



Estrategias metacognitivas y motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Arequipa (Perú)

Metacognitive Strategies and Academic Achievement Motivation in University Students from Arequipa (Peru)

Estratégias metacognitivas e motivação de realização acadêmica em estudantes universitários de Arequipa (Peru)

Walter L. Arias-Gallegos* 

Renzo Rivera** 

Gabriela Marluz Aroca-Ramírez*** 

Demily Valentina Córdova-Torres**** 

Para citar este artículo: Arias-Gallegos, W. L., Rivera, R., Aroca-Ramírez, G. M., Córdova-Torres, D. V. (2024). Estrategias metacognitivas y motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Arequipa (Perú). *Revista Colombiana de Educación*, (93), 373-396. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-20042>



Recibido: 25/08/2023

Evaluado: 25/03/2024

pp. 373-396

N.º 93

373

* Doctor en Psicología. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. warias@ucsp.edu.pe

** Maestro en Ciencias en Salud Pública. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. crivera@ucsp.edu.pe

*** Estudiante de Psicología. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. gabriela.aroca@ucsp.edu.pe

**** Estudiante de Psicología. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. demily.cordova@ucsp.edu.pe

Resumen

En el presente artículo de investigación se analizan las relaciones entre la metacognición y la motivación de logro académico en estudiantes universitarios, tomando como base reportes previos que señalan la existencia de correlaciones positivas entre ambos constructos. Para ello se tomó una muestra no probabilística de 157 estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa, ciudad ubicada en el sur de Perú, de los cuales 72,6% fueron mujeres y el 27,4% fueron varones con una edad promedio de 18,5 años. Se les aplicó el INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS de O'Neil y Abedi (1996), así como la PRUEBA DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO (Thornberry, 2003), ambas validadas en Perú. Los resultados sugieren que las estrategias metacognitivas se correlacionan positivamente con la motivación de logro académico, y que la dimensión *autoconocimiento* impacta positivamente sobre la motivación de logro académico, al igual que en el sexo femenino.

Palabras clave

estrategias metacognitivas;
motivación de logro
académico; autoconocimiento;
aprendizaje autorregulado

Keywords

metacognitive strategies;
academic achievement
motivation; self-knowledge;
self-regulated learning

Abstract

This research paper analyzes the relationships between metacognition and academic achievement motivation in university students, based on previous reports that indicate the existence of positive correlations between both constructs. For this, a non-probabilistic sample of 157 Psychology students from a private university in Arequipa, a city located in southern Peru, was taken, of which 72.6% were women and 27.4% were men with an average age of 18.5 years. The O'Neil and Abedi (1996) Metacognitive Strategies Inventory and the Academic Achievement Motivation Test (Thornberry, 2003), both validated in Peru, were applied. The results suggest that metacognitive strategies are positively correlated with academic achievement motivation, and that Self-knowledge dimension positively impacts academic achievement motivation, as does being female.

Resumo

No presente artigo de pesquisa, analisam-se as relações entre a metacognição e a motivação de realização acadêmica em estudantes universitários, baseando-se em relatos prévios que indicam a existência de correlações positivas entre ambos os constructos. Foi utilizada uma amostra não probabilística de 157 estudantes de psicologia de uma universidade privada de Arequipa, cidade localizada no sul do Peru, dos quais 72,6% eram mulheres e 27,4% eram homens com uma idade média de 18,5 anos. Foi aplicado o Inventário de Estratégias Metacognitivas de O'Neil e Abedi (1996) assim como o teste de Motivação de Realização Acadêmica (Thornberry, 2003), ambos validados no Peru. Os resultados sugerem que as estratégias metacognitivas se correlacionam positivamente com a motivação de realização acadêmica, e que a dimensão Autoconhecimento impacta positivamente na motivação de realização acadêmica, assim como o sexo feminino.

Palavras-chave

estratégias metacognitivas;
motivação de
realização acadêmica;
autoconhecimento;
aprendizagem autorregulada

Introducción

La metacognición implica procesos cognitivos y motivacionales orientados a la autorregulación del aprendizaje de forma consciente y estratégica (Arias *et al.*, 2022); de ahí que es factible plantear sus relaciones con la motivación de logro académico, pues este constructo constituye un aspecto esencial para el aprendizaje, porque también favorece su autorregulación e impacta positivamente en el rendimiento académico (Lamas, 2008).

Ambos constructos han cobrado fuerza a raíz del surgimiento y consolidación de la psicología cognitiva como corriente dominante de la psicología académica y del quehacer educativo (Arias, 2021). En tal sentido, la presente investigación busca analizar si las estrategias metacognitivas y la motivación de logro académico están asociadas en sus respectivas dimensiones y en función del sexo y edad de una muestra de estudiantes de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Arequipa, en el sur de Perú.

Con base en esta finalidad, se exponen, en primer lugar, los aspectos teóricos y conceptuales de cada variable de estudio (estrategias metacognitivas y motivación de logro académico). Luego se presenta el marco metodológico y los resultados estadísticos, para, finalmente, someter a una breve discusión los alcances teóricos y prácticos que se desprenden de los hallazgos.

Estrategias metacognitivas

La metacognición es un constructo psicológico que fue propuesto por John Flavell hacia la mitad de la década de 1970, y que se entiende como el conocimiento de los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje que implican el autoconocimiento y la autorregulación (Flavell, 1979). Por ello, se considera que existe una superposición entre la metacognición y constructos cognitivos como la autoeficacia (Bandura, 1977) y la autorregulación del aprendizaje, que fue propuesto por Zimmerman en 1989 (citado por Greene, 2018). Sin embargo, luego se sumaría la autoevaluación como tercer componente de la metacognición, que se encarga de monitorizar los aprendizajes (Gutiérrez *et al.*, 2016; Tobias y Everson, 2009).

Se reconoce también que la metacognición tiene como antecedentes teóricos a las ideas de Vigotsky y Piaget (citados por Arias *et al.*, 2021), y afinidad con constructos neuropsicológicos como la teoría de la mente (TOM, por su sigla en inglés) y las funciones ejecutivas (Skidlesky, 2011), con asidero en la actividad cerebral de la corteza prefrontal. Asimismo, la metacognición —por cuanto supone el autoconocimiento de los intereses cognitivos, de los estilos de aprendizaje y de las estrategias de estudio más

adecuadas según sea el caso individual de cada persona— se ha asociado con los estilos de aprendizaje (Rojas y Esquerre, 2021), el *mindfulness* académico (Conejo *et al.*, 2022) y con enfoques de aprendizaje profundo que se caracterizan por un aprendizaje más crítico y reflexivo (Martínez Fernández, 2007) que repercute positivamente en el rendimiento académico, pues los estudiantes con enfoques superficiales de aprendizaje se autorregulan menos y tienen menor rendimiento en sus estudios (Fuente *et al.*, 2008; Gutiérrez *et al.*, 2019; Valle *et al.*, 2008).

De ahí que la metacognición tenga tanta relevancia para la educación (Vélez y Ruíz, 2021), pues diversos estudios han probado sus implicaciones en la comprensión de textos (Aragón y Caicedo, 2009; Maier y Richter, 2014; Mamani *et al.*, 2020), el aprendizaje y recuerdo de la información en textos académicos (Finley *et al.*, 2010; Mosquera, 2019), el razonamiento abstracto (García Campos y Sarabia López, 2018), el pensamiento hipotético deductivo (Seoane *et al.*, 2007), la solución de problemas (Mayer, 2002) y el juicio (Schraw, 2009); por mencionar algunos procesos cognitivos que suelen cumplir un rol activo en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, en un sentido evolutivo, la metacognición se puede desarrollar desde la infancia (Calle *et al.*, 2020), pues los estudios de Mischel sobre la postergación de recompensas y los mecanismos de control subyacentes, evidencian que incluso niños menores de cinco años pueden autorregular su conducta con importantes consecuencias para su ajuste emocional en etapas posteriores del desarrollo (Mischel *et al.*, 1972; Mischel *et al.*, 1989). Desde la adolescencia, se ha señalado que mientras los varones suelen tener mayor autoconocimiento, las mujeres autorregulan mejor su conducta; pero parece ser que ciertos rasgos de la personalidad como la conciencia y la apertura a la experiencia están más asociados a la metacognición que el género (Gutiérrez y Montoya, 2023). En todo caso, es fundamental que, desde una edad temprana, los niños experimenten diversas actividades que les permitan enriquecer sus experiencias de vida, y especialmente las de tipo cognitivo, académico y vocacional, con la finalidad de desarrollar su autoconocimiento y de poner en práctica mecanismos autorregulatorios (Efklides, 2009). Incluso actividades como el deporte o el ejercicio físico se han asociado con el desarrollo de las habilidades metacognitivas (Herrera *et al.*, 2021).

Dentro de las habilidades o competencias metacognitivas se tienen las de planeación, autorregulación, autocontrol, autoevaluación y monitoreo, que tienen componentes declarativos y procedimentales (Herrera *et al.*, 2022); y que algunos autores identifican como estrategias de aprendizaje (Meza, 2013). Sin embargo, como ya se mencionó, se suelen reducir a tres: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación (O'Neil y Abedi, 1996; Vallejos *et al.*, 2012).

El autoconocimiento supone el conocimiento de las propias capacidades e intereses de aprendizaje y los estilos cognitivos implicados en actividades académicas (Schraw y Sperling, 1994), que influyen en la formulación del proyecto de vida. Por ello, esta forma de autoconocimiento se asocia al sentido de vida (Lohani *et al.*, 2023), el establecimiento de metas, la toma de decisiones (Fernández y Macbeth, 2018) y la *performance* en tareas académicas (Everson y Tobias, 2002). También se ha reportado que conduce a la autonomía académica (Dutra-Thormé *et al.*, 2019), pues el autoconocimiento permite saber cuáles son las habilidades intelectuales en contextos de aprendizaje, por lo que permiten seleccionar mejor las estrategias de estudio (Castejón *et al.*, 2004). Otros trabajos también han señalado que el autoconocimiento se relaciona positivamente con el autoconcepto y la motivación académica (Carranza y Apaza, 2015), de ahí que han surgido técnicas de intervención y psicoterapias cognitivas basadas en la metacognición (Garay, 2018).

La autorregulación implica componentes afectivos y motivacionales (Efklides, 2006) que facilitan el uso de estrategias de aprendizaje a través de procesos regulatorios (Nachon *et al.*, 2020; Peñalosa *et al.*, 2006). En consecuencia, el aprendizaje autorregulado comprende el establecimiento de objetivos, la automotivación, control de la atención y aplicación de estrategias de aprendizaje (Barrera Bernal y Bayona Umbarila, 2020). Varios estudios han reportado que, en efecto, la autorregulación se asocia con la autoeficacia y el óptimo rendimiento académico (Alegre, 2014; Greene, 2018; Torrano y González, 2004).

La autoevaluación supone la comprobación de la eficacia de las estrategias aplicadas, según los propósitos formulados (Arias *et al.*, 2014), y se refiere al monitoreo cognitivo en función de las metas planteadas (Harkin *et al.*, 2016); abarcando procesos como la autorreflexión, el monitoreo y la depuración (Barrera Bernal y Bayona Umbarila, 2020). De este modo, puede decirse que “la inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje implica enseñar a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución” (Alegría y Rivera, 2021, p. 57). Aunque algunos acercamientos han señalado que los varones poseen mejor autoconocimiento y las mujeres mayor autorregulación y monitoreo, los datos no son del todo concluyentes, y se ha señalado que el género interactúa con el contexto social y educacional, de modo que ciertos prejuicios sexistas podrían interferir con el uso de ciertas estrategias de aprendizaje, a través de ideas o actividades sesgadas implementadas por los profesores (Lundeberg y Mohan, 2009). En tanto que el autoconocimiento y la autorregulación se han correlacionado fuerte y positivamente con la edad (Dutra-Thomé *et al.*, 2019; Greene, 2018).

Motivación de logro académico

La motivación es un proceso interno que activa, guía y mantiene la conducta (Arias *et al.*, 2018). Si bien las primeras aproximaciones teóricas de la motivación tuvieron una orientación funcionalista a través de Robert Woodworth, fue Clark Hull (1932) quien elaboró un planteamiento sistemático de la motivación, enganchando las conductas y las metas, labor que fue continuada por sus discípulos al insertar la motivación al campo de estudio conductual (Bolles, 1976). Desde una perspectiva humanista, Abraham Maslow (1968) hizo las aportaciones sobre la motivación a través de una jerarquía de necesidades (Maslow, 1991). Con un enfoque cognitivo, David McClelland (1992) introduce el concepto de *motivación de logro* como una de tres fuentes de motivación: la de poder, la de logro y la afiliativa.

La motivación de logro se refiere a un tipo de motivación aprendida por medio de las relaciones interpersonales que orienta los pensamientos y acciones de la persona hacia un desempeño exitoso que sobrepase los estándares ordinarios (McClelland *et al.*, 1953). Asimismo, en consonancia con este planteamiento, Atkinson (1958) había indicado que solo cuando la motivación por buscar el éxito es mayor que la motivación por evitar el fracaso, la conducta motivada es capaz de llevar a la acción; mientras que si la motivación por evitar el fracaso es mayor que la motivación de éxito la persona se desmotiva. Sin embargo, estudios posteriores señalan que ambas tendencias suelen estar presentes en los estudiantes, pues ello dependerá de qué tipo de metas establezcan (Rodríguez *et al.*, 2001), dentro de las que se pueden distinguir, motivación por el deseo de aprender, por mejorar las competencias cognitivas, por obtener altas calificaciones o por ganar prestigio académico (Alonso, 2005).

Por ejemplo, las ganancias y pérdidas en el proceso de toma de decisiones dependen mucho de la perspectiva de futuro y las metas a largo plazo (Fernández y Macbeth, 2018). Además, los alumnos intrínsecamente motivados por el estudio tienen más éxito académico (Mas y Medinas, 2007) y prefieren no correr riesgos que los lleven al fracaso (Montero y León, 1994). Por otro lado, el fracaso escolar o académico está supeditado a múltiples factores que pueden contemplar, además de los aspectos psicológicos y fisiológicos propios del alumno, el contexto socioeconómico o familiar, y el clima educativo (Gutiérrez *et al.*, 2019; Marín *et al.*, 2000). En ese sentido, el clima de aprendizaje (Arias *et al.*, 2019; García *et al.*, 2022) y las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje de sus alumnos también predicen el éxito académico de estos últimos (Sánchez, 2005).

Todos estos factores impactan en el éxito de los estudiantes a través de experiencias que les brindan satisfacción o no en el ámbito académico. Así pues, la teoría de las perspectivas de meta de Nicholls *et al.* (1989) explica

el interés de los jóvenes en el estudio a partir del grado de satisfacción e involucramiento con las actividades académicas, que están mediadas por sus habilidades, metas, creencias, valores y personalidad. Con base en su teoría, se ha evidenciado que los varones presentan metacreencias centradas en el ego, y las mujeres, metacreencias centradas en la tarea, que son las que se asocian con un mejor rendimiento académico (Castillo *et al.*, 2003). En Perú, la satisfacción académica se ha asociado con el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios (Merino Soto *et al.*, 2017), y este último, con metas más altas de estudio (Cornejo *et al.*, 2015). En tanto que otros estudios también han reportado que el autoconcepto se relaciona positivamente con la motivación académica (Carranza y Apaza, 2015).

Otro modelo compatible con la motivación de logro es la teoría de las *metas de logro*, de Covington (2000), que plantea cuatro tipos de metas: de aproximación al aprendizaje, de evitación del aprendizaje, de aproximación al rendimiento y de evitación al rendimiento. Por tanto, seguir metas de aproximación al aprendizaje es más favorable que seguir metas de aproximación al rendimiento, porque implica un mayor compromiso en determinadas situaciones académicas, dado que la motivación es intrínseca (Lens *et al.*, 2008). Aunque también la motivación intrínseca se va desarrollando desde la infancia (Henderlong y Lepper, 2002), una investigación en Perú reportó que el compromiso académico de los estudiantes universitarios no se asocia con la edad, mas sí con el sexo; aquí, las mujeres obtienen puntajes más altos en esta variable, en comparación con los varones (Fuster y Baños Chaparro, 2021).

Todos estos estudios parecen apuntar a que las variables netamente cognitivas, como la capacidad intelectual, no tienen tanto poder predictivo sobre el éxito académico (Avendaño *et al.*, 2021), sino más bien, variables metacognitivas que implican componentes cognitivos, motivacionales y afectivos que generan sentimientos de satisfacción académica. Y es que, desde hace varias décadas atrás, se sabe que los factores cognitivos y afectivos están implicados en la motivación humana (Barberá y Cantero, 1994). La teoría de control-valor de las emociones de logro de Pekrun (2006), por ejemplo, se enfoca en las emociones en diferentes contextos académicos, y su regulación mediada por expectativas y atribuciones que actúan como juicios de valor. En Argentina, se ha reportado que las mujeres presentan mayor vergüenza para buscar ayuda académica, en comparación con sus pares varones, lo que les genera estrés y ansiedad (Sánchez, 2013).

En cuanto a la teoría de motivación de logro, aunque tradicionalmente se ha indicado que las mujeres están más motivadas por necesidades afiliativas, y los varones, por el logro y el poder, las primeras suelen tener mayor motivación intrínseca y los segundos mayor motivación extrínseca, lo que explica el mejor aprovechamiento académico de las mujeres (Barberá y Cantero, 1994). Esto no significa que los factores externos no

sean importantes para la motivación, sino que es de mayor beneficio para el estudiante desarrollar estrategias de aprendizaje en función de su motivación intrínseca (Harkin *et al.*, 2016); aunque también la motivación intrínseca puede ser un arma de doble filo, pues se ha asociado con una mayor resistencia al cambio y menor adaptabilidad a situaciones nuevas en diversos contextos del quehacer humano (Stockkamp *et al.*, 2023).

Metacognición y motivación de logro como hipótesis de trabajo

En este estudio, tratamos de poner a prueba la hipótesis de que la metacognición se encuentra asociada a la motivación de logro académico, como se ha demostrado en diversos estudios (Galván, 2008; Matos, 2009; Satico *et al.*, 2022; Thornberry, 2008; Valle *et al.*, 2006). En ese sentido, a diferencia de los estudiantes que se caracterizan por poseer aprendizajes superficiales, los estudiantes que buscan un conocimiento más profundo tienen alta motivación de logro y recurren a estrategias metacognitivas para aprender (Meza, 2013). Asimismo, aquellos con habilidades metacognitivas son más reflexivos y emplean formas activas de aprendizaje (Arias *et al.*, 2014; Martín *et al.*, 2007).

Por ejemplo, Rinaudo *et al.* (2003) evaluaron a 216 estudiantes universitarios de Argentina, y encontraron que los estudiantes con motivación intrínseca valoran más positivamente las tareas académicas y tienen mayores niveles de creencias de autoeficacia, aunque las creencias de control de aprendizaje no mostraron relación con el uso de estrategias metacognitivas; de modo que hasta un 33 % de los estudiantes con mayor motivación son los que tienden a aplicar estrategias metacognitivas. En otro estudio más reciente, con 400 estudiantes universitarios de Brasil, se reportó que las estrategias de aprendizaje se correlacionaron fuertemente con las metas de aproximación de desempeño, y la dimensión ausencia de estrategias metacognitivas disfuncionales se correlacionó fuerte y positivamente con las metas de aprendizaje (Satico *et al.*, 2022).

Además, la motivación de logro favorece la autorregulación del aprendizaje (Arias *et al.*, 2020), y a su vez, el aprendizaje autorregulado se asocia fuertemente con la motivación intrínseca (Arias *et al.*, 2018; Núñez *et al.*, 2005); de modo que los estudiantes con habilidades metacognitivas poseen alta motivación de logro, manifiestan un alto interés intrínseco en el aprendizaje, se involucran activamente con el estudio, intentan comprender significativamente lo que estudian, aplican estrategias de aprendizaje y tienen hábitos de estudio (Greene, 2018; Valle *et al.*, 1998). De hecho, los estudiantes que autorregulan su aprendizaje tienen mejores calificaciones (Assis *et al.*, 2022; Fuentes *et al.*, 2008; Valle *et al.*, 2008); además, tienen metas académicas más claras y emplean estrategias metacognitivas con

mayor frecuencia y de manera eficiente (Valle *et al.*, 2006), disfrutando de lo que aprenden y experimentando altos niveles de satisfacción académica (Bracho, 2022; Silva *et al.*, 2021).

En Perú, con muestras de estudiantes de la ciudad de Lima, Chávez *et al.* (2015) reportaron que los estudiantes universitarios que utilizan estrategias cognitivas de elaboración y autorregulan sus esfuerzos se plantean metas intrínsecamente orientadas hacia objetivos académicos. Galván (2008) ha encontrado que los estudiantes con mayor motivación de logro académico son más optimistas y hacen valoraciones más positivas de las actividades asociadas al estudio. Además, tras evaluar a 116 estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, Thornberry (2008) encontró que la motivación de logro académico predijo hasta el 19,3 % del rendimiento académico, y que dicha variable se correlacionaba más con el rendimiento académico que las estrategias metacognitivas.

Por otro lado, los estudios con muestras de estudiantes universitarios procedentes de Arequipa han arrojado resultados menos alentadores, posiblemente porque los estándares educativos de la formación universitaria en las ciudades de provincia son menos exigentes y de menor calidad académica (Arias, 2013; Salas y Arias, 2023). En tal sentido, trabajos previos han reportado que los estudiantes de Psicología de esta ciudad no emplean estrategias metacognitivas, y predominan en ellos, estilos de aprendizaje pasivos y orientados a la práctica (Arias *et al.*, 2014), no poseen hábitos de estudio (Montes, 2012), menos de la tercera parte tiene vocación por su carrera (Arias y Ceballos, 2017), no autorregulan su aprendizaje (Arias *et al.*, 2020) y su motivación de logro académica es baja, sobre todo en los varones y los estudiantes de semestres inferiores (Arias *et al.*, 2018).

Método

El presente estudio es de tipo cuantitativo, con un diseño de investigación de corte asociativo predictivo (Ato *et al.*, 2013).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 157 estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Arequipa, de los cuales el 72,6 % fueron mujeres y el 27,4 % fueron varones. La edad de los participantes fluctuó entre los 16 y 26 años, con una media de 18,5 años. Los estudiantes fueron seleccionados por el método de muestreo no probabilístico y la técnica de grupos intactos, de una población de 900 estudiantes de Psicología, por tanto, el tamaño muestral abarca más del 10 % de la población (Hernández *et al.*, 2010).

Instrumentos

Para medir la metacognición se utilizó el *INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS*, de O'Neil y Abedi (1996), que consta de veinte ítems y cuatro alternativas de respuesta en una escala de Likert. La escala ha sido validada por Vallejos *et al.* (2012) en Perú, quien reportó una estructura interna de tres factores: *autoconocimiento* (ítems 1, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18 y 19); *autorregulación* (ítems 15, 16, 17 y 20), y *evaluación* (ítems 2, 3, 7 y 8). Cada factor obtuvo índices de confiabilidad superiores a .7, y una escala de calificación por percentiles con cinco niveles. La prueba puede ser aplicada de forma individual y colectiva y tiene una duración aproximada de veinte minutos. En Arequipa, se ha corroborado la estructura interna de la prueba mediante análisis factorial confirmatorio con índices de confiabilidad adecuados para las subescalas de *autoconocimiento* y *autorregulación*, y solamente índices aceptables de confiabilidad para la subescala de *evaluación* (Arias *et al.*, 2022).

Para medir la motivación de logro se aplicó la *PRUEBA DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO*, propuesta por Hermans, en Holanda en 1971, y validada en Perú por Thornberry (2003). Esta contiene 33 ítems y puede ser aplicada desde los 13 años de edad, y su implementación dura aproximadamente veinte minutos. El formato de respuesta tiene tres alternativas. La estructura interna de la prueba, estimada por Arias *et al.* (2018) mediante análisis factorial confirmatorio posee dos factores: *acciones orientadas al logro académico* (ítems 13, 14, 18, 19, 21, 26, 27, 28, 29 y 31) y *pensamientos orientados al logro académico* (ítems 1, 2, 4, 3, 5, 6, 9, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 25, 30 y 33); con adecuados índices de bondad de ajuste y índices de confiabilidad de .748 y .803, respectivamente, calculados con la prueba alfa ordinal.

Procedimientos

Primeramente, se gestionaron los permisos ante las autoridades competentes de la universidad privada, para evaluar a los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología. Luego, se coordinó con los profesores para evaluar a los estudiantes en sus respectivos salones de clase, donde previamente se les explicó la finalidad del estudio. Todos participaron voluntariamente y solo se consideró a los estudiantes que firmaron el consentimiento informado. Los datos fueron recogidos entre mayo y julio de 2022.

Análisis de datos

Primero se realizaron los análisis univariados de las variables, por medio de frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas. Por otro lado, se utilizaron medidas de tendencia central y de dispersión para las variables

cuantitativas, además del análisis de normalidad por medio de asimetría y curtosis. Para estimar la asociación entre las variables se utilizaron estadísticos bivariados como *t* de Student para muestras independientes y el coeficiente de correlación de Pearson. El modelo de regresión lineal se estimó con las variables que mostraron ser significativas en el análisis bivariado. Se utilizó el programa *JASP*, versión 0.17.2.1 (*JASP Team*, 2023).

Resultados

En la tabla 1 se detallan los estadísticos descriptivos de las variables del presente estudio. Tanto las dimensiones de la metacognición como de la motivación del logro mostraron una distribución normal, dado que su asimetría y curtosis estuvieron dentro del intervalo [-1,5; 1,5]; sin embargo, esto no sucede con la edad. Otro punto a destacar es que la dimensión de la metacognición *evaluación* obtuvo un coeficiente omega ($\omega = .669$) por debajo de 0,7; por lo que sus puntajes deben ser tomados con cuidado. Lo mismo sucede con la dimensión de la motivación del logro denominada *pensamientos* ($\omega = .589$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

| <i>n</i> = 157 | Dimensiones | M | DE | g1 | g2 | ω |
|----------------------|------------------|--------|-------|--------|--------|----------|
| Metacognición | Autoconocimiento | 46.261 | 6.048 | 0,075 | -0,496 | .852 |
| | Autorregulación | 15.306 | 2.449 | -0,031 | -0,771 | .706 |
| | Evaluación | 14.115 | 2.428 | 0,248 | -0,133 | .669 |
| Motivación del logro | Acciones | 15.459 | 2.825 | -0,280 | -0,652 | .742 |
| | Pensamientos | 11.299 | 2.571 | 0,433 | 0,012 | .589 |
| | Edad | 18.521 | 1.927 | 2,007 | 4,605 | - |

Nota: M = media; DE = desviación estándar; g1 = asimetría; g2 = curtosis; ω = omega de McDonald.

En la tabla 2 se pueden observar las correlaciones entre las variables de estudio. Se encontró que la dimensión Acciones de la motivación del logro se relaciona directa y significativamente con las dimensiones de la metacognición de *autoconocimiento* ($r = .453$; $p < .001$), *autorregulación* ($r = .346$; $p < .001$) y *evaluación* ($r = .284$; $p < .001$). De la misma forma, la dimensión *pensamientos de la motivación del logro* se relaciona directa y significativamente con las dimensiones de la metacognición de *autoconocimiento* ($r = .477$; $p < .001$), *autorregulación* ($r = .390$; $p < .001$) y *evaluación* ($r = .320$; $p < .001$). Por otro lado, al comparar la dimensión *acciones* según el sexo de los evaluados se hallaron diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto moderado ($t_{(155)} = -3,314$; $p = .001$;

$d = -0,593$), lo mismo para la dimensión *pensamientos* ($t_{(155)} = -2,615$; $p = .010$; $d = -0,468$); aquí las mujeres tienen mayores acciones y pensamientos orientados al logro académico.

Tabla 2

Correlación entre las variables de estudio

| | | Autoconocimiento | Autorregulación | Evaluación | Edad |
|--------------|---------------------|------------------|-----------------|------------|------|
| Acciones | <i>r</i> de Pearson | .453 | .346 | .284 | .052 |
| | <i>p</i> -valor | < .001 | < .001 | < .001 | .540 |
| Pensamientos | <i>r</i> de Pearson | .477 | .390 | .320 | .117 |
| | <i>p</i> -valor | < .001 | < .001 | < .001 | .166 |

En la tabla 3 se aprecia que el *autoconocimiento* incrementa los puntajes la dimensión *acciones* de la motivación del logro ($\beta = 0,156$; $p = .002$). Además, que las mujeres tienen mayores acciones orientadas al logro que sus pares varones ($\beta = 1,273$; $p = .006$). Este modelo logra explicar el 22,8 % de la variable dependiente.

Tabla 3

Modelo de regresión de los factores que impactan sobre la dimensión acciones

| | Intervalo de confianza 95 % | | | |
|------------------|-----------------------------|----------|----------|----------|
| | β | <i>p</i> | Inferior | Superior |
| Autoconocimiento | 0,156 | .002 | 0,060 | 0,252 |
| Autorregulación | 0,095 | .399 | -0,127 | 0,316 |
| Evaluación | 0,063 | .539 | -0,140 | 0,267 |
| Sexo (mujer) | 1,273 | .006 | 0,375 | 2,172 |
| Constante | 4,953 | .002 | 1,801 | 8,106 |

En la tabla 4 se observa que el *autoconocimiento* incrementa los puntajes la dimensión *pensamiento* de la motivación del logro ($\beta = 0,140$; $p = .002$). Además, que las mujeres tienen mayores pensamientos orientados al logro que sus pares varones ($\beta = 0,856$; $p = .039$). Este modelo explica el 25,9 % de la variable dependiente.

Tabla 4

Modelo de regresión de los factores que impactan sobre la dimensión pensamientos

| | Intervalo de confianza 95 % | | | |
|------------------|-----------------------------|----------|----------|----------|
| | β | <i>p</i> | Inferior | Superior |
| Autoconocimiento | 0,140 | .002 | 0,053 | 0,226 |
| Autorregulación | 0,131 | .198 | -0,069 | 0,331 |
| Evaluación | 0,076 | .418 | -0,108 | 0,259 |
| Sexo (mujer) | 0,856 | .039 | 0,045 | 1,668 |
| Constante | 1,150 | .426 | -1,697 | 3,997 |

Discusión

En la presente investigación se analizan las relaciones entre las estrategias metacognitivas y la motivación de logro académico en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de una universidad privada de Arequipa. En tal sentido, se aprecia que, efectivamente, las dimensiones de *acciones y pensamientos orientados al logro académico* de la variable *motivación de logro* se correlacionan positiva y moderadamente con las dimensiones *autoconocimiento, autorregulación y evaluación* de la variable *estrategias metacognitivas*, con un nivel de significancia estadística alto ($p < .001$).

Estos resultados van en sintonía con diversas investigaciones realizadas en Perú y en otros países que señalan que la metacognición se asocia fuertemente con la motivación intrínseca o la motivación de logro de los estudiantes (Assis *et al.*, 2022; Chávez *et al.*, 2015; Efkliides, 2009; Galván, 2008; Greene, 2018; Matos, 2009; Meza, 2013; Núñez *et al.*, 2005; Rinaudo *et al.*, 2003; Rojas y Esquerre, 2021; Satico *et al.*, 2022; Thornberry, 2003, 2008; Valle *et al.*, 1998; Valle *et al.*, 2006; Valle *et al.*, 2008). Sin embargo, es necesario analizar algunas cuestiones accesorias producto de nuestros análisis estadísticos.

En primer lugar, en nuestro estudio, contrariamente a lo reportado en investigaciones previas, la edad no se ha correlacionado de forma significativa, en términos estadísticos, con las estrategias metacognitivas (Dutra-Thomé *et al.*, 2019; Greene, 2018) ni con la motivación de logro académico, como lo han reportado Fuster y Baños Chaparro (2021). Eso quiere decir que los niveles de metacognición y motivación de logro académico de los estudiantes se manifiestan de forma independiente de la edad, contradiciendo el hecho de que ambas variables se incrementan con la edad en la medida que tiene lugar el desarrollo cognitivo (Calle *et al.*, 2020; Henderlong y Lepper, 2002). Una posible explicación a este resultado sería la estrecha franja etaria, de 16 a 26 años, en que se ubica nuestra muestra, de modo que, si se tuviera un rango de edad más amplio, es más probable encontrar una correlación entre la edad y nuestras variables de estudio.

En segundo lugar, el sexo no se ha asociado, por medio del análisis de regresión, con las estrategias metacognitivas, en ninguna de sus dimensiones; dato que corrobora los estudios que señalan que el sexo no tendría un efecto diferencial en la metacognición (Gutiérrez y Montoya, 2023), pero que contrasta con aquellas investigaciones que han reportado que los varones registran mayor autoconocimiento y las mujeres se autorregulan mejor que los varones (Greene, 2018). Al parecer, como explican Lundberg y Mohan (2009), más allá de los prejuicios sexistas, tanto varones como mujeres tienen las mismas capacidades metacognitivas.

Por otro lado, el sexo sí se ha asociado con las *acciones orientadas al logro* y con los pensamientos orientados al logro, ejerciendo poder predictivo de manera positiva y significativa en la motivación de logro, lo que sugiere que son las estudiantes quienes presentan mayor motivación de logro en comparación con sus pares varones. Estos resultados corroboran lo reportado por Arias *et al.* (2018), Fuster y Baños Chaparro (2021) y Thornberry (2008), en Perú, pero discrepan del estudio de Vicuña *et al.* (2004), quienes tras evaluar la motivación de logro y el autoconcepto en 768 estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), reportaron que la motivación de logro no presenta diferencias en función al sexo de los estudiantes, ni el área académica en que cursan sus estudios.

Sin embargo, diversos reportes nacionales señalan que las mujeres presentan un rendimiento académico más alto que los varones, son más disciplinadas y están más motivadas por el estudio (Carrillo y Cuenta, 2018; Miró Quesada y Ñopo, 2020; Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2021). Al respecto, dado que en las últimas décadas las mujeres se han insertado al mercado laboral con mayor fuerza y buscan ser económicamente independientes de los varones, los estudios superiores y, en consecuencia, el tener una profesión son actividades que les ayudan a cumplir sus metas y a movilizarse socialmente de manera ascendente (Cuenca, 2012). Esto explicaría que en diversos estudios las mujeres casi siempre puntúan más alto que los varones en motivación de logro académico y otras variables asociadas.

En tercer lugar, si bien se ha verificado que las estrategias metacognitivas se relacionan positivamente con la motivación de logro según lo planteado, el análisis de regresión revela que solo la dimensión autoconocimiento de las estrategias metacognitivas tiene un impacto positivo y estadísticamente significativo, tanto sobre las Acciones orientadas al logro como sobre los *pensamientos orientados al logro*, prediciendo aproximadamente un 23 % de la variabilidad de la motivación de logro académico. Este hallazgo es interesante por dos razones: primero, porque el autoconocimiento tiene más peso predictivo que la autorregulación del aprendizaje, en contraste con los reportes de investigaciones que identifican directamente la autorregulación del aprendizaje con la metacognición (Arias *et al.*, 2020; Greene, 2018; Torrano y González, 2004; Vélez y Ruíz, 2021); y segundo, porque el *autoconocimiento* parece cumplir un rol esencial en la metacognición, ya que, como se ha señalado, este incrementa la conciencia para el aprendizaje (Schraw, 2002), mejora el proceso de toma de decisiones (Fernández y Macbeth, 2018), se asocia con las habilidades para conocimiento y el rendimiento académico (Everson y Tobias, 2002; Villarroel, 2001), y aporta en la formulación de un proyecto de vida (Lohani *et al.*, 2023).

También se ha visto en otras investigaciones nacionales que, en cuanto a nuestras variables de estudio, el *autoconcepto* se correlaciona positiva y significativamente con la motivación académica (Carranza y Apaza, 2015), así como el tener metas de estudio establecidas se conecta positivamente con el bienestar psicológico (Cornejo *et al.*, 2015), tal y como ha sido reportado en otros estudios con muestras de estudiantes angloparlantes (Sheldon *et al.*, 2004). En ese sentido, como mecanismo explicativo, la motivación de logro se asocia con atribuciones internas de aprendizaje (Valle *et al.*, 1998; Weiner, 1985) que terminan reforzando el autoconcepto y favorecen la autorregulación de las conductas de estudio (Rodríguez *et al.*, 2004).

Por otro lado, dentro de las implicaciones prácticas que se desprenden de este estudio, sería relevante que se estimule el autoconocimiento de los estudiantes a través de talleres basados en el sentido de vida, que, como ya se ha señalado, constituye la base de la autodeterminación, tan relevante en el bienestar psicológico y la autorregulación (Ryan y Deci, 2017). También es necesario promover las habilidades metacognitivas y motivacionales a partir del autoconocimiento, que como se sabe, se forma desde la niñez, para lo cual es importante contar con diversas experiencias que brinden la oportunidad de poner en práctica las propias habilidades y desarrollar la autoestima. Estas actividades se pueden implementar desde la familia, así como desde el ámbito educativo (escolar o de nivel superior).

Por último, es importante mencionar algunas limitaciones propias de este estudio que deben tomarse en cuenta para mejorar las condiciones metodológicas en investigaciones futuras. En primer lugar, el tamaño de la muestra es pequeño y no ha sido seleccionada de manera probabilística, de ahí que sería conveniente diseñar una nueva investigación que comprenda las mismas variables de estudio, pero con una muestra representativa de la población universitaria de la ciudad de Arequipa. Asimismo, la confiabilidad de ambos instrumentos ha presentado índices bajos en al menos una de sus dimensiones; *evaluación*, en el caso de la variable *estrategias metacognitivas*, y *pensamientos orientados hacia el logro*, para *motivación de logro académico*. Por esta razón, sería de gran valor analizar en profundidad las propiedades psicométricas de ambos instrumentos, a pesar de que se cuentan con estudios previos en nuestro país (Arias *et al.*, 2018; Arias *et al.*, 2022; Vallejos *et al.*, 2012).

Al margen de estas limitaciones, que nos obligan a tomar nuestros resultados con cierta cautela, podemos concluir que la hipótesis de investigación se ha corroborado, pues las estrategias metacognitivas se correlacionaron positivamente con las dos dimensiones de la motivación de logro académico, donde la dimensión *autoconocimiento* tuvo un impacto predictivo positivo y significativo sobre la motivación de logro académico, al igual que el sexo femenino.

Referencias

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-100. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alegría, R. M. y Rivera, J. L. (2021). Metacognición y competencias en la carrera de Arquitectura de una universidad privada de Lima - Perú. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 55-71. <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.03>
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Aragón, L. y Caicedo, A. M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Arias, W. L. (2013). Crisis de la universidad en el Perú: un problema de su naturaleza y su identidad. *Educación*, 19(1), 23-39.
- Arias, W. L. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico. *Tesis Psicológica*, 16(2), 172-198. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a9>
- Arias, W. L. y Ceballos, K. (2017). Preferencias profesionales e identidad profesional en estudiantes del curso de historia de la psicología. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 3, 73-98.
- Arias, W. L., Llorente, C. y Rivera, R. (2022). Análisis psicométrico del inventario de estrategias metacognitivas en niños de 4.º y 5.º de primaria de Colombia. *Educación*, 28(2), e2658. <http://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n2.2658>
- Arias, W. L., Rivera, R. y Ceballos, K. (2019). Análisis psicométrico del cuestionario de clima de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Avances en Psicología*, 27(1), 57-64. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n1.1466>
- Arias, W. L., Rivera, R. y Ceballos, K. (2020). Análisis psicométrico del cuestionario de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 179-192. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18100>
- Arias, W. L., Zegarra, J. y Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.
- Arias, W. L., Rivera, R., Ceballos, K., Maquera, C., Melgar, C., Sota, A. y Díaz Cano, M. (2018). Motivación de logro académico en estudiantes

- universitarios de psicología: un análisis psicométrico y comparativo de los datos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10, 159-178.
- Assis, C. M., Blesa, H. y Galinkin, E. (2022). Approaches to learning does matter to predict academic achievement. *Revista de Psicología*, 40(2), 905-933. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.010>
- Atkinson, J. (1958). Determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avendaño, W. R., Luna, H. O. y Gamboa, A. A. (2021). Impacto de los estudios de la inteligencia sobre la educación para la innovación. *Boletín Redipe*, 10(8), 361-380.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barberá, E. y Cantero, M. J. (1994). Evolución histórica del motivo de logro desde la perspectiva de género. *Revista de Historia de la Psicología*, 15(3-4), 439-449.
- Barrera Bernal, A. y Bayona Umbarila, J. (2020). Estudio de habilidades metacognitivas en docentes universitarios colombianos. *Revista Papeles*, 12(23), 44-56.
- Bolles, R. C. (1976). *Teoría de la motivación. Investigación experimental y evaluación*. Trillas.
- Bracho, L. C. (2022). Factores demográficos y su relación con el desempeño académico y satisfacción de los estudiantes con la institución. *Gestión I+D*, 7(1), 60-88.
- Calle, D. A., Rojas, L. M. y Zuluaga, C. (2020). Perspective of child development from cognition, emotion, and behavior. *Tesis Psicológica*, 15(1), 34-48. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n1a2>
- Carranza, R. F. y Apaza, E. E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 233-248. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.61>
- Carrillo, S. y Cuenca, R. (eds.). (2019). *Vidas desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Castejón, J. L., Prieto, M. D., Pérez, A. M. y Gilar, R. (2004). El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del aprendizaje complejo. *Psicothema*, 16(4), 600-605.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.

- Chávez, H., Chávez, J., Alvites, C., Vega, J., Ruelas, J. E., Gómez, M., Espinoza, C., Gómez, J., Challco, J., Santiago, F. y Ezquierdo, L. (2015). Personalidad, inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje en alumnos del CEPRE-UNMSM; ingresantes 2013 a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 139-149.
- Conejo, F., Mahecha, J. C. y Cerra, O. (2022). Aporte de las estrategias de *mindfulness* a los componentes de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de preescolar. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 66-85. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Cornejo, W., Pérez, B. y Santiago, L. (2015). Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 161-182.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement. *Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Cuenca, R. (ed.) (2012). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Dutra-Thormé, L., Marques, L. F., Seidl, M. L., Oliveira, D. y Koller, S. (2019). Autonomy development: Gender and age differences from adolescence to emerging adulthood. *Acta de Investigación Psicológica*, 9(2), 14-24. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.2.259>
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Everson, H. T. y Tobias, S. (2002). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. En H. Hartman (ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 69-83). Kluwer Academic Publishers.
- Fernández, H. y Macbeth, G. (2018). Perspectiva de tiempo futuro, metas y submetas: su rol en la toma de decisiones. *Psiencia: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 10(2), 1-19. <https://doi.org/10.5872/psiencia/10.2.23>
- Finley, J. R., Tullis, J. G. y Benjamin, A. S. (2010). Metacognitive control of learning and remembering. En M. S. Khine e I. M. Saleh (eds.), *New science of learning* (pp. 109-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5716-0_6
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Fuentes, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Fuster, F. G. y Baños Chaparro, J. (2021). Análisis bayesiano del compromiso académico en estudiantes de psicología: diferencias según sexo y edad. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(1), 5-18. <https://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20210>
- Galván, L. (2008). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-22.
- Garay, C. (2018). Metacognición y terapia cognitivo-conductual basada en procesos. El abordaje metacognitivo de los trastornos emocionales. En C. J. Garay y G. P. Korman (comps.), *Innovaciones en los modelos cognitivo-conductuales* (pp. 41-69). Akadia.
- García, A., Andrade, P. y Calleja, N. (2022). Validación de una escala para evaluar clima escolar en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 22(1), 267-280. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a16>
- García Campos, J. y Sarabia-López, S. (2018). Contexto en psicología cognitiva del razonamiento. *Tesis Psicológica*, 13(2), 116-131. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a7>
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in Education*. Routledge.
- Gutiérrez, A. P., Schraw, G., Kuch, F. y Richmond, A. S. (2016). A two-process model of metacognitive monitoring: Evidence for general accuracy and error factors. *Learning and Instruction*, 44, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.006>
- Gutiérrez, M. P., Domínguez, A. C., Ruiz, M. M., Fuentes, J. y Gutiérrez, E. (2019). The psychological factors of academic achievement: Three different theoretical models. *Acta de Investigación Psicológica*, 9(3), 100-113. <https://doi.org/10.200749e.2019.3.326>
- Gutiérrez, A. P. y Montoya, D. (2023). Exploring the relation between metacognition, gender, and personality in Colombian university students. *Psykhē*, 32(2), 1-21. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.30793>
- Harkin, B., Webb, T. L., Prestwich, A., Conner, M., Kellar, I., Benn, Y. y Sheeran, P. (2016). Does monitoring goal progress promote goal attainment? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 142(2), 198-229.
- Henderlong, J. y Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.5.774>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Herrera, L., Aguirre, H., Ortega, M. A. y Rivas, A. C. (2021). Metacognitive process and levels of physical activity in university students. *Tesis Psicológica*, 16(2), 68-82. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a4>
- Herrera, D., Añez, M. E., Colina, M. M. y García, T. (2022). Competencias metacognitivas en los estudiantes universitarios de la licenciatura de matemática en la Universidad Popular del César. *Boletín Redipe*, 11(2), 270-284.
- Hull, C. L. (1932). The goal-gradient hypothesis and maze learning. *Psychological Review*, 39, 25-43.
- JASP Team (2023). *JASP* (version 0.17.2.1) [Software]. <https://jasp-stats.org/>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- Lens, W., Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: hablando del qué y del porqué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8.
- Lohani, M., Pfund, G. N., Bono, T. J. y Hill, P. L. (2023). Starting school with purpose: Self-regulatory strategies of first-semester university students. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 15(2), 723-739. <https://doi.org/10.1111/aphw.12407>
- Lundeberg, M. y Mohan, L. (2009). Context matters. Gender and cross-cultural differences in confidence. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Handbook of metacognition in Education* (pp. 221-239). Routledge.
- Maier, J. y Richter, T. (2014). Fostering multiple text comprehension: How metacognitive strategies and motivation moderate the text-belief consistency effect. *Metacognition Learning*, 9, 51-74. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9111-x>
- Mamani, B., Deza, M., Abarca, J. E. y Peralta-Mamani, M. (2020). Relación entre estilos de aprendizaje y habilidades de metacompreensión lectora. *Revista San Gregorio*, 40, 19-32. <http://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1316>
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, 23(1), 1-6.
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción del aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.

- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of the being*. Insight Book.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185.
- Mayer, R. E. (2002). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. En H. Hartman (ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 87-101). Kluwer Academic Publishers.
- McClelland, D. (1992). *Estudios de la motivación humana*. Narcea.
- McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. y Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. Appleton Century Crofts.
- Merino Soto, C., Dominguez Lara, S. y Fernández Arata, M. (2017). Validación inicial de una escala breve de satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213.
- Miró Quesada, J. y Ñopo, H. (2020). *Ser mujer en el Perú. Dónde estamos y a dónde vamos*. Planeta.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B. y Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanism in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 204-218.
- Mischel, W., Shoda, Y. y Rodríguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Montero, I. y León, O. G. (1994). Risk seeking and achievement motivation. *Psicothema*, 6(2), 319-327.
- Montes, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 9(1), 96-110.
- Mosquera, D. R. (2019). Importancia de los estilos cognitivos para el aprendizaje en el aula. *Kénosis*, 7(13), 98-114.
- Nachon, J. I., Segretin, M. S. y Lipina, S. J. (2020). Conceptual and methodological approaches to the study of self-regulation: An inquiry within developmental science. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(3), 13-31.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation. Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la *Échelle de Motivation en Éducation*. *Psicothema*, 17(2), 344-349.

- O'Neil, H. F. y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state meta-cognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñero, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González Pineda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de *self-handicapping* y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Rojas, C. A. y Esquerre, L. A. (2021). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 6(6), 1131-1143. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i6.2809>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.
- Salas, E. y Arias, W. L. (2023). Una aproximación a la comprensión de la realidad de la investigación psicológica en el Perú. En W. L. Arias y M. Gallegos (eds.), *La investigación psicológica en América Latina* (pp. 113-155). Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, J. (2013). Búsqueda de ayuda académica, autoeficacia social académica y emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 35-41.
- Sánchez, L. (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio no comparativo. *Anales de Psicología*, 21(2), 231-243.
- Satico, A., Silva, C. P. y Dos Santos, A. A. (2022). Relações entre as estratégias de aprendizagem e motivação no ensino técnico profissionalizante. *Revista de Psicologia*, 40(1), 491-517. <https://doi.org/10.1880/psico.202201.016>

- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. En H. Hartman (ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G. (2009). Measuring metacognitive judgments. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 415-429). Routledge.
- Schraw, G. y Sperling, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Seoane, G., Valiña, M. D., Rodríguez, M. S., Martín, M. y Ferrances, M. J. (2007). Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas. *Psicothema*, 18(2), 206-211.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. y Kasser, T. W. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Silva, A. K., Silva, B., Silva, J. S., Cruz, N. y Fernandes, D. (2021). Psychometric properties of the Academic Major Satisfaction Scale (AMSS) in Brazilian college students. *Revista de Psicologia*, 39(1), 229-251. <https://doi.org/10.1880/psico.202101.010>
- Skidelsky, L. (2011). Autoconocimiento y atribución de estados mentales en teoría de la mente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(1), 34-53.
- Stockkamp, M., Kuonath, A., Kühnel, J., Kennecke, S. y Frey, D. (2023). Intrinsic motivation as a double-edged sword: Investigating effects on well-being and the role of flex place practices as moderator to buffer adverse effects. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 15(2), 611-628. <https://doi.org/10.1111/aphw.12399>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Suneu) (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf?v=1649883911>.
- Tobias, S. y Everson, H. T. (2009). The importance of knowing what you know. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Handbook of metacognition in Education* (pp. 107-127). Routledge.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 177-193.

- Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09222-y>
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González Pineda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González Pineda, J. A., Rodríguez, S., Rosario, P., Cerezo, R. y Muñoz Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E. y Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 14(1), 9-20. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/438>
- Vélez, C. F. y Ruíz, F. J. (2021). Una revisión sobre metacognición. Algunas implicancias para los procesos educativos. *Tesis Psicológica*, 16(1), 100-117. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a5>
- Vicuña, L., Hernández, H. y Ríos, J. (2004). La motivación de logros y el autoconcepto en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 136-149.
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé*, 10(1), 3-18.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotions. *Psychological Review*, 92, 548-573.