

VÍNCULOS ENTRE LA PERSONALIDAD Y LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

EVIDENCIAS DESDE LIMA METROPOLITANA

LEYLA PAOLA NÚÑEZ GUILLEN
YESICA ELIZABETH GARAY ZORRILLA



IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Vínculos entre la Personalidad y las Estrategias Metacognitivas en el Ámbito Universitario

Evidencias desde Lima Metropolitana

Editor



**Vínculos entre la Personalidad y las Estrategias Metacognitivas
en el Ámbito Universitario**

Evidencias desde Lima Metropolitana

Leyla Paola Núñez Guillen, Yesica Elizabeth Garay Zorrilla

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN & PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel 292, Miraflores, Lima, Perú.

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Mayo 2025

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN:

Registro de Depósito legal N°: 2025-05123



Leyla Paola Núñez Guillen

 <https://orcid.org/0000-0002-4311-2518>

psicologa1104@gmail.com

Investigadora independiente, Lima – Perú

Yesica Elizabeth Garay Zorrilla

 <https://orcid.org/0000-0003-4614-0204>

yescabu.garayzorrilla@gmail.com

Investigadora independiente, Lima – Perú

DEDICATORIA

A Dios, a mi familia, por todo su apoyo y amor que me ha ayudado a salir adelante en los momentos difíciles.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer de manera especial a cada una de las personas que contribuyeron a la realización de esta investigación, brindándome su apoyo y acompañándonos en el camino hacia el logro de nuestros objetivos.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTO	4
RESEÑA	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I.....	14
Bases teóricas de las variables principales.....	28
La personalidad desde el modelo de los cinco grandes factores	28
La metacognición como herramienta para el aprendizaje autónomo	30
Relación entre la personalidad y las estrategias metacognitivas.....	31
Glosario de términos clave.....	32
CAPÍTULO II	34
Tipo y diseño de investigación	35
Variables y operacionalización.....	38
Variable 1: Personalidad.....	38
Variable 2: Estrategias metacognitivas	40
Población, muestra y muestreo	43
Criterios de inclusión	44
Criterios de exclusión	46
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	47
Confiabilidad.....	51
Procedimiento	54
Método de análisis de datos:	55
Aspectos éticos	58
CAPÍTULO III.....	60
Resultados descriptivos	61
Prueba de hipótesis general	69
Prueba de hipótesis específica 1	70
Prueba de hipótesis específica 2	71
Prueba de hipótesis específica 3	72
Prueba de hipótesis específica 4	73
Prueba de hipótesis específica 5	74

CAPÍTULO IV	76
CONCLUSIONES.....	83
RECOMENDACIONES.....	87
REFERENCIAS	92

RESEÑA

El presente libro desarrolla una investigación titulada “**Personalidad y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana, 2020**”, cuyo propósito central fue **determinar la relación existente entre la personalidad y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios**. Esta obra busca aportar conocimiento científico relevante en el ámbito de la psicología educativa, proporcionando un enfoque integral sobre cómo los rasgos de personalidad pueden incidir en la autorregulación del aprendizaje mediante el uso de estrategias metacognitivas.

La investigación se enmarca en un **enfoque cuantitativo**, de tipo **básica**, con un **diseño no experimental, transversal y correlacional**, orientado al análisis de dos variables fundamentales: la personalidad y las estrategias metacognitivas. La población estuvo conformada por **157 estudiantes de la carrera de Educación**, de los cuales se obtuvo una **muestra representativa de 78 estudiantes**, seleccionados mediante muestreo probabilístico.

Para la recolección de datos se emplearon **cuestionarios específicos para ambas variables**. La personalidad fue evaluada a través del **Test de los Cinco Factores Abreviado**, y las estrategias metacognitivas mediante la **Escala ACRA de estrategias de aprendizaje**. Ambos instrumentos fueron sometidos a un riguroso proceso de **validación de contenido por juicio de tres expertos**, resultando como **instrumentos aplicables** al estudio. Asimismo, se determinó su fiabilidad mediante la **prueba de Alfa de Cronbach**, obteniéndose un coeficiente de **0,943 para el test de personalidad y 0,964 para la escala de estrategias metacognitivas**, lo cual evidencia una alta consistencia interna.

Los **resultados estadísticos** revelaron la existencia de una **relación significativa entre la personalidad y las estrategias metacognitivas** ($r = 0,563$; $p = 0,000$), lo que permite inferir que ciertos rasgos de personalidad influyen de manera positiva en el uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado. Este hallazgo constituye una valiosa contribución para los docentes, psicólogos y gestores educativos interesados en optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque integral.

A través de este estudio, se espera ofrecer una visión profunda y crítica sobre la interacción entre factores psicológicos y pedagógicos, reafirmando la importancia de atender las características individuales del estudiante para favorecer un aprendizaje más autónomo, consciente y efectivo.

INTRODUCCIÓN

La manera en que los estudiantes aprenden constituye un factor central para la labor docente, ya que permite identificar y aplicar estrategias pedagógicas más pertinentes para el desarrollo de competencias clave. En este contexto, el estudiante se convierte en un agente activo del proceso de aprendizaje, integrando habilidades cognitivas, capacidades emocionales, rasgos de personalidad y actitudes que, en conjunto, influyen en la construcción de su conocimiento. Elementos como la autoestima, la seguridad personal, la motivación y la autorregulación del aprendizaje juegan un rol determinante en el rendimiento académico y en la formación integral del estudiante universitario.

Actualmente, uno de los desafíos más relevantes en el ámbito de la educación superior en América Latina —y en particular en el Perú— es la alta tasa de deserción estudiantil, tanto en universidades públicas como privadas. Esta problemática se manifiesta con mayor incidencia en los primeros ciclos académicos, generando preocupación en las instituciones educativas por el abandono de estudios y la falta de estrategias que promuevan la permanencia y el éxito académico.

En los estudiantes universitarios confluyen características personales que configuran su personalidad y que están orientadas hacia sus metas u objetivos personales y profesionales. Sin embargo, es común que, a pesar de recibir la misma enseñanza bajo estrategias y métodos similares, los niveles de rendimiento académico difieran considerablemente entre los estudiantes. Este fenómeno revela la necesidad de replantear el enfoque tradicional de enseñanza y fomentar una cultura educativa centrada en la metacognición y el aprendizaje autorregulado. Cada estudiante posee un estilo de aprendizaje distinto y una personalidad particular, por lo que es fundamental atender estas diferencias desde un enfoque pedagógico personalizado.

A nivel regional, los países latinoamericanos se han propuesto alcanzar un desarrollo integral y equitativo, teniendo como pilar la mejora de la calidad educativa. No obstante, la región presenta grandes contrastes y desigualdades tanto entre países como dentro de ellos. Esta diversidad representa un reto, pero también una oportunidad para generar propuestas educativas contextualizadas, centradas en el estudiante y orientadas a desarrollar competencias transferibles a distintos ámbitos de la vida (OEI, 2014).

Desde un enfoque más introspectivo, autores como Sobrevila (2007) sostienen que la educación es un proceso interno que promueve el crecimiento personal del individuo. En este sentido, el docente cumple un papel esencial al fomentar que el estudiante asuma la autorregulación como parte de su desarrollo, permitiéndole actuar con autonomía y responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

En el contexto peruano, estudios como el de Arias, Zegarra y Velarde, realizados en tres universidades de Arequipa, revelaron que muchos estudiantes presentan bajos niveles de metacognición, especialmente en su capacidad para conocerse, autorregularse y tomar decisiones frente a situaciones académicas. Según datos del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2019), aproximadamente el 12% de los estudiantes de educación superior abandonaron sus estudios durante el primer año, lo cual pone en evidencia la necesidad de identificar los factores internos que inciden en esta realidad, entre ellos la personalidad y las habilidades metacognitivas.

En el ámbito local, la investigación se llevó a cabo en una universidad ubicada en el distrito de Ate, Lima Metropolitana. Esta zona presenta características sociales particulares como disfuncionalidad familiar, vulnerabilidad económica y una tasa elevada de deserción universitaria. Diversos factores explican esta situación, pero uno de los más relevantes es la carencia de estrategias metacognitivas adecuadas y la falta de rasgos de personalidad que permitan afrontar los desafíos propios de la vida universitaria, lo cual deriva en estrés, ansiedad, frustración y, en última instancia, abandono de estudios.

Frente a este panorama, se formuló la siguiente interrogante de investigación:

¿Qué relación existe entre la personalidad y las estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana, 2020?

Esta investigación se justifica desde varios enfoques:

- **Justificación teórica:** porque analiza la relación entre dos variables fundamentales en el contexto educativo superior: la personalidad y las estrategias metacognitivas, con el objetivo de aportar al conocimiento científico y generar propuestas de intervención.
- **Justificación práctica:** porque permitirá diseñar programas de prevención y

acompañamiento para reducir la deserción estudiantil, considerando los rasgos de personalidad y el desarrollo de habilidades de autorregulación en los estudiantes.

- **Justificación metodológica:** dado que se empleó un enfoque cuantitativo, que a través de instrumentos validados y confiables permitió generar resultados objetivos y replicables.
- **Justificación pedagógica:** porque ofrece alternativas que permiten enfrentar los desafíos del aprendizaje universitario, proponiendo estrategias que fortalezcan tanto al docente como al estudiante, y que favorezcan un clima educativo positivo.

El objetivo general de la investigación fue:

Determinar la relación entre la personalidad y las estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana, 2020.

De este se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la relación entre la dimensión *apertura a la experiencia* y las estrategias metacognitivas.
- Determinar la relación entre la dimensión *extroversión* y las estrategias metacognitivas.
- Determinar la relación entre la dimensión *amabilidad* y las estrategias metacognitivas.
- Determinar la relación entre la dimensión *responsabilidad* y las estrategias metacognitivas.
- Determinar la relación entre la dimensión *inestabilidad emocional* y las estrategias metacognitivas.

Asimismo, se planteó la siguiente hipótesis general:

Ha: Existe correlación significativa entre la personalidad y las estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana, 2020.

Y las siguientes hipótesis específicas:

- **Ha:** Existe correlación significativa entre la dimensión *apertura a la experiencia* y las estrategias metacognitivas.
- **Ha:** Existe correlación significativa entre la dimensión *extroversión* y las estrategias metacognitivas.
- **Ha:** Existe correlación significativa entre la dimensión *amabilidad* y las estrategias metacognitivas.
- **Ha:** Existe correlación significativa entre la dimensión *responsabilidad* y las estrategias metacognitivas.
- **Ha:** Existe correlación significativa entre la dimensión *inestabilidad emocional* y las estrategias metacognitivas.

Este libro está organizado en cinco capítulos, que guían al lector a través de todo el proceso investigativo:

Capítulo I – Marco Teórico: Presenta los antecedentes, fundamentos conceptuales y las teorías que sustentan el estudio, así como la definición de términos claves.

Capítulo II – Metodología: Describe el enfoque, tipo y diseño de la investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados, así como el proceso de recolección y análisis de datos.

Capítulo III – Resultados: Expone los hallazgos descriptivos e inferenciales obtenidos mediante el análisis estadístico, incluyendo la prueba de hipótesis general y específicas.

Capítulo IV – Discusión: Contrasta los resultados obtenidos con estudios previos y teorías existentes, interpretando los hallazgos en el contexto educativo.

Capítulo V – Conclusiones y Recomendaciones: Resume los principales hallazgos del estudio y plantea sugerencias para mejorar la práctica educativa y prevenir la deserción estudiantil.

Finalmente, se incluyen las **referencias bibliográficas** que respalda y enriquecen el trabajo desarrollado.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como propósito fundamentar teóricamente la relación entre la personalidad y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios, a partir de la revisión de antecedentes relevantes, teorías psicológicas y pedagógicas, así como conceptos clave que sustentan la investigación. El marco teórico constituye la base científica que orienta el estudio y permite contextualizar las variables analizadas, ofreciendo una visión integral del fenómeno investigado.

En el contexto educativo actual, el interés por comprender los factores internos que influyen en el aprendizaje se ha intensificado, especialmente aquellos relacionados con la personalidad del estudiante y su capacidad de autorregulación. Diversas investigaciones coinciden en señalar que no basta con impartir contenidos o aplicar estrategias didácticas generalizadas para garantizar el éxito académico; por el contrario, resulta imprescindible considerar las características individuales del estudiante, entre ellas su estilo cognitivo, motivacional, emocional y metacognitivo.

La personalidad, entendida como un conjunto de rasgos estables que influyen en la forma en que un individuo percibe, actúa e interactúa con el entorno, se ha constituido como una variable clave en los estudios sobre rendimiento y comportamiento académico. En este estudio, se adopta el modelo de los Cinco Grandes Factores (Big Five) como base conceptual para evaluar la personalidad, dada su amplia aceptación empírica y su capacidad para describir dimensiones consistentes del comportamiento humano: apertura a la experiencia, extroversión, amabilidad, responsabilidad e inestabilidad emocional.

Por otro lado, el desarrollo de estrategias metacognitivas representa una herramienta fundamental para que los estudiantes gestionen de manera efectiva su proceso de aprendizaje. Estas estrategias permiten planificar, monitorear y evaluar la comprensión y ejecución de tareas, facilitando la toma de decisiones, la solución de problemas y la autonomía en el estudio. La metacognición no solo implica conocer cómo se aprende, sino también tener conciencia y control sobre ese proceso, lo que contribuye

significativamente al rendimiento académico.

En este marco, se establece la necesidad de explorar cómo interactúan estas dos dimensiones —la personalidad y la metacognición— en el ámbito universitario. Comprender dicha relación no solo permitirá enriquecer la teoría educativa, sino también aportar evidencia para el diseño de programas de intervención que fortalezcan las habilidades de aprendizaje y reduzcan los índices de deserción estudiantil.

En la investigación realizada se tuvo en cuenta a diversos autores cuya investigaciones tenían similitud entre las investigaciones nacionales encontramos:

Bellido, J. (2019) su estudio busco como objetivo determinar la relación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas, y el aprendizaje autorregulado. Se realizo una investigación descriptiva correlacional, muestra fue 80 alumnos de la I.E Independencia de América, se aplicaron el cuestionario de estrategias metacognitivas (O'Neill y Abedi 1996), y en Lindner Harris & Gordon de autorregulado. Su coeficiente de correlación fue por Pearson Se concluyo a través de los resultados que entre estrategias metacognitivas y el aprendizaje, autoestima y aprendizaje autorregulado existe una correlación significativa positiva ($r=0,592$)

Rosas, C; Zulueta, F; Urbina, R; Chero, L (2017) objetivo de su investigación fue determinar la relación entre los factores de la personalidad y los estilos de aprendizaje. Se aplico un diseño correlacional, una muestra de 68 universitarios peruanos de la Universidad de Sipán. Se utilizo el instrumento de Cattell de personalidad (16 Factores) el Test de VARK de aprendizaje, Para determinar la asociación entre las variables, se empleó la prueba estadística Chi cuadrado se pudo concluir en los resultados evidencian una preferencia por el estilo de aprendizaje auditivo y, en segundo lugar, el estilo lectura/escritura. Los resultados de la prueba de independencia, evidencian la no existencia de asociación entre los factores de la personalidad y los estilos de aprendizaje.

En el estudio realizado por Guerrero (2017) Objetivo fue establecer si la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP. El tipo de investigación es básica de diseño no experimental y de corte transversal. Utiliza

una muestra no probabilística de 100 estudiantes del primer ciclo. Los resultados concluyeron que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente a nivel inferencial en textos argumentativos.

Roa-Meggo, Y. (2017) “Relaciones de género y diferencias entre gratitud y personalidad en estudiantes universitarios de Lima-Perú” teniendo como objetivo principal determinar la relación entre la gratitud y la personalidad en estudiantes universitarios de Lima. Investigación es cuantitativa, descriptiva, muestra de 200 universitarios, los instrumentos de escala de Gratitud de Alarcón y la escala de cinco factores de la personalidad de Costa & McCrae. Se concluyo que existe relaciones significativas entre la gratitud y los rasgos de personalidad, Neuroticismo, Responsabilidad y Amabilidad; además identifica como rasgos de la personalidad en el nivel alto, a apertura a la experiencia y amabilidad.

Bastidas, J. (2017) “Procrastinación y rasgos de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima este, 2016”. Objetivo determinar la relación entre rasgos de la personalidad y procrastinarían en estudiantes de una Universidad privada de Lima. El estudio es cuantitativo descriptivo de diseño correlacional, muestra de 371 universitarios, los instrumentos de medición, el Cuestionario de Personalidad de Eysenck-Revisado (EPQ-R) y la Escala de procrastinación. Se concluyo que relación significativa, entre los rasgos de la personalidad, extraversión, neuroticismo y psicoticismo, con los altos niveles de procrastinación académica.

Arteta y Huayre (2016) en su investigación el objetivo fue establecer Relación entre estrategias metacognitivas y concepciones del aprendizaje en estudiantes universitarios. La investigación tiene un diseño descriptivo correlacional y la muestra estuvo constituida por 369 estudiantes del curso de Total Wellness de la Universidad San Ignacio de Loyola. Se utilizaron los cuestionarios de auto- reporte de Oneil y de auto-reporte CONAPRE. Donde se concluyó que existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje.

Arias, W; Zegarra, J & Justo, O. (2014) Se analiza la correlación del modelo de Kolb (divergente, asimilador, convergente y acomodador) con la metacognición y sus tres dimensiones (autoconocimiento, autorregulación y evaluación). se utilizó el Inventario de

Estilos de Aprendizaje de Kolb ($\alpha = 0.87$) y el Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'Neill y Abedi ($\alpha = 0.90$). La muestra fue de 273 estudiantes de psicología de tres universidades de Arequipa. Los resultados indican que el estilo divergente es el predominante en las tres universidades y que existen altos porcentajes de estudiantes con niveles bajos de metacognición, autoconocimiento, autorregulación y evaluación. se hallaron relaciones entre el estilo de aprendizaje convergente y la metacognición. Hubo relaciones inversas entre este estilo y el estilo divergente. El análisis de varianza indica que los estilos de aprendizaje no tienen efecto sobre la metacognición ni sus dimensiones.

Teniendo en cuenta los Antecedentes Internacionales para Camarero; Martín del Buey y Herrero (2020) su investigación acerca analiza el uso de estilos y estrategias de aprendizaje en diferentes especialidades universitarias y su relación con el curso y el rendimiento académico. Muestra de 447 estudiantes universitarios. Los instrumentos utilizados fueron C.H.A.E.A. y

A.C.R.A. Se pudo concluir hay diferencias significativas en el empleo de estrategias en los alumnos así mismo a un grado más alto del rendimiento académico un menor empleo del aprendizaje activo, y mayor uso en su conjunto de estrategias metacognitivas.

Gutiérrez (2020) Objetivo: establecer el valor predictivo de diferentes factores de personalidad, en el conocimiento y la regulación metacognitiva de una muestra de estudiantes de último semestre de formación de diferentes programas de licenciatura en Educación. Muestra de 135 estudiantes colombianos de diferentes programas de pregrado en Educación, se utilizó el Inventario de Conciencia Metacognitiva para docentes (MAIT) y el instrumento Adjetivos para Evaluar la Personalidad (AEP). Resultados: los hallazgos encontrados indican que la responsabilidad fue la única característica de la personalidad que predijo positivamente el conocimiento declarativo y condicional, así como la planificación y el monitoreo, pero no el conocimiento del procedimiento y la evaluación.

Mondragón, C; Cardoso, J; Babadillas. (2017) La finalidad de su estudio fue conocer la repercusión de los hábitos de estudio y su rendimiento académico. La muestra es de 173 estudiantes. Utilizado el Inventario de Hábitos de Estudio. Se obtuvo como resultado que los estudiantes utilizan las escalas de condiciones ambientales de estudio,

planificación, utilización de materiales, asimilación de contenidos y sinceridad a un nivel normal bajo a normal alto.

Por otro lado, Rodríguez, G. (2016), Relación entre las funciones ejecutivas, los rasgos de la personalidad y el rendimiento académico en estudiantes universitarios”, análisis cuantitativo, transeccional, muestra 100 estudiantes, utilizo la escala asesenn battery (FAB), y Big Five mide personalidad. Se obtuvo que los estudiantes presentan en un nivel más alto las dimensiones de perseverancia, apertura a la experiencia e inestabilidad emocional de la variable personalidad, así mismo existe una correlación importante entre los cinco factores (apertura a la experiencia, inestabilidad emocional, responsabilidad, amabilidad y perseverancia) con el alto rendimiento académico y la atención.

Morales, Y & Rojas, P (2016). En su investigación Personalidad y los estilos de aprendizaje. El objetivo es establecer la correlación entre la personalidad y los estilos de aprendizaje. La población 23 estudiantes universitario. Se utilizo los instrumentos de estilos de aprendizaje de Kolb, la de la personalidad de Eysenck y una tercera, diseñada de la descripción de los estilos de Kolbe concluyo una correlación entre la personalidad y los estilos de aprendizaje.

Gutiérrez de Blume y Montoya (2016) Relación entre las habilidades metacognitivas y personalidad se empleó encuestas de autoinforme, el estudio fue exploratorio, descriptivo e inferencial, utilizando los instrumentos de evaluación el AEP y el MAIT. Se pudo concluir que existe relación entre la personalidad y la metacognición y que solo el factor de la responsabilidad en la personalidad, tiene una relación significativa con el conocimiento declarativo, el conocimiento condicional, la planificación y el monitoreo.

Cuadra-Peralta, C (2015) El objetivo de la investigación conocer los rasgos de personalidad Big Five como predictores del rendimiento académico. Muestra de estudiantes 135 de la carrera de Psicología de la Universidad de Tarapacá, Chile. Se correlacionaron las dimensiones de personalidad con rendimiento académico. Los resultados obtenidos evidencian que la dimensión Responsabilidad es el único y mejor predictor de rendimiento académico con una correlación de 0,29 para Promedio de Notas

y de 0,26 para Avance Curricular. También se elaboró un indicador mixto con ambas variables de rendimiento académico, obteniéndose una correlación de 0,35 con Responsabilidad

Santos, M & Garrido, M (2015). En su estudio estilo de aprendizaje y la personalidad, colaboraron 80 alumnos. Se comprobó los alumnos que están complacidos con el proceso educativo presenta un buen desarrollo en su personalidad. Los resultados sugieren que el estilo predominante en los participantes es el reflexivo y que existen relaciones entre los distintos estilos. comprueba que las variables de personalidad resultan factores relevantes en la explicación de la satisfacción del alumnado con el proceso educativo.

Castellano, P; Fermoselle; A. Osma; Crespo, D. (2015) En su investigación su objetivo era conocer el perfil de personalidad de los estudiantes universitarios. El estudio es cuantitativo de diseño descriptivo, la muestra 107 estudiantes, el instrumento fue el Inventario de Personalidad neo Revisado (Neo-Pi-). Concluyo Que existen diferencias significativas en las dimensiones Apertura y Amabilidad, Sentimientos y Valores de la dimensión apertura y en las Franqueza y Modestia de la dimensión Amabilidad.

Carmona-Halty, M. y Rojas-Paz, P. (2014) en su investigación rasgos de la personalidad, necesidad de cognición y satisfacción se realizó un estudio cuantitativo de diseño transversal, muestra de 235 estudiantes, instrumentos: El Inventario Cinco Factores (ICF-UTA), la Escala de Necesidad de Cognición (ENC) y la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). Concluyo en base a los rasgos de la personalidad los más prevalentes son apertura a la experiencia y extraversión.

Bustos, L & Salazar, L. (2013) en su investigación Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en universitarios miembros de comunidades indígenas, estudio, diseño metodológico, muestra de 7 estudiantes miembros de comunidades indígenas, Se encontraron rasgos que denotan procesos de adaptación a una nueva cultura académica. Los resultados evidenciaron un cambio y una adaptación a nuevas culturas académicas, que traen consigo una serie de retos y dificultades que se reflejan en el rendimiento académico.

El termino de personalidad apareció antes de Cristo. Los griegos eran una cultura

que les gustaba el drama, representaban diversos estilos de vida a los propios por lo que solían utilizar mascarar para poder tapar sus rostros sin perder su esencia como individuos y del mismo modo poder asumir diversas personalidades en un mismo individuo. Para Cicerón (106-43, citado por Cerdá, 1985) refiere que la personalidad para poder definirla hay que tener en cuenta cuatro contextos: La manera como las personas se presenta a los demás; el rol que cada uno tiene en contexto de la vida; las cualidades que cada uno tiene; y el termino persona de acuerdo al rol social que tiene mediante su prestigio y dignidad.

El significado personalidad es complejo por sus diversos componentes tanto caracterizas internas, externas cualidades, relación con el entorno social, Para Schultz (2002) la personalidad se refiere a las características duraderas de los individuos siendo estables y predecibles, en cada individuo.

Morris manifiesta que los psicólogos definen el termino personalidad como un patrón único compuesto de las conductas, pensamientos y sentimientos de las personas las cuales perduran a pesar del transcurso de los años y las vivencias de cada uno. (p. 317)

Eysenck (1978) manifestó que la conducta esta de acorde a un esquema jerárquico de compuesta por cuatro niveles. En el nivel ultimo encontramos los actos de las cogniciones específicas de las personas pero que no son característicos. En el siguiente nivel están los actos o cogniciones habituales, están establecidas las acciones que se repiten ante las mismas situaciones El siguiente nivel conocido como rasgos, y son formadas a través de los comportamientos constantes relacionadas entre sí. “Los rasgos son cualidades que sobresalen en la personalidad las cuales suelen ser permanentes” (pg. 3.) El nivel cuatro compuesto por los super factores o un tipo el cual está formado por un conjunto de rasgos que guardan una relación entre sí.

Para lograr la supervivencia la especie humana a ha tenido la necesidad de adaptarse a los diversos cambios permitiendo su supervivencia lo cual ha sido posible gracias a sus instintos: huida, defensa y reproducción. Los cuales se representan en las dimensiones: Ansiedad, hostilidad y extraversión. Cada una de estas dimensiones o temperamentos están relacionada con el desarrollo de estrategias cognitivas propias (Lluís, 2002).

Lo que se observa en las personas está en relación a lo que uno quiere

exteriorizares, para Climent (1994) la Personalidad se puede definir como el grupo de tendencias individuales que uno tiene en su comportamiento. La personalidad según Casareto (2009) se organiza en base a cinco grandes dimensiones definidas también como rasgos, convirtiéndose en una teoría sólida con notoriedad en los últimos años. También Bermúdez et al (2003), refirieron que los rasgo son las conductas que los individuos manifiestan en situaciones las cuales se dan en diversos contextos. Esta manifiesta que la conducta se determina por un conjunto de disposiciones estables de respuesta que originan la personalidad del sujeto. Para los teóricos que estudian los rasgos, refieren que cada individuo posee un cierto grado de rasgos de la personalidad como dependencia, ansiedad sociabilidad y agresividad que las personas son estos grados lo que conlleva a las diferencias entre un sujeto y otro (Morris 2019 p.324)

Para Moreno (2013) los rasgos tienen como cualidad ser cuantitativos, generales, transituacionales y analíticos. Son cuantitativos porque los individuos se diferencian por obtener distintas puntuaciones. Generales, porque presentan mayor o menor medida. Transituacionales se encuentran en todas las situaciones, manifestándose de manera distinta. Analíticos por ser una unidad homogénea de conductas, pudiéndose descomponer en unidades más pequeñas, siempre conservando su homogeneidad. Hoy en día la teoría de los rasgos o dimensiones es una de la utilizadas porque permite conocer de una manera más diversa el carácter de los individuos.

La teoría de los rasgos se basa en que cada sujeto presenta características particulares que hace posible que los valores, temperamento, la adaptación, la labilidad emocional giren en base a una característica particular en el individuo (Engler, 1996). Polaino, et al., (1995), refiere que la personalidad comprende rasgos duraderos y fuertes formados en una jerarquía que ayudan a predecir las conductas de las personas en la medida que piensan y entienden la realidad.

Para Cattell (1947) existen la personalidad está compuesta por dimensiones: Extraversión que comprende amabilidad, asertividad, búsqueda de emociones, emociones positivas aventureros. Los individuos que se encuentran en esta dimensión son bastantes sociables, no les agrada estar solos, presentan emociones a un nivel alto, son habladores, divertidos, amigueros siempre buscando nuevas experiencias, en lo opuesto encontramos a las personas introvertidas suelen ser sujetos que no les agrada estar en sociedad;

Afabilidad considerados, bondadosos, sinceros, les gusta ayudar sin esperar nada a cambio ser amigos, lo contrario en el lado opuesto a esta dimensión los sujetos suelen ser egocéntricos, desconfiados y competitivos, a veces malcriados, quisquilloso Responsabilidad presentan características como el de ser organizada, con metas para el futuro, ordenadas, metas y objetivos trazadas, controladas, confiables, escrupulosos, puntuales, en el otro extremo encontramos a sujetos que no cumplen sus metas, irresponsables buscan solo satisfacer el placer, no persisten en sus objetivos; Inestabilidad Emocional o Neuroticismo encontramos inconstantes emociones, se lleva al extremo las preocupaciones, perspectiva equivocada de situaciones, conductas inconstantes, insociables, inseguros, inestables, sensibles, en el otro extremo encontramos a sujetos tranquilos, vigorosos, seguros de sí mismo, controlan sus emociones, tratables. Apertura sujetos curiosos, creativos, nada convencionales, les agrada experimentar cosas nuevas, los contrarios serian personas son realistas, monótonas, no les gusta el arte, conservadores.

Desde este enfoque algunos autores han reconocido una estructura de cinco factores entre los que se encuentran las dimensiones de amabilidad, estabilidad emocional (o neuroticismo), conciencia o responsabilidad, extraversión y apertura a la experiencia (o intelecto) (Goldberg et al., 2006; Kim, Jörg&Klassen, 2019; McCrae& Costa, 1987). rrick&Klayman,2006; Stankov, Morony& Ping Lee, 2014).

El modelo de los cinco grandes rasgos de la personalidad fue creado en los años 70 por McCrae y Lewis Goldberg, aunque siguiendo caminos un poco distintos llegaron a la conclusión que los rasgos se pueden simplificarse a cinco dimensiones de conductas Las cuales se obtuvieron a través de procesamiento analísticos y estadístico realizado a miles de sujetos (Baltazar y Chirinos 2013).Hoy en día esta teoría, tiene gran relevancia en las diversas investigaciones, debido a la réplica estructura factorial de las cinco dimensiones en diferentes contextos y formas: Inestabilidad emocional: Comprende los estados de ansiedad, tensión, nerviosismo, preocupación, miedos, agresión y colera. Los sujetos que logran obtener una puntuación alta en esta dimensión tienden a sentirse solo, vergüenza, miedo al ridículo, sentimientos de inferioridad como culpa tristeza no hay un control adecuado de los impulsos e incapacidad para manejar situaciones de estrés (Sánchez, 1992). Extraversión. Son individuos que tiene una capacidad adecuada para establecer diversas relaciones sociales, son, amistosas, locuaces, afectuosas, les gusta

divertirse y no suelen tener compromisos estables. Amabilidad. Se basa en la forma como el sujeto se relaciona con su entorno. Los individuos que presentan puntajes altos suelen caracterizarse por ser empáticos, confiables y cooperativos (Sánchez, 1992).

Para Moreno (2007) suelen ser amables, calmados, buscan tener un entorno armónico, se muestran serviciales, comprensivos y complacientes. Responsabilidad. Se basa en la capacidad de voluntad y autocontrol de los impulsos, suelen presentar mayor motivación con el propósito de llegar a lo que se han propuesto, rectos, mejorando sus resultados tanto en el ámbito educativo laboral y familiar teniendo en cuenta la moral y los valores (Moreno, 2007). Apertura a la experiencia: Los sujetos que logran altos rasgos de apertura a la experiencia muestran una capacidad de curiosidad hacia lo intelectual, costumbres, valores, etc. Anicama y Chumbimuni (2018). Son innovadores y tienden a desarrollarla actividades artísticas y creativas, les agrada realizar actividades políticas o de tipo social.

Para Freud el inconsciente está compuesto por los pensamientos, ideas y sentimientos de las cuales no somos conscientes, la conducta está integrada por instintos o pulsiones las cuales no se dan de manera consciente. Encontramos instintos agresivos, destructivos y otros que permiten la supervivencia de los individuos: Hambre, la sed y la autopreservación. Freud manifestó que el factor más relevante para que se pueda desarrollar la personalidad está compuesta por el deseo de placer comprendida por tres elementos ello, el ego y el superego. La única estructura que la encontramos desde que el individuo nace es el Ello el cual está compuesto por impulsos y deseos que no son conscientes y buscan ser expresados. (Morris, 2019, p.320). por lo que opera a través del principio del placer de una manera inmediata para poder evitar el dolor, Sin embargo, como el ello está presente de una manera inconsciente y no tiene una relación con el mundo real solo puede obtener la gratificación a través de actos reflejos que sirven para calmar desagradables sensaciones o fantasía que para Freud es la satisfacción del deseo: que calma el sentimiento incómodo. El ego es el único que tiene conexión con la realidad y ahí encontramos el principio de la realidad que es el encargado de decisiones y ejecutarlas. El superego no tiene contacto con la realidad siendo sus deseos no realistas. En el Superego encontramos a la consciencia y el ego ideal. La consciencia es el resultado de la manera inadecuada que recibe el sujeto en cuanto a los castigos mientras que ego ideal es el resultado de las recompensas por los comportamientos correctos.

Jung manifestaba que la energía psíquica o también libido son representaciones la vida y no solo como lo refería Freud. Para Jung el inconsciente era un factor determinante determinación del comportamiento humano. Mientras para Freud el ello es una olla compuesta excitaciones donde el yo es el encargado de controlar. Para Jung el inconsciente está compuesto por un inconsciente personal donde encontramos nuestros pensamientos que reprimimos, experiencias olvidadas o ideas no desarrolladas que pueden hacerse consientes sin que algo lo desencadene y un inconsciente colectivo además de ser una fuente donde para el yo de vitalidad y fuerza del. desencadena su recuerdo.

Karen Horney manifestó que los factores sociales y ambientales son importantes el desarrollo de la personalidad donde las interacciones de las relaciones humanas en la niñez son un elemento principal para el desarrollo de cada individuo. Erik Erikson coincidió con Freud en el en la influencia del desarrollo sexual y de la libido así mismo él pone realce en las relaciones familiares donde los padres pueden disciplinar a sus hijos, pero es en esta disciplina donde hay que ser cautelosos porque el hijo puede sentirse amado u odiado. Los hijos alcanzaran una identidad estable si sienten que son valorados, competentes, Asia sí mismo y frente a los demás.

Para los humanistas la existencia del ser humano no solo está en base a poder lidiar con los conflictos ocultos si no va más allá, para ellos la vida es apertura al mundo que nos rodea y que nos permite experimentar la alegría de la vida, donde nosotros somos responsables de ella. (Cloninger, 1993)

Para Carl Rogers la personalidad se desarrolla en base a las metas positivas de cada uno, aptitudes o potencialidades con que cada sujeto nace (Maddi, 1989, p. 102). El objetivo de la vida es ser mejor en lo que uno puede llegar y satisfacer este proyecto genético (impulso biológico). Cuando se logra adquirir el autoconcepto los individuos serán capaces de decidir, hacer y llegar hasta donde lo deseen, a pesar que las decisiones no sean las adecuadas. Para Roger los adultos otorgan al niño la consideración positiva condicional ya que solo aceptan y valoran ciertos aspectos del niño. Ocasionando en el niño que suela no sentirse satisfecho con lo que hace y con su vida.

Bandura y Rotter, creen Ambos teóricos refieren que la perspectiva del sujeto

influye en el estilo explicativo repercutiendo en su comportamiento. (Morris p. 330) En los años 70, Lowell acuñó el término metacognición como el conocimiento que las personas tienen de sus procesos y productos cognitivos.

Para Burrón (1993) el carácter motivacional es una de las características de la metacognición en tal sentido los estudiantes metacognitivos para poder lograr el aprendizaje necesitan de un esfuerzo por lo que la motivación es la que ayudara a lograr el objetivo, por lo que se necesitan mecanismos de control y autorregulación que ayudan al estudiante a encontrarse presto encontrar soluciones.p.32).

Para Meza & Lazarte (2007) es el nivel de conciencia donde los estudiantes aplican adrede en las actividades cognitivas con la finalidad de manejarlos. Haciendo una diferencia en el significado de conciencia y control. Donde la conciencia se puede dar de la forma de un contenido, actividad y proceso cognitivo o en base al nivel de compromiso que tiene cada uno desde una perspectiva interna. El control se basa a regular, dirigir, canalizar, cuidar que el camino a tomar sea el correcto para alcanzar el objetivo trazado. Las estrategias metacognitivas están en relación a las acciones en conjunto cuya finalidad es conocer orientadas a nuestras operaciones y procesos mentales: Qué, cómo y cuándo así sea requerido para el lograr nuestras metas, teniendo en cuenta la planificación, autorregulación y evaluación.

Para Jiménez; Puente, Alvarado (2009) las estrategias metacognitivas son utilizadas en la planificación, supervisión y evaluación de las estrategias cognitivas lo cual beneficiara los resultados de nuestra actividad cognitiva, ayudando a nuestra codificación, almacenamiento de información, su recuperación, solución de problemas de la información.

Flavell hace una distinción entre las cognitivas y las metacognitivas. Las cognitivas son estrategias para alcanzar un objetivo, a partir de una situación dada, mientras las metacognitivas están diseñados para planificar, monitorizar y evaluar el resultado de actividades cognitivas. En la adquisición y desarrollo de los procesos metacognitivos existen dos posturas: la primera está en relación al carácter evolutivo en la cual manifiesta que con el paso de los años las actividades reguladoras se van volviendo más activas, intencionales y automáticas y la segunda manifiesta que a medida que las

personas se van haciendo expertos en ciertos contenidos o dominios trae como resultado el aumento de su capacidad cognitiva y su autorregulación (Chi, 1992). Cuando nos referimos a estrategias metacognitivas nos encasillamos en las estrategias de aprendizaje, para poder resolver las tareas intelectuales generales se necesitan como base tanto de los procesos de la información, atención, la motivación, el aprendizaje, el recuerdo, la comprensión y la recuperación de información, y los procesos cognitivos. (Danserau, 1978).

O'Malley y Chamot (1990) refiere que para trabajar las estrategias con los estudiantes se necesita: a) ayuda a mejorar el aprendizaje basado en memorizar b) Cuando son enseñadas los alumnos mejoraran su rendimiento en comparación de los demás en comparación a los demás estudiantes que no recibieron ninguna instrucción y c) cuando las estrategias, son adquiridas pueden ser utilizadas en diversos contextos académicos.

Zabala (1999) refiere que para lograr el desarrollo de manera correcta de las actividades de aprendizaje en los estudiantes se deben tener en cuenta los objetivos en base a los procesos de análisis, síntesis y autoevaluación, este último le que permite analizar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Se debe tener en cuenta el rol del docente tanto en su participación, su didáctica y el manejo de estrategias adecuadas ya que juega un papel importante. La metacognición ayuda a promover en el alumno el aprendizaje y la motivación, a toma consciencia de la autorregulación en sus acciones en el ámbito académico logra convertirse en una persona responsable y autónoma de sus actos y son los docentes que deben promover esta toma de conciencia.

Para Burson el abordaje del problema de la metacognición se ha realizado desde una perspectiva que privilegia el estudio de diferentes habilidades propias del conocimiento y la regulación metacognitiva, sin tener en cuenta la influencia de variables en el actuar metacognitivo, como la motivación, las expectativas o la personalidad en el desempeño metacognitivo del individuo.

Algunos investigadores que este hecho puede estar en relación de los estudios de metacognición en una perspectiva de cognición fría, en contraste con la necesidad de analizar la influencia en el desempeño metacognitivo de variables propias de una postura de la cognición más cálida, entre las que pueden encontrarse el estilo parental, la

motivación, las emociones y la personalidad docente, lo cual representa el interés de la presente investigación. Los factores de personalidad pueden entenderse como disposiciones relativamente estables de una persona a ciertos patrones de cognición, emoción y comportamiento (Hogan, Hogan & Roberts, 1996; Ozturk, 2020).

Matos (2017) refiere que las estrategias metacognitivas ayudan al desarrollo de un aprendizaje en los alumnos de manera significativa, la participación de los alumnos contribuye en la mejora del aprendizaje un factor también fundamental es el interés, la comprensión, la capacidad de análisis el trabajo colaborativo, los talleres extracurriculares y sobre todo la practica individual dentro de un contexto practico. Para la adquisición del conocimiento metacognitivo refiere que hay que tener presente tres variables: a) Personales. Está basado en el conocimiento del sujeto sobre sus creencias habilidades y limitaciones manera individual o sus conocimientos en comparación con los demás si es superior. b) Relacionadas con la tarea: Se basa en el conocimiento sobre resolver una tarea de una manera determinada por la experiencia de cada uno. c) Relacionadas con las estrategias

La escala ACRA está conformada por: La Dimensión I constituida por 25 ítems, que comprenden las estrategias cognitivas y metacognitivas del aprendizaje. Comprenden seis factores seis que está en relación a la conciencia que tiene el estudiante con la manera como aprende.: La selección y organización, subrayado, conciencia de la funcionalidad de las estrategias, estrategias de elaboración, de planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, repetición y relectura. La Dimensión II incluye 14 ítems, abarca las estrategias de apoyo al aprendizaje. Las estrategias de apoyo ayudan y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información. Esta dimensión está comprendida por cinco factores: Motivación intrínseca, control de la ansiedad, condiciones de no distracción, necesidad de apoyo social, horario y plan de trabajo. La Dimensión III consta de 5 ítems, que indagan los hábitos de estudio. Comprende dos factores: los hábitos de estudio y la comprensión.

Para Diaz & García (2008) los hábitos se pueden perder, pero también el estudiante lo puede aumentar o recobrar. Para poder adquirirlos se necesita una formación, el estudiante tiene que sentirse motivado tener un propósito, un objetivo, requiere esfuerzo dedicación y disciplina porque no es una tarea sencilla. El aprendizaje

de los estudiantes es importante para el desarrollo de la sociedad. Un estudiante que se encuentra motivado intrínsecamente va a mostrar más interés en lo que está aprendiendo poniendo más énfasis en lo que realiza, siendo persistente mejorando su autovaloración. (Tirado et al., 2010).

Bases teóricas de las variables principales

En el estudio del comportamiento humano y del proceso de aprendizaje, es fundamental comprender los factores internos que influyen de manera significativa en la forma en que los individuos interpretan la realidad, toman decisiones y enfrentan los desafíos del conocimiento. Dentro de este marco, las dos variables centrales de la presente investigación —la personalidad y las estrategias metacognitivas— adquieren especial relevancia no solo por su riqueza conceptual, sino también por su implicancia directa en el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje.

La personalidad desde el modelo de los cinco grandes factores

Hablar de personalidad en el contexto educativo implica abordar un conjunto de disposiciones psicológicas que, si bien presentan cierto grado de estabilidad en el tiempo, se manifiestan de manera diversa en función de los entornos y las experiencias del sujeto. La personalidad, entendida como una estructura relativamente permanente de rasgos cognitivos, afectivos y conductuales, condiciona el modo en que los estudiantes aprenden, se relacionan con sus pares y se enfrentan a las exigencias académicas.

En ese sentido, uno de los modelos más sólidos y ampliamente aceptados en la psicología contemporánea es el **modelo de los cinco grandes factores de personalidad** (conocido como *Big Five*), propuesto inicialmente por **Costa y McCrae**. Este enfoque parte de una perspectiva léxica y empírica, sustentada en la idea de que el lenguaje cotidiano refleja las dimensiones más relevantes de la personalidad, y que estas pueden agruparse en cinco dominios principales:

- **Apertura a la experiencia:** Este rasgo está vinculado con la imaginación, la sensibilidad estética, la curiosidad intelectual y la preferencia por la novedad. Un estudiante con altos niveles de apertura tenderá a cuestionar lo establecido, a explorar nuevas formas de pensar y a conectarse con contenidos académicos desde

una mirada crítica y reflexiva. En cambio, niveles bajos en esta dimensión podrían traducirse en rigidez cognitiva o resistencia al cambio.

- **Responsabilidad (o escrupulosidad):** Engloba aspectos como el orden, la persistencia, la orientación al logro y el control de los impulsos. Es particularmente relevante en contextos académicos, ya que estudiantes responsables suelen mostrar una planificación efectiva, cumplimiento de tareas y un compromiso sostenido con sus metas.
- **Extroversión:** Hace referencia al nivel de energía, sociabilidad, asertividad y búsqueda de estimulación en compañía de otros. En un aula universitaria, los estudiantes extrovertidos suelen participar activamente, mostrar iniciativa y sentirse cómodos en dinámicas grupales, lo cual puede incidir en el uso de estrategias compartidas de aprendizaje.
- **Amabilidad:** Este rasgo alude a la disposición a cooperar, confiar en los demás, ser empático y comprensivo. Aunque su relación con el rendimiento académico no siempre es directa, la amabilidad puede contribuir a establecer relaciones armoniosas en el entorno educativo, lo cual influye en el clima del aula y en la disposición para el trabajo colaborativo.
- **Neuroticismo o inestabilidad emocional:** Comprende la tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, irritabilidad o tristeza. Estudiantes con altos niveles de neuroticismo suelen presentar dificultades para manejar el estrés académico, lo cual puede interferir en su capacidad para autorregularse y enfrentar los desafíos del aprendizaje.

Este modelo no solo permite describir perfiles de personalidad con fines diagnósticos o predictivos, sino que también constituye una base teórica sólida para explorar su relación con otros procesos psicológicos, como la metacognición. Diversos estudios han demostrado que ciertas combinaciones de estos rasgos favorecen o dificultan la adopción de estrategias eficaces de aprendizaje, lo que refuerza la pertinencia de su análisis en contextos educativos.

La metacognición como herramienta para el aprendizaje autónomo

Por otro lado, la metacognición representa uno de los pilares fundamentales del aprendizaje autorregulado y consciente. A diferencia de los procesos cognitivos básicos —como la atención, la memoria o el razonamiento lógico—, la metacognición implica un nivel superior de funcionamiento mental, en el que el individuo no solo ejecuta una acción cognitiva, sino que reflexiona sobre ella, la evalúa y la ajusta según los resultados obtenidos.

El concepto fue introducido por **Flavell (1976)**, quien definió la metacognición como el conocimiento que el individuo tiene sobre sus propios procesos cognitivos, así como la capacidad para regularlos intencionalmente. Desde entonces, el término ha sido ampliado y profundizado por numerosos autores, quienes coinciden en que la metacognición no es un atributo estático, sino una competencia que puede desarrollarse, entrenarse y transferirse a distintos ámbitos del quehacer humano.

Las estrategias metacognitivas, en este marco, constituyen un conjunto de procedimientos intencionales que permiten al estudiante planificar su aprendizaje, monitorear su comprensión, identificar errores o dificultades, y tomar decisiones correctivas en tiempo real. Estas estrategias pueden clasificarse, de acuerdo con **Román y Gallego (1994)**, en cuatro tipos principales:

1. **Estrategias de adquisición de la información:** Incluyen técnicas como la lectura activa, el subrayado, la elaboración de preguntas, la formulación de hipótesis, entre otras, que facilitan el acceso inicial al contenido.
2. **Estrategias de codificación:** Permiten organizar, estructurar y almacenar la información en la memoria a largo plazo, mediante procesos como la elaboración de esquemas, mapas conceptuales, resúmenes o analogías.
3. **Estrategias de recuperación:** Ayudan al estudiante a recordar la información previamente aprendida, especialmente durante la evaluación o la aplicación de conocimientos en situaciones nuevas.
4. **Estrategias de apoyo al procesamiento:** Son aquellas que regulan el proceso general de aprendizaje, como la gestión del tiempo, la motivación, el control

emocional y la autoevaluación.

El desarrollo de estas estrategias permite a los estudiantes convertirse en aprendices estratégicos, capaces de asumir el control de su propio proceso formativo. De allí que la metacognición no solo sea un indicador de madurez intelectual, sino también un predictor del éxito académico a largo plazo.

Relación entre la personalidad y las estrategias metacognitivas

La interacción entre la personalidad y la metacognición ha sido objeto de creciente interés en la investigación educativa, dado que ambas variables, si bien distintas en naturaleza, comparten un terreno común: la manera en que el sujeto se conoce, se enfrenta a sí mismo y se relaciona con el conocimiento.

Estudios recientes señalan que determinados rasgos de personalidad, particularmente aquellos vinculados con la apertura a la experiencia y la responsabilidad, están positivamente correlacionados con el uso frecuente y eficaz de estrategias metacognitivas. Esto se debe a que dichas características predisponen al sujeto hacia la exploración intelectual, la reflexión personal y la planificación consciente de sus acciones.

Por ejemplo, **Bidjerano y Dai (2007)** hallaron que los estudiantes que puntuaban alto en responsabilidad tendían a mostrar un mayor uso de estrategias de autorregulación, lo que se traducía en un mejor desempeño académico. Del mismo modo, quienes se caracterizaban por una alta apertura a la experiencia mostraban un pensamiento más flexible y una disposición más favorable hacia la evaluación crítica de su propio proceso de aprendizaje.

En contraste, estudiantes con altos niveles de neuroticismo o inestabilidad emocional mostraban una menor capacidad para autorregularse, dado que la ansiedad, la inseguridad o la impulsividad interferían negativamente con la aplicación de estrategias metacognitivas.

Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de considerar los rasgos de

personalidad como un componente estructural del diseño de programas educativos, ya que permiten predecir y potenciar las condiciones internas que facilitan el aprendizaje autónomo y estratégico.

Glosario de términos clave

A continuación, se presentan las definiciones operativas de los conceptos centrales utilizados a lo largo del estudio, con el objetivo de establecer una base terminológica clara y coherente:

- **Personalidad:** Conjunto de patrones relativamente estables de pensamiento, emoción y conducta que caracterizan a un individuo y que influyen en su forma de relacionarse consigo mismo, con los demás y con su entorno.
- **Metacognición:** Capacidad para reflexionar sobre el propio pensamiento, monitorear el proceso de aprendizaje, identificar errores y aplicar estrategias correctivas para mejorar la comprensión y el desempeño.
- **Estrategias metacognitivas:** Técnicas o procedimientos intencionales mediante los cuales el estudiante regula su aprendizaje. Incluyen la planificación, el monitoreo, la evaluación y la corrección de su propio proceso cognitivo.
- **Apertura a la experiencia:** Rasgo de personalidad asociado con la curiosidad, la imaginación, el pensamiento divergente y la disposición a nuevas experiencias.
- **Responsabilidad:** Dimensión de la personalidad que refleja el grado de organización, autodisciplina y orientación hacia el logro de metas.
- **Extroversión:** Tendencia a buscar la interacción social, mostrar energía en los contextos grupales y actuar de forma asertiva.
- **Amabilidad:** Rasgo que refleja la disposición a cooperar, comprender y confiar en los demás.
- **Inestabilidad emocional (neuroticismo):** Predisposición a experimentar emociones negativas de forma frecuente, como ansiedad, tristeza o irritabilidad.

- **Aprendizaje autorregulado:** Proceso por el cual el estudiante asume un rol activo en la gestión de su aprendizaje, mediante el uso consciente de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

Comprender un fenómeno educativo desde una perspectiva científica exige, ante todo, un camino metodológico bien trazado. Toda investigación que aspire a generar conocimiento válido, confiable y significativo debe sustentarse en un diseño que garantice el rigor en cada una de sus etapas: desde la formulación de objetivos e hipótesis, hasta la recolección, análisis e interpretación de los datos. Así, este capítulo detalla minuciosamente el enfoque, tipo, diseño y procedimiento metodológico empleado para explorar la relación entre la personalidad y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Elegir la metodología adecuada no es una decisión arbitraria ni técnica exclusivamente operativa; es una decisión profundamente epistemológica. Implica reconocer el tipo de conocimiento que se quiere generar, la naturaleza de las variables involucradas, y el contexto en el cual se produce la realidad investigada. En este caso particular, se optó por un enfoque cuantitativo, por cuanto el objetivo principal fue determinar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre dos variables psicológicas medibles: la personalidad, entendida desde el modelo de los cinco factores, y las estrategias metacognitivas, comprendidas como conductas observables y autorreportadas de autorregulación del aprendizaje.

La elección de un diseño **no experimental, transversal y correlacional** responde a la necesidad de observar y describir los fenómenos tal como se presentan en su entorno natural, sin manipular las variables ni alterar el contexto. Se trató, por tanto, de una investigación de tipo **básica**, orientada a comprender y explicar una relación entre variables, más que a intervenir o transformar la realidad educativa.

El estudio se desarrolló con una muestra representativa de estudiantes universitarios de la carrera de Educación, pertenecientes a una universidad ubicada en el distrito de Ate, Lima Metropolitana. Se aplicaron instrumentos estandarizados, previamente validados y con altos niveles de confiabilidad, lo que permitió recoger

información precisa y comparable sobre los rasgos de personalidad y el uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes.

Tipo y diseño de investigación

Toda investigación, para ser comprendida y valorada en su verdadera magnitud, debe sustentarse en una estructura metodológica clara, coherente y científicamente argumentada. En este caso, el estudio que aquí se presenta se inscribe en una propuesta investigativa de tipo **aplicada**, con enfoque **cuantitativo**, de nivel **correlacional**, y con un diseño **no experimental de corte transversal**. La elección de este camino metodológico no ha sido casual ni circunstancial; por el contrario, responde a la naturaleza del problema investigado y a la necesidad de generar conocimientos verificables, pertinentes y útiles para la mejora de la práctica educativa en el contexto universitario.

Investigación aplicada: del conocimiento a la acción

La presente investigación se enmarca dentro de lo que se denomina **investigación aplicada**, pues su finalidad no es solo comprender un fenómeno, sino también contribuir activamente a la solución de un problema real: la deserción universitaria asociada a factores internos como la personalidad y el manejo de estrategias metacognitivas.

Desde esta perspectiva, **Murillo (2010)** señala que la investigación aplicada parte del conocimiento existente, pero lo pone al servicio de la práctica concreta, con el propósito de intervenir sobre la realidad y transformarla. En sus palabras, *“la finalidad es poner en práctica los conocimientos logrados y permitir la adquisición de nuevos conocimientos, después de ejecutar y estructurar la práctica fundada en la investigación”* (p. 33). Bajo esta lógica, el estudio no se limita a describir la situación académica de los estudiantes, sino que pretende generar insumos para el diseño de estrategias pedagógicas y programas de intervención que fortalezcan su aprendizaje autónomo.

Enfoque cuantitativo: la rigurosidad de los números al servicio de la educación

El **enfoque de la investigación es cuantitativo**, lo cual implica una visión

particular sobre la realidad: una visión que busca medir, comparar, y establecer relaciones causales o correlacionales a partir de datos objetivos, estructurados y representativos. Según **Ruiz (2006)**, el enfoque cuantitativo es una forma sistemática de observar el mundo, basada en la objetividad, el control de variables externas y la búsqueda constante de regularidades que puedan ser generalizadas. El autor sostiene que este enfoque *“es una manera de poder mirar la realidad, buscando que la investigación sea controlada y evitando que se contamine desde el exterior; su principio es la búsqueda de conocimiento”* (p. 18).

En el marco de esta investigación, se optó por recolectar datos mediante instrumentos estandarizados —como el cuestionario de los cinco grandes factores y la escala ACRA—, aplicados a una muestra representativa de estudiantes, y cuyos resultados fueron analizados con herramientas estadísticas que permitieron establecer la fuerza y dirección de la relación entre las variables estudiadas.

Nivel correlacional: descubrir vínculos, no establecer causas

El nivel de investigación adoptado es **correlacional**, ya que su propósito fundamental es identificar si existe o no una asociación significativa entre dos variables —en este caso, la personalidad y las estrategias metacognitivas—, sin intervenir directamente en el comportamiento de los sujetos ni manipular intencionalmente ninguna de las condiciones del estudio.

De acuerdo con **Yuni y Urbano (2006)**, este tipo de investigación **busca demostrar la relación que existe entre dos o más variables, sin que se pueda establecer con certeza cuál es la causa y cuál es el efecto**, ya que no hay una variable independiente ni una dependiente en el sentido experimental estricto. Lo que se pretende, más bien, es reconocer patrones de asociación que permitan describir cómo se comportan las variables cuando se presentan simultáneamente.

Es importante precisar que, aunque el nivel correlacional no permite afirmar causalidad, sí constituye una base sólida para formular hipótesis más complejas, guiar futuras investigaciones y, sobre todo, fundamentar propuestas de intervención en contextos reales.

Diseño no experimental y transversal: observar sin intervenir

El diseño metodológico del estudio es **no experimental de tipo transversal y correlacional**. Un diseño se considera **no experimental** cuando el investigador no manipula deliberadamente las variables, ni asigna tratamientos a los grupos, sino que se limita a observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural. Es decir, no se introducen cambios ni se generan condiciones artificiales: simplemente se recoge información sobre las variables en un momento determinado para analizar su comportamiento conjunto.

En palabras de **Soto (2015)**, un diseño no experimental **se caracteriza por estudiar las variables sin aplicar ningún tratamiento o intervención**, ya que *“los fenómenos se observan en su ambiente tal como ocurren, sin que el investigador ejerza control directo sobre ellos”*.

En cuanto al **corte transversal**, este hace referencia a que la recolección de datos se realizó en un único momento en el tiempo, sin realizar seguimientos prolongados o mediciones repetidas. Esta elección responde tanto a criterios metodológicos como a la viabilidad del estudio, y permite obtener una “fotografía” del fenómeno investigado en un punto específico de su desarrollo.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que los diseños transversales **recopilan datos en un solo instante o en un período definido, con el propósito de describir variables y analizar relaciones entre ellas**. Su aplicación resulta ideal para estudios descriptivos y correlacionales que buscan obtener resultados rápidos, representativos y útiles para la toma de decisiones inmediatas.

Síntesis del diseño empleado

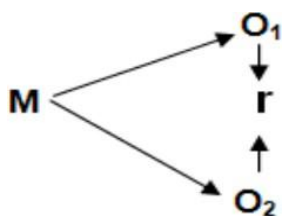
En función de lo anteriormente expuesto, la estructura metodológica de esta investigación puede resumirse en el siguiente esquema:

- **Tipo de investigación:** Aplicada
- **Enfoque:** Cuantitativo
- **Nivel:** Correlacional

- **Diseño:** No experimental, transversal
- **Finalidad:** Determinar la relación entre los rasgos de personalidad y el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios.

Esta elección metodológica responde a la necesidad de conocer con profundidad y precisión cómo se articulan dos variables psicológicas en un contexto educativo específico, para con ello contribuir a la mejora de la calidad educativa y al fortalecimiento del aprendizaje autónomo.

Dónde:



M: Muestra

O1: Variable personalidad

O2: Variable estrategias metacognitivas R: Correlación de las variables.

Variables y operacionalización

Variable 1: Personalidad.

El estudio de la personalidad ha ocupado un lugar destacado en la psicología contemporánea, en tanto representa una dimensión clave para comprender cómo los seres humanos perciben el mundo, responden ante él y regulan sus emociones, pensamientos y conductas. En el contexto educativo, esta variable adquiere una especial relevancia, ya que los rasgos de personalidad influyen directamente en la forma en que los estudiantes enfrentan los desafíos del aprendizaje, se relacionan con sus pares, se adaptan a nuevas exigencias y desarrollan su autonomía.

Definición conceptual

Desde un enfoque teórico consolidado, **Costa y McCrae (1985)** —reconocidos investigadores en el campo de la psicología de la personalidad— plantean que esta se configura como un **conjunto de rasgos psicológicos relativamente estables**, que influyen de manera sistemática en la forma en que una persona piensa, siente y actúa en diversas situaciones. Estos rasgos, según los autores, tienen una base **hereditaria y genética**, aunque su manifestación concreta también está condicionada por factores ambientales, sociales y culturales.

En este sentido, la personalidad no es un fenómeno fijo ni inmutable, sino que se desarrolla progresivamente desde la infancia hasta alcanzar una relativa estabilidad en la adultez. Es precisamente en esta etapa —la juventud universitaria— donde se consolida el perfil de personalidad, lo cual resulta especialmente pertinente para el presente estudio.

El modelo teórico adoptado para definir esta variable es el conocido como **modelo de los cinco grandes factores de personalidad (Big Five)**, que agrupa los rasgos en cinco dimensiones centrales:

- **Apertura a la experiencia:** refleja la curiosidad, la imaginación, la sensibilidad estética y la disposición hacia lo novedoso y lo abstracto.
- **Extraversión:** se asocia con la sociabilidad, el dinamismo, la energía interpersonal y la asertividad.
- **Amabilidad:** implica empatía, disposición a cooperar, confianza en los demás y generosidad afectiva.
- **Responsabilidad:** incluye la organización, la autodisciplina, la perseverancia y la orientación al logro.
- **Inestabilidad emocional (neuroticismo):** refiere a la tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, tristeza, irritabilidad o inseguridad.

Este modelo no solo ha demostrado consistencia empírica a lo largo de diversas culturas y contextos, sino que también ofrece una base sólida para el análisis de la conducta en entornos educativos, especialmente en relación con procesos de aprendizaje,

toma de decisiones, autorregulación emocional y uso de estrategias metacognitivas.

Definición operacional

Para los fines de esta investigación, se adoptó la definición operacional propuesta por **Anicama y Chumbimuni (2018)**, quienes afirman que la personalidad puede entenderse como **el resultado observable de un conjunto de grandes rasgos que se manifiestan de manera estable y activa en la constitución física, el temperamento, el carácter y la conducta social de una persona**, configurándola como un ser único e irrepetible.

Desde esta perspectiva, la personalidad fue medida mediante un **instrumento estructurado tipo cuestionario**, basado en el modelo de los cinco grandes factores, específicamente el **Cuestionario de los Cinco Factores Abreviado (BFI-10)**. Este instrumento está diseñado para evaluar de forma confiable y rápida las cinco dimensiones ya mencionadas, a través de ítems tipo Likert que capturan percepciones y autoinformes del participante sobre su forma de ser.

Los datos recolectados a través de este instrumento fueron sometidos a un análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de **0.943**, lo que indica un **alto nivel de consistencia interna** y valida el uso del cuestionario en el presente estudio.

En suma, la personalidad, en tanto variable compleja y multidimensional, fue conceptualizada y medida de forma rigurosa y sistemática, permitiendo obtener una caracterización precisa del perfil psicológico de los estudiantes, base sobre la cual se contrastó su relación con el uso de estrategias metacognitivas.

Variable 2: Estrategias metacognitivas

El aprendizaje, entendido como un proceso complejo y dinámico, no se limita únicamente a la adquisición de información, sino que también implica una serie de procesos mentales superiores que permiten al estudiante planificar, monitorear, evaluar y regular su propio conocimiento. En este contexto, las **estrategias metacognitivas** se convierten en un componente clave del aprendizaje significativo, autónomo y autorregulado. La inclusión de esta variable en el presente estudio responde a la necesidad

de comprender cómo los estudiantes gestionan su proceso de aprendizaje, especialmente en un entorno universitario donde se espera un mayor grado de independencia intelectual.

Definición conceptual

A lo largo de las últimas décadas, distintos autores han coincidido en definir las estrategias metacognitivas como **planes de acción deliberados que implican el uso consciente de procedimientos mentales, con la finalidad de facilitar el aprendizaje, resolver problemas, tomar decisiones y evaluar la propia comprensión**. Dichos procedimientos no ocurren de manera aislada o espontánea, sino que son el resultado de una práctica consciente y reflexiva que permite al sujeto tomar control de su pensamiento.

En ese sentido, las estrategias metacognitivas **no solo implican saber cómo se aprende, sino también cuándo y por qué aplicar ciertas técnicas, dependiendo de la naturaleza de la tarea, el contexto y los objetivos del estudiante**. Son, por tanto, herramientas intelectuales que posibilitan un aprendizaje más profundo, personalizado y duradero.

Desde una perspectiva operativa, las estrategias metacognitivas comprenden la **planificación previa** al acto de aprender (por ejemplo, establecer objetivos, seleccionar técnicas de estudio), el **monitoreo constante** durante el proceso (evaluar la comprensión, identificar obstáculos), y la **evaluación posterior** (revisar si se lograron los objetivos, modificar las estrategias empleadas).

Estas estrategias se desarrollan a lo largo de la experiencia educativa y se nutren tanto de factores cognitivos como afectivos. Están influenciadas por la motivación, la autopercepción, el conocimiento previo y, como se aborda en este estudio, por los rasgos de personalidad del estudiante.

Definición operacional

Para operacionalizar esta variable, se empleó la **Escala ACRA Abreviada**, un instrumento ampliamente utilizado en investigaciones educativas, basado en el modelo teórico de **Román y Gallego (1994)**. Esta escala ha sido adaptada y validada para el contexto hispanoamericano, y permite medir con precisión el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios.

La versión utilizada consta de **44 ítems**, estructurados en **tres dimensiones fundamentales**, que agrupan las diferentes estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes:

1. **Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje:** Incluye procesos como la repetición, la elaboración, la organización de la información y el control de la comprensión. Estas estrategias permiten al estudiante interactuar con el contenido de forma activa y consciente.
2. **Estrategias de apoyo al aprendizaje:** Comprende el manejo de emociones, la automotivación, la autorregulación del esfuerzo, y el control de factores externos que pueden afectar el rendimiento (por ejemplo, evitar distracciones o buscar ayuda cuando es necesario).
3. **Hábitos de estudio:** Se refiere a la planificación del tiempo, la distribución adecuada de las sesiones de estudio, la preparación para las evaluaciones, y el establecimiento de rutinas académicas eficaces.

Cada ítem de la escala está formulado en términos de conductas observables o autorreportadas, lo cual facilita su aplicación y análisis. Los estudiantes responden a través de una escala tipo Likert, valorando la frecuencia con la que aplican cada una de las estrategias mencionadas.

La confiabilidad del instrumento fue verificada mediante la **prueba de Alfa de Cronbach**, obteniéndose un coeficiente de **0.964**, lo que indica un **altísimo grado de consistencia interna**, validando así la calidad técnica del instrumento y su idoneidad para el propósito de esta investigación.

Es importante resaltar que el uso de estrategias metacognitivas no se da de forma homogénea entre todos los estudiantes, y que su presencia y eficacia pueden estar moduladas por factores personales como la motivación, la madurez académica y, como se plantea en esta investigación, los **rasgos de personalidad**. Explorar esta relación es crucial para comprender cómo se construye el aprendizaje autónomo y qué condiciones internas favorecen su desarrollo en la etapa universitaria.

Población, muestra y muestreo

En toda investigación científica, la delimitación de la población constituye un paso esencial que permite definir con claridad el universo de estudio sobre el cual se proyectarán los resultados. Esta etapa no solo proporciona el marco general desde el cual se extrae la muestra, sino que también permite contextualizar la investigación en función de las características socioculturales, académicas y demográficas de los sujetos involucrados.

Para los fines de este estudio, la **población estuvo conformada por un total de 157 estudiantes**, todos ellos pertenecientes a la carrera de Educación en una universidad ubicada en **Lima Metropolitana**. Este grupo fue seleccionado como unidad de análisis debido a que se encuentra en una etapa formativa crítica, en la que se consolidan no solo conocimientos académicos, sino también estructuras cognitivas, actitudes personales y estilos de aprendizaje que influirán significativamente en su desempeño futuro como docentes.

La elección de esta población responde a varios criterios de pertinencia. En primer lugar, los estudiantes de Educación representan un segmento estratégico dentro del sistema universitario, ya que son formadores en potencia de nuevas generaciones. Por tanto, resulta imprescindible indagar no solo en sus competencias técnicas, sino también en sus recursos personales para el aprendizaje, tales como sus **rasgos de personalidad** y el **uso consciente de estrategias metacognitivas**.

En segundo lugar, esta población presenta una diversidad significativa en términos de edades, trayectorias escolares previas y experiencias de vida, lo cual enriquece el análisis de las variables en estudio. Así mismo, la universidad en cuestión se encuentra ubicada en una zona urbana con características socioeconómicas diversas, lo que permite observar cómo estas variables psicológicas se manifiestan en contextos reales, lejos de condiciones ideales o artificialmente controladas.

Cabe señalar que la población fue censada y descrita previamente por la propia institución educativa, lo cual permitió contar con un registro actualizado y confiable sobre el total de estudiantes matriculados en los semestres académicos correspondientes al periodo de estudio. La totalidad de los 157 estudiantes estuvo disponible como base para

la selección de la muestra, la cual se define en el siguiente apartado.

De esta manera, se establece con precisión el grupo humano al que se dirige esta investigación, asegurando la representatividad de los datos y garantizando que los hallazgos obtenidos puedan ser interpretados en función del contexto específico que rodea a los futuros docentes en formación.

Tabla1. Población

Nº Población	Número de estudiantes
Universidad de Lima Metropolitana	157

Se utilizo una muestra de 78 alumnos para el estudio. El cual fue elegido al azar a través de un muestreo simple, sus edades oscilan entre 17 y 22 años. Para el tamaño de la muestra (n) se utilizó la fórmula de Arkin y Colton con un nivel de confianza del 95%, $d=0,05$; $N= 157$; $Z=1,96$; $P=0,5$; $Q=0,5$.

N =Alumnos de una universidad de Lima metropolitana.

Z = Valor de la distribución normal para un nivel de confianza de 95% d = Error aceptable

P = Posibilidad de muestra.

Q = Posibilidad de fracaso ($P-1$)

$N = 157 \times 3,8416 \times 0,5 \times 0,5 = 78,025 \times (240-1) + 3,8416 \times 0,25$

Por lo tanto, el tamaño de la muestra es $n= 78$ estudiantes

Criterios de inclusión

En el proceso de selección de participantes para una investigación científica, especialmente cuando se trata de estudios que abordan variables psicológicas y educativas, resulta indispensable establecer criterios claros de inclusión. Estos criterios permiten delimitar de manera rigurosa el perfil de los sujetos que formarán parte de la muestra, garantizando la homogeneidad necesaria para asegurar la validez de los resultados y la pertinencia del análisis.

En el caso del presente estudio, se definieron tres criterios fundamentales para incluir a los participantes, todos ellos alineados con los objetivos de la investigación y la naturaleza de las variables involucradas. A continuación, se describen con detalle:

- **Ser estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana:** Este primer criterio se justifica en función del contexto geográfico y educativo donde se desarrolla el fenómeno de estudio. Lima Metropolitana representa un espacio sociocultural complejo, dinámico y diverso, que condensa buena parte de la realidad educativa del país. Seleccionar estudiantes de una universidad ubicada en esta zona permite acceder a una muestra representativa de jóvenes expuestos a los retos y exigencias del sistema universitario peruano contemporáneo.
- **Estar cursando los primeros ciclos académicos:** La inclusión de estudiantes que se encuentran en los ciclos iniciales de su formación universitaria responde a una razón metodológica y conceptual. Es precisamente en los primeros años donde suelen evidenciarse mayores niveles de deserción, dificultades de adaptación, y carencias en habilidades de autorregulación del aprendizaje. Analizar las estrategias metacognitivas y los rasgos de personalidad en esta etapa temprana permite identificar factores de riesgo y formular propuestas de intervención preventiva desde el inicio de la trayectoria académica.
- **Tener entre 17 y 22 años de edad:** Este rango etario coincide con la transición de la adolescencia a la adultez temprana, una etapa crítica en términos del desarrollo cognitivo, emocional y social. Según los modelos del desarrollo humano, en esta fase los individuos comienzan a consolidar su identidad personal, definen sus metas de vida y adquieren progresivamente habilidades para la toma de decisiones autónoma. Evaluar variables como la personalidad y la metacognición en este tramo de edad resulta particularmente pertinente, ya que ambas dimensiones se encuentran en proceso de maduración y pueden ser más susceptibles a la intervención educativa.

Estos criterios no solo delimitan la muestra de manera objetiva, sino que también responden a una lógica coherente con los objetivos del estudio, asegurando que los resultados obtenidos reflejen con precisión la situación de aquellos estudiantes que se

enfrentan a los desafíos iniciales de la educación superior en el Perú actual.

Criterios de exclusión

Así como es indispensable establecer criterios de inclusión para garantizar la coherencia y representatividad de la muestra, también lo es definir con claridad los **criterios de exclusión**. Estos permiten depurar la muestra, evitando la incorporación de sujetos cuyas características o circunstancias podrían distorsionar los resultados, introducir sesgos en el análisis o comprometer la validez interna del estudio. En otras palabras, los criterios de exclusión permiten delimitar con precisión los límites del universo investigado, asegurando la integridad metodológica del proceso investigativo.

En el presente estudio, se establecieron los siguientes criterios para excluir participantes de la muestra:

- **Estudiantes que no deseen colaborar:** La participación en toda investigación de corte psicológico y educativo debe estar mediada por el consentimiento informado, libre y voluntario. En ese sentido, se excluyó a aquellos estudiantes que, por decisión personal o falta de disponibilidad, optaron por no participar en la aplicación de los instrumentos. La colaboración voluntaria no solo garantiza el respeto por los principios éticos, sino que también asegura una mayor calidad en los datos recogidos.
- **Estudiantes que no sean sinceros en sus respuestas:** Aunque este aspecto no siempre puede detectarse con facilidad, durante la aplicación de los instrumentos se mantuvo una observación atenta y se implementaron filtros que permitieran identificar respuestas incoherentes, exageradas o incongruentes. La sinceridad es un elemento clave cuando se trabaja con cuestionarios de autorreporte, especialmente en variables como la personalidad y las estrategias metacognitivas, que requieren una autorreflexión honesta y consciente.
- **Estudiantes que no se encuentren cursando los primeros ciclos académicos:** El foco de este estudio se centra en aquellos jóvenes que se encuentran en las etapas iniciales de su formación universitaria. Por ello, se excluyó de manera deliberada a estudiantes de ciclos avanzados, ya que su experiencia acumulada

podría sesgar los resultados o introducir variables adicionales no contempladas en el diseño original. Esta decisión metodológica se alinea con el propósito de explorar el perfil psicológico y metacognitivo de los estudiantes en su etapa de adaptación al sistema universitario.

De esta forma, los criterios de exclusión se definieron con el objetivo de preservar la pertinencia de la muestra, asegurando que los datos recolectados respondan de manera fiel a las características del grupo objetivo.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos representa una etapa crucial dentro del proceso investigativo, ya que permite transformar las preguntas de investigación, formuladas de manera teórica, en información concreta, observable y medible. Este proceso no se limita a un simple ejercicio de recopilación, sino que exige rigor metodológico, claridad procedimental y, sobre todo, coherencia entre los objetivos del estudio y los instrumentos utilizados.

Según **Bizquera (1990)**, las técnicas de investigación pueden definirse como **“medios técnicos que permiten registrar las observaciones y proveer el adecuado procedimiento”** (p. 28). Es decir, se trata de mecanismos sistemáticos que el investigador emplea para acceder al conocimiento empírico de los fenómenos estudiados. En este caso, al tratarse de una investigación de enfoque cuantitativo, orientada al análisis de la relación entre dos variables psicológicas —la personalidad y las estrategias metacognitivas—, se optó por el uso de técnicas estructuradas, estandarizadas y validadas estadísticamente.

La técnica de recolección seleccionada fue la **encuesta**, aplicada mediante **cuestionarios auto administrados**. Esta decisión responde a las características de las variables estudiadas, las cuales se basan en percepciones personales, autorreflexiones y experiencias subjetivas del estudiante, que pueden ser expresadas de forma eficaz a través de respuestas autoinformadas. Tal como lo señala **Méndez (2008)**, la encuesta es un recurso idóneo para captar opiniones, creencias, actitudes y comportamientos relacionados con el fenómeno de interés. En sus palabras: *“la recolección de datos se realiza a través de formularios, lo cual ayuda a conocer opiniones y actitudes de los sujetos en relación al estudio”* (p. 252).

En concreto, se aplicaron dos instrumentos complementarios, diseñados para medir las variables principales de la investigación:

- **Para la variable “Personalidad”,** se utilizó el **Cuestionario de los Cinco Factores Abreviado (BFI-10)**. Este instrumento permite evaluar las cinco dimensiones del modelo de personalidad propuesto por Costa y McCrae: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional. Consta de ítems breves que el estudiante responde valorando el grado de identificación con cada enunciado en una escala tipo Likert.
- **Para la variable “Estrategias Metacognitivas”,** se empleó la **Escala ACRA Abreviada**, adaptada a contextos universitarios. Este cuestionario mide tres dimensiones principales: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje, y hábitos de estudio. Está compuesto por 44 ítems, distribuidos en bloques que evalúan el uso, frecuencia y eficacia de diversas técnicas metacognitivas aplicadas por los estudiantes en su experiencia académica.

Ambos instrumentos fueron seleccionados no solo por su pertinencia teórica, sino también por su **validez de contenido** y su **alta confiabilidad**, comprobada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos resultados se detallan en el apartado correspondiente de este capítulo.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en un entorno controlado y con acompañamiento del equipo investigador, a fin de garantizar la comprensión de los ítems y evitar posibles sesgos o errores en las respuestas. Se procuró mantener un clima de confianza, privacidad y respeto hacia los participantes, explicándoles previamente los objetivos del estudio y asegurando la confidencialidad de sus datos.

En suma, la elección de estas técnicas e instrumentos permitió recopilar información relevante, precisa y representativa, sobre la cual se sustenta el análisis estadístico y la interpretación de los resultados presentados en los capítulos posteriores. La rigurosidad metodológica en esta etapa asegura que las conclusiones obtenidas tengan sustento empírico sólido, y que puedan ser utilizadas para generar propuestas concretas en el ámbito educativo superior.

Tabla 2. Niveles de interpretación variable personalidad.

	DG	D1	D2	D3	D4	D5.
Bajo	26-60	5-11	5-11	5-11	5-11	6-13
Bueno	61-95	12-18	12-18	12-18	12-18	14-21
Muy bueno	96-130	19-25	19-25	19-25	19-25	22-30

Tabla 3. Niveles de interpretación variable estrategias metacognitivas.

	DG	D1	D2	D3
Deficiente	44-87	25-49	14-27	5-9
Regular	83-131	50-74	28-41	10-14
Eficiente	132-176	75-100	42-56	15-20

En toda investigación de corte cuantitativo, la validez de los instrumentos empleados constituye uno de los pilares fundamentales que sustentan la calidad de los datos obtenidos y, por tanto, la confiabilidad de los resultados. Un instrumento puede ser confiable en términos estadísticos, pero si no mide exactamente aquello que se propone medir, pierde su valor como herramienta científica. De allí que la validez sea considerada una propiedad esencial, tanto desde el punto de vista metodológico como desde el punto de vista ético, ya que garantiza la fidelidad del conocimiento producido.

De acuerdo con **Hernández, Fernández y Baptista (2010)**, un instrumento de medición “**es válido si mide lo que se quiere medir**” (p. 201). Esta afirmación, aunque aparentemente sencilla, implica un proceso riguroso de revisión conceptual y técnica, destinado a asegurar que los ítems o preguntas que conforman el instrumento sean coherentes con los constructos teóricos que se desea evaluar.

En el presente estudio, se aplicaron dos instrumentos: el **Cuestionario de los Cinco Factores Abreviado (BFI-10)** para medir la variable “personalidad”, y la **Escala ACRA Abreviada** para evaluar la variable “estrategias metacognitivas”. Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de **validación de contenido**, orientado a verificar la adecuación de sus ítems con respecto a las dimensiones teóricas que representan.

La validación se llevó a cabo mediante el **juicio de tres expertos** en psicología educativa, metodología de la investigación y desarrollo de instrumentos. Este proceso consistió en una evaluación sistemática de cada uno de los ítems, considerando los siguientes criterios:

- **Claridad:** Se evaluó si el lenguaje de los ítems era comprensible, directo y adecuado al nivel educativo de los participantes.
- **Pertinencia:** Se valoró si cada ítem guardaba una relación coherente y directa con el constructo teórico al que se refería.
- **Objetividad:** Se analizó si los enunciados evitaban ambigüedades, valoraciones subjetivas o sesgos de formulación que pudieran influir en las respuestas.

Los expertos emitieron observaciones y sugerencias sobre la redacción y estructura de algunos ítems, las cuales fueron tomadas en cuenta para realizar los ajustes necesarios. Luego de esta revisión, se concluyó que los instrumentos **poseían validez de contenido**, y por tanto, **eran aplicables y adecuados para los fines del estudio**.

Este proceso de validación permitió reforzar la coherencia interna de los instrumentos y garantizar que las respuestas obtenidas reflejaran con precisión las dimensiones psicológicas que se pretendía medir. En otras palabras, se aseguró que la información recopilada estuviera anclada en criterios científicos sólidos, lo que a su vez fortalece la interpretación de los resultados y la formulación de conclusiones pertinentes y fundamentadas.

Tabla 4. Validez de contenido de los instrumentos Variable Personalidad

Nº	Nombre del experto	Resultado
01	Dr. Sebastián Sánchez Díaz	Aplicable
02	Mg. Yolanda Quispe Pérez	Aplicable
03	Mg. Lucy Salcedo	Aplicable

Tabla 5. Validez de contenido de los instrumentos Variable Estrategias metacognitivas.

N°	Nombre del experto	Resultado
01	Dr. Sebastián Sánchez Díaz	Aplicable
02	Mg. Yolanda Quispe Pérez	Aplicable
03	Mg. Lucy Salcedo Lozano	Aplicable

Confiabilidad

Además de ser válidos, es decir, medir exactamente aquello que se pretende medir, los instrumentos de investigación deben ser también **confiables**, lo que implica que puedan ofrecer resultados estables y consistentes a lo largo del tiempo. En otras palabras, un instrumento confiable es aquel que, al ser aplicado en condiciones similares y sobre sujetos con características equivalentes, tiende a generar resultados repetibles, sin grandes fluctuaciones atribuibles al azar o a factores externos.

De acuerdo con **Hernández, Fernández y Baptista (2010)**, la confiabilidad se define como “**el grado en que la aplicación repetida del instrumento al mismo individuo u objeto produce resultados iguales**” (p. 200). Esta definición nos recuerda que la medición en ciencias sociales y humanas no es un proceso infalible, pero sí puede aspirar a la precisión si se diseñan herramientas técnicamente sólidas, sometidas a evaluación rigurosa.

En el marco de la presente investigación, se evaluó la confiabilidad de los dos instrumentos utilizados para medir las variables principales —**personalidad y estrategias metacognitivas**— a través del **coeficiente Alfa de Cronbach**, una de las pruebas estadísticas más reconocidas y utilizadas para estimar la **consistencia interna** de los ítems que conforman un cuestionario.

Para llevar a cabo esta evaluación, se realizó previamente una **prueba piloto** con una muestra de **30 estudiantes** de características similares a las del grupo objetivo, es decir, estudiantes universitarios que cursaban los primeros ciclos académicos en una universidad de Lima Metropolitana. La finalidad de esta prueba fue comprobar que los ítems fueran comprendidos correctamente, identificar posibles errores de interpretación,

y evaluar la consistencia del conjunto de preguntas en relación con la dimensión que pretendían medir.

Los resultados fueron altamente satisfactorios:

- En el caso del **Cuestionario de los Cinco Factores Abreviado (BFI-10)**, utilizado para medir la variable **personalidad**, se obtuvo un coeficiente de **Alfa de Cronbach de 0.943**, lo cual indica un **altísimo nivel de confiabilidad**. Este valor sugiere que los ítems del cuestionario están fuertemente relacionados entre sí y que, como conjunto, logran medir de forma estable los rasgos de personalidad del modelo Big Five.
- Para la **Escala ACRA Abreviada**, que evalúa la variable **estrategias metacognitivas**, el resultado fue aún más elevado, con un **Alfa de Cronbach de 0.964**, lo cual también refleja un nivel de confiabilidad **excelente**. Este resultado confirma que los ítems que componen las tres dimensiones del cuestionario (estrategias cognitivas y de control, estrategias de apoyo al aprendizaje, y hábitos de estudio) están bien articulados, y que el instrumento permite captar con precisión la presencia y uso de estas estrategias en la población estudiada.

Estos resultados permiten afirmar que los instrumentos seleccionados **cumplen con los estándares metodológicos exigidos en la investigación cuantitativa**, y que los datos obtenidos a través de ellos son estadísticamente confiables. Esta garantía técnica fortalece la credibilidad de los análisis posteriores y contribuye a que las conclusiones del estudio se sustenten en mediciones objetivas, coherentes y reproducibles.

En suma, tanto la validez como la confiabilidad de los instrumentos fueron cuidadosamente verificadas antes de su aplicación definitiva, en coherencia con los principios de rigor y calidad científica que orientan este trabajo investigativo.

Tabla 6. Resultado de confiabilidad del instrumento Personalidad

Estadísticas de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,943	26

Nota: Cálculo estadístico aplicado en la prueba piloto (2020).

La confiabilidad de los instrumentos utilizados en una investigación es un aspecto esencial que garantiza la estabilidad de los resultados. Un instrumento confiable ofrece resultados consistentes, es decir, permite que las respuestas obtenidas puedan ser replicadas en condiciones similares sin que se vean alteradas por factores aleatorios o externos al fenómeno estudiado.

En relación con la variable **Personalidad**, se aplicó el **Cuestionario de los Cinco Factores Abreviado (BFI-10)**, adaptado para los fines del presente estudio con una estructura ampliada que comprende un total de **26 ítems**. Estos ítems fueron diseñados para evaluar las cinco dimensiones principales del modelo de Costa y McCrae: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional.

Con el objetivo de determinar la confiabilidad de este instrumento, se aplicó la **prueba de Alfa de Cronbach**, una técnica estadística ampliamente reconocida que permite estimar la **consistencia interna** del conjunto de ítems que conforman una escala.

Según lo expuesto en la **Tabla 6**, el coeficiente Alfa de Cronbach obtenido para la variable **Personalidad** fue de **0,943**, lo cual se interpreta como una **confiabilidad alta**. Este resultado indica que existe una elevada correlación entre los ítems del cuestionario, y que todos ellos, en conjunto, miden de manera coherente el constructo de la personalidad desde el enfoque de los cinco grandes factores.

Este nivel de confiabilidad permite afirmar que el instrumento aplicado es estadísticamente robusto y adecuado para el estudio, ya que garantiza que las respuestas ofrecidas por los estudiantes reflejan de manera precisa y estable sus perfiles de personalidad. Asimismo, este valor fortalece la calidad de los datos recolectados y asegura que las inferencias que se deriven de los resultados no estarán distorsionadas por inconsistencias internas del cuestionario.

La alta confiabilidad obtenida contribuye a consolidar el rigor metodológico de la investigación, permitiendo abordar el análisis estadístico con mayor seguridad y sustento científico.

Tabla 7. Resultado de confiabilidad del instrumento Estrategias metacognitivas

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,911	44

Según la tabla 7, se observó que el coeficiente de Cronbach para la variable de Estrategias metacognitivas fue de 0,911. Constituida por 46 ítems confiables y con alta confiabilidad.

Procedimiento

El procedimiento constituye una de las etapas más delicadas y decisivas de toda investigación empírica, ya que implica el paso de la planificación teórica a la ejecución práctica. Aquí es donde las hipótesis se ponen a prueba, las variables se operacionalizan en la realidad concreta, y los datos comienzan a tomar forma a partir del contacto directo con los participantes. Un procedimiento bien estructurado no solo permite garantizar la calidad de la información recolectada, sino también asegurar que todo el proceso se desarrolle con orden, transparencia, ética y coherencia metodológica.

En el presente estudio, la recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de **dos instrumentos estructurados**: el **Cuestionario de los Cinco Factores Abreviado (BFI)**, que evalúa la variable **personalidad**, y la **Escala ACRA Abreviada**, diseñada para medir las **estrategias metacognitivas** en contextos educativos. Ambos instrumentos fueron aplicados de forma **individual** a una muestra compuesta por **78 estudiantes** pertenecientes a los primeros ciclos académicos de una universidad de **Lima Metropolitana**.

Antes de dar inicio al trabajo de campo, se realizaron las gestiones correspondientes para obtener la **autorización formal de la institución educativa**. Para tal fin, se elaboró una **carta de presentación oficial**, en la que se explicaban los objetivos del estudio, su naturaleza académica, y la importancia de contar con el apoyo de los estudiantes para la validez de los resultados. Este documento fue dirigido al área responsable de coordinación académica y bienestar estudiantil, quienes brindaron su aprobación tras revisar el protocolo metodológico y los instrumentos a utilizar.

Una vez otorgado el permiso institucional, se procedió a organizar el proceso de aplicación. Cada estudiante fue citado en horario coordinado para evitar interrupciones en sus actividades académicas. La aplicación de los cuestionarios se realizó en **ambientes tranquilos y debidamente acondicionados**, con la finalidad de garantizar una adecuada concentración y privacidad. Se brindaron las instrucciones necesarias antes del inicio y se resolvieron dudas puntuales en caso de que surgieran durante la lectura de los ítems.

El tiempo promedio estimado para el desarrollo completo de ambos instrumentos fue de **50 minutos**, distribuidos de forma consecutiva. Se procuró no apresurar a los estudiantes ni generar presión alguna durante la actividad, promoviendo un clima de confianza y respeto. Cada cuestionario fue entregado en formato físico (papel) y devuelto al equipo investigador una vez finalizado.

Durante todo el procedimiento, se respetaron rigurosamente los principios éticos de la investigación: se garantizó la **confidencialidad** de las respuestas, se **resguardó la identidad de los participantes**, y se **informó previamente** sobre el carácter voluntario de su participación. Los estudiantes que aceptaron colaborar firmaron un **consentimiento informado**, en el cual se especificaban los fines del estudio, la confidencialidad de los datos, y su derecho a retirarse del proceso en cualquier momento si así lo deseaban.

Una vez concluida la etapa de recolección, los datos obtenidos fueron codificados, organizados en una base estadística y preparados para su posterior análisis cuantitativo, conforme al enfoque correlacional planteado en esta investigación.

Este procedimiento ordenado, ético y riguroso permitió garantizar la calidad del trabajo de campo y la solidez de los datos, asegurando que los resultados obtenidos reflejen con fidelidad las características y realidades del grupo estudiado.

Método de análisis de datos:

Una vez finalizada la recolección de los datos, el paso siguiente consistió en su procesamiento y análisis, etapa crucial que da sentido empírico al estudio y permite contrastar las hipótesis formuladas. El método de análisis de datos responde al **enfoque cuantitativo** adoptado desde el inicio de la investigación, cuya finalidad es transformar los datos recopilados en información estadística que describa, explique y relacione las

variables estudiadas.

En esta investigación, se trabajó con una muestra de **78 estudiantes** de una universidad de Lima Metropolitana, a quienes se aplicaron dos instrumentos validados: el **Cuestionario de los Cinco Factores Abreviado (BFI)** para evaluar la personalidad, y la **Escala ACRA Abreviada** para medir las estrategias metacognitivas. Los datos obtenidos a partir de ambos cuestionarios fueron registrados y organizados cuidadosamente en una **base de datos elaborada en el programa Microsoft Excel**, lo cual permitió su codificación inicial y facilitó su posterior exportación al software estadístico.

Para el análisis propiamente dicho, se utilizó el programa **SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)**, **versión 25**, ampliamente reconocido por su versatilidad y precisión en el tratamiento de datos en ciencias sociales y educativas. Este software permitió realizar tanto análisis descriptivos como inferenciales, en función de los objetivos y naturaleza de las variables.

Análisis descriptivo

En una primera etapa, se llevó a cabo un análisis descriptivo con el objetivo de **explorar el comportamiento general de las variables**, sus dimensiones e indicadores. Este análisis consistió en la obtención de frecuencias absolutas y relativas, medias, desviaciones estándar y medidas de dispersión, según correspondiera a cada tipo de dato.

Los resultados descriptivos se presentaron mediante **tablas de distribución y gráficos de barras** o sectores, con el fin de facilitar su interpretación visual y proporcionar una visión panorámica de las características predominantes en la muestra. Este tipo de análisis permitió identificar, por ejemplo, qué rasgos de personalidad se manifestaban con mayor frecuencia entre los estudiantes, o cuáles eran las estrategias metacognitivas más utilizadas en su práctica académica cotidiana.

Análisis inferencial

En una segunda etapa, se procedió al análisis inferencial, cuyo propósito fue **probar estadísticamente las hipótesis planteadas** y determinar si existía una relación significativa entre las variables personalidad y estrategias metacognitivas, así como entre

cada una de sus dimensiones.

Dado que las variables de estudio fueron medidas en **escala ordinal** y representan constructos de naturaleza **cualitativa no paramétrica**, se optó por utilizar la **prueba de correlación de Spearman** (rho de Spearman), la cual permite medir el grado de asociación entre dos variables ordinales sin requerir que estas cumplan con supuestos estrictos de normalidad o linealidad.

Esta prueba es especialmente útil cuando se desea establecer la **dirección y fuerza de una relación** entre variables subjetivas o psicológicas, como ocurre en este estudio. El coeficiente de correlación de Spearman ofrece valores que oscilan entre -1 y +1, donde valores cercanos a ± 1 indican una relación fuerte, mientras que valores cercanos a 0 reflejan una relación débil o inexistente. A su vez, el valor de p (nivel de significancia) permitió determinar si dicha relación era estadísticamente significativa.

Las hipótesis generales y específicas fueron evaluadas con este procedimiento, permitiendo comprobar con sustento empírico la existencia o no de vínculos significativos entre los distintos rasgos de personalidad y las dimensiones de las estrategias metacognitivas.

Su nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia del 5%.

Si, $p > 0,05$ se acepta la hipótesis nula (H_0).

Si, $p < 0,05$ se rechaza la hipótesis nula (H_0). El estadístico de Spearman es:

D = Diferencias entre variables.

N = Número de parejas analizadas. r_s =Coeficiente de correlación.

$$r_s = 1 - \frac{6(\sum d^2)}{n(n^2 - 1)}$$

Aspectos éticos

Todo proceso investigativo que involucre la participación de seres humanos, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales y educativas, debe estar guiado por **principios éticos fundamentales**, que garanticen el respeto a la dignidad, privacidad, libertad y bienestar de los participantes. En este sentido, la presente investigación se llevó a cabo en estricta observancia de los criterios éticos establecidos por los estándares internacionales de investigación y por los lineamientos normativos vigentes en el contexto universitario.

Desde el inicio del trabajo de campo, se procuró asegurar que la participación de los estudiantes se desarrollara de manera **libre, voluntaria, informada y anónima**. Previamente a la aplicación de los instrumentos, se proporcionó a cada uno de los participantes una **explicación clara y detallada** sobre la finalidad del estudio, los objetivos que perseguía, el uso que se daría a la información recolectada, y la garantía de confidencialidad absoluta de sus respuestas.

Se dejó en claro que **la participación no tendría ningún efecto en su rendimiento académico ni implicaba compromiso alguno con la institución**, y que podrían retirarse del proceso en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión. Este principio de **autonomía** es esencial en investigaciones de esta naturaleza, donde se trabajan variables sensibles como la personalidad y los hábitos de aprendizaje.

Además, se informó que los cuestionarios —tanto el de los cinco factores de personalidad como el de estrategias metacognitivas— serían **completamente anónimos**, y que **los datos recopilados serían utilizados exclusivamente con fines académicos e investigativos**, sin ningún otro propósito adicional. Las respuestas fueron tratadas bajo estrictos protocolos de **confidencialidad**, garantizando que no se pudiera identificar a los participantes de forma individual.

Asimismo, toda la información fue procesada en conjunto, sin hacer distinción alguna entre los estudiantes, de modo que los análisis estadísticos reflejaran únicamente tendencias generales del grupo, y no juicios particulares sobre las personas.

La recolección de datos se realizó en un ambiente de respeto y cordialidad,

generando un clima de confianza entre el investigador y los estudiantes. No se aplicaron procedimientos invasivos ni se emplearon técnicas que pudieran afectar la integridad emocional o psicológica de los participantes.

Finalmente, se obtuvo el **consentimiento informado** de todos los estudiantes participantes, en el cual se dejaban por escrito las condiciones de su colaboración, el uso de la información y la garantía de anonimato. Este consentimiento fue firmado antes del inicio de la aplicación de los instrumentos, y conservado como parte del registro ético del estudio.

Con estas acciones, se cumplió con el compromiso ético de proteger los derechos de los participantes, asegurar la transparencia del proceso, y preservar la integridad del trabajo científico. De esta forma, el estudio se alinea con los valores de responsabilidad, respeto, equidad y honestidad que deben guiar toda investigación que aspire a ser ética, humana y científicamente sólida.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

El presente capítulo expone de manera ordenada y sistemática los **resultados obtenidos a partir del análisis estadístico** de los datos recopilados en la investigación. Esta etapa representa el núcleo empírico del estudio, donde se traducen en cifras y relaciones objetivas las percepciones, actitudes y características reportadas por los estudiantes a través de los instrumentos aplicados.

Como se ha descrito en capítulos anteriores, el propósito de esta investigación fue **determinar la relación entre la personalidad y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana**, por lo que los resultados presentados aquí responden directamente a dicho objetivo, sustentando o rechazando las hipótesis previamente planteadas.

La información analizada proviene de **dos cuestionarios estructurados**: el **Cuestionario de los Cinco Factores de Personalidad (BFI)** y la **Escala ACRA Abreviada de Estrategias Metacognitivas**, aplicados a una muestra de **78 estudiantes** de una universidad de Lima. A partir de esta aplicación, se construyó una base de datos sistematizada, que permitió desarrollar análisis **descriptivos** e **inferenciales** con el soporte del software estadístico **SPSS versión 25**.

En primera instancia, se presenta un análisis **descriptivo**, que tiene por objetivo caracterizar las variables en estudio y sus respectivas dimensiones a través de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y gráficos. Esto permite ofrecer una visión general del perfil de los estudiantes en relación con sus rasgos de personalidad y su uso de estrategias metacognitivas.

Posteriormente, se desarrolla el análisis **inferencial**, mediante el cual se someten a prueba la **hipótesis general** y las **hipótesis específicas**, utilizando la **prueba de correlación de Spearman**, por tratarse de variables de naturaleza ordinal y cualitativa. Este análisis permite identificar la existencia, fuerza y dirección de la relación entre las variables, así como su grado de significancia estadística.

Los resultados aquí expuestos no solo dan respuesta a los objetivos de la investigación, sino que además permiten generar nuevas preguntas, reflexiones y líneas de acción para futuras intervenciones pedagógicas, psicopedagógicas o institucionales. En cada apartado se interpretan los datos con base en los criterios técnicos del análisis estadístico y se preparan los insumos que serán discutidos con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Resultados descriptivos

Tabla 8. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Personalidad.

Personalidad					
	Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	11,5	11,5	11,5
	Bueno	35	44,9	44,9	56,4
	Muy bueno	34	43,6	43,6	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

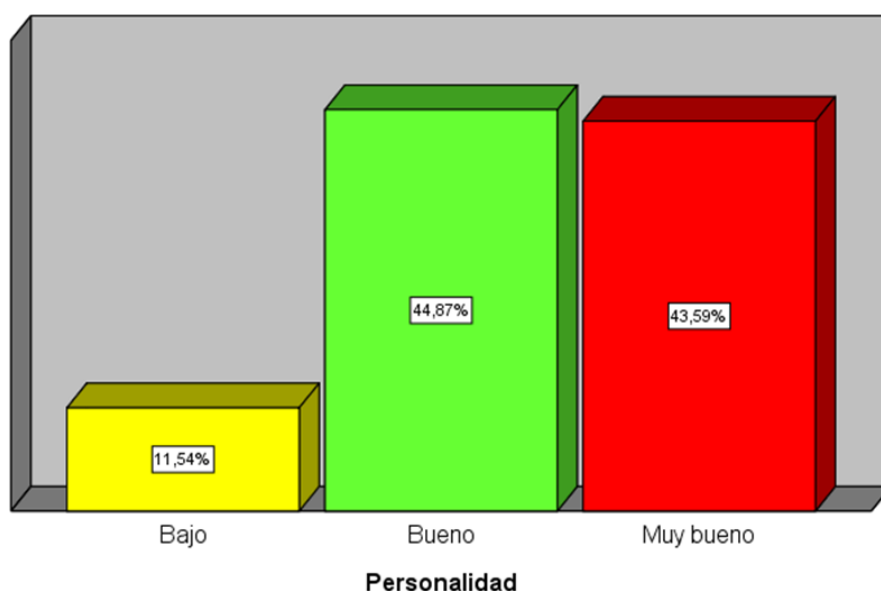


Figura 1. Gráfico de barras de la variable Personalidad.

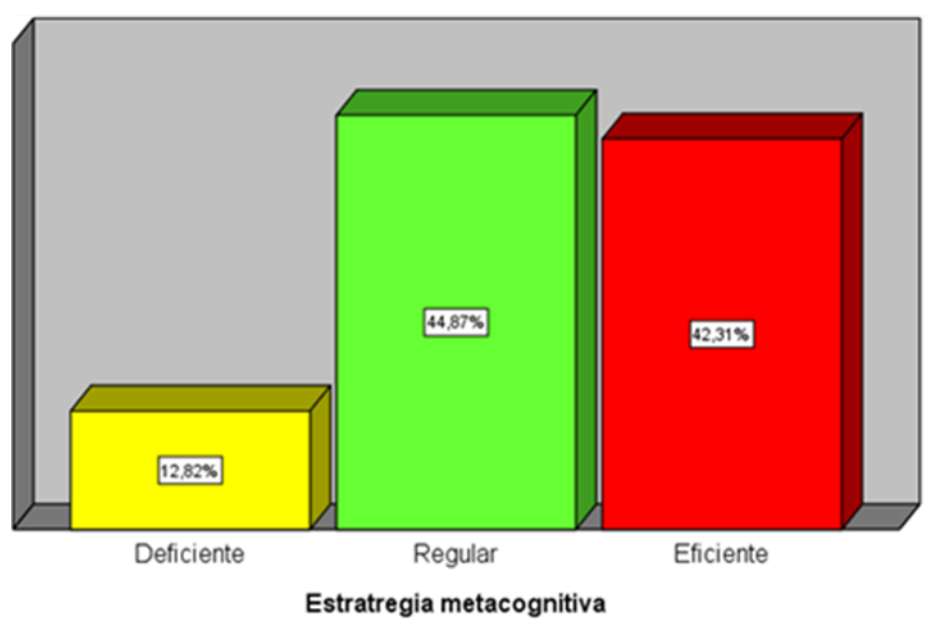
Interpretación: Se evidencia de la tabla 8 y figura 1, que el 11,54 % de los estudiantes encuestados presentan un nivel de personalidad bajo mientras que el 44,87%

presenta un nivel de personalidad promedio, y el 43,59 % un nivel Alto. Se encontró una tendencia al desarrollo de la personalidad dentro del promedio, se tiene que trabajar para lograr un desarrollo de la personalidad con una adecuada capacidad para lidiar en diversas situaciones de manera adecuada.

Tabla 9. Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable Estrategias Metacognitivas.

Estrategias metacognitivas					
	Frecuencia	Porcentaje		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	10	12,8	12,8	12,8
	Regular	35	44,9	44,9	57,7
	Eficiente	33	42,3	42,3	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Figura 2. Gráfico de barras de la variable estrategias metacognitivas.



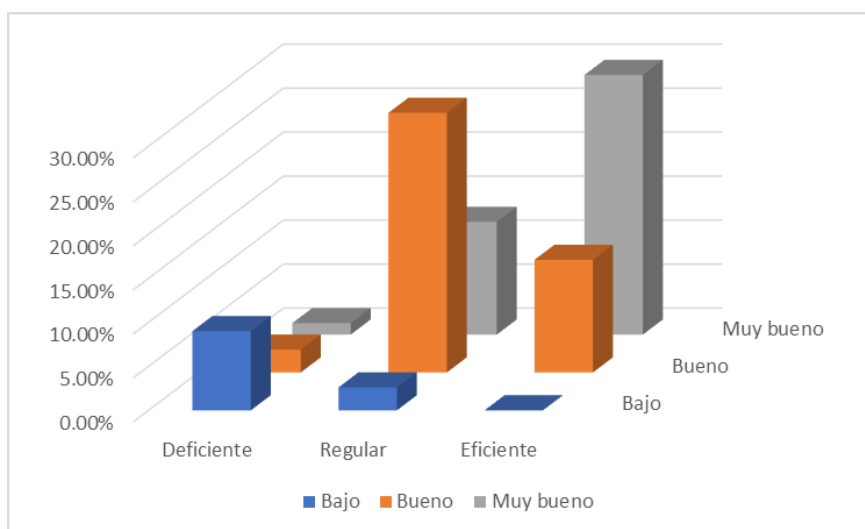
Interpretación: Se evidencia de la tabla 9 y figura 2, que el 12,82% de los estudiantes encuestados en la variable estrategias metacognitivas presentan un nivel deficiente, el 44,87 % presenta un nivel regular y el 42,31% un nivel bajo. Se concluye que el nivel de estrategias metacognitivas, tiene una tendencia a un nivel regular. El nivel alcanzado en su mayoría fue un nivel regular, las habilidades y estrategias en los

estudiantes se encuentran todavía en proceso de aprendizaje.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes según conocimiento sobre la variable personalidad y estrategias metacognitivas.

Tabla cruzada Personalidad*Estrategias metacognitivas						
			Estrategias metacognitivas			
			Deficiente	Regular	Eficiente	Total
Personalidad	Bajo	Recuento	7	2	0	9
		% del total	9,0%	2,6%	0,0%	11,5%
	Bueno	Recuento	2	23	10	35
		% del total	2,6%	29,5%	12,8%	44,9%
	Muy bueno	Recuento	1	10	23	34
		% del total	1,3%	12,8%	29,5%	43,6%
Total		Recuento	10	35	33	78
		% del total	12,8%	44,9%	42,3%	100,0%

Figura 3. Descripción de la relación entre la personalidad y estrategias metacognitivas.



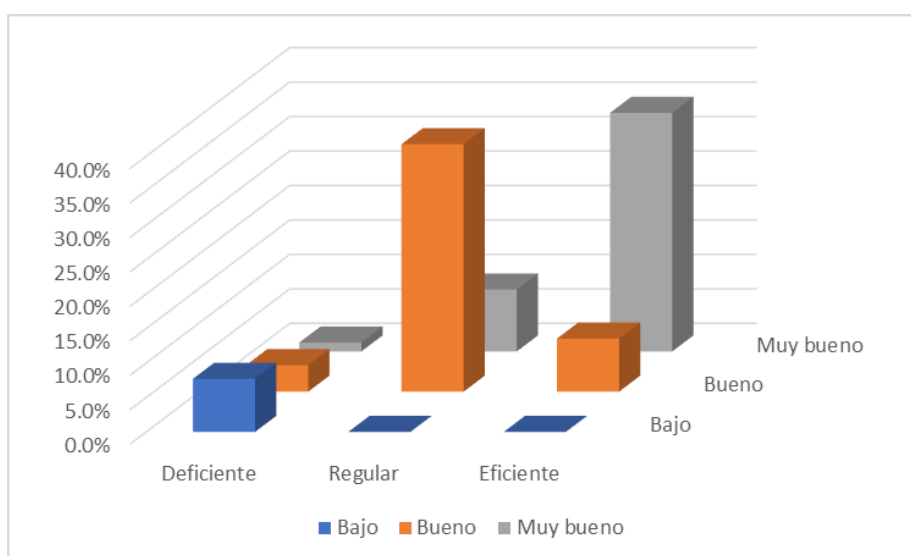
Interpretación: Se puede observar que cuando la variable personalidad alcanzan un 9,7% en el nivel bajo las estrategias metacognitivas son deficientes, al el 2,6% son regulares. Cuando el nivel de personalidad alcanza un nivel bueno al 29,5% las estrategias

metacognitivas son regulares, al 12,8 % son eficientes y al 2,6% son deficientes. Asimismo, en el nivel muy bueno de la personalidad al 29.5% se encuentra en un nivel eficiente, a un 12,8% en un nivel regular y el 1.3% en un nivel deficiente en nivel de estrategias metacognitivas.

Tabla 11. Frecuencias y porcentajes según conocimiento sobre la dimensión apertura a la experiencia y estrategias metacognitivas.

Tabla cruzada Apertura a la experiencia*Estrategias metacognitivas						
Estrategias metacognitivas						
			Deficiente	Regular	Eficiente	Total
Apertura a la experiencia	Bajo	Recuento % del total	6	0	0	6
			7,7%	0,0%	0,0%	7,7%
	Bueno	Recuento % del total	3	28	6	37
			3,8%	35,9%	7,7%	47,4%
	Muy bueno	Recuento % del total	1	7	27	35
			1,3%	9,0%	34,6%	44,9%
Total		Recuento % del total	10	35	33	78
			12,8%	44,9%	42,3%	100,0 %

Figura 4. Descripción de la relación entre la dimensión apertura a la experiencia y estrategias metacognitivas.



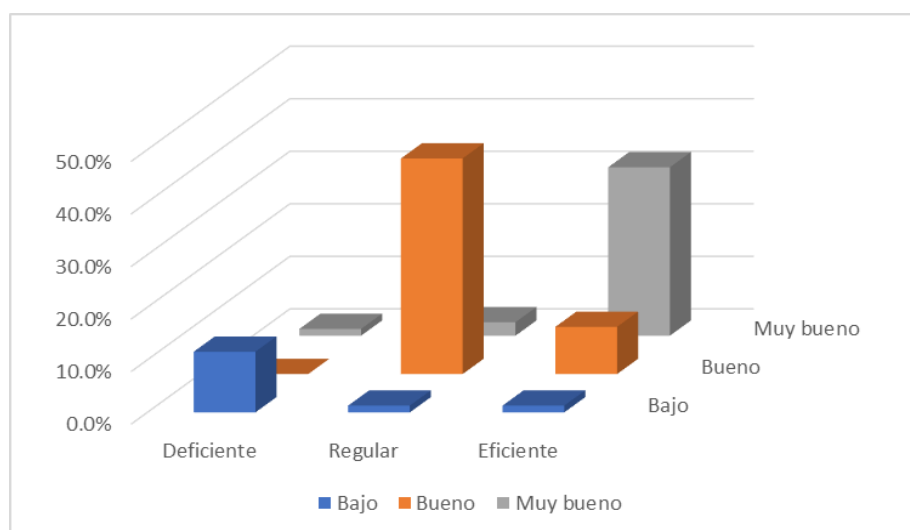
Interpretación: Cuando la dimensión apertura a la experiencia alcanzan un nivel bajo al 7,7% las estrategias metacognitivas son deficientes, cuando alcanza en el nivel

bueno el 35,9% los estudiantes manifiestan estrategias metacognitivas a un nivel regular, al 7,7 % los estudiantes manifiestan un nivel eficiente, al 3,8% un nivel deficiente. Cuando alcanza un nivel muy bueno en la dimensión apertura a la experiencia de 34,6% el nivel es eficiente, al 9% es regular y al 1,3% es deficiente en la variable estrategia metacognitiva.

Tabla 12. Frecuencias y porcentajes según conocimiento de la dimensión extraversión y estrategias metacognitivas.

Tabla cruzada Extraversión*Estrategias metacognitivas						
Estrategias metacognitivas						
			Deficiente	Regular	Eficiente	Total
Extraversión	Bajo	Recuento % del total	9	1	1	11
			11,5%	1,3%	1,3%	14,1%
	Bueno	Recuento % del total	0	32	7	39
			0,0%	41,0%	9,0%	50,0%
	Muy bueno	Recuento % del total	1	2	25	28
			1,3%	2,6%	32,1%	35,9%
Total		Recuento % del total	10	35	33	78
			12,8%	44,9%	42,3%	100,0 %

Figura 5. Descripción de la relación entre la dimensión extraversión y estrategias metacognitivas.

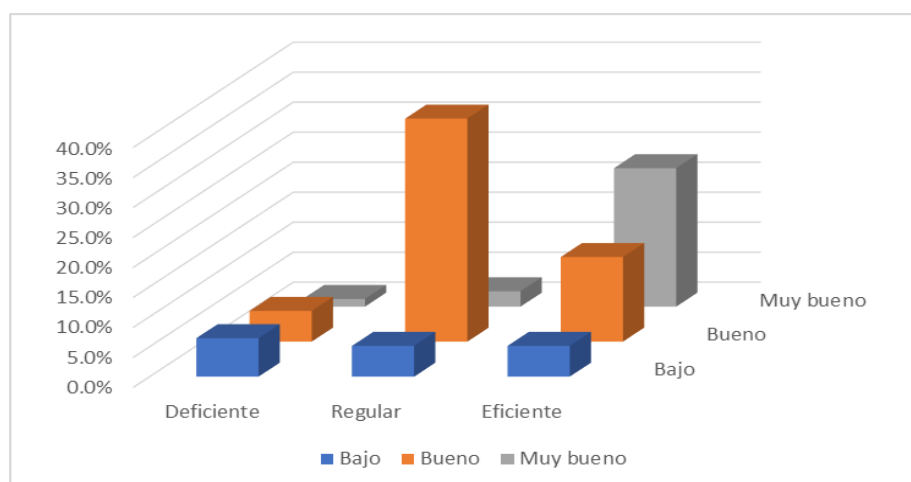


Interpretación: Cuando la dimensión extraversión alcanzan un nivel bajo al 11,5% las estrategias metacognitivas son deficiente, al 1,3 % son eficientes y regular, en el nivel bueno cuando alcanzan un nivel 41% manifiestan en las estrategias metacognitivas a un nivel regular, al 9% en un nivel deficiente. En un nivel muy bueno de la personalidad 32,1% los estudiantes manifiestan un nivel eficiente, a un 2,6% en un nivel regular y en un 1,3% en un nivel deficiente.

Tabla 13. Frecuencias y porcentajes según la dimensión amabilidad y estrategias metacognitivas.

Tabla cruzada Amabilidad*Estrategias metacognitivas						
Estrategias metacognitivas						
			Deficiente	Regular	Eficiente	Total
Amabilidad	Bajo	Recuento	5	4	4	13
		% del total	6,4%	5,1%	5,1%	16,7%
	Bueno	Recuento	4	29	11	44
		% del total	5,1%	37,2%	14,1%	56,4%
	Muy bueno	Recuento	1	2	18	21
		% del total	1,3%	2,6%	23,1%	26,9%
Total		Recuento	10	35	33	78
		% del total	12,8%	44,9%	42,3%	100,0%

Figura 6. Descripción de la relación entre la dimensión amabilidad y estrategias metacognitivas.

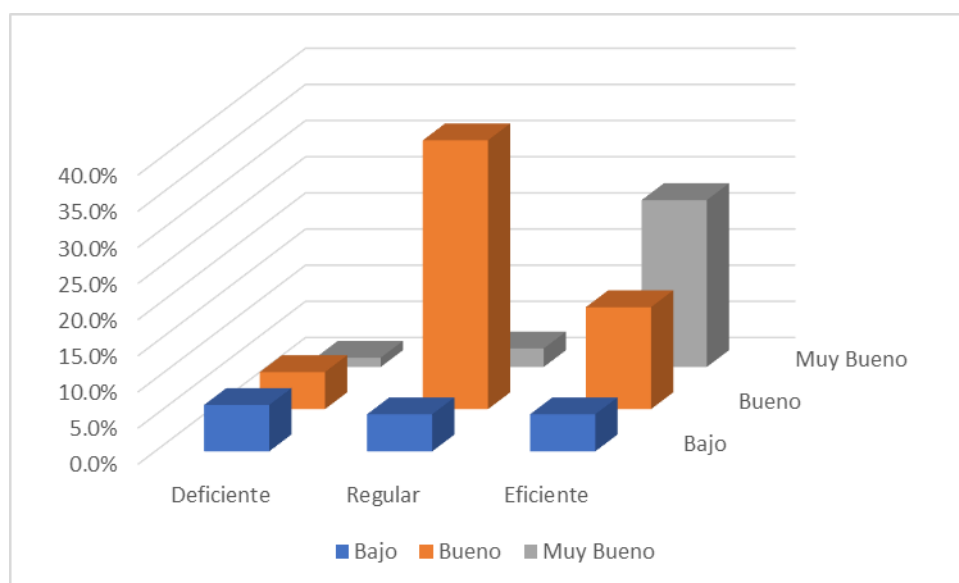


Interpretación: Cuando las relaciones en la dimensión amabilidad alcanza nivel bajo al 6,4% se observa que las estrategias metacognitivas tienen un nivel deficiente, al 5,1 % un nivel regular y eficiente, en el nivel bueno al 37,2% se alcanza un nivel regular en las estrategias metacognitivas, a un 14,1% un nivel eficiente y a un 5,1% un nivel deficiente. En el nivel muy bueno al 44,9% las estrategias son regulares, al 42,3% son eficiente, 12,8% un nivel deficiente.

Tabla 14. Frecuencias y porcentajes según dimensión responsabilidad y estrategias metacognitivas

Tabla cruzada Responsabilidad*Estrategias metacognitivas						
Estrategias metacognitivas						
			Deficiente	Regular	Eficiente	Total
Responsabilidad	Bajo	Recuento	5	2	0	7
		% del total	6,4%	2,6%	0,0%	9,0%
	Bueno	Recuento	4	30	20	54
		% del total	5,1%	38,5%	25,6%	69,2%
	Muy bueno	Recuento	1	3	13	17
		% del total	1,3%	3,8%	16,7%	21,8%
Total		Recuento	10	35	33	78
		% del total	12,8%	44,9%	42,3%	100,0 %

Figura 7. Descripción de la relación entre la dimensión responsabilidad y estrategias metacognitivas.



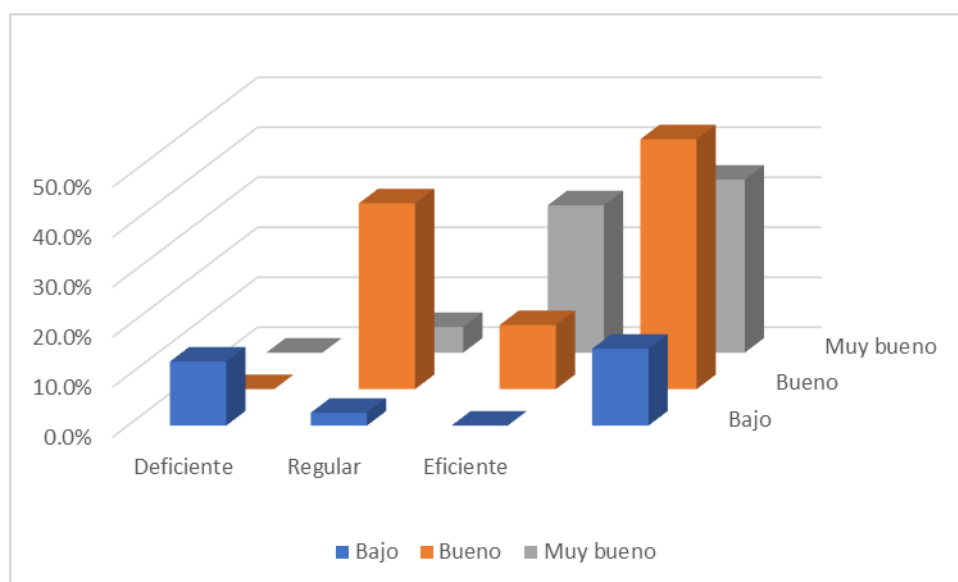
Interpretación: Cuando la dimensión responsabilidad alcanzan un nivel bajo al 2,6% se encuentra en un nivel regular, al 6,4% un nivel deficiente en estrategias metacognitivas, en el nivel bueno a 38,5% alcanzan un nivel regular, al 25,6% alcanza un nivel eficiente y al 5,1% alcanza un nivel deficiente en estrategias metacognitivas. Así mismo cuando alcanza un nivel muy bueno al 16,7% el nivel de estrategia es eficiente, pero si alcanza un porcentaje 3,8% el nivel es regular y a un 1,3% es deficiente en estrategia metacognitiva.

Tabla 15. Frecuencias y porcentajes según dimensión inestabilidad emocional y estrategia metacognitiva.

Tabla cruzada Inestabilidad emocional*Estrategias metacognitivas						
			Estrategias metacognitivas			
			Deficiente	Regular	Eficiente	Total
Inestabilidad emocional	Bajo	Recuento	10	2	0	12
		% del total	12,8%	2,6%	0,0%	15,4 %
	Promedio	Recuento	0	29	10	39
		% del	0,0%	37,2%	12,8	50,0

		total			%	%
	Muy bueno	Recuento	0	4	23	27
		% del total	0,0%	5,1%	29,5 %	34,6 %
Total		Recuento	10	35	33	78
		% del total	12,8%	44,9%	42,3 %	100,0 %

Figura 7: Descripción de la relación entre la dimensión inestabilidad emocional y estrategias metacognitivas.



Interpretación: Cuando las relaciones en la dimensión inestabilidad emocional alcanza un 12,8% en un nivel bajo se observa que las estrategias metacognitivas tienen un nivel deficiente, al 2,6% un nivel regular. Cuando la dimensión alcanza un 37,2% en el nivel bueno se observa que las estrategias metacognitivas son regulares, pero a un 12,8% alcanza un nivel. Cuando el nivel alcanza el 29,5% en el nivel muy bueno de la personalidad las estrategias metacognitivas son eficientes, al 5,1% son regulares.

Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación entre la personalidad y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Ha: Existe relación entre la personalidad y estrategias metacognitivas en

estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Nivel de confianza: 95% Nivel de significancia: 0,05

Tabla16. Coeficiente de correlación de Spearman de las variables: Personalidad y estrategias metacognitivas.

Correlaciones				
			Personalidad	Estrategias metacognitivas
Rho de Spearman	Personalidad	Coeficiente de correlación	1,000	,563**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	78	78
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,563**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	78	78
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Interpretación: Se puede apreciar que, el grado de relación entre las variables resultó $r = 563$ interpretándose como relación positiva media. Presenta un p valor= ,000 del cual es mayor a 0,05 lo que indica que la correlación es significativa, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 1

Ho: No existe relación entre la dimensión apertura a la experiencia personalidad y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Ha: Existe relación entre la dimensión apertura a la experiencia personalidad y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Nivel de confianza: 95% Nivel de significancia: 0,05.

Tabla 17. Coeficiente de correlación de Spearman de las variables: Apertura a la experiencia y estrategias metacognitivas.

Correlaciones				
			Apertura a la experiencia	Estrategias metacognitivas
Rho de Spearman	Apertura a la experiencia	Coeficiente de correlación	1,000	,685**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	78	78
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,685**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	78	78
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Interpretación: Se puede apreciar que, el grado de relación entre las variables resultó $r = 0,685$ interpretándose como relación positiva media. P valor= ,000 del cual es mayor a 0,05 lo que indica que la correlación es significativa, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: No existe relación entre la dimensión extraversión y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Ha: Existe relación entre la dimensión extraversión y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Nivel de confianza: 95% Nivel de significancia: 0,05.

Tabla 18. Coeficiente de correlación de Spearman de las variables: Extraversión y estrategias metacognitivas.

Correlaciones				
			Extraversión	Estrategias metacognitivas
Rho de Spearman	Extraversión	Coeficiente de correlación	1,000	,742**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	78	78
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,742**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	78	78
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Interpretación: Se puede apreciar que, el grado de relación entre las variables resultó $r = ,742$ interpretándose como relación. Presenta un p valor = ,000 del cual es mayor a 0,05 lo que indica que la correlación es significativa, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 3

H_0 : No existe relación entre la dimensión amabilidad y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

H_a : Existe relación entre la dimensión amabilidad y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Nivel de confianza: 95% Nivel de significancia: 0,05.

Tabla 19. Coeficiente de correlación de Spearman de las variables: Amabilidad y estrategias metacognitivas

Correlaciones				
			Amabilidad	Estrategias metacognitivas
Rho de Spearman	Amabilidad	Coeficiente de correlación	1,000	,463**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	78	78
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,463**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	78	78
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Interpretación: Se puede apreciar que, el grado de relación entre las variables resultó $r = ,463$ interpretándose como relación positiva débil. Presenta un p valor= ,000 del cual es mayor a 0,05 lo que indica que la correlación es significativa, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 4

Ho: No existe relación entre la dimensión responsabilidad y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Ha: Existe relación entre la dimensión responsabilidad y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Nivel de confianza: 95% Nivel de significancia: 0,05.

Tabla 20. Coeficiente de correlación de Spearman de las variables: Responsabilidad y estrategias metacognitivas.

Correlaciones				
			Responsabilidad	Estrategias metacognitivas
Rho de Spearman	Responsabilidad	Coeficiente de correlación	1,000	,773**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	78	78
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,773**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	78	78
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Interpretación: Se puede apreciar que, el grado de relación entre las variables resultó $r = ,773$ interpretándose como relación positiva de nivel moderada. Presenta un p valor= ,000 del cual es mayor a 0,05 lo que indica que la correlación es significativa, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 5

H_0 : No existe relación entre la dimensión inestabilidad emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

H_a : Existe relación entre la dimensión inestabilidad emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Nivel de confianza: 95% Nivel de significancia: 0,05.

Tabla 21. Coeficiente de correlación de Spearman de las variables: Inestabilidad emocional y estrategias metacognitivas

Correlaciones				
			Inestabilidad emocional	Estrategias metacognitivas
Rho de Spearman	Inestabilidad emocional	Coeficiente de correlación	1,000	,755**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	78	78
	Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	,755**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	78	78
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Interpretación: Se puede apreciar que, el grado de relación entre las variables resultó $r = ,755$ interpretándose como relación positiva de nivel moderado. Presenta un p valor= ,000 del cual es mayor a 0,05 lo que indica que la correlación es significativa, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Luego de presentar los resultados obtenidos a través del análisis estadístico, este capítulo se centra en la **discusión e interpretación de dichos hallazgos**, a la luz del marco teórico planteado y de los antecedentes revisados en capítulos anteriores. Aquí no se trata simplemente de repetir los datos numéricos, sino de **profundizar en su significado**, explicar su relevancia, establecer comparaciones con investigaciones previas, y reflexionar sobre las implicancias que dichos resultados tienen en el campo educativo, psicológico y formativo.

La discusión constituye uno de los momentos más importantes del proceso investigativo, pues **vincula la teoría con la realidad empírica** y permite establecer conexiones entre lo que se esperaba encontrar y lo que en efecto se evidenció. Es en este espacio donde el investigador toma posición frente a sus propios resultados, los contrasta con el conocimiento existente, identifica patrones de interpretación y propone explicaciones plausibles que dan sentido al fenómeno estudiado.

En este caso particular, se analizan los vínculos entre los **rasgos de personalidad** —evaluados desde el modelo de los cinco grandes factores— y el **uso de estrategias metacognitivas** —comprendidas como herramientas para el aprendizaje autorregulado— en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Se parte de la hipótesis de que ciertos rasgos de personalidad influyen positiva o negativamente en el manejo de estrategias de aprendizaje, afectando así el desempeño académico, la autonomía y la permanencia en el sistema universitario.

A lo largo de este capítulo, se discutirá cada uno de los hallazgos principales, considerando no solo los resultados generales, sino también las correlaciones específicas entre las dimensiones de personalidad (apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión, amabilidad e inestabilidad emocional) y las dimensiones de las estrategias metacognitivas (estrategias cognitivas, estrategias de apoyo y hábitos de estudio).

Asimismo, se confrontarán estos hallazgos con estudios previos a nivel nacional

e internacional, con el objetivo de situar los resultados dentro del contexto académico más amplio, identificar coincidencias o discrepancias, y aportar desde la presente investigación una mirada contextualizada, crítica y propositiva.

Finalmente, se incluirán reflexiones orientadas a valorar la importancia de fortalecer el desarrollo metacognitivo desde los primeros ciclos universitarios, reconociendo la influencia que ejercen las características personales de los estudiantes en su forma de aprender, organizarse, y adaptarse al entorno académico.

La finalidad del estudio fue establecer la conexión entre la personalidad y las estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima metropolitana. La educación es un proceso de enseñanza y aprendizaje creada a partir de distintos contextos desde una situación simple a una compleja. Desde un contexto tradicional está relacionada a la transmisión de conocimientos, habilidades, cambio de comportamiento en los individuos.

Según los resultados descriptivos obtenidos en la variable personalidad se encontró que los estudiantes tuvieron una tendencia al nivel bajo con un 11,54%; mientras que el 40,87% presento un nivel bueno, el 43,59% presenta un nivel muy bueno. Allport refiere que la personalidad se desarrolla en las personas teniendo en cuenta el factor biológico, social y ambiental que harán posible la modulación de su comportamiento en las diversas situaciones el cual se va ir desarrollando con el paso del tiempo. Nuestro resultado guarda relación con los resultados encontrados e en estudio realizado por Díaz, S. (2017) Factores de personalidad en estudiantes universitarios en México donde se utilizó el instrumento 16 FP, muestra de 272 estudiantes. Refirió que los estudiantes en los primeros años de estudio se caracterizan por la seguridad que se tienen, suelen estar menos tensos, con capacidad mental adecuada y con facilidad de acoplarse al entorno social sutiles, se adaptan con facilidad a los cambios, con un adecuado autocontrol y autosuficiente y con una capacidad adecuada para tomar decisiones En cuanto la variable de estrategias metacognitivas se encontró que el 12,8% presenta una tendencia a un nivel deficiente, el 44,87% presenta una inclinación a un nivel regular mientras que el 42,31% alcanzo un nivel eficiente. En la investigación inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa realizada por Arias (2016) se encontraron resultados similares al de nuestra investigación

cuyo objetivo fue valorar las relaciones entre la inteligencia emocional y las estrategias metacognitivas. Los resultados refirieron que la inteligencia emocional es moderada en el 87% de estudiantes y que las estrategias metacognitivas son altas en una baja proporción de estudiantes, en comparación con quienes presentan niveles bajos de autoconocimiento, autorregulación y evaluación.

Asimismo, se encontraron relaciones positivas y significativas entre la dimensión Autoconocimiento, control y empatía y las estrategias metacognitivas, teniendo además un efecto predictivo directo y altamente significativo. Según lo planteado por Flavell (1976) se puede constatar que cuando un estudiante adquiere un aprendizaje significativo este es el resultado de conocer los procesos del aprender a aprender y ha podido identificar sus fortalezas y debilidades durante este proceso. En la investigación realizada por Bortone, R (2014) concluyo que los estudiantes de educación superior necesitan un manejo de conocimientos y aprendizajes de una manera estratégica para poder logara el aprendizaje esperado teniendo una mejor conciencia cognitiva. La investigación se realizó con 532 estudiantes primer semestre de la universidad de Táchira, con lo cual se puedo contrastar nuestros resultados. Sawyer, (2014) existe dificultades para realizar un el monitoreo metacognitivo en el estudiante lo cual se ve reflejado en los niveles de confianza, precisión y disminución en la elaboración de los juicios metacognitivos por lo mencionado se debe poner énfasis en el monitoreo de las estrategias para lograr un aprendizaje más efectivo lo que conllevara a una mejora significativa en el aprendizaje. Chirinos N; Vera, & Marín, L (2013) La metacognición facilita recocer habilidades y destrezas en los estudiantes, se debe tener en cuenta la aptitud con la que trabajan, el entorno social, la poca habilidad para la lectura y la falta de comprensión por parte de los estudiantes y otros factores que no tiene que ver directamente con las políticas universitarias.

Por lo que respecta al objetivo general, esta se cumplió al determinar que existe relación entre la variable personalidad y estrategias metacognitivas obtenido un p valor =.000 con ($p < .05$) y un Rho de Spearman igual a 0,563 demostraron que existe relación en un nivel medio, el desarrollo de la personalidad nos permita adaptarnos a diversas situaciones en todo tipo de ámbito esto también dependerá de otros factores como el contexto ambiental, el docente. Crecer (2012) enfatiza la importancia de la motivación y procesos afectivos en el desarrollo de las tareas cognitivas, refiere que el aprendizaje no

solo es el resultado de la utilización de estrategias adecuadas para el conocimiento sino también de metas, creencias de uno mismo y de su motivación para poder lograr el aprendizaje de una manera favorable. Para lograr el desarrollo metacognitivo, se necesita estudiantes autosuficientes, y conscientes de sus aprendizajes. donde la personalidad es un factor elemental para lograr este desarrollo de manera óptima. Torres-Acosta (2013) concluyo que existe una asociación significativa entre factores de personalidad y enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico.

Por lo que respecta al primer objetivo específico, esta se cumplió al determinar que existe relación entre la apertura a la experiencia y estrategias metacognitivas al haberse obtenido un p valor $=.000$ con ($p < .05$) y un Rho de Spearman igual a $.685$. demostraron que existe relación en un nivel medio, en la investigación de Elisondo, R & Donolo, D (2014) Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. La educación actual no solo depende de los previos conocimientos, se base en plasmar también aprendizajes y enseñanza a través de experiencias significativas, lo cual conlleva a la aparición de conocimientos, la construcción de las experiencias incluye que la persona sienta y transmita pasión por lo que realiza para lograr el objetivo. Se debe tener en cuenta que las experiencias se pueden dar en diversos contextos por lo que se necesita un adecuado manejo de estas experiencias las cuales pueden influir en el manejo de las estrategias metacognitivas repercutiendo en el resultado esperado. Para Bleidort et al. (2016) el presentar una apertura elevada no significa poseer una caracteriza única hablando socialmente deseable por lo que muchas veces los individuos prefieren relacionarse con un entorno con sus mismas características para poder encajar lo cual no será determinante en el manejo adecuado de las estrategias metacognitivas, existen otros factores fundamentales para su desarrollo.

Por lo que respecta al segundo objetivo específico, esta se cumplió al determinar que existe relación entre la extraversión y estrategias metacognitivas al haberse obtenido un p valor $=.000$ con ($p < .05$) y un Rho de Spearman igual a $.742$. demostraron que existe relación en un nivel medio. En un estudio realizado a estudiantes universitarios se pudo concluir que las 67% de los estudiantes que presentan un nivel adecuado en esta dimensión hacen amigos con facilidad lo cual influye no solo en el factor emocional si no también en su aprendizaje a comparación de los introvertidos. (Kerr, Lambert & Bern, 1996). Para Pérez (2012) la persona introvertida tiene también la capacidad de poder

trabajar en equipo si fuera necesario teniendo un desarrollo en aprendizaje de manera óptima, por lo tanto, se puede concluir que no solo las personas extrovertidas podrán lograr este desarrollo. En el estudio realizado por Chapoñan, R. (2020) Personalidad y agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios peruanos: un estudio predictivo se concluyó que es importante que pueda socializar el estudiante con sus compañeros además de contar con una red social que le brinde apoyo (extraversión), así como una vida académica disciplinada (responsabilidad) para prevenir el agotamiento emocional.

Por lo que respecta al tercer objetivo específico, esta se cumplió al determinar que existe relación entre la amabilidad y estrategias metacognitivas al haberse obtenido un p valor $=.000$ con ($p < .05$) y un Rho de Spearman igual a $.483$ demostraron que existe relación en un nivel débil. La amabilidad puede relacionarse con un estado emocional de regulación conllevando a un cambio emocional, (Santos et al., 2016), lo cual no es determinante para que se pueda establecer una relación, esto dependerá de otros factores importantes como contexto, la disponibilidad a la adaptación Si bien las personas que tiene muy buenas puntuaciones en esta dimensión suelen conseguir buenos resultados en diversas áreas ,hay situaciones que puede ocasionar una problemática tanto en el factor físico como mental influenciado en el manejo adecuado de las estrategias metacognitivas. Para Judge & Cable, (1997) manifiesta que la personas con altos niveles suelen desarrollar en un contexto de trabajo de equipo de una manera adecuada también tiende a equivocarse en culturas con altos niveles de competencia, es poco usual que pretenda ser reconocidos por sus logros sometándose al grupo. Asimismo, presentaran dificultades para estar conforme por lo establecido, provocando en el individuo que no cumpla los objetivos trazados, Además, tienen dificultades para generar acuerdos con otros, lo que afectaría el cumplimiento de objetivos trazados, la amabilidad no necesariamente es percibida de una manera positiva muchas veces es percibida como un sometimiento.

Por lo que respecta al cuarto objetivo específico, esta se cumplió al determinar que existe relación entre la apertura a la responsabilidad y estrategias metacognitivas al haberse obtenido un p valor $=.000$ con ($p < .05$) y un Rho de Spearman igual a $.773$ demostraron que existe relación en un nivel moderada. En la dimensión responsabilidad se encontró relación con las estrategias metacognitivas a un nivel moderada. En su investigación Domínguez(2018) la responsabilidad tiene la capacidad de poder de

pronosticar estrategias más importantes para una situación que se origine, lo cual comprenderá la reinterpretación cognitiva de las dificultades (Garnefski et al., 2008; Pocnet et al., 2017), las personas que presentan niveles altos en esta dimensión tienen la capacidad de poder encaminar y controlar sus reacciones (John & Gross, 2007; Trógolo & Medrano, 2014). Estudiantes con niveles bajos en esta dimensión según la investigación realizada por Domínguez son relacionadas con comportamientos adaptativos, la recopilación de esta información sería de utilidad para poder establecer estrategias orientadas a los alumnos cuya finalidad es el desarrollo adecuado tanto en el aspecto emocional como académico. Torres, N (2013) en su investigación Personalidad, aprendizaje y rendimiento académico en medicina. Estudio observacional, analítico, transversal y prospectivo. Muestra fue de 204 estudiantes de medicina en una universidad de Nuevo León. Instrumento Big Five. Las variables que mejor permitieron diferenciar entre estos grupos fueron: responsabilidad ($\eta^2 = 0.776$) y enfoque profundo ($\eta^2 = 0.545$). Al hacer agrupaciones de casos de acuerdo a su categoría, se lograron agrupar el 76.8% correctamente. En el análisis discriminante para el grupo de materias reprobadas y sin reprobar materias se encontró una correlación canónica de 0.308, lambda de Wilks de 0.905 y ji cuadrada de 19.920 (gl = 7; sig = 0.006). Asimismo, las variables que mejor definieron a cada grupo fueron responsabilidad ($\eta^2 = 0.594$) y enfoque profundo ($\eta^2 = 0.484$). Al hacer agrupaciones de casos de acuerdo a su categoría, se logró agrupar el 62.4% correctamente.

Por lo que respecta al quinto objetivo específico, esta se cumplió al determinar que existe relación entre la inestabilidad emocional y estrategias metacognitivas al haberse obtenido un p valor = .000 con ($p < .05$) y un Rho de Spearman igual a ,755 demostraron que existe relación en un nivel moderada. Cabezas, N (2017) en su investigación Hábitos de estudio, nivel de inteligencia emocional y logro de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega cuyo objetivo determinar la relación entre los hábitos de estudio y el nivel de inteligencia emocional con el logro de aprendizaje de los estudiantes del IV ciclo de la Facultad de Ingeniería de Sistemas, cómputo y telecomunicaciones de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. El estudio tipo aplicado, diseño descriptivo, muestra de 180 estudiantes, Se concluyó que existe una relación significativa entre las variables de estudio, hallándose un 47% de nivel medio de conocimiento, de habilidad y destreza un 42% y de actitudinal un 37%. El nivel alto fue

41% en actitudinal y 37% en habilidad y destreza. El nivel de conocimiento bajo fue 32%. En lo que respecta a inteligencia emocional destaca el nivel medio, mientras que la empatía tuvo un nivel alto, así como las habilidades sociales. En la investigación realizada por Páez, M & Castaño, J (2015) Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Su objetivo fue describir la inteligencia emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Muestra fue 263 estudiantes. Se encontró un cociente de inteligencia emocional promedio de 46,51, sin diferencias según género. Se encontró correlación entre el valor de IE y nota promedio hasta el momento ($p=.019$), mayor para Medicina ($p=.001$), seguido de Psicología ($p=.066$); Se encontró correlación entre el valor de IE y nota promedio miento académico significativo para el total de la población. Así mismo se encontró dependencia significativa de este coeficiente con programa ($p=.000$) y semestre ($p=.000$), aunque esta última presenta tendencia clara solo para Medicina. La inteligencia emocional es muy importante para lograr el éxito tanto académico, laboral y personal (Goleman, 1998). Promover una manera inteligente de sentir, gerenciar las emociones y conjugarlas con la cognición propicia una mejor adaptación al medio. En el ámbito académico es importante la forma como las personas interactúan cada situación se da en un contexto diferente por lo que los individuos responderán con diversos comportamientos.

Así mismo se debe tener en cuenta el rol del docente para lograr los resultados esperados en los estudiantes, por lo tanto, se debe tener en cuenta también los niveles de metacognición en ellos. (Kallio et al., 2017), Si bien se han realizado estudios del desarrollo de la metacognición en los alumnos hay muy pocas investigaciones en el caso de los docentes. En cuanto al nivel de conocimiento, regulación y capacidad de autoconciencia en relación con la enseñanza, el pensamiento del docente en cuanto a una enseñanza activa y pensando desde una propia condición como aprendices se logra un aprendizaje adecuado en el estudiante. El autoconocimiento por parte de los maestros, conocer con que habilidades cuentan y lograr y si están desarrolladas de una manera adecuada con la finalidad de proporcionar ayuda a los estudiantes para poder autorregular su aprendizaje.

CONCLUSIONES

Al finalizar el proceso investigativo orientado a comprender la **relación entre la personalidad y las estrategias metacognitivas** en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, se ha logrado no solo confirmar la existencia de vínculos estadísticamente significativos entre ambas variables, sino también **desentrañar aspectos fundamentales del perfil psicológico y académico de los estudiantes en etapa formativa temprana**.

Esta investigación, respaldada por un enfoque cuantitativo riguroso, permitió acceder a evidencias empíricas que fortalecen las bases teóricas abordadas, y ofrece nuevas perspectivas para el trabajo pedagógico, psicopedagógico y educativo en el nivel superior. Las siguientes conclusiones, construidas sobre los hallazgos analizados, se presentan como síntesis interpretativa de lo evidenciado, enriquecida con reflexión y apertura hacia futuras líneas de acción:

Primera conclusión: El vínculo entre personalidad y metacognición es significativo y educativo

Se comprobó que existe una **correlación positiva media ($r = 0.563$)** entre la **personalidad y las estrategias metacognitivas** en estudiantes universitarios, lo cual indica una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Este resultado, además de confirmar la hipótesis general de la investigación, reafirma que **los procesos internos vinculados al carácter, temperamento, rasgos emocionales y actitudinales del estudiante inciden directamente en su capacidad para autorregularse, planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje**.

Este hallazgo implica que la personalidad, lejos de ser un aspecto meramente descriptivo o psicológico en sentido clínico, **debe ser considerada como un factor transversal en los procesos educativos**, especialmente en la educación superior, donde la autonomía del aprendizaje es un pilar central. Desarrollar estrategias metacognitivas sin atender a las diferencias de personalidad podría derivar en programas educativos poco efectivos, despersonalizados y descontextualizados.

Segunda conclusión: La apertura a la experiencia promueve una actitud reflexiva ante el aprendizaje

La **dimensión de apertura a la experiencia** presentó una **correlación positiva media ($r = 0.685$)** con el uso de estrategias metacognitivas, lo cual refleja que los estudiantes con mayor disposición a explorar ideas nuevas, a cuestionar lo establecido, y a comprometerse intelectualmente con su entorno, **muestran un mayor desarrollo de competencias metacognitivas**.

Estos estudiantes no solo buscan aprender, sino **entender el porqué del aprendizaje**, generando una actitud crítica, investigativa y profundamente reflexiva. La apertura a la experiencia, entonces, no solo enriquece el pensamiento, sino que **facilita el uso consciente de herramientas cognitivas complejas**, como la planificación de tareas, la evaluación de la comprensión, o la toma de decisiones en el estudio. Este resultado sugiere la necesidad de fomentar, desde las aulas universitarias, entornos que promuevan la curiosidad, la creatividad y el pensamiento divergente como motores del aprendizaje autorregulado.

Tercera conclusión: La extraversión dinamiza la autorregulación a través del contacto social

Se halló una **correlación positiva media ($r = 0.742$)** entre la **extraversión** y las estrategias metacognitivas, lo cual indica que los estudiantes con mayor energía social, entusiasmo, iniciativa y facilidad para expresarse tienden a **implementar con mayor frecuencia mecanismos metacognitivos** para controlar su proceso de aprendizaje.

Este hallazgo puede interpretarse desde la hipótesis de que los estudiantes extrovertidos, al estar más expuestos a la interacción constante, también están más abiertos al **feedback**, al intercambio de ideas, y a la verbalización de sus procesos mentales, todos elementos que fortalecen la metacognición. Además, suelen tener menos barreras para pedir ayuda, organizarse en grupo, participar en entornos colaborativos y verbalizar lo que saben o lo que aún deben mejorar. En este sentido, la extraversión se convierte en un recurso facilitador para el aprendizaje autónomo y crítico.

Cuarta conclusión: La amabilidad potencia el aprendizaje colaborativo y el compromiso interpersonal

La **dimensión de amabilidad** mostró una **correlación positiva media ($r = 0.463$)**

con las estrategias metacognitivas. Aunque este valor es menor que el de otras dimensiones, su relevancia radica en su **conexión con el clima emocional y relacional en el que se desarrolla el aprendizaje**. Estudiantes con un perfil amigable, empático y cooperativo, tienden a generar entornos de aprendizaje más positivos, y a mostrarse más abiertos al diálogo, al trabajo en equipo y a la autorreflexión.

La amabilidad no solo promueve el respeto por las ideas propias y ajenas, sino que **facilita la práctica de la metacognición social**, es decir, la capacidad de reflexionar no solo sobre el propio aprendizaje, sino también sobre cómo aprendemos juntos, cómo nos influimos mutuamente, y cómo podemos crecer a partir de los otros. Esta dimensión debe ser considerada en programas de tutoría, trabajo colaborativo y desarrollo socioemocional en entornos educativos.

Quinta conclusión: La responsabilidad es el factor que más consistentemente predice el uso de estrategias metacognitivas

Una de las correlaciones más sólidas encontradas en el estudio fue entre la **dimensión de responsabilidad** y las estrategias metacognitivas, con un coeficiente de $r = 0.773$, indicando una **relación positiva moderada y altamente significativa**. Este resultado confirma que los estudiantes con mayor nivel de organización, autodisciplina, persistencia y orientación a metas, **son los que más eficazmente aplican estrategias de autorregulación del aprendizaje**.

La responsabilidad es, por tanto, un factor clave que refuerza hábitos de estudio, capacidad de planificación, control del tiempo y seguimiento del progreso académico. Estos estudiantes tienden a asumir su formación como un proceso consciente, metódico y comprometido. En este sentido, la responsabilidad **no solo es un valor ético, sino una competencia cognitiva de alto impacto educativo**.

Sexta conclusión: La inestabilidad emocional no inhibe la metacognición, pero la matiza

El estudio reveló una **correlación positiva media** ($r = 0.755$) entre la **inestabilidad emocional (neuroticismo)** y las estrategias metacognitivas, lo cual representa un resultado interesante y en cierta medida contraintuitivo. Lejos de suponer

que los estudiantes emocionalmente inestables carecen de estrategias de autorregulación, este hallazgo sugiere que **podrían estar utilizando dichas estrategias como un mecanismo para manejar la ansiedad, el estrés o la inseguridad en el contexto académico.**

Es posible que estos estudiantes, al sentirse más vulnerables ante la presión o la incertidumbre, desarrollen una mayor necesidad de controlar su entorno a través de la organización, la planificación, o la anticipación de errores. En este caso, la metacognición actuaría como una herramienta compensatoria frente a la carga emocional. Este fenómeno debe ser considerado desde una perspectiva psicopedagógica integral, pues implica que **el fortalecimiento de las estrategias metacognitivas también puede tener un impacto positivo en la salud emocional de los estudiantes.**

Los resultados obtenidos a lo largo de este estudio permiten concluir, con evidencia empírica clara, que **los rasgos de personalidad inciden de manera significativa en el desarrollo y uso de estrategias metacognitivas en los estudiantes universitarios.** Esta afirmación no solo aporta al conocimiento teórico del campo de la psicología educativa, sino que también plantea una serie de desafíos y oportunidades para el diseño de intervenciones formativas.

Formar estudiantes autónomos, reflexivos y autorregulados implica **reconocer sus diferencias individuales**, adaptar las estrategias pedagógicas a sus perfiles personales, y brindarles las herramientas necesarias para que comprendan cómo aprenden, cómo piensan y cómo pueden mejorar. Solo así se podrá construir una educación superior verdaderamente centrada en el estudiante, con impacto no solo en el rendimiento académico, sino también en su desarrollo integral como persona, profesional y ciudadano.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas en esta investigación, se presentan a continuación una serie de **recomendaciones estratégicas** orientadas a distintos actores del sistema educativo universitario. Estas sugerencias no solo buscan **fortalecer el desarrollo académico y personal de los estudiantes**, sino también enriquecer las prácticas pedagógicas y promover un ambiente formativo integral, donde el conocimiento, la autorregulación, las emociones y las relaciones interpersonales sean elementos articulados de un mismo proceso educativo.

Estas recomendaciones se han construido con base en la evidencia empírica obtenida, pero también desde una mirada crítica, propositiva y contextualizada, que reconoce las necesidades reales de la comunidad universitaria y propone acciones concretas, sostenibles y pertinentes.

Primera recomendación: Vincular la gestión académica con el perfil psicológico del estudiante

Se recomienda a los **directores de carrera, coordinadores académicos y responsables de tutoría universitaria**, diseñar e implementar estrategias institucionales que **consideren los rasgos de personalidad de los estudiantes como eje central en el diseño de sus intervenciones pedagógicas y curriculares**.

Esto implica no solo promover el uso de estrategias metacognitivas en los planes de estudio, sino también **adaptarlas a las características individuales del estudiante**, con el fin de potenciar su rendimiento académico, su sentido de pertenencia y su desarrollo integral. La metacognición, para ser efectiva, debe ser personalizada y culturalmente situada. Por ello, se sugiere el desarrollo de **diagnósticos iniciales de perfil personal y académico**, que orienten mejor la asignación de recursos y el acompañamiento pedagógico.

Segunda recomendación: Fortalecer la práctica docente desde una mirada empática y estratégica

A los **docentes universitarios**, se les recomienda reflexionar críticamente sobre

su rol como facilitadores del aprendizaje y promotores del pensamiento autónomo. Para ello, se sugiere **revisar, actualizar y adaptar sus metodologías de enseñanza**, incorporando estrategias que estimulen la autorreflexión, la planificación, el monitoreo del aprendizaje y la evaluación consciente del desempeño académico.

Asimismo, se enfatiza la necesidad de establecer una **comunicación asertiva y empática con los estudiantes**, especialmente con aquellos que se encuentran en sus primeros ciclos, momento en el cual es más probable que surjan inseguridades, dudas, desmotivación o riesgo de deserción. Un docente que comprende la diversidad emocional y cognitiva de sus estudiantes no solo enseña contenidos, sino que **inspira, orienta y humaniza el proceso formativo**.

Tercera recomendación: Promover el desarrollo emocional y metacognitivo del estudiante

Se sugiere a las autoridades universitarias y equipos de bienestar estudiantil **diseñar e implementar talleres dirigidos al fortalecimiento emocional y académico de los estudiantes**, priorizando aquellos que se encuentran en las etapas iniciales de su formación. Estos talleres pueden abordar temas como el manejo de la ansiedad, el fortalecimiento de la autoestima, la toma de decisiones, el control del estrés, la construcción de hábitos de estudio y el uso consciente de estrategias metacognitivas.

La educación emocional y la metacognición no deben verse como competencias aisladas, sino como **componentes fundamentales del desarrollo integral del ser humano**, que al integrarse potencian la autonomía, la motivación, la resiliencia y el compromiso con el aprendizaje. Un estudiante emocionalmente fortalecido será también un estudiante más reflexivo, más crítico y más persistente.

Cuarta recomendación: Capacitar a los docentes en habilidades socioemocionales y acompañamiento pedagógico

Así como es importante atender las necesidades emocionales de los estudiantes, también lo es **dotar a los docentes de herramientas que les permitan actuar como acompañantes conscientes y emocionalmente competentes**. Por ello, se recomienda implementar programas de **formación continua para docentes**, orientados al desarrollo

de habilidades socioemocionales, comunicación efectiva, resolución de conflictos, y estrategias de acompañamiento desde un enfoque humano y comprensivo.

Un docente que ha desarrollado su inteligencia emocional no solo mejora su relación con los estudiantes, sino que también **genera climas de aula más positivos, abiertos al diálogo, al error como parte del aprendizaje, y al respeto por la diversidad**. Esto impacta directamente en la calidad del proceso educativo, pero también en la permanencia y éxito de los estudiantes en el sistema universitario.

Quinta recomendación: Fomentar nuevas investigaciones sobre personalidad y metacognición

Finalmente, se considera necesario **profundizar en el estudio de la relación entre la personalidad y las variables metacognitivas**, no solo en contextos universitarios, sino también en otros niveles educativos. Se sugiere desarrollar investigaciones de tipo mixto o longitudinal que permitan comprender la evolución de esta relación a lo largo del tiempo y su impacto en el rendimiento, la permanencia, la motivación y el bienestar académico.

Del mismo modo, sería pertinente incorporar otras variables asociadas, como la inteligencia emocional, la motivación intrínseca, el contexto familiar o los estilos de enseñanza, con el fin de construir una **visión más amplia, integradora y compleja del proceso de aprendizaje** en el siglo XXI. Desde este enfoque, la investigación educativa no solo describe, sino que propone, transforma y contribuye activamente a una educación más equitativa, humana y con sentido.

Llegar al cierre de una investigación no es simplemente concluir un proceso técnico o responder a una hipótesis. Es, ante todo, **reconocer el valor del camino recorrido, la complejidad del fenómeno estudiado y el poder transformador que posee el conocimiento cuando está al servicio del ser humano y de su desarrollo integral**.

La presente investigación ha permitido explorar en profundidad **la relación entre la personalidad y las estrategias metacognitivas** en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. A lo largo de este proceso, se ha hecho visible una verdad fundamental

que a veces se pierde entre estadísticas, programas y metodologías: **cada estudiante es un ser único**, dotado de fortalezas, emociones, formas de pensar, interpretar y aprender que no siempre encajan en los modelos tradicionales, pero que tienen un enorme potencial si se les ofrece el espacio adecuado para desarrollarse.

Los resultados evidenciaron que la personalidad, entendida desde el modelo de los cinco grandes factores, **no es una variable externa o secundaria al proceso educativo**, sino un componente central que influye de manera directa en la manera en que los estudiantes se enfrentan al conocimiento, gestionan sus emociones, organizan su tiempo y asumen el reto de aprender. Así también, las estrategias metacognitivas se revelan como **herramientas esenciales no solo para el rendimiento académico, sino para la vida misma**, ya que fomentan la autonomía, la reflexión, la toma de decisiones y la capacidad de aprender a aprender.

Pero más allá de los números y las correlaciones, esta investigación abre una puerta a la sensibilidad pedagógica, a la escucha activa de lo que cada estudiante necesita, y a la comprensión de que el aprendizaje no es lineal ni uniforme, sino profundamente humano. No se trata solo de formar estudiantes exitosos en términos de calificaciones, sino de **formar personas capaces de pensar por sí mismas, de adaptarse, de gestionar su mundo interno y de construir su propio camino con responsabilidad y conciencia**.

En un contexto donde la deserción, la frustración académica y la desconexión emocional con el entorno universitario siguen siendo problemáticas visibles, esta investigación aporta una mirada esperanzadora, centrada en **el acompañamiento personalizado, la educación emocional, la metacognición y el desarrollo del pensamiento crítico** como caminos posibles para fortalecer la permanencia, el compromiso y el sentido del aprendizaje en la universidad.

Se hace necesario, entonces, repensar nuestras prácticas, nuestras políticas educativas, nuestros modos de evaluar y de enseñar, desde una perspectiva más humana, empática y flexible. Formar implica mirar al otro con respeto, reconocer su individualidad, y diseñar experiencias formativas que le permitan desplegar su máximo potencial sin perder su esencia.

Que esta investigación no sea un punto final, sino **un punto de partida**. Que inspire nuevas preguntas, nuevas búsquedas y nuevas maneras de entender el proceso educativo. Porque educar, en su forma más profunda, es ayudar a las personas a conocerse, a comprender su mente, a encontrar su voz, y a ejercer su libertad de manera responsable.

Desde esta visión, la relación entre personalidad y metacognición no es solo un tema de investigación: **es una invitación a mirar el aprendizaje con otros ojos**, a reconocer al estudiante como protagonista activo de su proceso, y a construir juntos una educación más consciente, más significativa y más transformadora.

REFERENCIAS

- Allport (1937). La perspectiva de los rasgos. *Pearson Educación*.
- Aragón (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000300005&lng=es&tlng=es.
- Arias, W & Zegarra, J. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Revista Peruana de Psicología*, 20 (2), 267-279. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68632617008>.
- Arias (2006). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica (6ta ed.). *Episteme*.
- Arteta Huerta, H. A., & Huairu Inacio, E. J. (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Horizonte DeLaCiencia*, 6(11), 149-158. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/327>
- Balcikanli, C. (2011). Inventario de Conciencia Metacognitiva para Docentes (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1620>
- Batteson, T., Tormey, R., & Ritchie, T. (2014). Approaches to learning, metacognition and personality; an exploratory and confirmatory factor analysis. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, (116), 2561-2567. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.611>
- Bernal (2006). Metodología de la investigación (3era ed.) *Pearson educación*.
- Bortone, R & Sandoval, A. (2014). Perfil metacognitivo en estudiantes universitarios. *Investigación y Postgrado*, 29(1), 95-107. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872014000100006&lng=es&tlng=es.
- Cabezas Onofrio, N. R. (2017). Hábitos de estudio, nivel de inteligencia emocional y

logro de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Casillas M; Cabezas, M, & Pinto, A. (2016). ¿Qué características psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2),116.
<https://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.466>

Cantillo, A & Cerchiaro, E (2014). Actividad metacognitiva en estudiantes universitarios: un estudio preliminar. *Psicología desde el Caribe*, 31 (3), 455-474.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21332837005>

Carver, C.& Schevier, M. (1997). *Teorías de la personalidad* (3ª ed.). Prentice- Hall Hispanoamericana.

Cattell, (1980). Cuestionario de 16 factores de la personalidad. México: El Manual Moderno.http://www.e-continua.com/documentos/16FP_instructivo_nfs.pdf

Cazau (2012). Estilos de aprendizaje. *Rev. de investigación*, 10(10) (p.46).
http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo08.pdf.

Cisneros (2015). Cuestionario de 16 factores de la personalidad. *El Manual Moderno*.http://www.econtinua.com/documentos/16FP_instructivo_nfs.pdf

Chirinos, N; Vera, Luis & Marín (2013) Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes durante la investigación. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), vol. XIX, núm. 3, pp. 547-560.<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572016>

Cloninger, S (2003) *Teorías de la personalidad* (3ª ed.). Pearson-Prentice Hall.

Costa & Mac Crae (1989) Red nomológica de las dimensiones de personalidad.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78966/forum_2004_15.pdf?sequence=1.

Cuadra-Peralta, A & Veloso, C (2015). Relación entre rasgos de personalidad y

- rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interciencia*, 40 (10),690-695.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33941643007>.
- Díaz, S & Díaz, F (2017). Factores de personalidad en estudiantes de psicología Enseñanza e Investigación en Psicología, 22 (3), 353-363. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29255775009>
- Elisondo, R & Donolo, D (2014). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *Revista de Educación a Distancia*, (41),112130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=547/54731315004>.
- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (2), 355-377. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Escurra, L (1988) Cuantificación de la validez de contenido por el criterio de jueces. *Revista Psicológica*, 6, (1-2), 103-111.
- Eynseck (1947). *Modelo de Los Cinco Grandes* (Big Five) Teorías de factores de personalidad.
- Eysenck (1976). Modelo psicobiológico de personalidad de Eysenck: Una historia proyectada hacia el futuro. *Revista internacional de psicología*.11(2).
- Gutiérrez, J & Montoya, D (2020) Relación entre factores de la personalidad y metacognición en una muestra de estudiantes del último semestre de formación de programas de licenciaturas en educación en Colombia. <https://www.researchgate.net/publication/344453401>.
- Guerrero, J. (2017). Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6468>.
- Goldberg (1993). La Teoría de los Rasgos de la Personalidad y sus principales autores. *Psicoactiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/la-teoria-los-rasgos-la-personalidad-principales-autores/>.
- Gordon (1897). Teorías de la personalidad. *Ed. Pearson Educaer*,3ed.(pp.200- 202)

- Gordon Allport (1937). Interdisciplinaria. Rasgos de la personalidad ,17(1), *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
<http://www.redalyc.org/pdf/180/18011327001.pdf>.
- Hernández, Fernández & Baptista (2006). Metodología de la investigación. (5ta ed.)
México: Mc Graw – Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. 6º
Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Honey P y Mumford A. (1992). Estilos de aprendizaje. (4º ed). *Mc Graw Hill*.
- Honey P.y Mumford A., (1994). Los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford
<http://www2.le.ac.uk/departments/gradschool/training/resources/teaching/theories/honeymumford>.
- Hopkins, K. (1997) Características psicométricas de la medición del conocimiento.
<http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645445010.pdf>.
- Hunt (2014) Estilos de aprendizaje. Rev. de investigación, 2(4), (p.48)
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/166/124>.
- Jung, (1965). Los 8 tipos de personalidad. <https://psicologia y mente.net/personalidad/tipos-carl.gustv>.
- Joseph, N. (2009). Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. Preventing School Failure: *Alternative Education for Childre and Youth*, 54(2), 99-103.
<https://dx.doi.org/10.1080/10459880903217770>.
- Kallio, H., Virta, K., Kallio, M., Virta, A., Hjardemaal, F., & Sandven, J. (2017). *The utility of the metacognitive awareness inventory for teachers among in-service teachers*. Journal of Education and Learning, 6(4), 78-91.
<https://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n4p78>.
- Kolb (1981). Algunos modelos de los estilos de aprendizaje.
<http://www.jlgcue.es/modelos.htm>.

- Kolb, D (1984). Estilos de aprendizaje. *Rev. de investigación*. 10(10), octubre 2014, (p.47). http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo08.pdf
- Kotler, Philip & Armstrong Gary. (1996). Fundamentos de Marketing. 6° Edición. Ed. *Pearson Prentice Hall*.
- Mato-Vázquez, D, Espiñeira, E, & López-Chao, V. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles educativos*, 39(158),91-111.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982017000400091&lng=es&tlng=es.
- Méndez (1995). Como obtener la información. técnicas e instrumentos de investigación. Ed. *Pearson Educación. Investigación, fundamentos y metodología*. (p.106).
- Mondragón, C; Cardoso, J; Babadillas (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo* (15).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4981/498154006024>.
- Morales (2016) La personalidad y el estilo de aprendizaje: una relación mutua en el rendimiento académico en la clase de inglés. *Revista de Lenguas Modernas*, 24, 411-432.
- Morris, C. & Maisto, A. (2005). Introducción a la psicología (10ª ed.). Pearson- Prentice Hall.
- Novoa, C, & Barra, E. (2015). Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios.
<https://dx.doi.org/10.4067/S071848082015000300007>
- Larrañaga, E, Yubero, S (2015) Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* 2015, (14),18-27ISSN:1885-446X.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259142881002>.
- Ossa, C, & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias

- metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, 8(1),79-88.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168842212014000100008&lng=es&tlng=pt.
- Páez, M & Castaño, J. (2015) Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista psicología desde el caribe*. ISSN 2011-7485 Vol. 32, N.º 2.<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- Parkinson, M. (2005). Cómo dominar los cuestionarios de personalidad. *Gestión 2000*.
- Reginaldo (2014). Estilos de aprendizaje en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria del colegio Arquidiocesano San Antonio Abad. (Tesis de Maestría), Cusco, Perú.
- Rettis (2016). Estilos de aprendizaje y Rendimiento Académico de la Asignatura de estadística de los estudiantes del III ciclo de EAPA. Facultad de ciencias administrativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/4780>
- Romero, E. (2015). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: El modelo de los cinco factores y los cinco alternativos. *Psicothema*, 14(1), 134-143.
- Rojas-Jara, C; Díaz-Larenas, C & Vergara-Morales, J (2016). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en inglés en tres universidades chilenas. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3),1-
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194146862007>
- Santos, M.^a Del Valle y Garrido, M.^a (2015). Resultado del proceso educativo: el papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XXI*, 18 (2), 323-349. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70638708014>.
- Sigmund Freud (1988). Los 8 tipos de personalidad <https://psicologiamymente.net/personalidad/tipos-carl.gustv>.

- Sinkin (2018) Personalidad y Autoestima: Un análisis sobre el importante papel de sus relaciones. *Ter Psicol* vol.36 no.1.
- Smtih (1988). Estilos de aprendizaje. <http://www.jlgcue.es/estilosaprendizaje.htm>
- Tamayo & Tamayo (2005). El proceso de la Investigación científica. (4ta ed.) *Limusa S.A.*
- Tamayo & Tamayo, M. (1999). El Proceso de la Investigación científica. D.F.:*Editorial Limusa S.A.*
- Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Investigación Psicológica*, (16),75-86. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005&lng=es&tlng=es.
- Torres-Acosta, N; & Acosta-Vargas, M (2013). Personalidad, aprendizaje y rendimiento académico en medicina. *Investigación en Educación Médica*, 2 (8),193-201. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733226004>
- Wilson, N., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269–288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
- Warner, R. M., & Rasco, D. (2014). Structural equation models for prediction of subjective well-being: Modeling negative affect as a separate outcome. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2(1), 34-50. <http://www.journalofhappiness.net/articles/pdf/v02i01/MODEL.pdf>
- Weiten, W. (2006). Psicología: temas y variaciones (6ª ed.). *Cengage Learning*
- Woolfolk (1996). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vitgorskiana. *Rev. Iberoamericana de educación*. 2(3). <http://rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Ziegler (1992). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: El Modelo de Cinco Factores y los Cinco Alternativos. *Psicothema* 2002,14, (1). <http://www.psicothema.es/pdf/697.pdf>