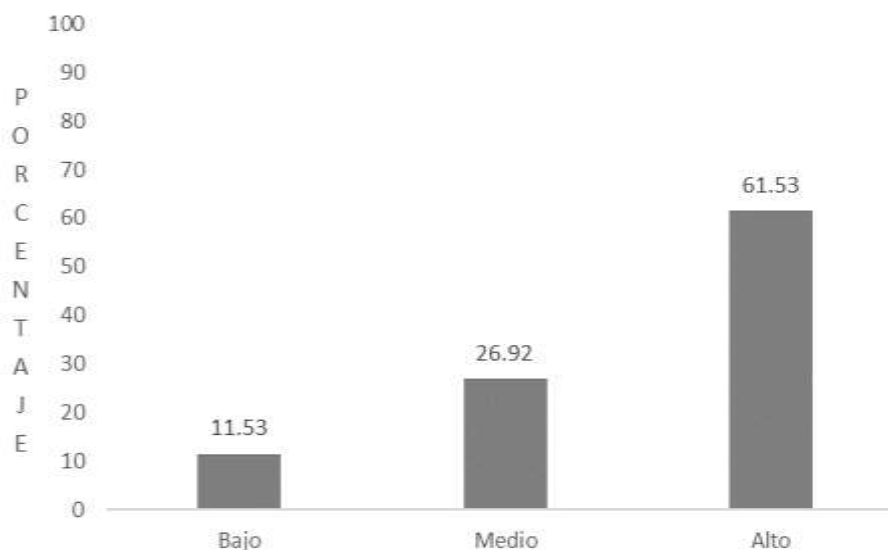


Figura 7.- Distribución de la muestra según la dimensión metas de aprendizaje.

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 61,53 % de la muestra, percibe a la dimensión metas de aprendizaje en el nivel alto, el 26,92 % en el nivel medio y el 11,53 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión metas de aprendizaje entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Metas de logro

Tabla 16.

Distribución de la muestra según la dimensión metas de logro.

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
22-30	Alto	14	53,84	53,84	53,84
14-21	Medio	08	30,76	30,76	84,60
06-13	Bajo	04	15,38	15,38	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

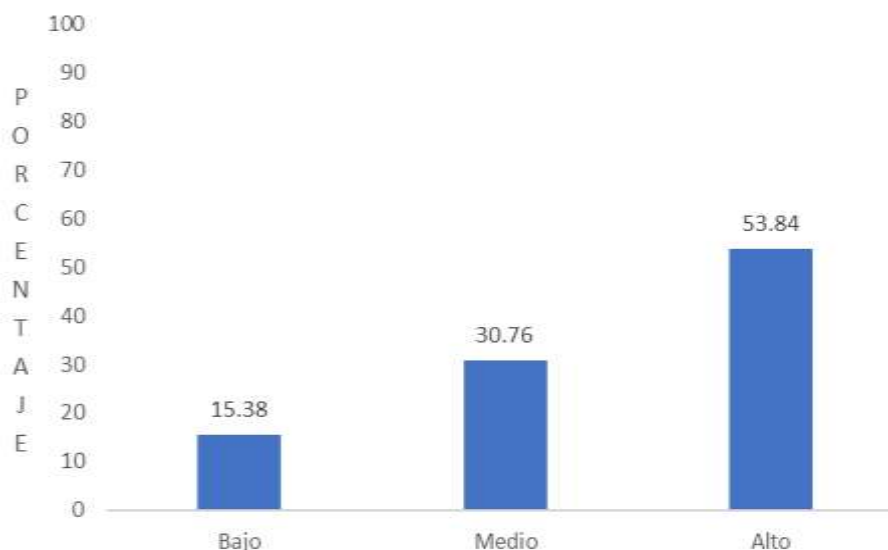


Figura 8. - Distribución de la muestra según la dimensión metas de logro.

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 53,84 % de la muestra, percibe a la dimensión metas de logro en el nivel alto, el 30,76 % en el nivel medio y el 15,38 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión metas de logro entre los niveles alto y medio.

Dimensión: Metas de valoración social

Tabla 17.

Distribución de la muestra según la dimensión metas de valoración social.

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
27-35	Alto	12	46,15	46,15	46,15
17-26	Medio	09	34,61	34,61	80,76
07-16	Bajo	05	19,23	19,23	100,00
	Total	26	100,0	100,0	

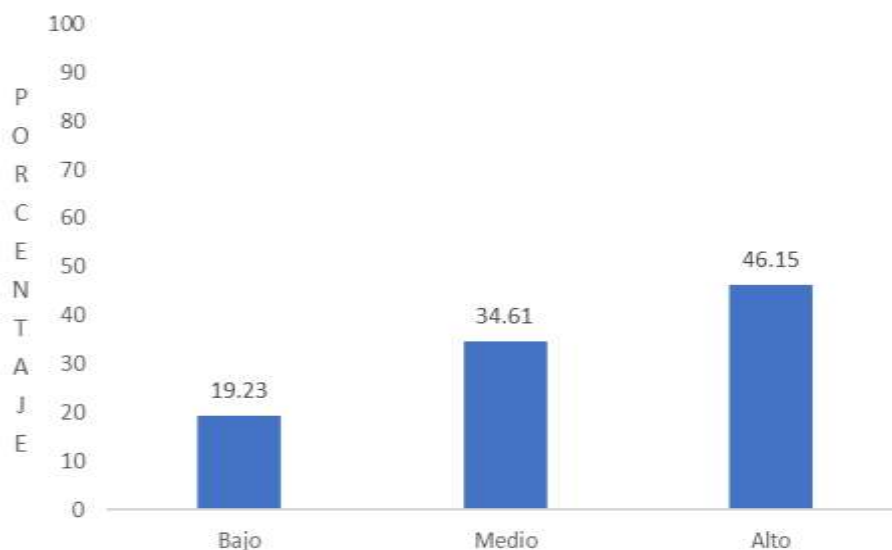


Figura 9.- Distribución de la muestra según la dimensión metas de valoración social.

Como se puede advertir, en la tabla y figura respectiva, observamos que el 46,15 % de la muestra, percibe a la dimensión metas de valoración en el nivel alto, el 34,61 % en el nivel medio y el 19,23 % en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la dimensión metas de valoración entre los niveles alto y medio.

5.2.2. Nivel inferencial

Resultados de la prueba de hipótesis

Para el análisis estadístico de hipótesis se establece los siguientes parámetros

95% de confianza

0,05 niveles de significancia

Ho. $p > 0.05$

Hi. $p < 0,05$

Hipótesis general

Ho. No existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

HG. Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Tabla 18.

Correlación entre autoeficacia versus metas de estudio

			Autoeficacia	Metas de estudio
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coeficiente de correlación	1,000	,8876**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	26	26
	Metas de estudio	Coeficiente de correlación	,8876**	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		26	26	

**.

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla y figura respectiva, con un valor rho Spearman = 0,8876 y una $p = 0,000$ menor al nivel de 0,05 estadísticamente significativa, la autoeficacia está relacionada con las metas de estudio aceptándose la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula confirmando que: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Ho. No existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

H1. Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Tabla 19.

Correlación entre autoeficacia versus dimensión metas de aprendizaje.

			Autoeficacia	Dimensión metas de aprendizaje
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	1,000	,8819**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	26	26
	Dimensión metas de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,8819**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	26	26

**.

 La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla y figura respectiva, con un valor rho Spearman = 0,8819 y una $p = 0,000$ menor al nivel de 0,05 estadísticamente significativa, la autoestima está relacionada con la dimensión metas de aprendizaje, aceptándose la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula confirmando que: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la

Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle –
Periodo 2019 – I.

Hipótesis específica 2

Ho. No existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

H2. Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Tabla 20.

Correlación entre autoeficacia versus dimensión metas de logro.

			Autoeficacia	Dimensión metas de logro
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coeficiente de correlación	1,000	,8841**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	26	26
	Dimensión metas de logro	Coeficiente de correlación	,8841*	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	26	26

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

Como se observa en la tabla y figura respectiva, con un valor rho Spearman = 0,8841 y una p= 0,000 menor al nivel de 0,05 estadísticamente significativa, la autoestima está relacionada con la dimensión metas de logro, aceptándose la hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula confirmando que: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la

Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle –
Periodo 2019 – I.

Hipótesis específica 3

Ho. No existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

H3. Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Tabla 21.

Correlación entre autoeficacia versus dimensión metas de valoración social

			Autoeficacia	Dimensión metas de valoración social
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	1,000	,8968**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	26	26
	Dimensión metas de valoración social	Coefficiente de correlación	,8968**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	26	26

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

Como se observa en la tabla y figura respectiva, con un valor rho Spearman = 0,8968 y una p= 0,000 menor al nivel de 0,05 estadísticamente significativa, la autoeficacia está relacionada con la dimensión metas de valoración social, aceptándose la

hipótesis alterna y rechazándose la hipótesis nula confirmando que: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

5.3. Discusión de resultados

En relación con los estudios antecedentes

Establecemos coincidencias con los resultados obtenidos por: Chávez (2016).

Bienestar psicológico y autoeficacia en Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Peruana Unión. Filial Juliaca – 2016. Tesis. Universidad Peruana Unión. El presente trabajo tiene como objetivo determinar la relación entre bienestar psicológico y autoeficacia en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca. El estudio corresponde a un diseño no experimental de corte transversal, así también, es de tipo descriptivo correlacional. La muestra está conformada por 142 estudiantes, siendo los instrumentos de recolección de datos la escala de bienestar psicológico de Ryff compuesto por 39 ítems distribuidos en seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida, y la Escala de Autoeficacia General compuesto por 10 ítems. Los resultados evidencian que existe una relación directa y significativa entre bienestar psicológico y autoeficacia ($r = .448$, $p < 0.01$), de la misma forma en sus dimensiones: autoaceptación ($r = .395$, $p = 0.000$), autonomía ($r = .311$, $p = 0.000$), dominio del entorno ($r = .453$, $p = 0.000$), crecimiento personal ($r = .419$, $p = 0.000$), propósito en la vida ($r = .426$, $p = 0.000$) y en relaciones positivas ($r = .154$, $p = 0.067$) existe relación pero no significativo. Por lo tanto se concluye que cuanto mayor sea el bienestar psicológico mayor será el nivel de autoeficacia.

También coincidimos con los hallazgos reportados por: Mendoza (2016). *Estrategias de aprendizaje en relación a las metas académicas en universitarios de Turismo y Hotelería*, investigó la relación existente entre dichas variables en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2015-I. Se seleccionó como unidad de análisis a los estudiantes universitarios y como población al estudiantado de los ciclos I, III y V de la especialidad de Turismo y Hotelería de la Facultad de Ciencias Empresariales de dicha Universidad (N= 177), de la cual se extrajo la muestra, cuyo tamaño final quedó conformado por n=123 estudiantes. La selección de éstos se hizo con la tabla de números aleatorios random. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, siendo de tipo descriptivo correlacional, con un diseño de corte transversal. Los instrumentos de colecta de datos fueron la Escala ACRA para universitarios y el Cuestionario de Metas Académicas. Ambos fueron replicados en la validez de contenido y confiabilidad antes de ser administrados en el trabajo de campo. Los índices respectivos de la V de Aiken y el alfa de Cronbach reportaron alta validez de contenido y alta confiabilidad en los dos instrumentos. Por otra parte, la categorización de cada variable de la investigación así como de sus respectivas dimensiones se hizo con la técnica estadística escala de estacionos. Se utilizó la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson para medir las relaciones y efectuar la contrastación de hipótesis. Los resultados obtenidos sugieren que hay suficiente evidencia empírica para afirmar la existencia de una correlación directa y de alta intensidad entre las estrategias de aprendizaje y las metas académicas, así como las estrategias de aprendizaje y las dimensiones (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas de valoración social) de las metas académicas. Y, por último, reportaron un nivel medio en el uso de estrategias de aprendizaje, y un nivel medio de desarrollo de metas académicas en el estudiantado testado.

También coincidimos con los resultados obtenidos por: Cornejo, Pérez y Santiago (2015). *Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios*, llevaron a cabo una investigación correlacional con el objetivo de dar a conocer la asociación entre estas tres variables. Es una investigación descriptiva correlacional, con diseño no experimental, transversal, descriptivo correlacional-comparativo. Participaron 905 estudiantes que cursaban del 1° al 9° ciclo de estudios en las Facultades de Educación, Ingeniería Civil y Contabilidad, Enfermería, Psicología y Trabajo Social de dos Universidades de Huancayo, una pública (415 alumnos de la UNCP) y otra privada (490 de la UPLA), con edades entre 16 y 28 años. El tipo de la muestra es probabilístico. Diligenciaron los instrumentos de recolección de información Escala de Bienestar Psicológico, Escala de Metas de Estudios y la Escala Gráfica de Identidad Institucional. Los hallazgos según el estadístico no paramétrico rho de Spearman indicaron que a mayor bienestar subjetivo los jóvenes universitarios muestran mayores niveles de metas de estudios e identidad institucional, encontrándose correlaciones bajas y significativas entre las metas académicas y ellas (0,26 con bienestar subjetivo, y, 0,28 con identidad institucional), y que esta relación entre variables no muestra diferencias en razón del género, el tipo de institución universitaria, los ciclos de estudios y las Facultades de pertenencia en cada una de las universidades indagadas.

Del mismo modo, encontramos similitudes con las conclusiones obtenidas por: Chanca (2014). *Relación existente entre las metas académicas y las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias de autorregulación del estudio en el alumnado de las especialidades de Administración y Turismo y Hotelería de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Seleccionó como población al estudiantado de los ciclos II, IV y VI de Administración, y al de los ciclos II y IV de Turismo y Hotelería (N=303), resultando una muestra de 172

sujetos. La investigación fue de tipo correlacional, con un diseño transversal. Los instrumentos fueron el Cuestionario de Metas Académicas para Universitarios, el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio, y el Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio, los que corroboraron los altos índices de confiabilidad de los instrumentos originales así como revalidaron las estructuras teóricas subyacentes a dichos constructos. Los datos fueron tratados con la correlación de Pearson (r) para la medida de las relaciones pronosticadas y para el test de hipótesis. Los resultados evidenciaron la existencia de una correlación positiva moderada entre las metas académicas, las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias de autorregulación del estudio. Particularizando, presentaron correlaciones positivas solo en las relaciones entre las metas de aprendizaje y las estrategias cognitivas de selección, organización, elaboración y memorización y las estrategias de planificación y supervisión- revisión de la autorregulación.

Coincidimos con las conclusiones reportadas por: Condori (2013). En la investigación titulada *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios*. Tesis doctoral. Universidad Nacional mayor de San Marcos. A nivel descriptivo y utilizando el diseño no experimental, correlacional-transversal, con una muestra de 521 universitarios de la ciudad de Trujillo, se encontró que la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés se relaciona positivamente con el rendimiento académico de la muestra seleccionada.

Asimismo, existen similitudes con los hallazgos reportados por: Vergara (2014). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química general de la Facultad de Medicina veterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014; de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala*. Utilizó

un diseño descriptivo correlacional en una muestra de 67 estudiantes, de ambos sexo: 37 de género masculino y 30 de género femenino, las edades estaban comprendidas entre 17 y 45 años. Como resultado encontró que existe una alta autoeficacia percibida en los estudiantes y esta es mayor que la autorregulación. También se evidenció una correlación significativa entre autoeficacia percibida y rendimiento académico, y una correlación mayor entre autorregulación y rendimiento académico.

Aceptamos los planteamientos de: Hernández y Barraza (2014). *Autoeficacia académica y Estrés*. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado; de la Universidad Pedagógica de Durango en México; utilizando una metodología correlacional-transversal y a través de la aplicación de un cuestionario a 68 alumnos de posgrado, llegaron a concluir que los sujetos estudiados presentan un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión “retroalimentación” del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica presentaba una correlación negativa con el estrés académico, lo que significaba que, a medida que disminuye la seguridad o confianza para participar en las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje, aumenta el estrés en los estudiantes.

Consideramos las divergencias que existen con las conclusiones de: Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo, y Valle, A. (2014). *Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria*, realizaron un estudio sobre las variables metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en Educación Secundaria. La muestra estuvo constituida por 447 estudiantes pertenecientes a dos ciclos académicos y que cursaban estudios en tres Institutos de educación secundaria, dos públicos y 1 particular. Los instrumentos de recolección de información fueron: el cuestionario de evaluación de metas académicas en secundaria, el cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio, el cuestionario de

estrategias de control en el estudio, y las calificaciones académicas. Los resultados sugieren una vinculación positiva entre las estrategias Los resultados obtenidos sugieren una vinculación positiva entre las estrategias cognitivas de elaboración y las calificaciones en ciencias sociales y matemáticas, al mismo tiempo que el rendimiento en lengua inglesa o ciencias naturales podría depender en mayor medida de estrategias más básicas como la selección. Por otra parte, la planificación puede relacionarse positivamente con el rendimiento académico en Ciencias Sociales, Lengua Castellana o Matemáticas, y la supervisión puede convertirse en un recurso útil en áreas como la Lengua Castellana o las Ciencias Naturales. En general, los resultados muestran que niveles altos en las metas orientadas al aprendizaje y en las metas centradas en la obtención de un trabajo futuro digno suelen estar asociados también con mejores niveles de rendimiento académico en la mayor parte de las asignaturas. En cambio, los niveles más altos en las metas orientadas al yo tanto por implicación como por evitación derivadas de una defensa del yo, y en las metas centradas en la evitación de castigos aparecen generalmente vinculados con los niveles más bajos de rendimiento en la mayor parte de las asignaturas.

Aceptamos los planteamientos propuestos por: Navea (2012). *Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de Enfermería*, se planteó el objetivo de conocer las principales características de las metas académicas en una muestra universitaria (n = 103 estudiantes) que cursa 2º en los estudios de la Diplomatura de Enfermería de una universidad privada. El instrumento utilizado en la investigación fue el cuestionario de metas de Skaalvik, el cual fue validado en el estudio, y además se obtuvieron tres grupos de estudiantes en función de la adopción de múltiples metas de parte de éstos. Utilizó la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson para evaluar los datos del trabajo de campo. La investigación aporta datos que refuerzan la estructura teórica de cuatro metas (metas de tarea, metas de auto ensalzamiento, metas de

auto frustración y metas de evitación del trabajo) del instrumento; obtiene datos acerca de la correlación positiva entre la meta y la meta de auto ensalzamiento, y clasifica a los estudiantes en función a las metas hacia las que se orientan, predominando la orientación a la meta de tarea frente a las demás metas. Casi todos los alumnos reportan preferencias por la metas de tarea y de las otras metas, lo que sugiere que las metas elegidas por los estudiantes no son excluyentes sino que se asocian unas con otras, y determinan en gran forma las estrategias utilizadas por los alumnos en sus aprendizajes.

En relación con los estadísticos

La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoeficacia, a nivel total y por las dimensiones: cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva, entre los niveles alto y medio.

La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable metas de estudio, a nivel total y por las dimensiones: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social, entre los niveles alto y medio.

Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

En relación con la contrastación de hipótesis

HG: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

HO: No existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Se acepta la HG, existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

H1: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

HO: No existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Se acepta la H1, existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

H2: Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

HO: No existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Se acepta la H2, existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

H3:Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

HO: No existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Se acepta la H3, existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Conclusiones

1. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable autoeficacia, a nivel total y por las dimensiones: cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva, entre los niveles alto y medio.
2. La mayoría altamente significativa de la muestra percibe a la variable metas de estudio, a nivel total y por las dimensiones: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social, entre los niveles alto y medio.
3. Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.
4. Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.
5. Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.
6. Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.

Recomendaciones

1. Se sugiere compartir los resultados del estudio con la comunidad educativa de la institución estudiada, con la finalidad de que tengan información empírica sobre las variables estudiadas.
2. Se sugiere realizar talleres con los estudiantes para desarrollar o fortalecer la autoeficacia.
3. Se recomienda capacitar a los docentes para que estén informados y manejen estrategias, técnicas y métodos para afianzar el desarrollo de la autoeficacia en los estudiantes.
4. Se recomienda promover en los estudiantes metas de estudio acorde a los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto donde se estudia.
5. Se sugiere ampliar La muestra para poder generalizar los resultados a una mayor cobertura muestral.

Referencias

- Aibar, M. (2003). *Metodología y técnicas del trabajo universitario*. Perú: Universidad Particular Inca Garcilaso de la Vega.
- Ángel, J.; De la Fuente, B. y Vila, A. (2011). *Estadística*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Arancibia, G., & Pérez, X. (2007). *Programa de Autoeficacia en Habilidades Sociales para Adolescentes*. Universidad Católica Boliviana "San Pablo".
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. P.114-131. Traducido por: Olaz, F., Silva.
- Barca, A., Almeida, L., Peralbo, M., Porto, A.M., y Brella-Blanco (2012). *En Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia*. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Marcos, J. L., y Brella-Blanco, J. (2011). *Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) Y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar*. *Revista de educación*, (354), 341-368.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, técnicas y estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (2^{da} ed.). México: Pearson.
- Bernardo, J. (2007). *Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp S. A.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson Educación.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. & Guedea, J. (2012). *Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2012. vol. 17 n° 53 p. 557-571.*
- Canto, J. E., & Rodríguez. (1998). *Autoeficacia y Educación. Revista Educación y Ciencia. Universidad Autónoma de Yucatán, 45-53.*
- Condori, J. (2013). *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios.* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2013). *La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. Revista Estudios Hemisféricos y Polares. vol.4 n°2 (Abril-Junio. 2013) p.107. Lima, Perú. Revista Científica de Ciencias de la Salud 6:2 2013 p.48-53.*
- Chávez, E. (2016). *Bienestar psicológico y autoeficacia en Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Peruana Unión. Filial Juliaca – 2016.Tesis.* Universidad Peruana Unión.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Capítulo 5 de Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw Hill.
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, E. (2012). *Estudio con el propósito de analizar las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).* Universidad Particular Inca Garcilaso de la Vega.
- Gaskins, I. y Eliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela* Barcelona: Paidós.

- González, Valle, Freire y Ferradáz (2012). *Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. Universidad La Coruña. España.
- Hernández y Barraza (2014). *Autoeficacia académica y Estrés*. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado; de la Universidad Pedagógica de Durango en México
- Hernández, R.; Baptista, P. y Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (5.^{ta} ed.). México: Mc Graw-Hill
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, C. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta. Ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Kerlinger F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. (3^{ra}. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Kohler, J. (2009). *Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. Año de secundaria de un colegio nacional de Lima*. Estudio de investigación realizado por la Universidad San Martín de Porres
- Meneses, M. (2011). *Autoeficacia percibida en adolescentes para retrasar el inicio de relaciones sexuales en la Institución Educativa El Pacífico*. Tesis. Universidad Peruana Unión.
- Navea, A. (2012). Un Estudio sobre las Metas Académicas en Estudiantes Universitarios de Enfermería. *Psicología Educativa*, 18(1), 83-89.
- Olaz, F. & Pérez, E. (2012). *Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas*. *Revista Tesis*, N° 1, p.157-170.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. México, D.F: McGraw- Hill.

- Pérez, M.V.; Díaz, A.; Gonzales-Pienda, J.; Núñez, J.C.; Rosario, P. (2009). Escala de Metas de Estudios para Estudiantes Universitarios. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 449-455.
- Pintrich, P.R. (1999). Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero, *New Perspectives on Change Conceptual* (pp.33-50). Amsterdam: Pergamon.
- Pool-Cibrian, W., y Martínez-Guerrero, J. (2013). *Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol.15, N° 3, p.21-37.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth SRL.
- Roces, C., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., García, S. y Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situación Educativa*, 1(1), 41-50.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis doctoral). Universidad de Coruña, España.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., y Valle, A. (2014). Motivación académica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26, 1-9.

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González-Pienda, J. & Valle, A.

Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. Anales de Psicología. 2012, vol. 28, n° 1 (enero), p. 37-44. Universidad de Murcia. Murcia. España.

Rosário, P, Lourenco, A., Paiva, M., Núñez, J., González-Pienda, J. y Valle, A. (2012).

Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. Tesis. Universidad de Murcia. España.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica:*

Lima. Edit. Bussines Support.

Santiesteban, E. (2014). *Metodología de la investigación científica. Lima. Perú:*

EDACUN.

Sierra, R. (2007). *Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.*

Serra, J. (2010). *Autoeficacia percibida, nivel de depresión, variables sociodemográficas y el aprovechamiento académico en estudiantes universitarios. Universidad*

Complutense de Madrid. España.

Velásquez, A. (2009). *Autoeficacia: acercamientos y definiciones. Revista Psicogente.*

vol.12 N° 21. Junio. 2009. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. p. 231-235.

Veliz, A., & Apocada, P. (2011). *Autoconcepto, Autoeficacia académica y Bienestar*

Psicológico en estudiantes Universitarios de la ciudad de Temuco. Periódicos electrónicos en Psicología, págs. 20-32. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993052> 101 White, E. (1984).

Palabras de Vida del gran maestro. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana (ACES).

- Vergara, M. (2014). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química General de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014*. (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Zavala, A. (1995). *La práctica educativa*. Barcelona, España.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de consistencia

Autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

– Periodo 2019 - I Autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.</p>	<p>Variable X:</p> <p>Autoeficacia</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Cognitiva</p> <p>Motivacional</p> <p>Afectiva</p> <p>Selectiva</p> <p>Variable Y</p> <p>Metas de estudio</p>	<p>Enfoque</p> <p>Cuantitativo.</p> <p>Tipo de investigación</p> <p>Sustantiva o Básica.</p> <p>Diseño</p> <p>Descriptivo Correlacional.</p> <p>Método de investigación</p> <p>Hipotético Deductivo.</p>

Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Dimensiones:	Población y muestra
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I?</p>	<p>Establecer la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.</p>	<p>Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de aprendizaje, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.</p>	<p>Metas de aprendizaje Metas de logro Metas de valoración social</p>	<p>La muestra específica del presente estudio se conformó a través de un muestreo de tipo no probabilístico, intencionado y censal, finalmente se conformó con 26 estudiantes de maestría de la mención de</p>
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la</p>	<p>Establecer la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de</p>	<p>Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de logro, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de</p>		<p>docencia universitaria, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>

<p>Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 - I?</p>	<p>Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.</p> <p>Establecer la relación que existe entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.</p>	<p>la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.</p> <p>Existe relación significativa entre la autoeficacia y metas de estudio, en su dimensión metas de valoración social, en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – Periodo 2019 – I.</p>		<p>Técnicas e instrumentos</p> <p>Técnicas</p> <p>Encuesta.</p> <p>Instrumentos</p> <p>Cuestionario sobre autoeficacia.</p> <p>Cuestionario sobre metas de estudio.</p> <p>Tratamiento de datos:</p> <p>Estadísticas Descriptivas.</p> <p>Estadísticas Inferenciales</p> <p>Correlacionales.</p>
--	---	---	--	--

Apéndice B. Instrumento de Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma máter del Magisterio Nacional
Escuela de Posgrado

Cuestionario A: Cuestionario sobre autoeficacia

En el presente inventario encontrarás afirmaciones acerca de las percepciones que tienes acerca de tu capacidad para organizar y realizar diversas acciones.

Para cada una de ellas, responde con honestidad el grado de confianza que posees mediante la escala de a 5, tomando en cuenta lo siguiente:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N°	Ítems	1	2	3	4	5
01	Me planteo objetivos a corto, mediano y largo plazo					
02	Planifico todas mis actividades					
03	Diseño mi proyecto de vida					
04	Preveo los posibles riesgos antes de tomar una decisión					
05	Pienso que todo me irá bien					
06	Prefiero vivir el momento y no planificar mis objetivos.					
07	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.					
08	Enfrento todas las circunstancias adversas.					

09	Respeto los designios del destino.					
10	Salgo victorioso aún en circunstancias difíciles.					
11	Sea como sea logro mis objetivos.					
12	Aprovecho todas las oportunidades que se me presentan para demostrar mis capacidades.					
13	Me pongo retos para seguir desarrollándome.					
14	Desafío mi potencial asumiendo responsabilidades nuevas.					
15	Busco experiencias que me permitan explorar nuevos aprendizajes.					
16	Soy capaz de manejar los eventos que son tristes para mí.					
17	Reconozco cuando siento desgano respecto de algo que deseo.					
18	Procuro siempre sentirme contento a pesar de las circunstancias.					
19	Afronto las situaciones estresantes con éxito.					
20	Mantengo la calma ante la mayoría de situaciones que enfrento.					
21	Procuro siempre sentirme tranquilo.					
22	Respiro profundamente para mantenerme calmado ante eventos críticos.					
23	Me recupero rápidamente después de llorar.					
24	Si me sonrojo, me recupero con facilidad.					

25	Busco integrarme a grupos competitivos para demostrar mi capacidad.					
26	Enfrento los retos que me tocan en cada ocasión.					
27	Participo en concursos en donde sé que tengo altas posibilidades de ganar.					
28	Evito compartir mi amistad con personas pesimistas.					
29	Empiezo una actividad programada lo más antes posible.					
30	Descarto las actividades cuyos objetivos no son claros para mí.					

Apéndice B. Instrumento de Evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
 Enrique Guzmán y Valle
Alma máter del Magisterio Nacional
 Escuela de Posgrado

Cuestionario B: Cuestionario sobre metas de estudio

Estimado alumno(a):

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

Información general:

Sexo: Masculino () Femenino () Edad: ciclo de estudios:

Instrucciones:

A continuación se presenta un conjunto de afirmaciones que deberás leer con mucha atención.

Te solicitamos que marques con una X una sola alternativa que indique la frecuencia de ocurrencia del contenido de cada enunciado:

Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
--------------	-------------------	----------------	---------------------	-------------

Ítem		1	2	3	4	5
01	Para mí es interesante resolver problemas o tareas.					
02	Me gusta ver cómo voy avanzando.					
03	Me gusta conocer muchas cosas más.					

04	Me gusta el desafío que plantean los problemas o tareas difíciles.						
05	Me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.						
06	Soy muy curioso(a).						
07	Me gusta utilizar mis conocimientos.						
08	Me siento muy bien cuando resuelvo problemas o tareas difíciles.						
09	Quiero ser elogiado(a) por mis padres y profesores.						
10	Quiero ser valorado(a) por mis compañeros.						
11	No quiero que mis compañeros se burlen de mí.						
12	No quiero que mis profesores me critiquen.						
13	Quiero que la gente vea lo inteligente que soy.						
14	Deseo obtener mejores notas que mis compañeros.						
15	Quiero obtener buenas notas.						
16	Quiero sentirme orgulloso(a) de obtener buenas notas.						
17	No quiero fracasar en los exámenes finales.						
18	Quiero terminar bien la carrera.						
19	Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.						
20	Quiero conseguir una buena posición social en el futuro.						

**Gracias por tu valiosa
colaboración.**

Apendice C. Ficha técnica de los instrumentos

Cuestionario sobre autoeficacia

Ficha técnica:

Denominación: Cuestionario sobre autoeficacia.

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca del autoeficacia.

Autor: Investigador.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: 30 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 30

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción sobre el autoeficacia.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

Cuestionario sobre metas de estudio

Ficha técnica:

Denominación: Cuestionario sobre metas de estudio

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca de las metas de estudio.

Autor: Investigadora.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: Entre 20 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 20

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción que tienen los estudiantes sobre las metas de estudio.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través del escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social.

Apéndice D. Validación de instrumentos

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Valenzuela Condori Juan Carlos

INSTITUCIÓN DONDE LABORA : UNE – EPG

INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : Cuestionario sobre autoeficacia

AUTOR DEL INSTRUMENTO : Gago Arenas Isabel María

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																		x		
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																	x			
3. ACTUALIZACIÓN	Esta adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																		x		
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica																		x		
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos																		x		
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio																			x	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio																		x		
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems																	x			
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																			x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable																		x		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD :

Es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN :

90

FECHA: MAYO 2020

FIRMA:

DNI : 07687394



INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Oyarce Villanueva Gilbert
 INSTITUCIÓN DONDE LABORA : UNE – EPG
 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : Cuestionario sobre autoeficacia
 AUTOR DEL INSTRUMENTO : Gago Arenas Isabel María

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA						
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100			
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																				x			
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																					x		
3. ACTUALIZACIÓN	Esta adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																						x	
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica																					x		
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos																					x		
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio																					x		
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio																						x	
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems																					x		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																					x		
10. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable																					x		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD :

Es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN :

91



FECHA: MAYO 2020

FIRMA:

DNI : 09299429

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Montoya Salazar José Luis
 INSTITUCIÓN DONDE LABORA : UNE – EPG
 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : Cuestionario sobre autoeficacia
 AUTOR DEL INSTRUMENTO : Gago Arenas Isabel María

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																				x	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																			x		
3. ACTUALIZACIÓN	Esta adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																				x	
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica																			x		
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos																				x	
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio																			x		
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio																				x	
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems																				x	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable																				x	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD :

Es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN :

92

FECHA: MAYO 2020

DNI : 07685680

FIRMA:



INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Montoya Salazar José Luis

INSTITUCIÓN DONDE LABORA : UNE – EPG

INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : Cuestionario sobre metas de estudio

AUTOR DEL INSTRUMENTO : Gago Arenas Isabel María

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																				x	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																				x	
3. ACTUALIZACIÓN	Esta adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																					x
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica																				x	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos																					x
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio																				x	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio																					x
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems																				x	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				x	
10. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable																				x	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD :

Es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN :

92

FECHA: Mayo 2020

DNI : 07685680

FIRMA:



INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Valenzuela Condori Juan Carlos

INSTITUCIÓN DONDE LABORA : UNE – EPG

INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : Cuestionario sobre metas de estudio

AUTOR DEL INSTRUMENTO : Gago Arenas Isabel María

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																				x
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																			x	
3. ACTUALIZACIÓN	Esta adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																			x	
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica																		x		
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos																			x	
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio																		x		
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio																			x	
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems																		x		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																		x		
10. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable																		x		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD :

Es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN :

92

FECHA: Mayo 2020

FIRMA:



DNI : 07687394

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Gilbert Oyarce Villanueva

INSTITUCIÓN DONDE LABORA : UNE – EPG

INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : Cuestionario sobre metas de estudio

AUTOR DEL INSTRUMENTO : Gago Arenas Isabel María

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA					
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100		
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																				X		
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																				X		
3. ACTUALIZACIÓN	Esta adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																					X	
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica																				X		
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos																				X		
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las variables de estudio																				X		
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre las variables de estudio																					X	
8. COHERENCIA	Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems																				X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				X		
10. PERTINENCIA	El instrumento es aplicable																				X		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD :

Es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN :

91



FIRMA:

FECHA: MAYO 2020

DNI : 09299429