



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

ESCUELA PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL



PROYECTO DE VIDA Y TOMA DE DECISIONES EN LAS ESTUDIANTES DE LA I.E.S. "SANTA ROSA" PUNO - 2023

TESIS

PRESENTADA POR:

Bach. CAMILA KIARA AYULO URVIOLA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL

PUNO – PERÚ

2024



CAMILA KIARA AYULO URVIOLA

PROYECTO DE VIDA Y TOMA DE DECISIONES EN LAS ESTUDIANTES DE LA I.E.S." SANTA ROSA" PUNO - 2023

My Files

My Files

Universidad Nacional del Altiplano

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::8254:417706012

182 Páginas

Fecha de entrega
19 dic 2024, 8:36 p.m. GMT-5

44,095 Palabras

Fecha de descarga
19 dic 2024, 8:40 p.m. GMT-5

211,385 Caracteres

Nombre de archivo
TESIS CAMILA AYULO (3).pdf

Tamaño de archivo
2.5 MB





10% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Fuentes principales

- 8% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 8% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Dra. Soledad J. Zagarra Ugarte
DOCENTE

Dra. Martha-Rosalía Palomino Coila
DIRECTOR DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL - UNA PUNO





DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía constante, brindándome la fortaleza y claridad necesarias en cada etapa de este camino. Gracias por iluminarme con tu sabiduría en los momentos de incertidumbre, permitiéndome superar los obstáculos y mantener viva mi pasión por el trabajo social. Sin tu presencia en mi vida, este logro no habría sido posible.

A todas las futuras trabajadoras sociales, que este trabajo sea una inspiración para cada una de ustedes, un recordatorio de la importancia de la mejora continua y el compromiso con el bienestar común.

A mi familia, por ser el sostén que me permitió seguir adelante, siempre ofreciendo su apoyo en cada etapa de este proceso. Su amor y comprensión han sido esenciales para que pudiera alcanzar este logro, y por ello les agradezco profundamente. Cada esfuerzo y sacrificio que han hecho por mí se refleja en este momento, porque sin ellos, este sueño no habría sido posible.

A mi mamá, por su apoyo constante en cada uno de los pasos que atravesé, especialmente durante las dificultades que encontré en el camino. Gracias por ser mi fuerza inquebrantable, por brindarme tu amor y aliento en los momentos más duros, y por enseñarme a no rendirme nunca. Tu dedicación y fe en mí han sido el motor que me ha impulsado a seguir adelante. Esta tesis es el reflejo de tu sacrificio y de tu amor incondicional, que siempre me ha motivado a convertirme en la mejor versión de mí misma.

Camila Kiara Ayulo Urviola



AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme el apoyo, la fuerza y la humanidad necesaria para afrontar este nuevo reto en mi vida profesional.

A la I.E.S “Santa Rosa” por abrirme las puertas de su espacio académico y brindarme el respaldo necesario para llevar a cabo una investigación que espero sea de utilidad para las futuras generaciones de profesionales. Gracias por su confianza y por ofrecerme la oportunidad de desarrollar mi trabajo en un entorno tan enriquecedor.

A la Facultad de Trabajo Social por proporcionarme no solo el conocimiento técnico, sino también la visión y los valores que me han permitido formarme como una profesional íntegra. Gracias por ofrecerme las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de esta noble profesión.

A mi asesora la Doctora Soledad J. Zegarra Ugarte por su inquebrantable apoyo y su enseñanza constante a lo largo de este proceso. Agradezco profundamente cada orientación, cada palabra de aliento y su dedicación para guiarme en el camino del trabajo social, mostrándome siempre la relevancia y el impacto de nuestra labor en la sociedad.

A mi mamá, por ser mi mayor fuente de fortaleza, mi motor en cada paso que di. Gracias por darme la educación, el amor y la valentía necesarios para enfrentar mis miedos y superar cada desafío. Tu apoyo incondicional ha sido la base sobre la cual he podido edificar mis sueños, y cada logro que alcanzo es también tuyo.

Camila Kiara Ayulo Urviola



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE TABLAS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
ÍNDICE DE ANEXOS	
RESUMEN	15
ABSTRACT.....	16
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN	
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	22
1.2.1. Problema general.....	22
1.2.2. Problemas específicos	22
1.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.3.1. Hipótesis general	22
1.3.2. Hipótesis específicas	22
1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	23
1.5. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
1.5.1. Objetivo general	25
1.5.2. Objetivo específico.....	25



CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1.	ANTECEDENTES	27
2.1.1.	A nivel internacional	27
2.1.2.	A nivel nacional	29
2.1.3.	A nivel local	31
2.2.	MARCO TEÓRICO	33
2.2.1.	Teoría de la Motivación Humana de Abraham Maslow	33
2.2.2.	Teoría de las Tres Necesidades de McClelland	35
2.2.3.	Teoría del Conflicto Decisional	38
2.2.4.	Teoría de la toma de decisiones de Schwartz.....	40
2.2.5.	Teoría de las decisiones condicionales	41
2.3.	MARCO CONCEPTUAL	42
2.3.1.	Proyecto de vida.....	42
2.3.2.	Planteamiento de metas	44
2.3.3.	Grado de planificación de metas	45
2.3.4.	Posibilidad de logro.....	47
2.3.5.	Posibilidad de alcanzar metas	48
2.3.6.	Disponibilidad de recursos	49
2.3.7.	Disponibilidad de Recursos Humanos	51
2.3.8.	Disponibilidad de Recursos Financieros	51
2.3.9.	Fuerza de motivación	52
2.3.10.	Grado de motivación para realizar tus planes	54
2.3.11.	Toma de decisiones	55
2.3.12.	Evitación Defensiva	56



2.3.13. Hipervigilancia.....	57
2.3.14. Vigilancia	58
2.3.15. Metas	59
2.3.16. Logro	60

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO.....	61
3.2. TIPO Y MÉTODO DE ESTUDIO	62
3.2.1. Tipo de investigación	62
3.2.2. Método de investigación	62
3.2.3. Alcance de la investigación.....	63
3.2.4. Diseño de la investigación	63
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS	63
3.3.1. Técnica	63
3.3.2. Instrumento	64
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO	67
3.4.1. Población.....	67
3.4.2. Muestra.....	68
3.5. PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO.....	71
3.5.1. Diseño estadístico.....	71
3.5.2. Procesamiento y análisis de datos	74

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	75
4.1.1. Dimensión Planteamiento de metas de las estudiantes de la I.E.S “Santa	



Rosa” – PUNO	75
4.1.2. Dimensión posibilidad de logro de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO	79
4.1.3. Dimensión disponibilidad de recursos de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO	82
4.1.4. Dimensión fuerza de motivación de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO	85
4.1.5. Dimensión Hipervigilancia de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO.....	87
4.1.6. Dimensión evitación defensiva de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO	90
4.1.7. Dimensión vigilancia de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO	92
4.1.8. Resultado para el objetivo general	94
4.1.9. Resultado para el objetivo específico 1	97
4.1.10. Resultados Objetivo específico 2	100
4.1.11. Resultados Objetivo específico 3	104
4.1.12. Resultados Objetivo específico 4	108
4.2. COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	111
4.2.1. Prueba de hipótesis general	111
4.2.2. Comprobación de hipótesis específica 1	115
4.2.3. Prueba de hipótesis específica 2.....	120
4.2.4. Prueba de hipótesis específica 3.....	124
4.2.5. Prueba de hipótesis específica 4.....	129
V. CONCLUSIONES.....	134



VI. RECOMENDACIONES	137
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS.....	154

Área: Desarrollo Humano y calidad de vida

Tema: Proyecto de vida y toma de decisiones

Fecha de sustentación: 26 de diciembre del 2024



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Escala de Confiabilidad de alfa de Cronbach	66
Tabla 2 Estadística de fiabilidad	66
Tabla 3 Estadística de fiabilidad	67
Tabla 4 Población de los Estudiantes del Primero al Sexto Grado	68
Tabla 5 Muestra probabilística aleatoria al azar	70
Tabla 6 Test de Kolmogorov-Smirnova ($n > 30$).....	72
Tabla 7 Grado de relación según coeficiente de correlación	73
Tabla 8 ¿Tienes alguna meta o proyecto personal actualmente?	75
Tabla 9 ¿La meta que anhelas alcanzas, a largo plazo, está: dentro de lo planificado?.....	77
Tabla 10 ¿La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es?	79
Tabla 11 Las personas que te pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están: ...	82
Tabla 12 Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son: .	85
Tabla 13 ¿Pierdo gran cantidad de tiempo en asuntos triviales antes de tomar la decisión final?	87
Tabla 14 Prefiero dejar las decisiones a otros	90
Tabla 15 Intento aclarar mis objetivos antes de elegir.....	92
Tabla 16 Proyecto de vida según Toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” - Puno.....	94
Tabla 17 Planteamiento de metas según toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno	97



Tabla 18	Posibilidad de logro según la toma de decisiones de las estudiantes I.E.S. “Santa Rosa” Puno	100
Tabla 19	Disponibilidad de recursos según la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno	104
Tabla 20	Fuerza de motivación según toma de decisiones en las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno	108
Tabla 21	Prueba de correlación de Spearman entre el proyecto de vida y la toma de decisiones	112
Tabla 22	Prueba de correlación de Spearman entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones	116
Tabla 23	Prueba de correlación de Spearman entre la posibilidad del logro y la toma de decisiones	121
Tabla 24	Prueba de correlación de Spearman entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones	125
Tabla 25	Prueba de correlación de Spearman entre la fuerza de motivación y la toma de decisiones	130



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Ubicación de la I.E.S. " Santa Rosa" - Puno; Jirón Deústua N° 715	61
Figura 2 Institución Educativa Secundaria "Santa Rosa" - Puno	62



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1 Matriz de consistencia.....	155
ANEXO 2 Operacionalización de variables	157
ANEXO 3 Instrumentos de recolección	158
ANEXO 4 Constancia de la institución para aplicación de instrumentos	163
ANEXO 5 Validación del instrumento	164
ANEXO 6 Base de Datos de variable proyecto de vida	166
ANEXO 7 Declaración jurada de autenticidad	181
ANEXO 8 Autorización de depósito de tesis en el Repositorio Institucional	182



RESUMEN

El presente trabajo de investigación, titulado "Proyecto de vida y toma de decisiones en estudiantes del 5to grado de la I.E.S. 'Santa Rosa' Puno – 2023", se planteó como objetivo general: Determinar la relación entre el proyecto de vida y la toma de decisiones en las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno – 2023; la hipótesis planteada de este estudio fue: Existe una relación significativa entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes del 5to grado. Se trató de una investigación de tipo básico-teórico, con un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte transversal, el método utilizado fue el hipotético-deductivo. La muestra fue probabilística, aleatoria al azar, y estuvo compuesta por 193 estudiantes del 5to grado de secundaria de la institución educativa en estudio. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de encuesta, con dos instrumentos clave: el Test según la Escala de Proyecto de Vida y el Test del Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones. El procesamiento de datos se desarrolló con el paquete estadístico SPSS y la correlación fue evidenciada mediante la prueba de Rho de Spearman. Los resultados obtenidos demostraron que existe una correlación significativa entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes, obteniendo un valor de $Rho = 0.678$, lo que indica una correlación positiva moderada. Además, el valor de significancia ($p\text{-valor} = 0.000$) < 0.05 . En conclusión, los hallazgos sugieren que el proyecto de vida tiene una influencia considerable en el proceso de toma de decisiones de las estudiantes, destacando la importancia de fortalecer la orientación vocacional y el desarrollo personal para apoyar la formación integral de los jóvenes.

Palabras clave: Proyecto de vida, Toma de decisiones, estudiantes, planteamiento de metas.



ABSTRACT

The present research work, entitled "Life project and decision-making in 5th grade students of the I.E.S. 'Santa Rosa' Puno - 2023", was raised as a general objective: To determine the relationship between the life project and decision-making in 5th grade students of the I.E.S. "Santa Rosa" Puno - 2023; The hypothesis posed by this study was: There is a significant relationship between the life project and decision-making of 5th grade students. It was a basic-theoretical type research, with a quantitative approach, descriptive-correlational level and non-experimental cross-sectional design, the method used was hypothetical-deductive. The sample was probabilistic, random at random, and was made up of 193 5th grade high school students from the educational institution under study. For data collection, the survey technique was used, with two key instruments: the Life Project Scale Test and the Melbourne Questionnaire on Decision Making Test. Data processing was developed with the SPSS statistical package and the correlation was evidenced by the Spearman Rho test. The results obtained showed that there is a significant correlation between the life project and the decision making of the students, obtaining a value of $Rho = 0.678$, which indicates a moderate positive correlation. In addition, the significance value ($p\text{-value} = 0.000$) < 0.05 . In conclusion, the findings suggest that the life project has a considerable influence on the decision-making process of the students, highlighting the importance of strengthening vocational guidance and personal development to support the comprehensive training of young people.

Keywords: Life project, Decision making, students, goal setting.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El periodo de la adolescencia es una etapa crítica en el desarrollo de los individuos, marcada por transformaciones significativas en los ámbitos físico, emocional y social. Durante estos años, los jóvenes se enfrentan a una amplia gama de decisiones que pueden impactar de manera duradera en su bienestar y futuro. La capacidad para tomar decisiones saludables y acertadas se convierte, entonces, en una habilidad crucial para enfrentar los retos que la vida les presenta. Según Paniagua (2017), “la adolescencia es un momento en el que se configuran los cimientos de la personalidad, la identidad y las elecciones más importantes que definirán la trayectoria de vida de una persona”. En este contexto, el proyecto de vida se presenta como un recurso esencial, pues permite a los adolescentes establecer objetivos claros, orientando sus decisiones hacia metas concretas y alcanzables.

El proyecto de vida, en su esencia, es un plan que guía las acciones y decisiones a lo largo de la vida, estructurando las aspiraciones personales y profesionales de los individuos. Como lo señalan Tintaya y Portugal (2018), el proyecto de vida es “un proceso reflexivo y orientador que busca promover el autoconocimiento y la planificación, fortaleciendo las decisiones que los jóvenes toman sobre su futuro”. La falta de un proyecto de vida bien definido puede llevar a los adolescentes a enfrentar decisiones impulsivas o poco fundamentadas, que no solo afectan su bienestar inmediato, sino que pueden repercutir en su futuro personal, académico y profesional. En palabras de Cervantes (2020), “la ausencia de un proyecto de vida claro puede generar incertidumbre, ansiedad y una mayor vulnerabilidad ante las presiones externas”.



La toma de decisiones, en este contexto, se presenta como un proceso fundamentalmente influido por la presencia o ausencia de un proyecto de vida. Según Fuentes (2018), “las decisiones que tomamos en la adolescencia no solo afectan nuestro presente, sino que también marcan los derroteros de nuestro futuro, haciendo más difícil la adaptación si no se cuenta con un plan orientador”. Sin embargo, el déficit en la orientación vocacional y en el desarrollo de proyectos de vida puede dar lugar a decisiones mal fundamentadas, con consecuencias negativas tanto para los propios adolescentes como para su entorno familiar y social.

Este estudio tiene como objetivo principal investigar la relación entre el proyecto de vida y la toma de decisiones en los adolescentes. En particular, se busca determinar cómo la existencia de un proyecto de vida influye en la capacidad de los jóvenes para tomar decisiones conscientes y responsables, y cómo este factor puede contribuir al desarrollo de políticas educativas y estrategias de intervención más efectivas por parte de los profesionales del área social. La investigación se estructura en torno a la hipótesis de que existe una correlación significativa entre la claridad del proyecto de vida y la capacidad para tomar decisiones saludables, lo cual podría ser fundamental para la mejora de las intervenciones pedagógicas y orientadoras en la formación de los jóvenes.

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de proporcionar a los adolescentes herramientas y orientaciones que les permitan tomar decisiones más acertadas, evitando consecuencias perjudiciales que puedan derivarse de la falta de un propósito claro. Además, los resultados de este estudio podrán servir como base para fortalecer la intervención profesional en la educación y orientación de los jóvenes, promoviendo la creación de proyectos de vida que favorezcan su desarrollo integral.



Por tal razón la investigación que se presenta tiene el propósito conocer la importancia de tener un proyecto de vida para la toma de decisiones oportunamente. Para comprender mejor este estudio se estructura en los siguientes capítulos.

En el primer capítulo, se presenta la introducción, el planteamiento del problema, justificación del trabajo, seguido por las hipótesis de investigación y los objetivos que persigue la investigación.

En el segundo capítulo, se desarrolla la revisión de literatura que está compuesta por los antecedentes de la investigación, el marco teórico en función de las variables proyecto de vida y toma de decisiones, y el marco conceptual que toma conceptos claves que ayuda.

En el tercer capítulo, se detalla la ubicación geográfica del estudio, los materiales y métodos de investigación: el tipo, método, diseño, técnicas e instrumentos que se emplearon, población y muestra de estudio, y el procesamiento estadístico para la interpretación de los datos.

En el cuarto capítulo se presentan y analizan los hallazgos obtenidos a partir de la investigación, así como el análisis de estos en relación con los objetivos establecidos y las hipótesis planteadas en el estudio.

Finalmente, se incluyen las conclusiones, sugerencias, referencias bibliográficas y los anexos que complementan la investigación.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proyecto de vida se enfoca en cómo las personas pueden definir y alcanzar sus metas tanto personales como profesionales a lo largo del tiempo. En la actualidad, fenómenos como la globalización y los avances tecnológicos han transformado



considerablemente la forma en que los individuos planifican y desarrollan sus proyectos de vida (Giddens, 2018). La falta de claridad y el apoyo insuficiente durante el proceso de construcción de este proyecto pueden generar sentimientos de inseguridad y desorientación, particularmente en los jóvenes que se enfrentan a un entorno cada vez más competitivo y complejo.

En América Latina, los desafíos relacionados con el proyecto de vida se ven acentuados por factores socioeconómicos y educativos. La región enfrenta altos niveles de desigualdad y exclusión social, lo que limita las oportunidades de muchos jóvenes para desarrollar todo su potencial y alcanzar sus metas (ECLAC, 2019). Además, las políticas educativas a menudo no están alineadas con las necesidades y expectativas de los jóvenes, dificultando la construcción de proyectos de vida sólidos y sostenibles (Reimers, 2020).

En el contexto de Perú, la relación entre el proyecto de vida y las desigualdades educativas se ve reflejada en la falta de recursos en muchas comunidades. A pesar de los esfuerzos gubernamentales para mejorar la calidad educativa, persisten desafíos significativos, especialmente en las zonas rurales y urbanas marginadas (INEI, 2020). La educación en sexualidad y ciudadanía ha sido promovida como una estrategia para apoyar a los jóvenes en la construcción de un proyecto de vida que abarque tanto metas personales como profesionales y sociales (MINEDU, 2018).

En la IES “Santa Rosa”, las estudiantes enfrentan la falta de un proyecto de vida estructurado, lo que las expone a tomar decisiones equivocadas que pueden tener consecuencias negativas a futuro, como la deserción escolar, embarazos adolescentes o la adopción de conductas de riesgo como el vandalismo. Sin un proyecto de vida, sus decisiones tienden a ser impulsivas y reactivas, en lugar de ser estratégicas, lo que puede



generar frustración, insatisfacción y una sensación de no haber alcanzado logros significativos.

La ausencia de un proyecto de vida puede llevar a la falta de dirección, decisiones desorientadas y una ausencia de metas claras, lo cual limita las oportunidades de crecimiento personal. Esto coloca a las adolescentes en una situación donde las decisiones tomadas tienden a ser perjudiciales, como la deserción escolar, embarazos no deseados o comportamientos de riesgo. Sin un proyecto de vida, las estudiantes corren el riesgo de no tomar decisiones que favorezcan su futuro ni alcanzar sus aspiraciones, tomando decisiones impulsivas basadas en influencias externas, y no en sus propios deseos y motivaciones. Este patrón puede generar arrepentimiento, insatisfacción y la sensación de estar atrapadas en una vida que no desean.

Tener un proyecto de vida implica la capacidad de establecer metas claras y alcanzables a corto, mediano y largo plazo. En ausencia de este proyecto, las personas suelen carecer de metas específicas, lo que dificulta el enfoque necesario para lograr sus objetivos. La falta de metas puede llevar a una sensación de estancamiento y de falta de progreso en diversos aspectos de la vida, como el personal, el académico y el profesional.

Por lo tanto, este estudio busca explorar en profundidad la relación entre el proyecto de vida y la toma de decisiones, con el objetivo de determinar cómo la existencia de un proyecto de vida influye en las decisiones de las estudiantes de la I.E.S. Santa Rosa, Puno – 2023.



1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿En qué medida el proyecto de vida se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S.” Santa Rosa” Puno - 2023?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿En qué medida el planteamiento de metas se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno?
- ¿En qué medida la posibilidad de logro se relaciona con la toma de decisiones en las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno?
- ¿En qué medida se relaciona la disponibilidad de recursos con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno?
- ¿En qué medida se relaciona la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes en la I.E.S. “Santa Rosa” Puno?

1.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

1.3.2. Hipótesis específicas

- Existe relación significativa entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.
- Existe relación significativa entre la posibilidad de logro y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.



- Existe relación significativa entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno.
- Existe relación significativa entre la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El proyecto de vida se define como una planificación personal orientada a la consecución de objetivos, que da sentido y coherencia a la existencia. Según Arboccó (2019), es un "camino para alcanzar metas" que influye en el estilo de vida de los individuos, guiando sus decisiones, relaciones y percepción de los acontecimientos. Este concepto resulta esencial para los estudiantes, ya que les permite establecer metas claras y realistas, identificar sus intereses, habilidades y valores, y desarrollar un plan que los conduzca hacia sus objetivos a largo plazo.

La implementación de un proyecto de vida en los estudiantes no solo les proporciona claridad y dirección, sino que también infunde motivación y sentido en su vida personal y académica. Es crucial para fomentar la resiliencia y la toma de decisiones responsables. Tal como lo indican diversos estudios, la ausencia de un proyecto de vida puede llevar a los jóvenes a involucrarse en conductas de riesgo, como el consumo de sustancias, la violencia, y el abandono escolar (González & Torres, 2017; Pérez & Ramírez, 2019). En este sentido, la orientación adecuada permite fortalecer las habilidades de los estudiantes para enfrentar la presión social y adoptar comportamientos saludables, promoviendo su bienestar general (Vargas et al., 2020).

En el contexto social de la comunidad en la que se desarrolla este estudio, la falta de un proyecto de vida estructurado se asocia con consecuencias perjudiciales para los adolescentes. Especialmente en instituciones como la I.E.S. "Santa Rosa", muchos



jóvenes enfrentan obstáculos relacionados con la falta de recursos, apoyo emocional limitado y presiones sociales que dificultan la toma de decisiones informadas. Esta situación aumenta la probabilidad de que se involucren en comportamientos de riesgo, como el consumo de drogas, la violencia o la deserción escolar prematura, afectando no solo su futuro personal, sino también el bienestar colectivo de la comunidad (Minaya & Gutiérrez, 2018). La construcción de un proyecto de vida claro y estructurado les brinda las herramientas necesarias para resistir estas presiones y tomar decisiones que favorezcan su desarrollo y les permitan acceder a mejores oportunidades.

Desde una perspectiva social, este estudio pretende proporcionar a los estudiantes una visión más clara sobre la elección de su carrera y orientar su proceso de planificación. La investigación busca fortalecer la motivación de los adolescentes, promoviendo su desarrollo personal y estimulando la autorrealización. Al adoptar un enfoque reflexivo, los jóvenes pueden desarrollar un pensamiento crítico, lo que impactará positivamente en la sociedad, ya que se formarán individuos más decididos y seguros de sí mismos, con las habilidades necesarias para planificar su futuro de manera efectiva (Rivas et al., 2018).

En términos prácticos, este estudio tiene una gran relevancia. Al ofrecer apoyo en la construcción del proyecto de vida, se contribuye a fortalecer las habilidades de los adolescentes para tomar decisiones responsables, adoptando comportamientos saludables que promuevan su bienestar general. Además, los hallazgos servirán de base para que las autoridades educativas, docentes y orientadores implementen programas más efectivos de orientación, no solo enfocados en la excelencia académica, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes. Estos programas podrán favorecer la autoorganización de los jóvenes y su capacidad para tomar decisiones conscientes (Caro & Hernández, 2017).



Teóricamente, esta investigación aporta al cuerpo académico sobre la importancia del proyecto de vida en la adolescencia. Profundiza en la relación entre la planificación personal y la toma de decisiones responsables, enriqueciendo los estudios en psicopedagogía y educación. Los resultados de este estudio pueden ser utilizados para diseñar programas educativos que fomenten la autorreflexión, el desarrollo personal y la planificación estratégica, mejorando tanto el rendimiento académico como social de los estudiantes (Rodríguez & Martínez, 2019). Además, proporciona evidencia de cómo las intervenciones en orientación vocacional y personal pueden tener un impacto positivo en la vida de los jóvenes.

Finalmente, esta investigación no solo contribuirá a que las estudiantes tomen decisiones basadas en un proyecto de vida claro y estructurado, sino que también contribuirá a formar una sociedad más consciente y preparada para enfrentar los retos del futuro, con jóvenes capaces de tomar decisiones fundamentadas y responsables.

1.5. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Objetivo general

Determinar en qué medida el proyecto de vida se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno - 2023.

1.5.2. Objetivo específico

- Identificar la relación del planteamiento de metas con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.
- Establecer la relación de la posibilidad de logro con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.



- Describir la relación de la disponibilidad de recursos con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.
- Comprobar la relación de la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.



CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. A nivel internacional

Jara y Echeverría (2022), realizaron un estudio titulado "Auto concepto, proyecto de vida y toma de decisiones: diagnóstico en adolescentes institucionalizados". El objetivo principal fue analizar la autoconciencia y el conocimiento de los jóvenes institucionalizados sobre sus propósitos de vida, así como entender su capacidad para tomar decisiones. La investigación, que abarcó una muestra de 8 adolescentes en un albergue de Mérida, Yucatán, concluyó que los participantes presentaban una comprensión limitada sobre sus planes de vida, baja autoestima y una capacidad débil para tomar decisiones autónomas.

Santana et al. (2019), en su investigación "Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional" analizaron diversos aspectos relacionados con las decisiones académicas y profesionales de los estudiantes de formación profesional. La muestra consistió en 251 estudiantes de cuatro facultades de Tenerife, y los resultados revelaron una relación significativa entre el género, la carrera y las decisiones de vida de los estudiantes, así como importantes diferencias en la información disponible y los objetivos personales en función del ciclo formativo. Los autores sugirieron que es fundamental fortalecer los departamentos de apoyo profesional para mejorar la orientación académica y el desarrollo personal de los estudiantes.



Feliciano, Garcés y Santana (2019), en “Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social”, se centraron en cómo los jóvenes en riesgo de exclusión social construyen sus planes de vida. En su estudio de caso múltiple con seis jóvenes, los resultados indicaron que estos adolescentes enfrentaban dificultades significativas para planificar su futuro, lo que se relacionaba con la exclusión social y un conocimiento inadecuado de sus habilidades socioemocionales, lo cual obstaculizaba su capacidad para tomar decisiones efectivas.

Díaz et al. (2020), en “El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media”, examinaron la influencia de factores educativos en la creación de proyectos de vida entre adolescentes de secundaria. A través de una muestra de 98 participantes, que incluyó estudiantes, padres, profesores y directivos de una escuela primaria en Colombia, los resultados mostraron que tanto los estudiantes como los educadores tenían un conocimiento limitado sobre cómo desarrollar un plan de vida efectivo. La investigación concluyó que es necesario promover un consenso entre los actores sociales para ayudar a los jóvenes a crear planes de vida sólidos y coherentes.

Gonzales y Velasco (2020), en “Expectativas del Proyecto de vida de los Jóvenes que cursan un décimo grado de la Institución Educativa Eduardo Santos”, analizaron las expectativas de los jóvenes en relación con sus proyectos de vida. La investigación realizada en el municipio de Yacopí, Cundinamarca, mostró que los estudiantes tenían una visión clara de su futuro, principalmente en términos de continuar con su formación profesional, aunque con intereses diversos en áreas como carreras universitarias o estudios técnicos.



Palacio (2022), en “Intervención desde trabajo social en los proyectos de vida de los y las jóvenes”, destacó el papel fundamental del trabajo social en la creación y orientación de proyectos de vida entre los jóvenes. La investigación, centrada en los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, evidenció que, a pesar de que los proyectos de vida de los jóvenes no siempre estaban completamente estructurados, el trabajo social jugó un papel esencial en orientar a los estudiantes, ayudándoles a reflexionar sobre su futuro y promoviendo un enfoque más claro y comprometido con su desarrollo personal y académico.

2.1.2. A nivel nacional

Olazábal y Romero (2022), realizaron un estudio titulado “Proyecto de Vida en los Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa 20393 Tupac Amaru Chancay 2021”, cuyo objetivo general fue describir los planes de vida de los estudiantes de la I.E 20393 Túpac Amaru Chancay. La muestra consistió en 180 estudiantes de entre 11 y 18 años. De los 165 estudiantes encuestados, el 76% (125) consideró que su programa de vida estaba en un nivel medio, el 22% (37) lo ubicó en un nivel alto, y solo el 2% (3) lo consideró en un nivel bajo.

Remuzgo (2020), en su investigación “El Proyecto de Vida en el Desarrollo de una Sexualidad Humana Saludable en Estudiantes del Quinto Grado de Secundaria, de Siete Instituciones Educativas del Distrito de Ate Vitarte”, tuvo como objetivo fortalecer la construcción de programas de vida enfocados en el desarrollo de la sexualidad sana entre adolescentes de quinto año de secundaria. La muestra estuvo conformada por 175 estudiantes de 7 instituciones educativas



públicas y privadas de la zona metropolitana de Lima. Los resultados mostraron que el 70,10% de los estudiantes manifestaron entender la sexualidad humana, aunque los datos revelaron que muchos desconocían el valor de las relaciones sexuales y el papel de la familia en la sociedad.

Alarcón (2019), en su estudio “Proyecto de Vida y Resiliencia en los Estudiantes de 4to Año de Secundaria del Instituto Educativo "José Olaya Balandra" - La Perla”, buscó vincular los elementos de resiliencia y los planes de vida entre los adolescentes de 4to grado de secundaria del Instituto Educativo “José Olaya Balandra” del distrito de La Perla. Con una muestra de 60 estudiantes de entre 14 y 18 años, los resultados mostraron una correlación positiva entre el plan de vida y la flexibilidad en los adolescentes, concluyendo que, a mayor flexibilidad, mayor claridad en los planes de vida.

Flores (2008), en su estudio “Resiliencia y Proyecto de Vida en Estudiantes del Tercer Año de Secundaria de la UGEL 03”, determinó si existía relación entre la resiliencia y el nivel de claridad en los proyectos de vida de estudiantes de tercer año de secundaria de instituciones educativas de la UGEL 03, ubicada en Lima metropolitana. Los resultados indicaron una correlación considerable entre el nivel de resiliencia psicológica y el grado de definición de los proyectos de vida, mostrando que, a mayor perseverancia, mayor claridad en los planes de vida.

Arapa (2018), en su investigación “La Resolución de Problemas Matemáticos y su Relación con la Toma de Decisiones en los Estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Santo Tomás – Cusco 2018”, exploró la relación entre la resolución de



problemas matemáticos y la toma de decisiones entre estudiantes de segundo año de secundaria. Los resultados mostraron una relación directa entre la capacidad de resolver problemas matemáticos y la toma de decisiones de los estudiantes del distrito de Santo Tomás.

Casqui y Jesús (2023), en “La Dinámica Familiar y su Relación con el Proyecto de Vida de los Adolescentes de la Casa Hogar Ciudad de los Niños de la Inmaculada – Lima,” analizaron la relación entre la dinámica familiar y los proyectos de vida de los adolescentes en la Casa Hogar “Ciudad de los Niños de la Inmaculada” en Lima. La muestra estuvo compuesta por 43 adolescentes varones de cuarto y quinto de secundaria. Los resultados mostraron una relación significativa entre la dinámica familiar y el proyecto de vida, observando que una dinámica familiar medianamente favorable se correlaciona con un proyecto de vida igualmente positivo.

Escriba (2020), en “Participación y Empoderamiento para la Toma de Decisiones de las Mujeres en Espacios de Organizaciones Juveniles, Ayacucho – 2019”, estudió la relación entre la participación de las mujeres jóvenes con enfoque de género y su empoderamiento en organizaciones juveniles en Ayacucho. La muestra estuvo conformada por 45 mujeres participantes en organizaciones juveniles. Los resultados demostraron una relación significativa entre la mayor participación de las mujeres con enfoque de género y su empoderamiento dentro de estas organizaciones.

2.1.3. A nivel local

Pineda (2022) en su estudio titulado “Construcción de proyecto de vida en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Politécnico Huáscar –



Puno” tiene como objetivo determinar los principales niveles de construcción de proyectos de vida estudiantil en la institución de educación secundaria “Politécnico Huáscar” para el año académico 2019. La población estudiada estuvo compuesta por 116 estudiantes de cuarto a quinto año. En todas las secciones de la institución mencionada, se utilizó como muestra el mismo número de estudiantes (116). Los resultados obtenidos arrojaron que el 49% de los estudiantes se encontraban en el nivel bajo, el 31% en el nivel medio y el 20% en el nivel alto. Se concluyó que el déficit en el nivel de construcción de proyectos de vida prevalece entre los estudiantes, es decir, la mayoría de los estudiantes sienten incertidumbre en cuanto a su futuro.

Humpiri (2021), en su investigación titulada “Inteligencia emocional y proyecto de vida en estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Secundaria José Carlos Mariátegui Aplicación UNA Puno, año académico 2019”, tuvo como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y proyectos de vida en los estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui” durante el ciclo académico 2019. Se realizó un análisis en una muestra de 63 estudiantes de secundaria. Los resultados mostraron que existe una relación directa significativa entre la inteligencia emocional y el proyecto de vida, con un coeficiente de correlación de Pearson de $r = 0.9181$.

Suaña (2016), en su tesis titulada “Proyecto de vida en la vejez: caso Asociación de Adultos Mayores del Centro de Salud Vallecito I-3 Puno”, analizó cómo los adultos mayores interpretan el proyecto de vida en la vejez, a partir de su visión sobre este proceso, sus expectativas y los sentimientos que suscita. La muestra estuvo compuesta por cinco adultos mayores, seleccionados bajo ciertos



critérios. Los resultados principales indicaron que los adultos mayores perciben la vejez como una fase marcada por la pérdida de capacidades funcionales y sufrimiento, lo que los lleva a ver el futuro con incertidumbre. A pesar de ello, algunos adultos mayores aún poseen esperanzas y aspiraciones, aunque estas se ven opacadas por las limitaciones en salud y situación económica.

Escalante (2017), en su estudio titulado “Clima familiar y su influencia en el proyecto de vida en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria G.U.E San Juan Bosco de la Provincia de Puno – 2017”, tuvo como objetivo evidenciar la influencia del clima familiar en la formación del proyecto de vida de los estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 62 estudiantes, y los resultados indicaron que el 67.7% de los participantes consideraban que su hogar era desunido, lo que afectaba negativamente la construcción de su proyecto de vida. Además, el 30.6% de los estudiantes mencionaron que no compartían actividades recreativas en familia, lo que indica la falta de espacios familiares motivadores para el desarrollo de su proyecto de vida.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. Teoría de la Motivación Humana de Abraham Maslow

Maslow propuso una jerarquía de necesidades que se estructura en cinco categorías organizadas en un orden ascendente, según su importancia para la supervivencia y su capacidad para motivar a las personas. Este modelo indica que, conforme una necesidad se satisface, surgen nuevas necesidades que modifican el comportamiento. Solo cuando una necesidad está razonablemente satisfecha, aparece una nueva necesidad que motiva el comportamiento (Colvin & Rutland, 2008).



Las cinco categorías de necesidades son: necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de autorrealización, siendo las necesidades fisiológicas las más básicas y de nivel inferior. Maslow distingue entre necesidades "deficitarias", que incluyen las fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia y de estima, y necesidades de "desarrollo del ser", que se refieren a la autorrealización. Las primeras están asociadas a una carencia, mientras que las de desarrollo del ser están relacionadas con el crecimiento y desarrollo personal (Koltko, 2006).

A continuación, se describen las categorías de necesidades según la jerarquía de Maslow (Simons, Irwin & Drinnien, 1987; Boeree, 2006; Feist & Feist, 2006):

- Necesidades Fisiológicas: Son las necesidades básicas para la supervivencia, tales como el aire, agua, alimentos y refugio.
- Necesidades de Seguridad: Incluyen la protección física y emocional, estabilidad financiera, salud y la seguridad frente al peligro.
- Necesidades de Amor y Pertenencia: En este nivel, las personas buscan aceptación social, amor, amistad y pertenencia a grupos.
- Necesidades de Estima: Se dividen en dos tipos: autoestima (confianza y competencia personal) y el respeto y reconocimiento de los demás.
- Autorrealización: Es el nivel más alto, donde los individuos buscan alcanzar su máximo potencial, desarrollarse creativamente y encontrar un propósito y significado en la vida.

La teoría de Maslow se aplica en diversas áreas:



- Educación: Crear un ambiente educativo que considere no solo las necesidades académicas, sino también las emocionales y sociales de los estudiantes.
- Trabajo y Organizaciones: Desarrollar programas de desarrollo profesional que atiendan las necesidades de los empleados en todos los niveles de la pirámide, promoviendo un ambiente laboral positivo y productivo.
- Salud Mental: Usar la jerarquía de necesidades como una guía para entender y tratar problemas psicológicos, atendiendo primero las necesidades básicas antes de abordar cuestiones más complejas.

Maslow nos proporciona un marco integral para entender el desarrollo humano y la búsqueda de una vida plena y significativa. Al aplicar sus principios, podemos desarrollar proyectos de vida que no solo aborden nuestras necesidades inmediatas, sino que también nos lleven a alcanzar nuestro máximo potencial.

2.2.2. Teoría de las Tres Necesidades de McClelland

Según McClelland, las motivaciones pueden surgir de manera espontánea e interna, aunque no siempre de forma consciente, y están influidas por ciertas condiciones externas. Para medir estas motivaciones, sugiere el uso del Test de Percepción Artística de Murray, como parte de un proyecto de evaluación psicológica.

Necesidad de Afiliación: Las personas con una fuerte necesidad de afiliación tienden a integrarse en grupos sociales, buscando agradar a los demás y tomando en cuenta sus opiniones y prioridades. Prefieren evitar situaciones de riesgo e incertidumbre, y suelen desempeñar roles como empleados en lugar de



líderes, debido a las dificultades que presenta la gestión de objetivos organizacionales (Machuca & Velarde, 2021).

Necesidad de Logro: Aquellos con una alta necesidad de logro están fuertemente motivados para alcanzar metas difíciles y no temen asumir riesgos moderados para lograrlas. Prefieren trabajar de manera independiente y aprecian recibir retroalimentación sobre su desempeño. Esta necesidad está influenciada por habilidades particulares, la capacidad para establecer metas, un control interno y la libertad que recibieron de sus padres durante la infancia (Machuca & Velarde, 2021).

Necesidad de Poder: Las personas con una necesidad elevada de poder disfrutan de la competencia y buscan el éxito, valorando el respeto público. Su deseo de controlar a los demás y moldear su comportamiento responde a un beneficio personal. McClelland hace una distinción entre el poder social y el poder personal: aquellos con poder social se enfocan en el bienestar de los demás, mientras que quienes tienen poder personal están motivados principalmente por el deseo de controlar. Las personas con una alta motivación por el poder y un bajo nivel de responsabilidad pueden involucrarse en conductas psicopatológicas como la agresión física o el abuso de sustancias (Machuca & Velarde, 2021).

Enfoque Orientador: El enfoque de orientación, que se enfoca en apoyar el desarrollo integral del individuo, pone énfasis en el autoconocimiento y en la toma de decisiones conscientes sobre el futuro personal y profesional. En lugar de simplemente dirigir a los estudiantes hacia profesiones predeterminadas, este enfoque promueve que los estudiantes se conozcan a sí mismos y tomen decisiones informadas para su futuro (Canzittu & Demeuse, 2019). De este modo,



no se trata de una simple orientación profesional, sino de un proceso de autodescubrimiento que permite a los individuos diseñar un proyecto de vida sólido y adaptado a sus aspiraciones personales.

El enfoque orientador se caracteriza por un trabajo colaborativo entre los estudiantes, el personal escolar y sus colaboradores externos. El propósito es ayudar a los estudiantes en su crecimiento personal, definiendo metas claras y ofreciendo recursos que los apoyen en el desarrollo de su identidad y en la toma de decisiones respecto a su carrera (Budel, 2023). Además, este enfoque está alineado con el proyecto educativo de la institución, integrando actividades orientadoras como parte de un plan más amplio y coherente que promueve el éxito académico y profesional.

Este modelo de orientación se basa en teorías sobre la motivación y el desarrollo humano, destacando la importancia de facilitar a los estudiantes herramientas para explorar sus intereses y habilidades. Por ejemplo, se relaciona estrechamente con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que subraya cómo el desarrollo de la autonomía personal permite tomar decisiones más alineadas con los intereses internos del individuo. De este modo, el proyecto de vida de cada estudiante no solo toma en cuenta sus capacidades académicas, sino también sus deseos, valores y metas personales, facilitando así la toma de decisiones más informadas.

Este enfoque también se vincula con las teorías sobre la toma de decisiones, como la propuesta por Vroom (1964), quien destaca cómo las decisiones se toman a partir de diversas alternativas, las cuales deben ser evaluadas en función de sus consecuencias. El enfoque orientador ayuda a los



estudiantes a analizar sus opciones de manera más reflexiva, integrando sus intereses personales y profesionales con las realidades del mundo laboral y social, lo que les permite hacer elecciones que se ajusten mejor a sus deseos y potenciales.

Así, el enfoque orientador es clave en la construcción de un proyecto de vida, pues permite a los estudiantes comprender mejor sus necesidades y aspiraciones, y tomar decisiones que no solo impactan su carrera, sino que también reflejan sus metas y objetivos personales. Con el apoyo adecuado, los estudiantes pueden desarrollar una visión más clara de sí mismos y de las opciones que tienen para alcanzar un futuro satisfactorio y equilibrado

2.2.3. Teoría del Conflicto Decisional

Janis y Mann (1977) desarrollaron una teoría de la toma de decisiones que pone énfasis en cómo el estrés y el conflicto interno influyen en el proceso de elección. Según esta teoría, tomar decisiones puede ser una fuente significativa de ansiedad, especialmente cuando la persona se enfrenta a situaciones de incertidumbre sobre las posibles consecuencias de sus elecciones. Este conflicto de decisión interno puede llevar al individuo a experimentar una gran tensión emocional, lo que hace que la toma de decisiones sea más compleja y menos racional.

En su modelo, Janis y Mann identifican tres patrones de comportamiento principales que las personas adoptan al enfrentar una decisión difícil:

- **Vigilancia:** Este patrón ocurre cuando la persona se siente optimista y confiada en su capacidad para tomar una buena decisión. La persona cree que tiene suficiente tiempo para investigar y recopilar información de manera sistemática y razonada antes de tomar una decisión.



- **Hipervigilancia:** Este patrón aparece cuando el individuo siente que el tiempo es limitado o insuficiente, lo que genera una búsqueda frenética e incontrolada de información. Esto puede llevar a decisiones precipitadas o mal fundamentadas debido a la presión de actuar rápidamente.
- **Evitación defensiva:** En este caso, la persona opta por evitar tomar una decisión debido al miedo de cometer un error. Esto puede llevar a retrasar la decisión, transferirla a otra persona o racionalizar la opción más fácil sin evaluar adecuadamente todas las alternativas disponibles.

La teoría también destaca que la confianza en la propia capacidad para tomar decisiones juega un papel crucial. Aquellas personas que sienten que tienen control sobre la situación y que poseen las habilidades necesarias para resolver el conflicto tienden a adoptar el patrón de vigilancia, mientras que aquellas con menos confianza pueden optar por la hipervigilancia o la evitación defensiva.

La teoría del conflicto decisional tiene diversas aplicaciones en distintos campos. En el ámbito de la salud mental, se utiliza en psicología clínica para ayudar a los individuos a manejar la ansiedad y el estrés relacionados con decisiones difíciles (Mann, Radford, & Burnett, 1998). En el contexto empresarial, esta teoría se aplica para comprender cómo los gerentes y empleados enfrentan decisiones estratégicas y operativas cuando se encuentran ante situaciones de incertidumbre (Janis & Mann, 1977). En el campo de la educación, se utiliza para guiar a los educadores en el apoyo a los estudiantes, ayudándoles a tomar decisiones informadas y a manejar el estrés relacionado con exámenes y elección de carrera (Bernal et al., 2012).



2.2.4. Teoría de la toma de decisiones de Schwartz

Según Schwartz, la disponibilidad de demasiadas alternativas no aumenta el bienestar de las personas, sino que puede generar ansiedad y duda sobre si se ha tomado la mejor decisión (Schwartz, 2004). A esta idea se le conoce como la paradoja de la elección.

Schwartz argumenta que, en lugar de sentir más libertad, las personas pueden experimentar parálisis por análisis debido a la abrumadora cantidad de opciones. Cuantas más opciones existen, mayor es la probabilidad de que una persona se sienta insatisfecha con su elección, incluso después de haber tomado una decisión. Esto se debe a que las personas tienden a imaginar alternativas que podrían haber elegido, lo que genera sentimientos de arrepentimiento (Schwartz, 2004). En este sentido, Schwartz defiende que un número reducido de opciones puede mejorar la satisfacción con la decisión tomada, ya que reduce la posibilidad de arrepentirse o dudar sobre la elección (Schwartz, 2004).

Otro punto clave en la teoría de Schwartz es que la libertad de elección puede ser perjudicial cuando se presenta en exceso, ya que genera una presión adicional sobre las personas para tomar la "mejor" decisión, lo que aumenta la ansiedad y disminuye la felicidad. En particular, las personas se sienten insatisfechas cuando no tienen la certeza de que su elección es la correcta, y se sienten atrapadas por la necesidad de tomar decisiones que puedan tener repercusiones duraderas, como las relacionadas con la carrera profesional o las decisiones personales importantes (Schwartz, 2004).



2.2.5. Teoría de las decisiones condicionales

La Teoría de las decisiones condicionales de Tversky y Kahneman (1981) es parte de su trabajo más amplio en la teoría de la perspectiva, que critica la teoría clásica de utilidad esperada. Según estos autores, las personas no toman decisiones de manera completamente racional, como sugieren las teorías clásicas, sino que a menudo son influenciadas por sesgos cognitivos y heurísticas (reglas de decisión simplificadas). Estos sesgos afectan la forma en que las personas perciben los riesgos y las oportunidades al tomar decisiones, especialmente cuando se enfrentan a la incertidumbre (Tversky & Kahneman, 1981).

Uno de los principales conceptos introducidos en esta teoría es el enmarcado (framing), que se refiere a cómo la manera en que se presentan las opciones influye en las decisiones. Si una elección se presenta como una ganancia segura, las personas tienden a evitar el riesgo, pero si se presenta como una pérdida, la tendencia es a asumir más riesgos. Este fenómeno se conoce como aversión a la pérdida, y Tversky y Kahneman lo explican como una forma de cómo las personas sobrevaloran las pérdidas en comparación con las ganancias (Tversky & Kahneman, 1981).

Además, en sus investigaciones, los autores destacan que las decisiones humanas son profundamente influenciadas por sesgos como el sesgo de representatividad, en el que las personas juzgan la probabilidad de un evento basándose en su similitud con un prototipo, y el sesgo de disponibilidad, que hace que las decisiones se basen en la información más accesible o reciente, aunque no necesariamente sea la más relevante (Tversky & Kahneman, 1981).



2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Proyecto de vida

Desde una perspectiva general, cada persona, ya sea de manera explícita o implícita, desarrolla un proyecto de vida. Este proyecto tiene como objetivo darle significado a la vida, abarcando aspectos como las vocaciones, el trabajo, lo económico, lo social, lo afectivo y las proyecciones futuras. De esta manera, el proyecto de vida se va ajustando y evaluando constantemente mediante el establecimiento de metas que se integran en el plan de vida de la persona. Este proceso permite alcanzar logros que contribuyen al bienestar y satisfacción, facilitando el avance de una etapa a otra (Arboccó, 2019).

El proyecto de vida se define como un plan que una persona establece para alcanzar sus objetivos a lo largo de la vida, proporcionándole coherencia y sentido a su existencia. Este proyecto influye en el estilo de vida, las relaciones y la manera de interpretar los eventos que ocurren a lo largo de la vida (Arboccó, 2019).

Según Suarez et al. (2018), el proyecto de vida está estrechamente relacionado con la necesidad humana de superar las deficiencias y carencias, en busca del bienestar. Este proceso se logra al satisfacer la capacidad de amar y trabajar, reduciendo el sufrimiento, mediante la organización de planes que ayuden a afrontar las vicisitudes. Los estudios sugieren que esto resulta de procesos intersubjetivos y motivacionales, y de las potencialidades de reconstrucción tanto a nivel individual como social. En este sentido, la integralidad y pluridimensionalidad del sujeto, vista desde una perspectiva histórica y contextual, desempeñan un papel importante en la constante



reinención que el individuo debe realizar ante las circunstancias sociales y culturales que enfrenta (Suarez et al., 2018).

Heidegger (1951), citado por Fernández Sessarego, concibe el proyecto de vida como una estrategia que establece objetivos que ubican al individuo dentro de su proceso de desarrollo. Este enfoque se basa en una condición temporal centrada en el futuro, pero que también toma en cuenta el pasado y el presente. Heidegger sostiene que la autogestión personal es crucial, pues implica la necesidad de que el individuo se gestione a sí mismo, transforme las relaciones humanas y valore las circunstancias de su entorno. Esto, a su vez, requiere que la persona desarrolle acciones para conocerse, aceptarse, gestionarse y tomar decisiones conforme a sus necesidades y conveniencia (Fernández, 1951).

Según Soto y Ramos (2021), durante la adolescencia, el proyecto de vida representa una etapa clave en la que los jóvenes buscan definir el propósito de su existencia. En este proceso, comienzan a trazar metas relacionadas con su futuro académico, profesional y personal, y a construir una identidad que influirá en las decisiones que tomarán a lo largo de su vida.

Sánchez y Gómez (2021) describen el proyecto de vida como un proceso continuo y dinámico. A medida que las personas avanzan en la vida, desarrollan una visión clara de sus metas y aspiraciones, integrando diversas áreas como lo personal, lo profesional y lo social. Este enfoque permite tomar decisiones significativas y acertadas que contribuyan al logro de las metas propuestas.

Según Martínez y Pérez (2020), el proyecto de vida es fundamental para alcanzar la autorrealización. A través de este proyecto, los individuos establecen metas que les permiten desarrollar su potencial y asumir el control de su destino.



Este enfoque está estrechamente relacionado con la teoría de la autodeterminación, considerando al proyecto de vida como el medio para lograr la autonomía personal.

Ruiz et al. (2019) señalan que el proyecto de vida está compuesto por metas y valores que los individuos van desarrollando con el paso del tiempo. Este proceso está influenciado tanto por las experiencias personales como por las interacciones sociales, lo que permite a los individuos buscar una identidad propia y alcanzar sus aspiraciones dentro de un marco de crecimiento personal y profesional.

En palabras de Gómez y Hernández (2022), el proyecto de vida puede entenderse como un proceso de planificación estratégica, donde las personas identifican sus metas, priorizan sus objetivos y trazan un camino claro para alcanzarlos. Este proceso destaca la importancia de la resiliencia y la capacidad de adaptación para enfrentar los desafíos y lograr el éxito.

2.3.2. Planteamiento de metas

Gould y Smith (2019) argumentan que el proceso de establecer metas es crucial para proporcionar dirección y fomentar la motivación en los deportistas. Según estos autores, las metas objetivas son aquellas que se enfocan en alcanzar un nivel específico de habilidad en una tarea, dentro de un tiempo determinado, mientras que las metas subjetivas son intenciones generales que no pueden ser evaluadas de manera precisa ni cuantificable.

Por otro lado, Garzarelli (2019) describe el planteamiento de metas como un proceso integral en el que se establecen objetivos que permiten mejorar el rendimiento de los atletas. Estas metas deben ser específicas y funcionales,



alineadas con el contexto y las necesidades del deportista. Garzarelli destaca que la principal atención debe centrarse en el desempeño y no tanto en la consecución de victorias.

Locke y Latham (2019) afirman que el establecimiento de metas efectivas es uno de los principales factores que afectan el rendimiento en diversas áreas. Estos autores destacan que las metas deben ser desafiantes pero alcanzables, específicas y medibles. Además, proponen que el establecimiento de metas debe ir acompañado de retroalimentación constante, la cual permite ajustar el enfoque para asegurar el éxito.

Según Schunk (2017), el planteamiento de metas es fundamental en el proceso de autorregulación, ya que los objetivos actúan como guías claras para la acción. Schunk sostiene que cuando las personas fijan metas claras y alcanzables, son más propensas a realizar esfuerzos persistentes y mantener la motivación a lo largo del tiempo. De acuerdo con este autor, la capacidad de ajustar y modificar las metas en función del progreso es esencial para alcanzar el éxito.

2.3.3. Grado de planificación de metas

Según Gollwitzer (2019), el grado de planificación de las metas se refiere a cómo las personas estructuran y organizan las acciones necesarias para alcanzar los objetivos. Gollwitzer destaca que las personas con una planificación detallada y específica son más propensas a tener éxito, ya que este grado de preparación reduce la incertidumbre y permite una mejor anticipación de obstáculos. La planificación es vista como un factor crucial para la implementación efectiva de las metas, facilitando la toma de decisiones durante el proceso.



En la misma línea, Bandura (2018) señala que la planificación es un componente esencial de la autorregulación y el rendimiento. El grado de planificación se asocia con la capacidad de los individuos para visualizar los pasos necesarios para alcanzar sus metas y ajustar su enfoque según los obstáculos que puedan encontrar. Según Bandura, la capacidad de planificar detalladamente fortalece la autoeficacia y promueve una mayor persistencia ante dificultades.

Según Locke y Latham (2020), el grado de planificación de las metas se relaciona con la claridad y especificidad de los objetivos que una persona se propone. Los autores sugieren que cuanto más detallado es el plan, más probable es que se logre el objetivo. La planificación no solo facilita la ejecución, sino que también incrementa la motivación, ya que proporciona un camino claro para alcanzar las metas. Locke y Latham argumentan que la especificidad en las metas permite la medición de los logros y la implementación de ajustes en caso de obstáculos.

Además, según Latham y Brown (2021), la planificación detallada y el compromiso con las metas son cruciales para alcanzar el éxito. Estos autores proponen que la intensidad del esfuerzo y la dedicación a las metas son influenciadas por la claridad de las estrategias planificadas. La planificación precisa permite a los individuos identificar los pasos necesarios y persistir en el logro de sus metas incluso frente a dificultades inesperadas.

Por su parte, Schunk (2019) afirma que el grado de planificación es esencial para la autorregulación. Cuanto mayor es la planificación de una meta, más fácil es monitorear el progreso y realizar ajustes cuando es necesario. Schunk destaca la importancia de desglosar las metas en objetivos más pequeños y



alcanzables, lo que facilita la implementación y mejora la autoestima al lograr metas parciales.

2.3.4. Posibilidad de logro

El impulso de destacarse y alcanzar metas está vinculado a la motivación natural de logro, la cual se basa en el deseo de "hacer algo mejor". Sin embargo, las razones que impulsan a las personas a buscar este logro varían. Algunas lo hacen para complacer a otros, evitar críticas, ganar aprobación o simplemente obtener recompensas. No obstante, lo que realmente debe caracterizar la motivación por el logro es el acto de hacerlo por satisfacción personal, es decir, por la satisfacción intrínseca de mejorar (McClelland, 1989).

La motivación de logro, que refleja el deseo de superación en situaciones de rendimiento y la preocupación por mejorar en las tareas, alcanzar metas difíciles y lograr un nivel óptimo de resultados, juega un papel esencial no solo en la realización de actividades, sino también en la forma en que se orienta la motivación en las interacciones sociales (Gaviria & Fernández, 2006).

Dweck (2020) argumenta que la posibilidad de logro está vinculada al concepto de "mentalidad de crecimiento", donde las personas creen que pueden mejorar y superar desafíos con esfuerzo y perseverancia. Aquellos que adoptan esta mentalidad se sienten más motivados y capaces de alcanzar el éxito, independientemente de los obstáculos que enfrenten. La creencia en la posibilidad de logro les permite ver los fracasos como oportunidades para aprender y crecer.

Locke y Latham (2022) indican que la posibilidad de logro se incrementa cuando las metas establecidas son específicas y desafiantes. Las metas claras proporcionan una mayor motivación, permitiendo a las personas concentrarse y



trabajar de manera más eficiente hacia su éxito. A través de su teoría del establecimiento de metas, los autores explican cómo el nivel de dificultad de las metas influye directamente en la probabilidad de alcanzar el éxito, ya que metas más desafiantes pueden generar un mayor esfuerzo y enfoque.

Vallerand (2021) sostiene que la motivación intrínseca y el establecimiento de metas juegan un papel clave en la posibilidad del logro. Según el autor, cuando las personas se sienten motivadas internamente para alcanzar sus metas y encuentran satisfacción en el proceso en sí, la posibilidad de éxito aumenta considerablemente. La pasión por las actividades relacionadas con las metas es un factor determinante en la capacidad de alcanzar el logro, ya que la dedicación y el esfuerzo continúan incluso ante las dificultades.

Grant (2020) plantea que la posibilidad del logro está fuertemente relacionada con el sentido de propósito en el trabajo. Las personas que se sienten motivadas por un propósito mayor y no solo por recompensas extrínsecas tienen más probabilidades de lograr sus objetivos. La alineación entre las metas personales y los valores fundamentales permite que los individuos se mantengan enfocados en alcanzar el éxito, incluso en circunstancias difíciles.

2.3.5. Posibilidad de alcanzar metas

Locke y Latham (2022) argumentan que la posibilidad de alcanzar metas depende de la claridad y especificidad con las que se establezcan estas metas. Según su teoría del establecimiento de metas, metas específicas y desafiantes incrementan significativamente la probabilidad de éxito, ya que proporcionan un enfoque claro y medible. La clave para lograr estas metas radica en la



retroalimentación continua y en la persistencia ante los obstáculos, lo que aumenta la posibilidad de alcanzarlas.

Dweck (2020) destaca que las personas con una mentalidad de crecimiento, es decir, aquellas que creen que sus habilidades pueden mejorar con esfuerzo y perseverancia, tienen más posibilidades de alcanzar sus metas. Estas personas no se desalientan fácilmente por los fracasos y están dispuestas a enfrentar retos más difíciles, lo que aumenta sus probabilidades de éxito a largo plazo.

Ryan y Deci (2020) sugieren que las probabilidades de alcanzar metas son mayores cuando las personas están motivadas internamente, es decir, cuando las metas son congruentes con sus intereses y valores personales. La motivación autónoma, que se basa en hacer algo por la satisfacción que genera la actividad misma, no solo por recompensas externas, es un factor clave para alcanzar los objetivos de manera exitosa.

2.3.6. Disponibilidad de recursos

El nivel de disponibilidad de recursos tiene una gran influencia en las posibilidades de una persona de cambiar su situación. La relación entre los objetivos que se desean alcanzar y los recursos disponibles, incluidos los aspectos de la política económica, afecta directamente al proceso de toma de decisiones. Esto puede llevar a que no se pueda utilizar completamente algún recurso debido a las restricciones presentes (Guijarro, 1987).

Los recursos disponibles se definen como aquellos medios que se emplean para lograr un fin o beneficio. En términos macroeconómicos, se refiere a los



recursos que posee un país y que se utilizan para la producción de bienes y servicios (Arias, 2022).

Además, la pobreza y la riqueza se pueden comprender desde la perspectiva de la disponibilidad de recursos económicos. Esta visión ha generado situaciones financieras que pueden ser percibidas como fáciles o difíciles de manejar, dependiendo de la abundancia o escasez de dinero (Correa et al., 2020).

Sánchez y Ramírez (2021) argumentan que la disponibilidad de recursos, especialmente en el contexto personal y profesional, influye considerablemente en la calidad de las decisiones que una persona puede tomar. En este sentido, los recursos no solo incluyen el dinero, sino también el acceso a información y habilidades necesarias para realizar elecciones informadas y estratégicas.

Gómez y Pérez (2019) afirman que la capacidad de una persona para tomar decisiones efectivas está vinculada directamente a los recursos con los que cuenta. Estos recursos permiten que los individuos puedan evaluar diversas alternativas y elegir las que mejor se alineen con sus objetivos de vida, personales o profesionales.

López y Gómez (2022) destacan que la escasez de recursos puede afectar de manera significativa la capacidad de una persona para avanzar en sus proyectos. Esta limitación puede generar dificultades en la planificación y ejecución de proyectos personales, tanto a corto como a largo plazo.

Torres y Martínez (2020) sugieren que los recursos, ya sean materiales, económicos o sociales, juegan un papel crucial en las decisiones económicas. La disponibilidad de estos recursos influye en cómo las personas gestionan sus finanzas y hacen elecciones sobre su futuro y bienestar.



2.3.7. Disponibilidad de Recursos Humanos

Los recursos humanos son esenciales para el desarrollo y éxito de cualquier organización, ya que involucran tanto las habilidades como el talento de los empleados. La disponibilidad de estos recursos va más allá de simplemente contar con un número suficiente de trabajadores; también se refiere a aspectos como la capacitación, la motivación y el bienestar de los empleados. Según Barrenechea, Martínez y Pérez (2020), la correcta gestión de los recursos humanos es fundamental para alcanzar los objetivos organizacionales, pues no solo se requiere contar con personal, sino con individuos altamente capacitados y alineados con las metas estratégicas de la empresa.

En línea con esta visión, Peiró (2018) sostiene que la gestión de recursos humanos no debe limitarse a la contratación de personal, sino que debe incluir la formación continua de los empleados y la creación de un ambiente de trabajo que fomente la productividad y el crecimiento profesional. De igual manera, Martínez, López y García (2019) afirman que la disponibilidad de recursos humanos debe ser vista como una inversión a largo plazo para las empresas, ya que permite adaptarse a los cambios del mercado y enfrentar los desafíos competitivos de manera efectiva.

2.3.8. Disponibilidad de Recursos Financieros

Por otro lado, los recursos financieros son fundamentales para el funcionamiento y expansión de las organizaciones. La disponibilidad de capital o dinero es esencial para implementar proyectos, cubrir costos operativos y generar innovación. Según Gómez y Martínez (2021), tener acceso a recursos financieros adecuados permite a las empresas financiar su expansión, desarrollar nuevos



productos y mantener su competitividad en un entorno de constantes cambios. La correcta gestión de estos recursos es esencial para garantizar la sostenibilidad a largo plazo.

López, Rodríguez y Sánchez (2020) subrayan que, además de la gestión eficiente de los recursos financieros internos, las organizaciones también deben considerar la posibilidad de acceder a fuentes externas de financiación, como préstamos o inversión de capital. Esto les proporciona los fondos necesarios para ejecutar proyectos de desarrollo e innovación, lo cual es clave para no quedar rezagados frente a la competencia.

Rodríguez (2019) añade que la disponibilidad de recursos financieros está directamente relacionada con la capacidad de una organización para generar flujo de caja positivo. Esto implica que las empresas deben mantener una visión a largo plazo sobre sus finanzas, lo que les permite tomar decisiones estratégicas informadas, como la reinversión de ganancias o la obtención de financiamiento externo en momentos clave de crecimiento.

2.3.9. Fuerza de motivación

La motivación es una energía interna que impulsa a las personas a realizar acciones, participar en actividades y mantener este esfuerzo a lo largo del tiempo para alcanzar sus metas. Esta fuerza es individual y varía de persona a persona, así como cambia con el tiempo y dependiendo de las circunstancias y contextos. Nadie puede forzar a otro a actuar de manera constante y efectiva, ya que la motivación es algo que proviene de la persona misma (Luisa, 2016).

La American Psychological Association (2019) describe la motivación como un impulso que proporciona sentido y dirección al comportamiento, tanto



en niveles conscientes como inconscientes. Además, resalta la distinción entre las fuerzas motivacionales internas, que provienen del individuo, y los factores externos, como recompensas o sanciones, que pueden influir en el comportamiento al fomentar o disuadir ciertas conductas.

En el contexto laboral, la motivación tiene un impacto significativo en el rendimiento de los empleados. Cuando están adecuadamente motivados, los empleados tienden a mejorar su rendimiento, faltar menos al trabajo y presentan menores índices de rotación. Este aumento en el compromiso individual también favorece el desempeño general de la organización, lo que beneficia a los accionistas (Padovan, 2020).

González y García (2019) sostienen que la motivación juega un papel fundamental en el rendimiento académico, ya que está fuertemente influenciada por el sentido de pertenencia y el apoyo recibido dentro del entorno educativo. La motivación tiende a ser más intensa cuando los estudiantes perciben que sus esfuerzos serán valorados y recompensados.

Según Wang y Wang (2021), la motivación puede ser entendida como la energía que una persona invierte en la consecución de sus objetivos. Esta energía se ve afectada tanto por factores internos como externos, y se refleja en la perseverancia ante los obstáculos, el esfuerzo dedicado y el interés constante por alcanzar metas a largo plazo.

Vansteenkiste y Ryan (2021) argumentan que la fuerza de motivación se refiere a la dedicación con la que las personas persiguen sus metas, siendo más fuerte cuando estos objetivos coinciden con sus valores y necesidades personales. Aunque la motivación extrínseca puede ser eficaz en ciertos contextos, consideran



que la motivación intrínseca, asociada con la satisfacción personal y la autorrealización, tiene una mayor intensidad.

Locke y Latham (2022) afirman que la motivación se ve incrementada cuando las metas son claras y específicas. Establecer objetivos desafiantes y bien definidos actúa como un motor que potencia el esfuerzo y la persistencia hacia su logro, pues la claridad y dificultad de las metas fomentan el compromiso con su consecución.

2.3.10. Grado de motivación para realizar tus planes

Ryan y Deci (2017) argumentan que el grado de motivación para realizar planes depende en gran medida de la sensación de autonomía de la persona y su conexión con lo que considera valioso. Cuando las tareas están alineadas con los intereses personales de un individuo, la motivación para llevarlas a cabo se intensifica, facilitando así la planificación y el cumplimiento de objetivos.

De acuerdo con Schunk y DiBenedetto (2020), el grado de motivación para cumplir con los planes aumenta cuando las personas tienen confianza en su capacidad para enfrentar las tareas. Esta confianza, conocida como autoeficacia, es un factor crucial que impulsa a las personas a mantener su esfuerzo y dedicación hacia los objetivos, mejorando su motivación.

Vansteenkiste y Ryan (2021) indican que el grado de motivación para realizar planes está relacionado con cómo las metas se alinean con las necesidades psicológicas fundamentales de las personas, como la autonomía y el sentido de competencia. La motivación es más fuerte cuando las metas son percibidas como una extensión de los deseos y valores internos, ya que las personas sienten que tienen el control sobre sus acciones.



Según Wang y Wang (2021), el grado de motivación para llevar a cabo planes está relacionado con la importancia que una persona asigna a sus objetivos. Las personas que perciben que sus esfuerzos tendrán un impacto significativo en su vida tienden a estar más motivadas, lo que aumenta su dedicación y persistencia hacia la consecución de metas a largo plazo.

2.3.11. Toma de decisiones

Bernal et al. (2012), citando a Mann, Radford, Burnett y otros (1998), explican que la toma de decisiones genera un conflicto interno que produce estrés. Esta preocupación por las posibles pérdidas, tanto objetivas como subjetivas, puede hacer que el individuo sea reacio a tomar decisiones, cuestionándose si realmente existe algún riesgo en mantener el estado actual. Si la persona percibe que la situación empeorará si no se introducen cambios, es probable que inicialmente elija la opción más accesible. Sin embargo, si la situación continúa deteriorándose, se presenta un conflicto de decisión que se resuelve mediante uno de los siguientes patrones:

- Vigilancia: Se da cuando la persona es optimista respecto a encontrar una solución y cree que tiene tiempo suficiente para buscar información de manera sistemática y evaluarla de forma razonada.
- Hipervigilancia: Se produce cuando la persona siente que dispone de poco tiempo, lo que la lleva a buscar información de manera desordenada y frenética.
- Evitación defensiva: Ocurre cuando la persona es pesimista sobre la posibilidad de encontrar una solución y opta por evitar la toma de



decisiones, posponiéndola, delegándola o racionalizando la opción más accesible.

Schwartz (2004) sugiere que la toma de decisiones se vuelve más compleja y genera más insatisfacción cuando se presentan demasiadas opciones, lo que provoca ansiedad y la sensación de que las decisiones tomadas no son las correctas. Esta paradoja de la elección muestra cómo un exceso de opciones puede obstaculizar la toma de decisiones efectiva.

Barkoukis y Kallus (2022) indican que la toma de decisiones implica la evaluación continua de las capacidades de la persona y sus expectativas de éxito. Este proceso es influenciado por factores psicológicos como la motivación, la autoconfianza y la percepción del rendimiento.

Luce y Keren (2019) explican que la toma de decisiones es un proceso mental en el que un individuo evalúa y selecciona una opción entre varias alternativas posibles. Este proceso depende de la información disponible, los valores personales del individuo y las expectativas de los resultados futuros. Las decisiones son influenciadas por factores tanto racionales como emocionales, y la complejidad del proceso aumenta cuando hay un alto nivel de incertidumbre o riesgo.

2.3.12. Evitación Defensiva

La evitación defensiva se refiere a un patrón de comportamiento en el que los individuos, al percibir que no tienen control sobre decisiones importantes, optan por postergar la toma de decisiones o delegarlas en otros. Este comportamiento es más prevalente en situaciones de alta incertidumbre y



ansiedad, donde las decisiones son vistas como riesgosas o amenazantes (Ramírez & Fernández, 2021).

González y Pérez (2023) explican que la evitación defensiva se refiere a un patrón de comportamiento donde los individuos, al percibir la toma de decisiones como una amenaza, optan por eludir directamente el problema. Este comportamiento puede manifestarse a través de la procrastinación o delegando la toma de decisiones a otros, evitando así la ansiedad y el estrés relacionados con la responsabilidad de decidir.

Por otro lado, Martínez y López (2022) argumentan que la evitación defensiva ocurre cuando las personas experimentan altos niveles de ansiedad ante decisiones complejas y prefieren evitar enfrentarlas. Este patrón de comportamiento puede incluir la postergación de decisiones, la minimización del problema o incluso la transferencia de la responsabilidad de decidir a otros para reducir el malestar emocional que genera el proceso decisorio.

2.3.13. Hipervigilancia

Según Blanco y Moros (2023), se caracteriza por la creencia de que es posible encontrar una solución, pero con la sensación de que el tiempo disponible es limitado. Esto genera que las personas busquen información de manera apresurada y caótica, lo que incrementa los niveles de estrés. Este comportamiento está asociado a la tendencia a olvidar o subestimar la importancia de la información clave sobre las alternativas disponibles.

López y Martínez (2020) explican que la hipervigilancia es una reacción emocional al estrés que ocurre cuando las personas sienten la necesidad de tomar decisiones rápidamente. Este fenómeno se traduce en la búsqueda de información



de forma apresurada y desorganizada, lo cual puede dificultar la toma de decisiones adecuadas y bien fundamentadas.

Torres y Pérez (2021) destacan que la hipervigilancia se manifiesta en situaciones donde las personas sienten presión por el tiempo y, por lo tanto, intentan tomar decisiones de manera apresurada. Esta sensación de urgencia genera una búsqueda de información caótica, lo que dificulta tomar decisiones informadas y bien pensadas.

Mendoza y Rodríguez (2022) explican que la hipervigilancia ocurre cuando las personas sienten que no cuentan con suficiente tiempo para tomar una decisión, lo que lleva a una búsqueda acelerada y desordenada de información. Este comportamiento está vinculado con altos niveles de ansiedad, y puede dar lugar a decisiones impulsivas que no son las más adecuadas.

2.3.14. Vigilancia

En primer lugar, García y Soto (2022) describen la vigilancia como un patrón de comportamiento adaptativo que involucra una búsqueda activa y sistemática de información relevante antes de tomar decisiones. Este enfoque permite que las personas evalúen cuidadosamente las opciones disponibles, lo que favorece una toma de decisiones fundamentada y reflexiva, sin apresuramientos.

Laca (2023) describe la vigilancia como un patrón adaptativo en la toma de decisiones. Este patrón se caracteriza por un enfoque meticuloso y sistemático en la búsqueda de información, lo que permite evaluar de manera cuidadosa las opciones disponibles antes de tomar una decisión bien fundamentada, sin apresuramientos.



Por otro lado, Fernández y Rodríguez (2021) afirman que la vigilancia en la toma de decisiones se caracteriza por un proceso reflexivo y ordenado de evaluación de las alternativas disponibles. Las personas que siguen este patrón adoptan un enfoque más racional y estructurado, lo que les permite tomar decisiones más informadas y evitar la impulsividad.

González y Martínez (2020) explican que la vigilancia es una estrategia decisional empleada cuando los individuos adoptan un enfoque reflexivo y detallado. Este patrón implica evaluar las alternativas con calma y buscar información relevante de manera sistemática, lo que resulta en una toma de decisiones más efectiva y menos impulsiva.

López y Sánchez (2023) definen la vigilancia como un proceso deliberado y reflexivo en el cual los individuos buscan activamente información antes de tomar decisiones importantes. Este comportamiento permite una consideración exhaustiva de las alternativas, lo que lleva a una toma de decisiones más precisa y menos influenciada por el azar o la impulsividad.

2.3.15. Metas

Una meta es el resultado anticipado o proyectado de un proceso o acción, alcanzado mediante la planificación de metas y procedimientos específicos. La palabra "meta" proviene del griego y significa "más allá", indicando el inicio y el final de una trayectoria (Ramos, 2019). En este sentido, las metas representan aquello que se desea obtener o lograr mediante un plan organizado y sistemático. Las personas, grupos y organizaciones establecen metas y trazan procedimientos para alcanzarlas (Ramos, 2019).



Por otro lado, una meta se refiere a un resultado general a largo plazo, mientras que los objetivos son acciones específicas y medibles que se deben alcanzar a corto plazo para cumplir con la meta general. Es importante diferenciar entre ambos conceptos para desarrollar una estrategia eficaz (Asana, 2022).

Las metas reflejan lo que las personas desean lograr, mientras que la autoeficacia se relaciona con lo que las personas creen que pueden hacer, y las expectativas reflejan el "mejor estimado" que las personas tienen sobre las consecuencias de sus acciones (Molina, 2000).

2.3.16. Logro

El logro se refiere a los éxitos o victorias obtenidos, los cuales proporcionan un bienestar significativo. Estos logros son factores clave para aumentar la satisfacción personal de manera continua (Martínez, 2019).

De esta manera, alcanzar una meta no es un simple golpe de suerte, sino que requiere la aplicación de diferentes acciones preestablecidas, que faciliten la consecución de dicho objetivo (Trillini, 2019).

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

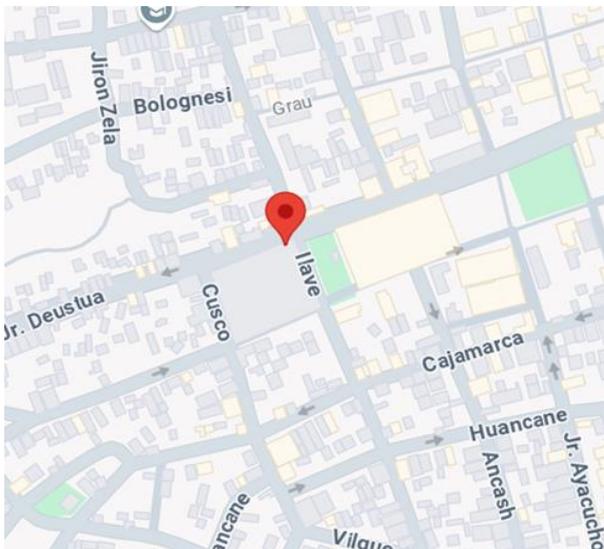
3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO

El presente trabajo de investigación se enfoca en la I.E.S. "Santa Rosa", un colegio de Jornada Escolar Completa (JEC), ubicado en el Jirón Deústua 715, en la ciudad de Puno, capital del departamento homónimo, Perú. Puno se sitúa en el sur del país, a una altitud aproximada de 3,830 metros sobre el nivel del mar, y es reconocida por su proximidad al lago Titicaca, el lago navegable más alto del mundo.

La I.E.S. "Santa Rosa" ofrece educación secundaria bajo el modelo de Jornada Escolar Completa, brindando a los estudiantes una formación integral que incluye una mayor cantidad de horas de clase y actividades extracurriculares, con el fin de potenciar su desarrollo académico y personal. El colegio se encuentra en una zona urbana de la ciudad, lo que facilita el acceso a diversos servicios y recursos educativos.

Figura 1

Ubicación de la I.E.S. " Santa Rosa" - Puno; Jirón Deústua N° 715



Nota: Obtenido en la aplicación Google Maps.

Figura 2

Institución Educativa Secundaria "Santa Rosa" - Puno



Nota: Pagina Web de la I.E.S. "Santa Rosa".

3.2. TIPO Y MÉTODO DE ESTUDIO

3.2.1. Tipo de investigación

La investigación presentada en este estudio se clasifica como investigación básica teórica. Según Muntané (2010), este tipo de investigación, también conocida como pura, teórica o dogmática, se caracteriza por su desarrollo dentro de un marco teórico específico, sin salir de él. Su propósito principal es contribuir al conocimiento científico, sin necesidad de poner a prueba los resultados en situaciones prácticas.

3.2.2. Método de investigación

El método utilizado en este estudio será el Hipotético-Deductivo. Según Rodríguez y Pérez (2017), este enfoque permite una reestructuración continua del sistema teórico, conceptual o metodológico de la investigación, lo que lo



posiciona como un método clave en la construcción del conocimiento. Este proceso involucra la formulación de hipótesis que son evaluadas a través de deducción lógica, lo que permite ajustar y refinar los marcos teóricos conforme se obtienen nuevos resultados, promoviendo así el avance del conocimiento.

3.2.3. Alcance de la investigación

Según Hernández (2014), la investigación descriptiva correlacional tiene como propósito tanto describir las características de un fenómeno o grupo como examinar las relaciones entre dos o más variables. Este enfoque no intenta establecer causalidad, sino que busca identificar cómo se interrelacionan las variables. Es especialmente útil cuando no es factible realizar experimentos para verificar relaciones causales, pero sí se desea determinar si hay alguna correlación significativa entre los fenómenos observados.

3.2.4. Diseño de la investigación

Creswell (2014) señala que los diseños no experimentales de corte transversal son útiles para analizar las relaciones entre variables en un único punto temporal, sin realizar ninguna intervención en el proceso. Este tipo de diseño permite obtener una perspectiva descriptiva y correlacional de los fenómenos estudiados.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS

3.3.1. Técnica

Creswell (2014) señala que la encuesta es una técnica de recolección de datos cuantitativos utilizada principalmente para obtener información detallada acerca de una población específica. Este método habitualmente emplea



cuestionarios estructurados con preguntas estandarizadas que permiten obtener respuestas claras y comparables. La principal ventaja de este enfoque es que facilita la recopilación de datos de un número elevado de personas, convirtiéndolo en una herramienta eficaz para obtener información de manera rápida y eficiente. Además, las encuestas permiten generalizar los resultados obtenidos de una muestra representativa a una población más amplia, siempre que la muestra y el instrumento de medición sean apropiadamente diseñados. Este método es comúnmente utilizado en investigaciones descriptivas y correlacionales, ya que permite a los investigadores obtener una visión clara de las características, opiniones o comportamientos de un grupo determinado.

3.3.2. Instrumento

Para la primera variable, Proyecto de Vida se utilizó La Escala de evaluación del Proyecto de vida, desarrollada por Orfelinda García Camacho en 2002 en Lima, Perú, consta de 10 preguntas divididas en cuatro factores principales.

El primer factor: Planeamiento de metas, evalúa el grado de planificación de metas tanto a corto como a largo plazo, a través de los ítems 1, 2, 3 y 4.

El segundo factor, Posibilidad de logros, se enfoca en la evaluación de las posibilidades de alcanzar metas educativas y ocupacionales, y está representado por los ítems 5 y 6.

El tercer factor, Disponibilidad de recursos, mide la existencia de recursos humanos y financieros necesarios para cumplir con los objetivos, a partir de los ítems 7 y 8.



Finalmente, el factor Fuerza de motivación mide el grado de motivación para realizar los planes establecidos, a través de los ítems 9 y 10.

Según los resultados de confiabilidad obtenidos por Flores (2008), la confiabilidad total de la escala fue de 0.76, con valores específicos para cada área de 0.62, 0.48, 0.48 y 0.65. Esta información fue citada por Ramos y Chahua (2019) a partir de Cari y Roca (2017).

Para la segunda variable, Toma de Decisiones se utilizó El Cuestionario Melbourne de Toma de Decisiones es un instrumento compuesto por 19 ítems que evalúan cuatro patrones de toma de decisiones, basados en el modelo de Janis y Mann (1979).

Los patrones evaluados incluyen: vigilancia (5 ítems), evitación defensiva (6 ítems) e hipervigilancia (8 ítems). Cada ítem está diseñado para describir las actitudes que adopta el sujeto al tomar decisiones, y el encuestado responde con tres opciones posibles: 0 ("No es cierto para mí"), 1 ("Algunas veces es cierto para mí") y 2 ("Es cierto para mí").

El cuestionario fue traducido y validado al español por Alzate et al. (2004), quienes reportaron confiabilidades de 0.65, 0.62, 0.78 y 0.71 para cada una de las escalas correspondientes.

- **Confiabilidad del instrumento:**

Para la confiabilidad de los instrumentos de la investigación para su aplicación, se hizo uso del Alfa de Cronbach, para determinar el nivel de precisión del instrumento de acuerdo con la siguiente escala:

Tabla 1

Escala de Confiabilidad de alfa de Cronbach

Nivel de confiabilidad	Valores
Confiabilidad Nula	0.53 a menos
Confiabilidad Baja	0.54 a 0.59
Confiable	0.60 a 0.65
Muy confiable	0.66 a 0.71
Excelente Confiabilidad	0.72 a 0.99
Confiabilidad Perfecta	1.00

Nota: Hernández et al. (2006). Metodología de la Investigación científica.

Para medir la confiabilidad del instrumento para la variable PROYECTO DE VIDA, se tuvo en cuenta 10 ítems, obteniéndose lo siguiente:

Tabla 2

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,842	10

Nota: Procesador de datos SPSS – Alfa de Cronbach.

En la tabla 2, se verifica que el valor de alfa de Cronbach para la variable proyecto de vida con 10 ítems es de 0,842, el que oscila en el rango de 0,72 a 0,99 como se verifica en la tabla de confiabilidad, es decir que el instrumento de recolección de datos para esta variable tiene una excelente confiabilidad.

Por otro lado, para medir la confiabilidad del instrumento para la variable TOMA DE DECISIONES, se tuvo en cuenta 19 ítems, obteniéndose lo siguiente:

Tabla 3

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,827	19

Nota: Procesador de datos SPSS – Alfa de Cronbach.

En la tabla 3, se verifica que el valor de alfa de Cronbach para la variable toma de decisiones con 19 ítems es de 0,827, el que oscila en el rango de 0,72 a 0,99 como se verifica en la tabla de confiabilidad, es decir que el instrumento de recolección de datos para esta variable tiene una excelente confiabilidad.

- **La validez del instrumento**

El instrumento fue evaluado por juicio de experto:

M.Sc. Yenina Apaza Ochoa

La validación del instrumento se encuentra en el anexo para su conocimiento.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

3.4.1. Población

La población está conformada por 1002 mujeres estudiantes de 11 a 17 años de edad de la institución educativa “Santa Rosa” en el año 2023 que representa el 100% de la población objetivo.

Tabla 4

Población de los Estudiantes del Primero al Sexto Grado

GRADO	N° DE ESTUDIANTES
Primero	198
Segundo	206
Tercero	206
Cuarto	199
Quinto	193
TOTAL	1002

Nota: Elaboración propia.

3.4.2. Muestra

La muestra es reconocida como una parte de la población, en el que se utilizó el muestreo probabilístico de tipo aleatoria al azar según las siguientes formulas:

Fórmula para el Tamaño de Muestra:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times (1 - p)}{(E^2 \times (N - 1)) + (Z^2 \times p \times (1 - p))}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra deseado

N = Tamaño de la población total

Z = Valor de la distribución normal estándar (por ejemplo, para un nivel de confianza del 95%, Z = 1.96)



p = Proporción estimada de la población (por lo general, se usa $p = 0.5$ si no se tiene información previa)

E = Margen de error permitido (por ejemplo, 0.05 para un 5% de margen de error)

$$193 = \frac{1002 \times 1.96^2 \times 0.5 \times (1 - 0.5)}{(E^2 \times (1002 - 1)) + (1.96^2 \times 0.5 \times (1 - 0.5))}$$

Numerador:

- $1.96^2 = 3.8416$
- $0.5 \times (1 - 0.5) = 0.25$
- Numerador: $1002 \times 3.8416 \times 0.25 = 963.616$

Denominador:

- $0.05^2 = 0.0025$
- $0.0025 \times 1001 = 2.5025$
- $3.8416 \times 0.25 = 0.9604$

$$2.5025 + 0.9604 = 3.4629$$

$$193 = 963.616 / (E^2 \times 1001 + 3.4629)$$

$$193 \times (E^2 \times 1001 + 3.4629) = 963.616$$

$$193 \times E^2 \times 1001 + 193 \times 3.4629 = 963.616$$

Calculamos $193 \times 3.4629 = 667.6907$, entonces:

$$193 \times E^2 \times 1001 = 963.616 - 667.6907$$



$$963.616 - 667.6907 = 295.9253$$

$$193 \times E^2 \times 1001 = 295.9253$$

$$E^2 = 295.9253 / (193 \times 1001)$$

$$E^2 = 295.9253 / 193193$$

$$E^2 \approx 0.001532$$

$$E \approx \sqrt{0.001532} = 0.0391$$

Por ende, la muestra queda de la siguiente manera:

Tabla 5

Muestra probabilística aleatoria al azar

GRADO	N° DE ESTUDIANTES
5° A	27
5° B	28
5° C	28
5° D	28
5° E	27
5° F	27
5° G	28
TOTAL	193

Nota: Elaboración propia.

La población seleccionada para este proyecto está compuesta por estudiantes de 5to grado, ya que este grupo representa la cantidad adecuada de participantes, garantizando el éxito del proyecto. Además, las estudiantes de esta



edad, entre 16 y 17 años, están en una etapa de desarrollo cognitivo y social óptima para abordar los desafíos del proyecto.

Según Piaget (1976), en esta etapa los estudiantes pueden realizar operaciones mentales complejas, lo que les permite entender y aplicar los contenidos del proyecto. Vygotsky (1978) también resalta la importancia de la interacción social, habilidad que las estudiantes de 5to grado ya dominan.

3.5. PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO

3.5.1. Diseño estadístico

Estadística inferencial

Los resultados de este estudio se obtuvieron a partir de la realización de la prueba de normalidad, la cual permitió determinar si era necesario emplear un análisis paramétrico o no paramétrico. Por esta razón, se incluye la presentación de dicha prueba.

Planteamiento de hipótesis:

H_0 : Los datos se aproximan a una distribución normal.

H_1 : Los datos no se aproximan a una distribución normal.

Nivel de significancia (alfa) α :

$$\alpha = 0,05 \text{ ó } 5\%$$

Estadístico de prueba:

Tabla 6*Test de Kolmogorov-Smirnova (n>30)*

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estad.	Gl	Sig.	Estad.	gl	Sig.
Proyecto de vida	0,091	193	0,001	0,967	193	0,000
Toma de decisiones	0,121	193	0,000	0,959	193	0,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: Procesador de datos SPSS – Prueba de normalidad.

Criterio de decisión:

- Sí $p < 0,05$ rechazar la H_0 y se acepta la H_1
- Sí $p \geq 0,05$ No rechazar la H_0 y se rechaza la H_1

En la tabla de normalidad las variables, teniendo en cuenta la prueba de Kolmogórov-Smirnov (para muestras mayores a 30), se tiene las variables proyecto de vida con un $p_valor = 0.001 < 0.05$ y toma de decisiones con un $p_valor = 0.000 < 0.05$, en tanto para ambas variables rechazamos la hipótesis nula, es decir los datos no se aproximan a una distribución normal, en tanto se aplicará la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Análisis de resultados

El nivel de significancia, según Hernández et al. (2014), se refiere a la probabilidad de cometer un error al rechazar una hipótesis nula cuando esta es verdadera. Para este estudio, se ha seleccionado un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0,05$), lo que implica un nivel de confianza del 95%.

La fórmula del coeficiente de correlación de Spearman se expresa de la siguiente manera:

$$p = 1 - \frac{6 \sum D^2}{n(n^2 - 1)}$$

- p es el coeficiente de correlación de Spearman,
- D es la diferencia de rangos entre las variables X y Y ,
- n es el tamaño de la muestra,
- Y es la variable dependiente,
- X es la variable independiente.

Tabla 7

Grado de relación según coeficiente de correlación

RANGO	RELACIÓN
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a + 0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a + 0.50	Correlación positiva media
+0.51 a + 0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a + 0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a + 1.00	Correlación positiva perfecta

Nota: Hernández et al. (2014).

Según Field (2013), los resultados del coeficiente de correlación de Spearman pueden variar entre -1.0 y +1.0. Un valor de -1.0 indica una correlación negativa perfecta, mientras que un valor de +1.0 refleja una correlación positiva perfecta, con 0 indicando la ausencia de correlación.



3.5.2. Procesamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron procesados utilizando el software estadístico SPSS versión 25.0, donde se realizó un análisis descriptivo e inferencial de los resultados a través de tablas. Este estudio corresponde a una investigación descriptiva correlacional, en la que se examinaron las relaciones entre las variables analizadas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo, se muestran los resultados sobre los análisis estadísticos, para ello se realizó la estadística descriptiva, además se presenta en tablas y figuras, que a continuación, se muestra los datos:

En el estudio se presentan los resultados obtenidos con base en los objetivos establecidos, los cuales permiten analizar y entender la problemática titulada “Proyecto de vida y Toma de decisiones en estudiantes de la I.E.S. ‘Santa Rosa’ – 2023”. Los datos fueron recolectados a través de una encuesta aplicada a los estudiantes de la institución, cuyos resultados fueron procesados utilizando el software estadístico SPSS versión 25 y están organizados en tablas. Los resultados de la investigación se exponen de la siguiente manera:

4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1. Dimensión Planteamiento de metas de las estudiantes de la I.E.S

“Santa Rosa” – PUNO

Tabla 8

¿Tienes alguna meta o proyecto personal actualmente?

	Frecuencia	%
NO	20	10,4%
SI	173	89,6%
Total	193	100,0%

Nota: Datos del planteamiento de metas en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.



La Tabla 1 presenta la distribución de estudiantes que actualmente tienen una meta o proyecto personal. Según los datos, el 89.6% de las estudiantes cuenta con un objetivo o proyecto claramente establecido, lo que señala una alta proporción de estudiantes que tienen claridad en sus metas. Este dato resulta significativo porque, según McClelland (1985), las personas que establecen metas claras tienden a estar más motivadas y enfocadas en el logro. Tener una meta definida no solo facilita la planificación de los pasos a seguir, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y propósito, elementos fundamentales para el éxito académico y personal.

Por otro lado, un 10.4% de las estudiantes no tiene una meta o proyecto claro en este momento. Este porcentaje es relevante porque la falta de objetivos puede generar un vacío en el proceso de toma de decisiones, lo que podría llevar a las estudiantes a experimentar incertidumbre y, posiblemente, frustración. Según Maslow (1943), la autorrealización, que se alcanza mediante la consecución de metas personales, es una de las necesidades superiores del ser humano. La falta de un proyecto definido puede obstaculizar la satisfacción de esta necesidad, afectando la motivación y el desarrollo personal de las estudiantes.

Adicionalmente, el hecho de que una gran mayoría de las estudiantes (más del 89%) tenga metas a corto plazo podría interpretarse como un indicio de una capacidad de planificación efectiva, alineada con la teoría del conflicto decisional de Janis y Mann (1977). Esta teoría sugiere que las decisiones claras, basadas en metas bien definidas, son menos propensas a generar conflictos internos y estrés. Las estudiantes con objetivos definidos probablemente experimenten menos incertidumbre en sus decisiones, lo cual facilita la toma de acción.

En conclusión, los resultados de la tabla reflejan un alto porcentaje de estudiantes con una trayectoria o acción planificada, lo que indica que la mayoría de ellas tienen una visión clara y definida, permitiendo un proceso decisional más eficiente y menos conflictivo.

Tabla 9

¿La meta que anhelas alcanzas, a largo plazo, está: dentro de lo planificado?

	Frecuencia	%
No planeada	1	0,5%
Poco planeada	19	9,8%
Medianamente planeada	72	37,3%
Casi planeada	80	41,5%
Completamente planeada	21	10,9%
Total	193	100,0%

Nota: Datos del planteamiento de metas en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.

La Tabla 9 muestra cómo las estudiantes perciben la probabilidad de lograr sus metas educativas, lo que ofrece una visión clara de su autoconfianza y la planificación hacia el futuro.

El 41.5% de las estudiantes considera que alcanzar sus metas educativas es "casi posible", lo que refleja una perspectiva positiva, pero prudente. Este grupo parece reconocer tanto las oportunidades como los desafíos que podrían surgir, pero mantiene una actitud optimista hacia la posibilidad de éxito. Según Ramos (2019), las decisiones importantes en la vida, como el establecimiento de metas,



se ven influenciadas por experiencias previas y expectativas personales. Las estudiantes que perciben sus metas como "casi posibles" probablemente están evaluando sus recursos y capacidades, lo que les permite anticipar posibles obstáculos y desarrollar estrategias para superarlos.

Por otro lado, el 37.3% de las estudiantes considera que sus metas son "moderadamente posibles", lo que indica que este grupo tiene ciertas dudas sobre su capacidad para alcanzarlas. Es probable que reconozcan limitaciones, como la falta de recursos o apoyo, lo que influye en su percepción de la viabilidad de sus metas. Este hallazgo coincide con lo que señala Pari (2022), quien argumenta que, para lograr metas educativas, no solo es necesario planificar, sino también comprender las habilidades y capacidades requeridas para superar las dificultades del camino.

En cuanto al 10.9% de las estudiantes que consideran que sus metas son "altamente posibles", este grupo muestra una notable confianza en su capacidad para alcanzarlas, lo cual podría estar relacionado con una fuerte motivación interna y un adecuado nivel de autoconocimiento y habilidades. Estas estudiantes probablemente están mejor preparadas para afrontar los obstáculos que puedan presentarse, lo cual es consistente con la teoría de McClelland (1985) sobre la relevancia de la motivación para la toma de decisiones efectivas y la consecución de metas.

Finalmente, el 9.8% de las estudiantes considera que la posibilidad de alcanzar sus metas es "baja" o "mínima", lo que puede reflejar una falta de confianza en sus propias habilidades o la percepción de que los recursos y apoyos necesarios para alcanzar sus metas son insuficientes. Este grupo podría estar

experimentando un conflicto interno, como lo describe Janis y Mann (1977) en la teoría del conflicto decisional, donde la falta de confianza en las decisiones a tomar afecta la claridad de los objetivos y las decisiones futuras, lo que puede resultar en un estancamiento hacia el logro de las metas educativas.

En resumen, aunque la mayoría de las estudiantes considera que alcanzar sus metas es "casi posible" o "moderadamente posible", una proporción significativa tiene una visión optimista sobre sus posibilidades, mientras que un grupo menor muestra dudas sobre la viabilidad de sus metas educativas. Esta variabilidad en la percepción sobre la posibilidad de alcanzar sus metas puede influir directamente en sus decisiones académicas y en la planificación de su futuro educativo.

4.1.2. Dimensión posibilidad de logro de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO

Tabla 10

¿La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es?

	Frecuencia	%
Mínima	6	3,1%
Moderada	49	25,4%
Casi posible	89	46,1%
Altamente posible	49	25,4%
Total	193	100,0%

Nota: Datos de la posibilidad de logro en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.



La Tabla 10 presenta las respuestas de las estudiantes en relación con la posibilidad de alcanzar sus metas educativas. El 46.1% de las estudiantes considera que sus metas son "casi alcanzables", lo que refleja una visión optimista pero realista, reconociendo que pueden surgir dificultades que dificulten el logro de sus objetivos. Este resultado coincide con lo que señala Ramos (2019), quien menciona que "la toma de decisiones involucra la evaluación de las posibilidades y la reflexión sobre los factores que pueden influir en los resultados esperados", lo que sugiere que las estudiantes probablemente han considerado los posibles obstáculos, pero mantienen una actitud positiva hacia sus metas.

El 25.4% de las estudiantes ve sus metas como "altamente alcanzables", lo que indica una fuerte confianza en su capacidad para alcanzar sus objetivos educativos. Este grupo probablemente se siente más comprometido con sus metas y posee una mayor motivación intrínseca, como argumenta McClelland (1985), quien sostiene que las personas con alta motivación personal tienen más probabilidades de tener éxito en el cumplimiento de sus metas. Las estudiantes de este grupo probablemente están más seguras de sus habilidades y recursos, lo que les permite tomar decisiones más confiadas y orientadas a la acción.

Por otro lado, el 25.4% de las estudiantes considera que la posibilidad de alcanzar sus metas es "moderada", lo que sugiere una actitud más cautelosa respecto a los posibles desafíos que podrían surgir en el camino hacia sus metas educativas. Este resultado podría estar relacionado con lo que Pari (2022) menciona, afirmando que "no es suficiente tener un plan de metas; también es necesario conocer las habilidades y destrezas que se necesitarán para alcanzar dichas metas". Las estudiantes de este grupo parecen ser conscientes de lo que



desean, pero también reconocen la necesidad de más planificación y preparación para lograrlas.

Finalmente, un 3.1% de las estudiantes considera que la posibilidad de alcanzar sus metas es "mínima", lo que puede reflejar una falta de confianza en sus capacidades o la percepción de que los recursos o el apoyo necesario para lograr sus metas no están disponibles. Esta visión podría estar relacionada con la teoría del conflicto decisional de Janis y Mann (1977), que sugiere que la falta de confianza en las decisiones futuras y el conflicto interno pueden reducir la motivación y la claridad sobre las opciones disponibles, lo que impacta negativamente en la toma de decisiones.

En resumen, la mayoría de las estudiantes tiene una percepción positiva sobre la posibilidad de alcanzar sus metas educativas, aunque con diferentes niveles de confianza. El grupo más grande considera que sus metas son "casi alcanzables", lo que refleja un enfoque equilibrado entre el optimismo y la conciencia de los posibles desafíos. Es importante destacar que las percepciones de las estudiantes sobre la posibilidad de lograr sus metas pueden influir significativamente en las decisiones que tomen respecto a su futuro académico, como señala Ramos (2019), quien destaca que la evaluación de las posibilidades influye en la manera en que se toman decisiones clave.

4.1.3. Dimensión disponibilidad de recursos de las estudiantes de la I.E.S

“SANTA ROSA” – PUNO

Tabla 11

Las personas que te pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están:

	Frecuencia	%
Fuera de Alcance	1	0,5%
Poco Alcanzable	14	7,3%
Medianamente Alcanzable	47	24,4%
Frecuentemente Alcanzable	88	45,6%
Siempre al Alcance	43	22,3%
Total	193	100,0%

Nota: Datos de la disponibilidad de recursos en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS

La Tabla 11 presenta la percepción de las estudiantes sobre la disponibilidad de apoyo de personas que puedan ayudarles a lograr sus metas educativas. La mayoría de las estudiantes tiene acceso regular o constante a personas que las respaldan, lo que indica una base sólida para la toma de decisiones y el logro de sus objetivos.

El 45.6% de las estudiantes considera que las personas que pueden ayudarlas están "frecuentemente al alcance", lo que sugiere que un alto porcentaje de las estudiantes tiene un acceso regular al apoyo necesario para alcanzar sus metas educativas. De acuerdo con Ramos (2019), las redes de apoyo son esenciales para tomar decisiones, ya que el respaldo de otros refuerza la confianza y la capacidad de alcanzar los objetivos. Este resultado también coincide con la



teoría de Maslow (1943), quien afirma que el apoyo social y emocional es crucial para el desarrollo personal, ya que facilita la autorrealización al permitir a los individuos centrarse en sus metas sin distracciones externas significativas.

El 24.4% de las estudiantes considera que las personas que pueden ayudarlas están "medianamente alcanzables", lo que refleja un acceso intermitente a apoyo. Esta disponibilidad irregular podría generar incertidumbre en las estudiantes sobre la confiabilidad de los recursos disponibles, afectando su confianza en las decisiones que toman. Como señala Pari (2022), el autoconocimiento y la autoestima son fundamentales para tomar decisiones informadas; sin un acceso claro a quienes pueden ofrecer apoyo, las estudiantes podrían sentirse inseguras sobre la viabilidad de alcanzar sus metas.

El 22.3% de las estudiantes percibe que las personas que pueden ayudarlas están "siempre al alcance", lo que indica que este grupo tiene acceso constante a las personas que pueden influir positivamente en el cumplimiento de sus metas educativas. Este acceso frecuente está alineado con la teoría de McClelland (1985), quien sostiene que una motivación elevada, facilitada por el apoyo constante, aumenta las probabilidades de éxito en la consecución de metas personales y académicas.

Por otro lado, el 7.3% de las estudiantes percibe que el acceso a las personas que pueden ayudarlas es "poco alcanzable", lo que sugiere que este grupo enfrenta obstáculos significativos para obtener el apoyo necesario. La falta de apoyo constante puede generar un conflicto decisional, como lo describe Janis y Mann (1977), quienes argumentan que la incertidumbre sobre los recursos y



alternativas disponibles puede incrementar el estrés y la parálisis en la toma de decisiones, dificultando el progreso hacia las metas.

Finalmente, el 0.5% de las estudiantes indica que las personas que podrían ayudarlas están "fuera de alcance", lo que refleja una situación de aislamiento o falta de acceso a recursos importantes. Este pequeño grupo podría experimentar frustración o estrés debido a la falta de apoyo social y académico, lo que puede llevar a decisiones impulsivas o menos fundamentadas. Maslow (1943) destaca que la falta de apoyo social puede frustrar las necesidades emocionales, afectando negativamente la motivación y la claridad de los objetivos personales.

En conclusión, aunque la mayoría de las estudiantes tiene acceso frecuente o constante a personas que pueden ayudarlas en la consecución de sus metas, un grupo pequeño enfrenta barreras significativas en cuanto a la disponibilidad de apoyo, lo que puede afectar negativamente su capacidad para tomar decisiones claras y acertadas. Esto subraya la importancia de contar con redes de apoyo accesibles y estables para tomar decisiones educativas bien fundamentadas y lograr los objetivos personales.

4.1.4. Dimensión fuerza de motivación de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO

Tabla 12

Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son:

	Frecuencia	%
Ninguna/Nula	0	0,0%
Mínima	13	6,7%
Moderada	35	18,1%
Alta	88	45,6%
Completamente alta	57	29,5%
Total	193	100,0%

Nota: Datos de la fuerza de motivación en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.

La Tabla 12 presenta los datos sobre la fuerza de motivación que las estudiantes tienen para cumplir con sus planes personales. Los resultados muestran un nivel general de motivación elevado, lo cual es un indicador positivo para la toma de decisiones y la acción orientada a sus metas personales y académicas.

El 45.6% de las estudiantes considera que tienen una motivación "alta", lo que indica que están suficientemente motivadas para realizar sus planes. Este hallazgo se relaciona con lo que Schunk (2019) menciona, sugiriendo que una alta motivación es fundamental para mantener la persistencia frente a los obstáculos y para concentrarse en los objetivos a largo plazo. Las estudiantes con alta motivación suelen ser más resilientes y proactivas en sus decisiones, lo que favorece su desarrollo académico y personal.



Un 29.5% de las estudiantes reporta tener una motivación "completamente alta", lo que refleja un fuerte compromiso y determinación para alcanzar sus metas. Este grupo parece estar claramente orientado hacia el logro y probablemente confía plenamente en sus habilidades para alcanzar sus objetivos. Según Vallerand (2021), la motivación intrínseca, como la observada en este grupo, está estrechamente vinculada con el desarrollo personal y el éxito en metas a largo plazo, ya que experimentan satisfacción interna al avanzar hacia sus metas.

Por otro lado, el 18.1% de las estudiantes considera que su motivación es "moderada", lo que sugiere que, aunque están interesadas en sus metas, su nivel de motivación podría no ser suficiente para asegurar su persistencia ante los obstáculos. Este grupo podría experimentar fluctuaciones en su energía y enfoque, lo cual es consistente con los hallazgos de Ryan y Deci (2020), quienes argumentan que la motivación moderada está influenciada por factores internos y externos, y que un entorno de apoyo es esencial para fortalecerla.

En cuanto al 6.7% de las estudiantes, que reporta tener "mínima" motivación, este grupo podría enfrentar serias dificultades para llevar a cabo sus planes personales debido a la falta de motivación, lo que puede generar una sensación de estancamiento. González y Pérez (2020) afirman que la baja motivación puede estar relacionada con la falta de autoconfianza y autoeficacia, factores esenciales para la toma de decisiones efectivas y la acción. Las estudiantes de este grupo podrían tener dificultades para visualizar las recompensas de sus esfuerzos, lo que las hace menos dispuestas a tomar decisiones que impacten su futuro académico y personal.

Finalmente, el 0% de las estudiantes reporta no tener motivación para realizar sus planes personales, lo que indica que, aunque existen diferentes niveles de motivación, la mayoría de las estudiantes están comprometidas en algún grado con sus objetivos. Este dato destaca la importancia de la motivación como un motor crucial para la toma de decisiones, tal como lo indican Locke y Latham (2020), quienes sugieren que las metas desafiantes y el esfuerzo constante son esenciales para el éxito.

En resumen, la mayoría de las estudiantes reporta niveles de motivación alta o completamente alta, lo que es un indicador favorable de su disposición a tomar decisiones enfocadas en alcanzar sus metas. No obstante, es importante reconocer que la motivación moderada o mínima puede influir en el proceso de toma de decisiones y en la capacidad de mantenerse comprometidas con sus planes personales.

4.1.5. Dimensión Hipervigilancia de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO

Tabla 13

¿Pierdo gran cantidad de tiempo en asuntos triviales antes de tomar la decisión final?

	Frecuencia	%
No es cierto para mí	33	17,1%
Algunas veces es cierto para mí	118	61,1%
Es cierto para mí	42	21,8%
Total	193	100,0

Nota: Datos de la hipervigilancia en las estudiantes– Procesador de datos SSPS



La Tabla presenta cómo las estudiantes perciben el tiempo que dedican a reflexionar sobre detalles irrelevantes antes de tomar decisiones, lo que proporciona una visión sobre el nivel de hipervigilancia y ansiedad que experimentan en el proceso de toma de decisiones.

El 61.1% de las estudiantes señala que "a veces es cierto para mí", lo que indica que la mayoría de ellas experimenta un grado moderado de hipervigilancia, considerando ciertos aspectos antes de decidir. Esta tendencia a analizar en exceso las situaciones podría generar retrasos y estrés innecesario. Según Janis y Mann (1977), las personas con hipervigilancia tienden a invertir demasiado tiempo considerando todos los detalles posibles, lo que puede dar lugar a parálisis decisional. Este comportamiento refleja una falta de confianza en las decisiones, lo que genera incertidumbre.

El 21.8% de las estudiantes indica que "es cierto para mí", lo que sugiere que un grupo considerable de estudiantes presenta niveles más altos de hipervigilancia. Este patrón podría estar relacionado con una mayor ansiedad en el proceso decisional, ya que estas estudiantes se sienten abrumadas por la necesidad de analizar cada detalle antes de tomar una decisión. Sánchez et al. (2021) señalan que las personas con mayores niveles de ansiedad tienden a centrarse en aspectos menos relevantes, lo que dificulta la toma de decisiones de manera eficiente. Este comportamiento también está en línea con la teoría del conflicto decisional de Janis y Mann (1977), que plantea que la falta de confianza en las habilidades para tomar decisiones genera dudas y retrasos.

Por otro lado, el 17.1% de las estudiantes considera que "no es cierto para mí", lo que sugiere que estas estudiantes toman decisiones de manera más



eficiente, sin enfocarse demasiado en detalles menores. Este grupo probablemente tiene una mayor confianza en su capacidad para evaluar rápidamente las situaciones y tomar decisiones. McClelland (1985) argumenta que las personas con alta autoconfianza en sus decisiones son capaces de actuar de manera rápida y efectiva, lo que les permite avanzar sin caer en la parálisis de la duda.

Este patrón también respalda lo que Pari (2022) y Ramos (2019) proponen: la autoestima y el autoconocimiento son factores clave para una toma de decisiones eficiente. Las estudiantes con menos hipervigilancia suelen tener un mayor sentido de control sobre sus decisiones, lo que les permite actuar con mayor determinación y sin sentirse bloqueadas por la indecisión.

En conclusión, aunque la mayoría de las estudiantes experimenta niveles moderados o altos de hipervigilancia, muchas podrían mejorar su proceso de toma de decisiones si aumentan su autoconfianza y gestionan la ansiedad de manera adecuada. Este comportamiento subraya cómo la falta de confianza y el estrés pueden dificultar una toma de decisiones eficiente, como lo afirman Janis y Mann (1977).

4.1.6. Dimensión evitación defensiva de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO

Tabla 14

Prefiero dejar las decisiones a otros

	Frecuencia	%
No es cierto para mí	78	40,4%
Algunas veces es cierto para mí	100	51,8%
Es cierto para mí	15	7,8%
Total	193	100,0%

Nota: Datos de la evitación defensiva en las estudiantes – Procesador de datos SSPS.

La tabla 14 presenta las respuestas sobre la afirmación "prefiero dejar las decisiones a otros", lo que refleja una tendencia a la evitación defensiva en el proceso decisional. Este comportamiento está vinculado a la inclinación a delegar decisiones a otros para evitar la ansiedad y el estrés que genera la incertidumbre de tomar decisiones.

El 51.8% de las estudiantes indica que "a veces es cierto para mí", lo que sugiere que muchas experimentan un nivel moderado de evitación defensiva. Este comportamiento puede estar relacionado con dudas o falta de confianza en la capacidad para tomar decisiones efectivas, lo que lleva a delegarlas en otros. González (2020) afirma que la falta de autoconfianza puede generar parálisis decisional, donde las personas prefieren no asumir la responsabilidad de sus elecciones por miedo a equivocarse. Además, Janis y Mann (1977) explican que



la incertidumbre y la ansiedad generadas por las decisiones pueden llevar a delegar para reducir el estrés del proceso decisional.

El 40.4% de las estudiantes considera que "no es cierto para mí", lo que indica que estas estudiantes tienen mayor autonomía en su toma de decisiones. Probablemente, este grupo tiene alta autoestima y confianza en sus habilidades, lo que les permite tomar decisiones sin sentirse abrumadas por el temor de cometer errores. McClelland (1985) sostiene que las personas con alta motivación y autoconfianza están más dispuestas a asumir la responsabilidad de sus decisiones, confiando en que pueden manejar las consecuencias de sus acciones. Este comportamiento refleja madurez decisional y capacidad para enfrentar la incertidumbre de manera independiente.

El 7.8% de las estudiantes responde que "es cierto para mí", lo que indica que este grupo depende de otros al tomar decisiones. Este comportamiento refleja falta de autoconfianza y miedo al fracaso, lo que las lleva a delegar sus decisiones para evitar la responsabilidad. Pari (2022) destaca que la baja autoestima y la falta de habilidades en la toma de decisiones pueden fomentar la evitación defensiva, ya que las personas prefieren delegar las decisiones para evitar posibles errores. Esta inseguridad se relaciona con lo que González (2020) señala sobre cómo la ansiedad y la baja autoestima pueden obstaculizar la toma de decisiones, impulsando la tendencia a evitar el riesgo de cometer errores.

En conclusión, la mayoría de las estudiantes presenta una tendencia moderada a alta hacia la evitación defensiva, lo que refleja la falta de confianza en sus habilidades para tomar decisiones. Fomentar el autoconocimiento, la autoestima y la autoeficacia es fundamental para reducir la dependencia de otros

y promover un proceso decisional más autónomo y seguro, como lo sugieren González (2020), Pari (2022) y Ramos (2019).

4.1.7. Dimensión vigilancia de las estudiantes de la I.E.S “SANTA ROSA” – PUNO

Tabla 15

Intento aclarar mis objetivos antes de elegir

	Frecuencia	%
No es cierto para mí	6	3,1
Algunas veces es cierto para mí	72	37,3
Es cierto para mí	115	59,6
Total	193	100,0

Nota: Datos de la vigilancia en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS

La tabla 15 indica que la mayoría de las estudiantes, un 59.6%, considera que "es cierto para mí" aclarar sus objetivos antes de tomar decisiones. Esto sugiere que la mayoría mantiene una vigilancia alta sobre la claridad de sus metas, lo cual es esencial para tomar decisiones efectivas. González (2020) señala que tener una planificación clara de los objetivos mejora la capacidad de las estudiantes para tomar decisiones que estén alineadas con sus metas tanto personales como académicas.

Por otro lado, el 37.3% de las estudiantes responde que "algunas veces es cierto para mí", lo que refleja una vigilancia moderada. Esto indica que algunas estudiantes pueden no siempre tener claridad sobre sus objetivos, lo que podría generar confusión o dudas al tomar decisiones. Pari (2022) menciona que la falta



de claridad en los objetivos puede provocar estrés e incertidumbre en el proceso de toma de decisiones.

Finalmente, el 3.1% de las estudiantes afirma que "no es cierto para mí", lo que sugiere que un pequeño grupo no dedica tiempo a definir sus objetivos antes de decidir. Esto podría indicar una toma de decisiones impulsiva o desorganizada, como lo plantea Ramos (2019). Este tipo de comportamiento puede dificultar la toma de decisiones efectivas a largo plazo.

En resumen, la mayoría de las estudiantes adopta un enfoque reflexivo y activo para clarificar sus objetivos antes de tomar decisiones, lo cual favorece la efectividad de sus elecciones.

4.1.8. Resultado para el objetivo general

Determinar en qué medida el proyecto de vida se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

Tabla 16

Proyecto de vida según Toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S.

“Santa Rosa” - Puno

Proyecto de vida	de	Toma de decisiones							
		Inadecuado		Indeciso		Adecuado		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
No planeado		13	6,7	1	0,5	0	0,0	14	7,3
Medianamente planeado		3	1,6	64	33,2	9	4,7	76	39,4
Planeado		0	0,0	43	22,3	60	31,1	103	53,4
Total		16	8,3	108	56,0	69	35,8	193	100,0

Nota: Datos del proyecto de vida según la toma de decisiones en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.

Los resultados de la Tabla 16 muestran una relación significativa entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno. En particular, el 33,2% de las estudiantes con un proyecto de vida medianamente planeado se encuentran en la categoría de "indecisas" respecto a la toma de decisiones. Este dato es importante para comprender cómo el proyecto de vida influye en el proceso de toma de decisiones, ya que revela que, aunque las estudiantes han comenzado a definir sus metas, la falta de una visión completamente clara de sus objetivos genera incertidumbre a la hora de decidir.

Este patrón sugiere que las estudiantes con un proyecto de vida medianamente planeado aún enfrentan dudas y conflictos internos al tomar



decisiones, lo que puede dificultar la alineación de sus acciones con sus metas a largo plazo. Como explica Ramos (2019), la falta de claridad en los objetivos genera estrés, lo que impacta directamente en la capacidad para tomar decisiones, ya que las estudiantes no tienen una dirección definida, lo que genera indecisión. González (2020) también afirma que el proyecto de vida es crucial para la toma de decisiones, ya que proporciona un marco de referencia claro que facilita la toma de decisiones coherentes con los intereses y metas de cada persona.

El hecho de que un 33,2% de las estudiantes de este grupo se consideren indecisas sugiere que, aunque intentan establecer metas, la incertidumbre sobre cómo alcanzar esos objetivos dificulta su capacidad para actuar con determinación. Suarez et al. (2018) explican que la falta de claridad y el autoconocimiento sobre los objetivos generan dudas y retrasos en la toma de decisiones, lo que se refleja en este grupo de estudiantes. Este comportamiento es coherente con la teoría del conflicto decisional de Janis y Mann (1977), quienes sostienen que la falta de claridad en los objetivos puede llevar a una parálisis decisional, donde las personas prefieren evitar tomar decisiones para evitar el riesgo de cometer errores.

Por otro lado, las estudiantes con un proyecto de vida completamente planeado (aunque en menor porcentaje) tienden a tomar decisiones de manera más adecuada, como lo demuestra el 31,1% de respuestas en la categoría de "adecuado". Este grupo muestra que la claridad en los objetivos facilita la toma de decisiones, ya que las estudiantes tienen una visión más definida de lo que quieren lograr y, por lo tanto, son más capaces de tomar decisiones alineadas con esas metas. McClelland (1985) destaca la importancia de tener metas claras para



fortalecer la autoeficacia y la motivación, lo que les permite tomar decisiones con mayor confianza.

En conclusión, los resultados de la Tabla indican que el proyecto de vida es fundamental para la toma de decisiones de las estudiantes. Las estudiantes con un proyecto de vida medianamente planeado tienden a experimentar más indecisión, lo que sugiere que la claridad en las metas está directamente relacionada con la capacidad de tomar decisiones adecuadas. Las estudiantes con un proyecto de vida más definido tienen mayor confianza en sus decisiones, mientras que aquellas que aún están definiendo sus metas enfrentan más incertidumbre. Por lo tanto, fortalecer el autoconocimiento y la planificación de metas es esencial para mejorar la toma de decisiones de las estudiantes en la I.E.S. “Santa Rosa” Puno, tal como lo afirman Suarez et al. (2018), McClelland (1985) y González (2020).

4.1.9. Resultado para el objetivo específico 1

Identificar la relación del planteamiento de metas con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

Tabla 17

Planteamiento de metas según toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S.

“Santa Rosa” Puno

		Toma de decisiones							
		Inadecuado		Indeciso		Adecuado		Total	
Planteamiento de metas	de	N	%	N	%	N	%	N	%
		No	14	7,3	6	3,1	0	0,0	20
Si	2	1,0	102	52,8	69	35,8	173	89,6	
Total		16	8,3	108	56,0	69	35,8	193	100,0

Nota: Datos del planteamiento de metas según la toma de decisiones en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.

En la Tabla 17, se presenta el dato correspondiente a las estudiantes con metas planteadas que se encuentran en la categoría de "indecisas", alcanzando un porcentaje del 52,8% (102 estudiantes). Este dato es fundamental para comprender la relación entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones. Aunque estas estudiantes han definido sus metas en cierta medida, persiste la indecisión, lo que se convierte en una barrera significativa en su proceso decisional. Este hallazgo destaca que no basta con establecer metas, sino que estas deben estar acompañadas de una planificación clara y de estrategias concretas que brinden a las estudiantes seguridad y motivación para tomar decisiones alineadas con sus objetivos.



Desde la perspectiva de la teoría de las necesidades de Maslow (1943), estas estudiantes podrían estar transitando por un proceso de satisfacción parcial de sus necesidades de estima y autorrealización, pero aún enfrentan obstáculos que limitan su capacidad para avanzar hacia sus metas con confianza. La falta de una conexión clara entre las metas planteadas y los pasos necesarios para alcanzarlas puede generar confusión, lo que afecta su autoconfianza, manifestándose en indecisión. González (2020) resalta que tanto la autoconfianza como el autoconocimiento son esenciales para tomar decisiones que estén alineadas con metas personales y académicas.

Este porcentaje del 52,8% también respalda la teoría del conflicto decisional de Janis y Mann (1977), al señalar que la indecisión en este grupo puede originarse de un conflicto interno causado por la falta de claridad en las opciones disponibles o el temor a que las decisiones tomadas no conduzcan al cumplimiento de sus metas. Este conflicto suele ser más pronunciado en estudiantes que, aunque tienen metas definidas, carecen del apoyo emocional o las herramientas necesarias para planificar su futuro con seguridad.

Este resultado pone de manifiesto que el planteamiento de metas debe ir más allá de una simple declaración de objetivos. Ramos (2019) y Suarez et al. (2018) sostienen que este proceso debe incluir una estrategia de planificación que permita a las estudiantes vincular sus decisiones cotidianas con sus aspiraciones a largo plazo. El 52,8% de estudiantes indecisas subraya la necesidad de un enfoque educativo que promueva el desarrollo de habilidades de autorregulación, tales como la capacidad para priorizar opciones y evaluar alternativas de manera efectiva.



En relación con el objetivo de determinar cómo el planteamiento de metas influye en la toma de decisiones, este dato pone en evidencia una conexión crucial: las estudiantes que tienen metas planteadas, pero carecen de una planificación clara experimentan dudas y parálisis al tomar decisiones. Este hallazgo resalta la importancia de implementar programas educativos que no solo fomenten el establecimiento de metas, sino que también ofrezcan herramientas para fortalecer la autoeficacia, la resiliencia emocional y las habilidades para la toma de decisiones estratégicas. Estos factores son esenciales para que las estudiantes puedan superar la indecisión y avanzar de manera segura hacia el cumplimiento de sus metas, tal como lo sugieren González (2020), Pari (2022) y Maslow (1943).

En conclusión, el 52,8% de estudiantes que tienen metas planteadas, pero se encuentran indecisos pone en evidencia que, aunque el establecimiento de metas es necesario, no es suficiente para garantizar una toma de decisiones adecuada. Este dato subraya la importancia de fortalecer no solo el planteamiento de metas, sino también las habilidades emocionales y estratégicas que permitan a las estudiantes transformar sus metas en acciones concretas y decisiones seguras. Este hallazgo está directamente relacionado con el objetivo de la investigación, ya que demuestra que la calidad del planteamiento de metas influye significativamente en la capacidad de las estudiantes para tomar decisiones efectivas.

4.1.10. Resultados Objetivo específico 2

Establecer la relación de la posibilidad de logro con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

Tabla 18

Posibilidad de logro según la toma de decisiones de las estudiantes I.E.S.

“Santa Rosa” Puno

Posibilidad de logro	Toma de decisiones							
	Inadecuado		Indeciso		Adecuado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nula	1	0,5	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Mínima	12	6,2	7	3,6	0	0,0	19	9,8
Moderada	3	1,6	55	28,5	14	7,3	72	37,3
Casi posible	0	0,0	41	21,2	39	20,2	80	41,5
Altamente posible	0	0,0	5	2,6	16	8,3	21	10,9
Total	16	8,3	108	56,0	69	35,8	193	100,0

Nota: Datos de la posibilidad de logro según la toma de decisiones en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.

Los resultados presentados en la Tabla 18 muestran una relación significativa entre la percepción de la posibilidad de logro de las estudiantes y su proceso de toma de decisiones. En particular, el 28,5% de las estudiantes con una posibilidad de logro moderada se encuentran en la categoría de "indecisas", lo que evidencia una brecha importante en su capacidad para tomar decisiones alineadas con sus metas, a pesar de que perciben sus objetivos como alcanzables. Este hallazgo es relevante para el objetivo de la investigación, que busca establecer la relación entre la posibilidad de logro y la toma de decisiones, ya que sugiere que la incertidumbre sobre cómo alcanzar esas metas puede generar indecisión.



Este fenómeno puede explicarse a partir de investigaciones previas que resaltan la importancia de la claridad en los proyectos de vida para facilitar la toma de decisiones. Jara y Echeverría (2022), en su estudio sobre el autoconcepto, proyecto de vida y toma de decisiones en adolescentes institucionalizados, concluyeron que aquellos con una comprensión limitada de sus proyectos de vida enfrentaban dificultades para tomar decisiones autónomas. Aunque las estudiantes del grupo con posibilidad de logro moderada tienen una percepción de sus metas, la falta de una planificación estratégica para alcanzarlas genera incertidumbre que afecta su capacidad para tomar decisiones efectivas. Este hallazgo se alinea con los estudios de Feliciano, Garcés y Santana (2019), quienes destacaron que los jóvenes en riesgo de exclusión social enfrentan dificultades significativas en la planificación de su futuro, lo que también impacta negativamente en la toma de decisiones.

El 28,5% de las estudiantes indecisas con una posibilidad de logro moderada refleja, por tanto, un patrón en el que la falta de claridad en los pasos concretos para alcanzar sus metas genera confusión y dudas. Santana et al. (2019), en su investigación sobre proyectos de vida y toma de decisiones en estudiantes de formación profesional, encontraron que la relación entre la claridad de metas y la capacidad para tomar decisiones es fundamental para el éxito académico y profesional. Las estudiantes que, aunque tienen una visión general de sus metas, carecen de un plan estructurado para alcanzarlas experimentan mayor indecisión en sus decisiones. Este hallazgo resalta la necesidad de no solo plantear metas, sino también de desarrollar habilidades de planificación y toma de decisiones que les permitan avanzar hacia sus objetivos con mayor confianza.



En cuanto al grupo con una percepción de posibilidad de logro casi alcanzable (41,5%), los resultados muestran que, aunque la mayoría se encuentra en la categoría de indecisión (21,2%), un porcentaje significativo (20,2%) tiene una toma de decisiones adecuada. Este patrón refleja que, cuando las estudiantes perciben que sus metas son alcanzables, aunque existan obstáculos, tienden a tomar decisiones alineadas con sus objetivos. Díaz et al. (2020), en su estudio sobre proyectos de vida como competencia básica en estudiantes de secundaria, concluyeron que la capacidad de tomar decisiones efectivas está directamente relacionada con la claridad de las metas y la autoconfianza en la capacidad para alcanzarlas. La indecisión en este grupo, aunque menos pronunciada que en el grupo con posibilidad de logro moderada, sugiere que, aunque estas estudiantes tienen más certeza sobre sus metas, aún enfrentan dudas emocionales o estrés relacionado con el futuro, lo que influye en su proceso decisional.

El grupo con alta posibilidad de logro (10,9%) presenta la menor indecisión, con solo un 2,6% de estudiantes indecisas y un 8,3% con toma de decisiones adecuada. Este hallazgo resalta que, cuando las estudiantes perciben que el logro de sus metas es altamente posible, tienen más confianza en su capacidad para tomar decisiones que las acerquen a sus objetivos. González y Velasco (2020) destacaron en su estudio sobre las expectativas del proyecto de vida de los jóvenes que la claridad y confianza en las metas influye directamente en la capacidad para tomar decisiones efectivas y coherentes con los objetivos. Además, Palacio (2022) subraya que el apoyo desde trabajo social y orientación académica puede reducir la ansiedad y mejorar la capacidad de toma de decisiones en los estudiantes, especialmente aquellos con alta percepción de logro.



Este patrón también puede explicarse mediante la teoría del conflicto decisional de Janis y Mann (1977), que sostiene que la incertidumbre y falta de claridad en los objetivos generan un conflicto interno, lo que conduce a la parálisis decisional. En los grupos con posibilidad de logro moderada y casi alcanzable, las estudiantes enfrentan un conflicto entre sus deseos y las dificultades percibidas para alcanzarlos, lo que afecta su capacidad para tomar decisiones rápidas y efectivas.

Los resultados de la tabla evidencian que la percepción de la posibilidad de logro influye directamente en la toma de decisiones de las estudiantes. Aquellas que perciben que sus metas son alcanzables tienden a tomar decisiones con mayor confianza, mientras que las que tienen una posibilidad moderada de logro experimentan indecisión debido a la falta de claridad en la planificación de sus metas. Este patrón subraya la necesidad de fortalecer la planificación de metas y proporcionar apoyo emocional y académico para reducir la indecisión y mejorar la capacidad de tomar decisiones efectivas. Tal como señalan Suarez et al. (2018), González (2020) y Feliciano, Garcés y Santana (2019), es esencial ofrecer a las estudiantes las herramientas necesarias para clarificar sus metas y fortalecer su autoestima, lo que les permitirá tomar decisiones con mayor seguridad y autonomía.

4.1.11. Resultados Objetivo específico 3

Describir la relación de la disponibilidad de recursos con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

Tabla 19

Disponibilidad de recursos según la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

Disponibilidad de recursos	Toma de decisiones							
	Inadecuado		Indeciso		Adecuado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fuera de alcance	0	0,0	1	0,5	0	0,0	1	0,5
Poco alcanzable	9	4,7	4	2,1	1	0,5	14	7,3
Medianamente alcanzable	7	3,6	32	16,6	8	4,1	47	24,4
Frecuentemente alcanzable	0	0,0	59	30,6	29	15,0	88	45,6
Siempre alcanzable	0	0,0	12	6,2	31	16,1	43	22,3
Total	16	8,3	108	56,0	69	35,8	193	100,0

Nota: Datos de la disponibilidad de recursos según la toma de decisiones en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.

Los resultados de la Tabla 19 evidencian que el 30,6% de las estudiantes que perciben los recursos como frecuentemente alcanzables se encuentran en la categoría de indecisas. Este dato destaca una problemática clave: aunque estas estudiantes tienen acceso regular a recursos, la falta de claridad estratégica y de confianza en su capacidad para utilizar estos recursos afecta su proceso de toma de decisiones. Aunque la percepción de los recursos es un factor relevante, no es suficiente para garantizar decisiones adecuadas.



Desde una perspectiva teórica, la indecisión en este grupo puede explicarse por la teoría del conflicto decisional de Janis y Mann (1977), quienes argumentan que la indecisión surge en contextos de alta presión o cuando las opciones no están claras, generando un conflicto interno que dificulta la toma de decisiones. Las estudiantes con acceso frecuente a recursos parecen no contar con estrategias claras para integrarlos en la planificación de sus metas, lo que genera incertidumbre y parálisis decisional en algunos casos.

Un estudio de Olazábal y Romero (2022) muestra que el 76% de los adolescentes de su muestra percibieron su proyecto de vida como estando en un nivel medio. Este hallazgo coincide con la percepción de los recursos como alcanzables con frecuencia, pero no como un factor suficiente para tomar decisiones claras y autónomas. Las estudiantes que no logran traducir la disponibilidad de recursos en acciones estratégicas pueden experimentar indecisión debido a la falta de orientación adecuada y la ausencia de un plan concreto para integrar esos recursos en sus metas.

Remuzgo (2020) destaca que una comprensión parcial de conceptos clave, como el valor de las relaciones familiares y sociales, puede limitar la capacidad de los adolescentes para tomar decisiones efectivas. Este patrón podría explicar por qué muchas estudiantes con recursos frecuentemente accesibles no logran tomar decisiones adecuadas. Aunque los recursos están disponibles, su aprovechamiento está limitado por la falta de conocimiento o habilidades específicas, lo que resalta la necesidad de intervenciones educativas que promuevan un uso consciente de esos recursos.



Por otro lado, el grupo con recursos siempre alcanzables presenta un mayor porcentaje de estudiantes con toma de decisiones adecuada (16,1%), lo que refuerza la idea de que el acceso constante a recursos puede mejorar la confianza y reducir las barreras relacionadas con la indecisión. Escriba (2020) argumenta que la participación activa y el empoderamiento en contextos juveniles pueden fortalecer la capacidad de las personas para tomar decisiones autónomas y seguras, siempre que se combine con un entorno de apoyo y orientación. Esto sugiere que la percepción de los recursos como siempre disponibles podría estar vinculada a un entorno más favorable que fomente la reflexión y la acción estratégica.

Arapa (2018) complementa este análisis al señalar que la resolución de problemas está directamente relacionada con la toma de decisiones. Las estudiantes que perciben los recursos como frecuentemente accesibles podrían enfrentar desafíos relacionados con la resolución de problemas prácticos, lo que limita su capacidad para tomar decisiones rápidas y efectivas. Este vínculo destaca la importancia de desarrollar habilidades cognitivas que permitan a las estudiantes traducir los recursos disponibles en acciones concretas y alineadas con sus metas.

La relación entre resiliencia y toma de decisiones, como señalan Flores (2008) y Alarcón (2019), es crucial para entender por qué algunas estudiantes logran tomar decisiones adecuadas mientras que otras permanecen indecisas. La resiliencia permite a las estudiantes adaptarse y superar los desafíos asociados con la gestión de recursos, lo que podría explicar por qué un porcentaje de estudiantes en el grupo con recursos frecuentemente accesibles logra tomar decisiones adecuadas (15,0%). Sin embargo, aquellas con menor resiliencia pueden experimentar mayor indecisión debido a la falta de habilidades para manejar la incertidumbre y los obstáculos.



Finalmente, el estudio de Casqui y Jesús (2023) sobre la dinámica familiar y su relación con el proyecto de vida subraya que un entorno familiar medianamente favorable se correlaciona con un proyecto de vida más estructurado. Esto refuerza la importancia de considerar no solo la disponibilidad de recursos externos, sino también el papel de los recursos emocionales y sociales que pueden influir en la capacidad de las estudiantes para tomar decisiones efectivas.

Podemos decir que, el dato del 30,6% de estudiantes indecisas dentro del grupo que percibe los recursos como frecuentemente alcanzables resalta una relación significativa entre la percepción de los recursos y la indecisión en la toma de decisiones. Este hallazgo subraya que, aunque la disponibilidad de recursos es fundamental, no es suficiente sin el desarrollo de habilidades estratégicas, resiliencia y un entorno de apoyo que permita a las estudiantes traducir esos recursos en acciones alineadas con sus metas. Los antecedentes revisados subrayan la necesidad de intervenciones educativas que no solo proporcionen acceso a recursos, sino que también fortalezcan la capacidad de las estudiantes para integrarlos en su proyecto de vida, mejorando su planificación y confianza en la toma de decisiones.

4.1.12. Resultados Objetivo específico 4

Comprobar la relación de la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

Tabla 20

Fuerza de motivación según toma de decisiones en las estudiantes de la I.E.S.

“Santa Rosa” Puno

Fuerza de motivación	Toma de decisiones							
	Inadecuado		Indeciso		Adecuado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nula	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Mínima	8	4,1	5	2,6	0	0,0	13	6,7
Moderada	7	3,6	23	11,9	5	2,6	35	18,1
Alta	1	0,5	57	29,5	30	15,5	88	45,6
Completament e alta	0	0,0	23	11,9	34	17,6	57	29,5
Total	16	8,3	108	56,0	69	35,8	193	100,0

Nota: Datos de la fuerza de motivación según la toma de decisiones en las estudiantes de la IES “Santa Rosa” – Procesador de datos SSPS.

Los resultados de la tabla muestran que el 29,5% de las estudiantes presentan una motivación alta, lo que es clave para entender la relación entre motivación y toma de decisiones. Sin embargo, este grupo también muestra un porcentaje considerable de indecisión (11,9%) y de decisiones adecuadas (17,6%). Este patrón indica que, a pesar de la fuerte motivación, persisten dificultades para tomar decisiones con confianza, lo que sugiere que la motivación, aunque fundamental, no es suficiente por sí sola para asegurar decisiones efectivas y autónomas. La falta de planificación clara, estrategias de resolución de problemas y habilidades emocionales son factores determinantes en esta situación.



Las estudiantes con alta motivación, a pesar de su fuerte deseo de alcanzar metas, enfrentan indecisión debido a la falta de estructura y claridad en sus planes. Este fenómeno puede explicarse a través de investigaciones previas, como el estudio de Pineda (2022), quien halló que, en su muestra de estudiantes, la alta motivación no siempre se correlacionaba con un proyecto de vida claro, lo que aumentaba la incertidumbre y dificultaba la toma de decisiones efectivas. Según Pineda (2022), la ausencia de un proyecto de vida bien definido afecta negativamente la toma de decisiones, ya que los estudiantes se sienten inseguros sobre su futuro, a pesar de su alta motivación.

La incertidumbre también es abordada por Humpiri (2021), quien encontró que, aunque los estudiantes con alta inteligencia emocional tienen una relación significativa con su proyecto de vida, la motivación por sí sola no asegura decisiones coherentes. La inteligencia emocional es crucial para gestionar la incertidumbre y el estrés en el proceso decisional. Sin embargo, las estudiantes con alta motivación, pero con habilidades emocionales limitadas para enfrentar los desafíos, pueden experimentar parálisis decisional, como se observa en el grupo indeciso de la tabla.

Siguiendo este enfoque, Alarcón (2019) destaca la relevancia de la resiliencia en la toma de decisiones. Este autor señala que la resiliencia está estrechamente vinculada con la claridad en los proyectos de vida. Las estudiantes altamente motivadas pueden tener un fuerte deseo de lograr sus metas, pero la falta de resiliencia para superar obstáculos y gestionar las dudas emocionales puede llevar a la indecisión. El desarrollo de habilidades de resiliencia y autoconfianza es crucial para transformar la motivación en decisiones efectivas, especialmente en situaciones de incertidumbre.



El estudio de Escalante (2017) también ofrece una perspectiva relevante sobre cómo el clima familiar influye en la toma de decisiones. Escalante encontró que un entorno familiar disfuncional o carente de apoyo emocional puede limitar la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones alineadas con sus metas. Este fenómeno podría explicarse también en las estudiantes con alta motivación, que, al carecer de apoyo familiar y social, enfrentan barreras emocionales que dificultan la toma de decisiones coherentes con sus proyectos de vida.

Finalmente, Suaña (2016) muestra que, aunque los adultos mayores puedan tener altas expectativas sobre su futuro, las limitaciones sociales y emocionales pueden generar incertidumbre sobre sus decisiones. Este patrón se refleja en las estudiantes altamente motivadas pero indecisas. Aunque el deseo de éxito es evidente, las limitaciones internas, como la falta de estrategias o de apoyo emocional, pueden obstaculizar la toma de decisiones. Esta incertidumbre se ve reflejada en las estudiantes con alta motivación, que aún sienten inseguridad al tomar decisiones claras.

Casqui y Jesús (2023) también resaltan la importancia del entorno familiar en la formación del proyecto de vida. Su investigación muestra que un entorno familiar medianamente favorable está relacionado con metas de vida positivas, mientras que un entorno negativo puede generar confusión y dudas. Este fenómeno puede aplicarse a las estudiantes con alta motivación, ya que un entorno familiar menos favorable podría explicar la indecisión, a pesar de contar con una motivación interna elevada.

Entonces, el 29,5% de estudiantes con alta motivación destaca que, aunque la motivación es crucial en la toma de decisiones, no garantiza decisiones claras y



efectivas por sí sola. Para que la motivación se traduzca en decisiones adecuadas, es necesario complementarla con una planificación estratégica, habilidades emocionales para manejar la incertidumbre y un entorno de apoyo que fomente la confianza en el futuro. Los estudios de Pineda (2022), Humpiri (2021), Alarcón (2019), Escalante (2017), Suaña (2016) y Casqui y Jesús (2023) refuerzan esta idea, mostrando que la toma de decisiones efectiva depende no solo de la motivación, sino también de la capacidad para manejar la incertidumbre y conectar las metas personales con los recursos emocionales y sociales disponibles.

4.2. COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

4.2.1. Prueba de hipótesis general

Planteamiento de hipótesis

$H_0: r = 0$: No existe relación significativa entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

$H_a: r \neq 0$: Existe relación significativa entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

Nivel de Significancia:

El nivel de significancia o error que se eligió es del 5 % que es igual a $\alpha = 0,05$, con un nivel de confianza del 95%.

Prueba estadística:

La prueba de hipótesis utilizada fue la correlación de Rho Spearman.

Tabla 21

Prueba de correlación de Spearman entre el proyecto de vida y la toma de decisiones

					Correlaciones	
					Proyecto de vida	Toma de decisiones
Rho de Spearman	de Proyecto de vida	de Toma de decisiones	de Coeficiente de correlación	de Sig. (bilateral)	1,000	0,606**
				N	.	0,000
					193	193
					0,606**	1,000
					0,000	.
					193	193

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

Nota: Coeficiente de Correlación Rho Spearman – SPSS.

En la Tabla 21 se tiene la prueba estadística inferencial para la hipótesis general, en la que se tiene la relación entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes; según la prueba de Rho de Spearman se evidencia un $Rho = 0,606$, es decir según la tabla del coeficiente de correlación se tiene una correlación positiva considerable. Además, se tiene un nivel de significación de $p_valor (0.000) < 0.05$, en tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir existe relación significativa entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

En el resultado de esta tabla se revela una correlación positiva considerable entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes. Esto indica que las estudiantes que cuentan con un proyecto de vida bien definido y estructurado tienen más capacidad para tomar decisiones que se alinean con sus metas. Como resultado, logran una mayor autonomía y se sienten más seguras al avanzar en sus trayectorias académicas y personales. Esta conexión entre el



proyecto de vida y las decisiones refleja un proceso de desarrollo personal, donde las decisiones son influenciadas por las metas y los valores centrales de las estudiantes.

El proyecto de vida funciona como un referente que guía el proceso de toma de decisiones, ayudando a las estudiantes a elegir opciones que estén en consonancia con sus aspiraciones. Según Suarez et al. (2018), la claridad en las metas influye considerablemente en las decisiones de los estudiantes, ya que un proyecto de vida claro les proporciona sentido de propósito y coherencia. En línea con esta idea, Pineda (2022) observa que los estudiantes que tienen un proyecto de vida estructurado toman decisiones de manera más eficaz, pues tienen criterios definidos para evaluar las alternativas y hacer elecciones que resuenen con sus intereses. De manera similar, Alarcón (2019) subraya que los estudiantes con proyectos de vida sólidos tienden a tomar decisiones más estratégicas, ya que comprenden mejor sus prioridades y el camino que deben seguir.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, Ryan y Deci (2020) argumentan que la motivación intrínseca juega un papel esencial en la toma de decisiones autónomas. Es en ese entender que las estudiantes que desarrollan un proyecto de vida sólido no solo tienen metas claras, sino que también están impulsadas por su propio deseo de lograr sus objetivos. Esta motivación intrínseca potencia su autonomía, permitiéndoles tomar decisiones basadas en sus valores y aspiraciones personales. Pari (2022) refuerza este enfoque, señalando que cuando las estudiantes están motivadas por sus intereses personales y no por presiones externas, las decisiones que toman son más congruentes con su proyecto de vida y menos influenciadas por factores externos a sus metas.



La paradoja de la elección, planteada por Schwartz (2004), nos sugiere que un exceso de opciones puede generar ansiedad y complicar el proceso de toma de decisiones. Sin embargo, las estudiantes que poseen un proyecto de vida claro no experimentan la misma parálisis por análisis. Bellido (2020) destaca que el proyecto de vida actúa como un filtro decisional, lo que permite a las estudiantes priorizar las opciones más relevantes y evitar sentirse abrumadas por una sobrecarga de alternativas. Podemos afirmar también que Díaz et al. (2020) señala que las estudiantes con un proyecto de vida definido son más capaces de tomar decisiones rápidas y adecuadas, ya que tienen una visión clara de lo que desean alcanzar, lo que les facilita filtrar las opciones que no están alineadas con sus metas a largo plazo.

El proyecto de vida también tiene un impacto significativo en la resiliencia de las estudiantes frente a los desafíos. Según Remuzgo (2020), los estudiantes que desarrollan un proyecto de vida claro y fuerte son más resilientes cuando enfrentan dificultades, ya que cuentan con un propósito claro que les ayuda a superar obstáculos. Esta resiliencia se traduce en decisiones más reflexivas y menos influenciadas por factores externos. Jara (2022) por su parte menciona que las estudiantes que tienen un sentido definido de propósito y dirección pueden enfrentar la incertidumbre con mayor confianza, lo que les permite tomar decisiones menos impulsivas y más alineadas con sus objetivos.

En consonancia con la Teoría del Conflicto Decisional de Janis y Mann (1977), se sabe que la toma de decisiones puede generar conflicto interno, especialmente cuando las estudiantes no tienen un proyecto de vida claro. Las decisiones que enfrentan pueden parecer abrumadoras si no están alineadas con sus metas o valores. Sin embargo, cuando las estudiantes desarrollan un proyecto



de vida bien estructurado, este conflicto decisional se reduce considerablemente. Según Suarez et al. (2018), las estudiantes que cuentan con un proyecto de vida sólido son menos propensas a caer en patrones de evitación o ansiedad, que suelen surgir cuando no tienen claridad sobre sus objetivos. Estas estudiantes tienden a adoptar un enfoque reflexivo y estratégico en el proceso de toma de decisiones, fundamentado en la claridad de sus metas.

Es entonces donde las estudiantes que cuentan con un proyecto de vida bien estructurado no solo toman decisiones más acertadas y coherentes, sino que también enfrentan los conflictos decisionales con mayor confianza y resiliencia. Se puede afirmar que el proyecto de vida no solo facilita el proceso de toma de decisiones, sino que también ayuda a reducir la ansiedad, fortalece la motivación y otorga a las estudiantes un sentido claro de propósito, permitiéndoles avanzar con determinación hacia sus metas académicas y personales; evitando caer en si en la problemática planteada en esta investigación.

4.2.2. Comprobación de hipótesis específica 1

Planteamiento de hipótesis:

$H_0: r = 0$: No existe relación significativa entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

$H_a: r \neq 0$: Existe relación significativa entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

Nivel de Significancia:

El nivel de significancia o error que se eligió es del 5 % que es igual a $\alpha = 0,05$, con un nivel de confianza del 95%.

Prueba estadística:

La prueba de hipótesis utilizada fue la correlación de Rho Spearman.

Tabla 22

Prueba de correlación de Spearman entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones

						Correlaciones		
					Planteamiento de metas	Toma de decisiones		
Rho de Spearman	Planteamiento de metas		Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)		1,000	0,557**		
			N		193	193		
	Toma de decisiones		Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)		0,557**	1,000		
			N		193	193		

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

Nota: Coeficiente de Correlación Rho Spearman – SPSS.

En la Tabla 22 se tiene la prueba estadística inferencial para la primera hipótesis específica, en la que se tiene la relación entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones de las estudiantes; según la prueba de Rho de Spearman se evidencia un $Rho = 0,557$, es decir según la tabla del coeficiente de correlación se tiene una correlación positiva considerable. Además, se tiene un nivel de significación de $p_valor (0.000) < 0.05$, en tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir existe relación significativa entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.



Los resultados de la prueba de correlación de Spearman muestran una correlación positiva moderada. Esto indica que, conforme las estudiantes desarrollan metas más claras y específicas, también aumentan su capacidad para tomar decisiones que las acerquen a cumplir esos objetivos. Este resultado sugiere que el planteamiento de metas no solo impacta el proceso de toma de decisiones, sino que actúa como un factor clave que orienta sus elecciones en la vida personal y académica.

Este hallazgo respalda lo que sostienen varias teorías sobre la relación entre metas y decisiones. Según la teoría de Locke y Latham (2002) sobre el establecimiento de metas, las metas claras y bien definidas no solo proporcionan dirección, sino que también incrementan el rendimiento y mejoran la toma de decisiones. Las estudiantes con metas bien estructuradas son capaces de evaluar alternativas de manera más eficaz, lo cual se refleja en la correlación positiva observada entre ambas variables. En este sentido, las estudiantes con un planteamiento de metas claro y estructurado tienen mayor claridad al tomar decisiones, ya que esas metas actúan como una guía que las orienta a elegir opciones alineadas con sus objetivos.

De manera similar, la Teoría de la Toma de Decisiones de Simon (1987) también respalda esta correlación positiva. Según Simon, la toma de decisiones consiste en evaluar diferentes alternativas para alcanzar un objetivo. Las estudiantes con un planteamiento de metas estructurado están mejor preparadas para evaluar las alternativas de manera coherente con sus metas personales. Esto implica que aquellas que tienen metas claras son más propensas a tomar decisiones que estén alineadas con sus objetivos, reforzando así la relación observada en los datos.



Otro factor relevante que apoya esta correlación es la autodeterminación. La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) señala que las personas que perciben tener control sobre sus decisiones y que estas se alinean con sus metas y valores, tienden a tener un rendimiento más exitoso y satisfactorio. Este enfoque se puede aplicar a las estudiantes que, al contar con un planteamiento de metas definido, se sienten más competentes y motivadas para tomar decisiones que las acerquen a esos objetivos, lo que justifica la correlación positiva significativa observada en este estudio. Además, los hallazgos coinciden con el estudio de Humpiri (2021), quien encontró que un nivel alto de inteligencia emocional se asocia con una toma de decisiones más efectiva. Las estudiantes con un planteamiento de metas sólido probablemente gestionan mejor sus emociones, lo que les permite tomar decisiones más racionales y coherentes con sus metas.

Asimismo, la investigación de Pineda (2022) refuerza la relación entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones. Pineda encontró que las estudiantes que no tienen un proyecto de vida claro muestran mayor incertidumbre sobre su futuro y tienden a tomar decisiones más erráticas. Esto subraya la importancia de contar con un planteamiento de metas adecuado para realizar decisiones claras y dirigidas. Las estudiantes con metas bien definidas son más propensas a tomar decisiones que estén alineadas con sus objetivos académicos y profesionales, como se refleja en la correlación positiva observada en este estudio.

La investigación de la Resiliencia de Flores (2008) también puede ayudar a explicar la relación entre estas dos variables. La resiliencia es la capacidad de superar adversidades y continuar trabajando hacia los objetivos, lo que facilita la toma de decisiones en contextos complejos. Las estudiantes con metas claras, que además son resilientes frente a obstáculos, probablemente toman decisiones más



fundamentadas y enfocadas, lo que puede haber contribuido a la correlación positiva observada entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones.

El clima familiar también juega un papel importante, como lo indica el estudio de Escalante (2017), que encontró que un ambiente familiar positivo influye en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Un buen clima familiar proporciona apoyo y motivación, permitiendo a las estudiantes establecer metas claras y tomar decisiones acertadas. Este apoyo familiar puede ser un factor adicional que explique la correlación positiva entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones observada en este estudio.

La investigación de Casqui y Jesús (2023) también refuerza la importancia del entorno familiar en el planteamiento de metas y la toma de decisiones. Las estudiantes que cuentan con un entorno familiar estable y motivador tienen más probabilidades de tomar decisiones alineadas con sus metas personales, lo que está en línea con los resultados obtenidos en nuestra investigación.

En conclusión, los resultados obtenidos, con un coeficiente de correlación de 0,557, evidencian una relación significativa y positiva entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno. Esta correlación refleja cómo las metas claras y específicas guían el proceso de toma de decisiones y resalta la importancia de fomentar el desarrollo de proyectos de vida en los estudiantes como una estrategia para mejorar sus decisiones académicas y personales. Las teorías y estudios previos de autores como Locke y Latham (2002), Deci y Ryan (1985), Pineda (2022), Humpiri (2021), Escalante (2017) y Casqui y Jesús (2023) respaldan esta relación, proporcionando un marco teórico que valida el planteamiento de metas como un factor crucial en la toma de



decisiones de las estudiantes. Este hallazgo subraya la necesidad de incorporar el establecimiento de metas en los programas educativos como una herramienta clave para mejorar el proceso de toma de decisiones y el desarrollo de proyectos de vida claros y alcanzables.

4.2.3. Prueba de hipótesis específica 2

Planteamiento de hipótesis:

$H_0: r = 0$: No existe relación significativa entre la posibilidad de logro y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

$H_a: r \neq 0$: Existe relación significativa entre la posibilidad de logro y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

Nivel de Significancia:

El nivel de significancia o error que se eligió es del 5 % que es igual a $\alpha = 0,05$, con un nivel de confianza del 95%.

Prueba estadística:

La prueba de hipótesis utilizada fue la correlación de Rho Spearman.

Tabla 23

Prueba de correlación de Spearman entre la posibilidad del logro y la toma de decisiones

				Correlaciones		
				Posibilidad de logro	Toma de decisiones	
Rho de Spearman	de	Posibilidad de logro	de	Coeficiente de correlación	1,000	0,615**
				Sig. (bilateral)	.	0,000
				N	193	193
		Toma de decisiones	de	Coeficiente de correlación	0,615**	1,000
				Sig. (bilateral)	0,000	.
				N	193	193

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

Nota: Coeficiente de Correlación Rho Spearman – SPSS.

En la Tabla 23 se tiene la prueba estadística inferencial para la segunda hipótesis específica, en la que se tiene la relación entre la posibilidad del logro y la toma de decisiones de las estudiantes; según la prueba de Rho de Spearman se evidencia un $Rho = 0,615$, es decir según la tabla del coeficiente de correlación se tiene una correlación positiva considerable. Además, se tiene un nivel de significación de $p_valor (0.000) < 0.05$, en tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir existe relación significativa entre la posibilidad de logro y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

Los resultados obtenidos sugieren que, a medida que las estudiantes perciben un aumento en las posibilidades de lograr sus objetivos académicos y profesionales, también se observa un incremento en su capacidad para tomar decisiones orientadas hacia la consecución de esas metas. Es decir, las estudiantes que consideran que tienen más probabilidades de alcanzar sus metas tienden a



tomar decisiones más activas y comprometidas para avanzar hacia ellas. El coeficiente de correlación de Spearman de 0,615 indica una relación moderada, lo que señala que la percepción de la "posibilidad de logro" influye significativamente, pero no de manera absoluta, sobre la "toma de decisiones". Este fenómeno es consistente con los hallazgos de Olazábal y Romero (2022), quienes destacan la importancia de las creencias de autoeficacia, es decir, la confianza en la capacidad personal para alcanzar metas, en la toma de decisiones de los estudiantes. Según su investigación, las estudiantes que perciben que sus metas son alcanzables tienden a tomar decisiones más fundamentadas, confiando en su capacidad para enfrentar los desafíos y obstáculos que puedan surgir.

Este resultado también se respalda en las investigaciones del establecimiento de metas, realizadas por Locke y Latham (2002), que afirma que los individuos con metas claras y alcanzables son más propensos a tomar decisiones alineadas con la consecución de esas metas. En este contexto, las estudiantes que consideran que pueden lograr sus objetivos probablemente tomarán decisiones que las acerquen a esos resultados deseados, lo cual refleja una alta motivación intrínseca para la acción, tal como lo sugieren estudios previos.

En este sentido, el estudio de González (2020) sobre la importancia del proyecto de vida aporta una perspectiva clave. González sostiene que la construcción de un proyecto de vida claro y bien definido, en el cual se identifiquen los logros deseados y las rutas para alcanzarlos, es un factor crucial en la toma de decisiones. Las estudiantes que tienen un proyecto de vida bien cimentado y visualizan claramente las posibilidades de logro, como se evidencia en los resultados de esta investigación, suelen tomar decisiones más eficaces y



enfocadas en sus objetivos a largo plazo. Además, el análisis debe considerar los estudios de Escalante (2017) y Remuzgo (2020), quienes subrayan la influencia del entorno socioemocional, particularmente el apoyo familiar y el clima emocional en la escuela, en la capacidad de toma de decisiones. Según Escalante (2017), un entorno familiar y educativo que fomente la confianza y el apoyo puede fortalecer la percepción de las estudiantes sobre la posibilidad de logro, lo que a su vez incrementa su disposición para tomar decisiones relacionadas con sus objetivos académicos y profesionales.

Este hallazgo tiene importantes implicaciones pedagógicas, pues resalta la necesidad de crear un entorno educativo que potencie tanto la autoeficacia como la confianza en el logro de metas. Olazábal y Romero (2022) sugieren que, para mejorar la toma de decisiones de las estudiantes, los programas educativos deben enfocarse en fortalecer la autopercepción de éxito y en crear estrategias que ayuden a las estudiantes a visualizar claramente el camino hacia sus metas. La construcción de un proyecto de vida sólido, basado en una percepción realista y positiva de las posibilidades de logro, es fundamental para que las estudiantes tomen decisiones efectivas y alineadas con sus objetivos. Además, los enfoques centrados en el desarrollo de la inteligencia emocional, como los propuestos por Goleman (1995) y Humpiri (2021), pueden jugar un papel crucial en este proceso. La inteligencia emocional, que permite gestionar adecuadamente las emociones, está estrechamente vinculada con la capacidad de tomar decisiones equilibradas y racionales. Las estudiantes que se sienten más competentes para alcanzar sus metas también pueden ser más capaces de manejar las emociones que surgen durante el proceso de toma de decisiones, lo que facilitaría su rendimiento académico y desarrollo personal.



Por lo tanto, la correlación positiva moderada de 0,615 entre la "posibilidad de logro" y la "toma de decisiones" observada en este estudio refuerza la idea de que la percepción de tener un futuro alcanzable y positivo impacta directamente en la toma de decisiones de las estudiantes. Las estudiantes que sienten que pueden alcanzar sus metas se sienten más capacitadas para tomar decisiones que las acerquen a esos objetivos. Esto resalta la necesidad de promover un entorno educativo que fortalezca la percepción de la posibilidad de logro y la autoeficacia de las estudiantes, lo cual facilitaría una toma de decisiones más efectiva y comprometida.

4.2.4. Prueba de hipótesis específica 3

Planteamiento de hipótesis:

$H_0: r = 0$: No existe relación significativa entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno

$H_a: r \neq 0$: Existe relación significativa entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno

Nivel de Significancia:

El nivel de significancia o error que se eligió es del 5 % que es igual a $\alpha = 0,05$, con un nivel de confianza del 95%.

Prueba estadística:

La prueba de hipótesis utilizada fue la correlación de Rho Spearman.

Tabla 24

Prueba de correlación de Spearman entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones

			Correlaciones		
			Disponibilidad de recursos	Toma de decisiones	
Rho de Spearman	Disponibilidad de recursos	Coefficiente de correlación	1,000	0,536**	
		Sig. (bilateral)	.	0,000	
		N	193	193	
	Toma de decisiones	Coefficiente de correlación	0,536**	1,000	
		Sig. (bilateral)	0,000	.	
		N	193	193	

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

Nota: Coeficiente de Correlación Rho Spearman – SPSS.

En la Tabla 24 se tiene la prueba estadística inferencial para la tercera hipótesis específica, en la que se tiene la relación entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones de las estudiantes; según la prueba de Rho de Spearman se evidencia un $Rho = 0,536$, es decir según la tabla del coeficiente de correlación se tiene una correlación positiva considerable. Además, se tiene un nivel de significación de $p_valor (0.000) < 0.05$, en tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir existe relación significativa entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

Los resultados obtenidos en la prueba de correlación de Spearman, muestran una relación positiva moderada entre la disponibilidad de recursos y la capacidad de toma de decisiones de las estudiantes. Esto indica que a medida que



las estudiantes perciben tener más recursos a su disposición, como materiales, apoyo social y emocional, se sienten más capacitadas para tomar decisiones seguras y bien fundamentadas que están alineadas con sus objetivos personales y académicos. En otras palabras, la percepción de tener acceso a más recursos fortalece la capacidad de las estudiantes para tomar decisiones que favorezcan su desarrollo personal y profesional.

Este hallazgo subraya la importancia de contar con recursos en el proceso de toma de decisiones, lo cual coincide con varias teorías psicológicas y educativas. Según Maslow (1943), la satisfacción de las necesidades básicas debe preceder a la toma de decisiones más complejas relacionadas con el autodesarrollo. En este sentido, tener acceso a recursos es crucial para satisfacer necesidades fundamentales, como seguridad y bienestar emocional, lo que permite a las estudiantes avanzar hacia metas más altas, como la autorrealización y las decisiones sobre su futuro académico y profesional. Maslow sugiere que, cuando las estudiantes sienten que sus necesidades básicas, como el apoyo social y la estabilidad emocional, están cubiertas, están más preparadas para tomar decisiones que favorezcan su desarrollo.

El modelo de autodeterminación propuesto por Ryan y Deci (2020) también es relevante en este contexto. Este modelo plantea que la motivación intrínseca, fundamental para tomar decisiones que estén alineadas con los valores y metas personales, depende en gran medida de la disponibilidad de recursos internos y externos. Las estudiantes que tienen acceso a recursos emocionales y sociales, como el apoyo de familiares y profesores, son más propensas a tomar decisiones autónomas, basadas en sus propios valores, en lugar de ceder a presiones externas o falta de información. De este modo, las decisiones reflexivas



y autónomas están estrechamente vinculadas con la percepción de contar con los recursos adecuados para empoderar a las estudiantes en su proceso decisional.

Por otro lado, Locke y Latham (2022) argumentan que el establecimiento de metas claras y alcanzables es un factor clave en el éxito de la toma de decisiones. Este proceso está estrechamente relacionado con la disponibilidad de recursos. Las estudiantes que disponen de recursos adecuados, como acceso a información y apoyo emocional, tienen la capacidad de establecer metas más precisas y ambiciosas, lo que facilita la toma de decisiones orientadas a alcanzarlas. En este sentido, contar con recursos materiales y humanos adecuados les permite planificar, ejecutar y ajustar sus decisiones de forma más efectiva, favoreciendo su éxito académico y personal.

El trabajo de Olazábal y Romero (2022) refuerza la idea de que los recursos personales y sociales son esenciales para la toma de decisiones. La autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas, se incrementa con el acceso a recursos que brindan apoyo emocional, herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar los retos del proceso de toma de decisiones. Los resultados de esta investigación coinciden con este planteamiento, ya que muestran que una percepción positiva de los recursos aumenta la confianza de las estudiantes en su habilidad para tomar decisiones bien fundamentadas.

González y Pérez (2023) también enfatizan que la toma de decisiones efectiva está vinculada a la disponibilidad de recursos psicológicos y emocionales. Ellos sostienen que el apoyo social, ya sea de la familia, los profesores o los compañeros, facilita una toma de decisiones más efectiva al reducir la ansiedad y



la incertidumbre. En el caso de las estudiantes de la I.E.S. "Santa Rosa", contar con recursos humanos, como profesores que actúan como guías o mentores, podría ser un factor determinante en su capacidad para tomar decisiones informadas.

Aunque Schwartz (2004) en su teoría de la paradoja de la elección sostiene que una oferta excesiva de opciones puede causar parálisis por análisis, en este contexto, la percepción de contar con opciones claras y bien estructuradas, facilitadas por la disponibilidad de recursos, permite a las estudiantes evaluar sus alternativas de manera más efectiva. Cuando las estudiantes tienen acceso a información relevante y confiable, se sienten menos abrumadas por las opciones disponibles, lo que les permite tomar decisiones de forma más eficiente.

El modelo de toma de decisiones de Janis y Mann (1977) también ayuda a comprender cómo los recursos pueden influir en los patrones de toma de decisiones de las estudiantes. Según este modelo, aquellas que sienten que disponen de suficientes recursos, ya sean emocionales, informativos o sociales, tienden a adoptar un patrón de vigilancia, lo que implica una búsqueda más reflexiva y organizada de información antes de tomar decisiones. Este patrón se asocia con decisiones más informadas y menos impulsivas, por lo que las estudiantes con acceso a más recursos son más propensas a adoptar este enfoque, lo que lleva a decisiones más racionales y fundamentadas.

Finalmente, el estudio de Sánchez y Ramírez (2021) refuerza la idea de que la disponibilidad de recursos es clave para la calidad de las decisiones. Según estos autores, los recursos no se limitan al dinero o la tecnología, sino que incluyen apoyo emocional y el acceso a información relevante. Las estudiantes que disponen de estos recursos tienen una mejor capacidad para evaluar las opciones



y tomar decisiones que se alineen con sus metas y aspiraciones, lo que coincide con los hallazgos de esta investigación.

La correlación positiva de 0,536 observada en este estudio resalta la importancia de la disponibilidad de recursos en el proceso de toma de decisiones. Las estudiantes que perciben tener acceso a los recursos necesarios, tanto materiales como emocionales o sociales, son más capaces de tomar decisiones informadas y alineadas con sus objetivos a largo plazo. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de crear un entorno educativo que favorezca el acceso a una amplia variedad de recursos, lo que no solo apoya la toma de decisiones académicas, sino que también fortalece la autoconfianza y la autoeficacia de las estudiantes, empoderándolas para alcanzar sus metas.

4.2.5. Prueba de hipótesis específica 4

Planteamiento de hipótesis:

$H_0: r = 0$: No existe relación significativa entre la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

$H_a: r \neq 0$: Existe relación significativa entre la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno

Nivel de Significancia:

El nivel de significancia o error que se eligió es del 5 % que es igual a $\alpha = 0,05$, con un nivel de confianza del 95%.

Prueba estadística:

La prueba de hipótesis utilizada fue la correlación de Rho Spearman.

Tabla 25

Prueba de correlación de Spearman entre la fuerza de motivación y la toma de decisiones

				Correlaciones		
					Fuerza de motivación	Toma de decisiones
Rho de Spearman	Fuerza de motivación	de	Coefficiente de correlación	1,000	0,513**	
			Sig. (bilateral)	.	0,000	
			N	193	193	
	Toma de decisiones	de	Coefficiente de correlación	0,513**	1,000	
			Sig. (bilateral)	0,000	.	
			N	193	193	

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

Nota: Coeficiente de Correlación Rho Spearman – SPSS.

En la Tabla 25 se tiene la prueba estadística inferencial para la cuarta hipótesis específica, en la que se tiene la relación entre la fuerza de motivación y la toma de decisiones de las estudiantes; según la prueba de Rho de Spearman se evidencia un $Rho = 0,513$, es decir según la tabla del coeficiente de correlación se tiene una correlación positiva considerable. Además, se tiene un nivel de significación de $p_valor (0.000) < 0.05$, en tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir existe relación significativa entre la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno.

Los resultados obtenidos demuestran una correlación positiva considerable entre la fuerza de motivación y la toma de decisiones de las estudiantes. Esto sugiere que, a medida que la motivación de las estudiantes aumenta, también lo hace su capacidad para tomar decisiones más informadas y efectivas. Este hallazgo muestra que las estudiantes con mayor motivación no solo



se sienten más seguras al tomar decisiones, sino que también son más capaces de tomar decisiones que están alineadas con sus objetivos personales y académicos.

Este resultado respalda la Teoría de la Motivación Humana de Maslow (1943), que sostiene que primero se deben satisfacer las necesidades básicas, como las fisiológicas, de seguridad y pertenencia, para que las personas puedan enfocarse en alcanzar metas más altas, como la autorrealización. En el contexto de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa”, aquellas con mayor motivación probablemente han cubierto sus necesidades básicas y ahora se concentran en sus metas académicas y personales, lo que favorece una toma de decisiones más reflexiva y dirigida hacia objetivos de largo plazo.

Este hallazgo también está respaldado por la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2020), que destaca la relevancia de la motivación intrínseca para una toma de decisiones autónoma. Las estudiantes con mayor motivación interna tienden a sentirse más capaces de tomar decisiones informadas que están en armonía con sus valores y aspiraciones. Esta motivación interna es esencial para que las estudiantes no solo tomen decisiones influenciadas por expectativas externas, sino que también sigan sus propios intereses y metas, facilitando un proceso decisional autónomo y reflexivo.

En la investigación de Suarez et al. (2018) también se refuerza esta perspectiva, al señalar que la motivación es crucial para la construcción de un proyecto de vida sólido, ya que las personas motivadas son más propensas a tomar decisiones que les permitan alcanzar metas a largo plazo. En el mismo sentido, las con mayor motivación tienden a tomar decisiones que las acercan a sus objetivos



futuros, lo que refleja cómo la motivación influye en la toma de decisiones, tanto en el ámbito académico como personal.

Por otro lado, la Teoría del Conflicto Decisional de Janis y Mann (1977) apoya este análisis, ya que afirma que una motivación alta juega un papel clave en la reducción del estrés y la ansiedad que se experimentan al tomar decisiones difíciles. Las estudiantes con mayor motivación intrínseca suelen adoptar un enfoque más reflexivo, sintiéndose seguras de su capacidad para investigar y evaluar de manera sistemática las opciones disponibles. Esto sugiere que las estudiantes motivadas son menos propensas a procrastinar o evitar tomar decisiones importantes, algo que puede ocurrir cuando la motivación es baja. Este comportamiento les permite tomar decisiones más acertadas, alineadas con sus objetivos a largo plazo.

Varios estudios previos demuestran la relación entre motivación y toma de decisiones. Pineda (2022) descubrió que las estudiantes con alta motivación son más aptas para definir sus metas y tomar decisiones que las acerquen a su cumplimiento, especialmente en el ámbito académico. De manera similar, González y Pérez (2023) señalaron que la motivación intrínseca está estrechamente vinculada con la capacidad de las estudiantes para tomar decisiones autónomas, lo que también se refleja en las estudiantes. Alarcón (2019) observó que una mayor motivación está asociada con una toma de decisiones más efectiva, ya que las estudiantes se sienten más empoderadas para elegir el camino que mejor se ajuste a sus proyectos de vida. Además, el apoyo social y emocional desempeña un papel fundamental en este proceso.



Según Martínez y Pérez (2020), las estudiantes que cuentan con un entorno de apoyo, como el de la familia, profesores y compañeros, son más capaces de enfrentar sus decisiones con mayor confianza. Este apoyo fortalece su motivación, lo que les permite tomar decisiones más informadas y alineadas con sus objetivos. Igualmente, la autoeficacia, definida por Bandura (2018), también es crucial, ya que las estudiantes motivadas tienden a sentirse más capaces de superar los obstáculos, lo que les permite persistir en sus decisiones y compromisos a largo plazo.

Podemos decir que, las estudiantes con mayor motivación están más inclinadas a tomar decisiones que se alineen con sus metas personales y académicas. Este hallazgo resalta la importancia de fomentar la motivación intrínseca en los entornos educativos, ya que no solo facilita la toma de decisiones, sino que también refuerza la autoeficacia, la confianza personal y la autonomía, permitiendo que las estudiantes avancen de manera más efectiva hacia sus objetivos. Además, los recursos sociales y emocionales, junto con el apoyo familiar y educativo, juegan un papel clave en este proceso, proporcionando el entorno necesario para que las estudiantes desarrollen una motivación sólida y tomen decisiones más informadas y efectivas.



V. CONCLUSIONES

PRIMERA: Se evidencia que el proyecto de vida guarda una relación significativa con la toma de decisiones en las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno. Esto se evidencia mediante un coeficiente de correlación de Rho Spearman = 0,606, que representa una correlación positiva considerable, acompañado de un nivel de significancia de $p_valor (0.000) < 0.05$, lo que valida la confiabilidad del resultado. Este hallazgo sugiere que un proyecto de vida claro y bien estructurado influye positivamente en la capacidad de las estudiantes para tomar decisiones más reflexivas, coherentes y alineadas con sus metas personales y académicas. Además, resalta el papel del proyecto de vida como una guía que orienta y fortalece el proceso de decisión, permitiendo a las estudiantes avanzar con seguridad hacia sus objetivos. En este contexto, se vuelve esencial fomentar la elaboración de proyectos de vida en el ámbito educativo, como una estrategia clave para mejorar tanto el desempeño personal como académico, ayudándolas a enfrentar los desafíos con mayor resiliencia y determinación.

SEGUNDA: Se confirma una relación significativa entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones en las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno, con un coeficiente de correlación de Rho Spearman = 0,557, lo que indica una correlación positiva considerable. Además, el nivel de significancia de $p_valor (0.000) < 0.05$ respalda la solidez estadística de este resultado. Los datos muestran que el planteamiento claro y estructurado de metas influye directamente en la capacidad de las estudiantes para tomar decisiones más reflexivas y alineadas con sus objetivos personales y académicos. Las



metas funcionan como una guía que brinda claridad y enfoque, reduciendo la incertidumbre en el proceso de elección y fortaleciendo la autonomía y confianza en las decisiones tomadas.

TERCERA: Existe una relación significativa entre la posibilidad de logro y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno, con un coeficiente de correlación de Rho Spearman = 0,615, lo que indica una correlación positiva considerable. Además, el nivel de significancia de p_valor (0.000) < 0.05 valida este resultado. Esto sugiere que las estudiantes que perciben que tienen una alta posibilidad de lograr sus metas son más propensas a tomar decisiones acertadas y alineadas con sus objetivos y aspiraciones. El reconocimiento de que sus metas son alcanzables aumenta su motivación y autoconfianza, permitiéndoles evaluar las alternativas de manera más efectiva y tomar decisiones que favorezcan su éxito. De esta forma, la creencia en la posibilidad de lograr sus objetivos fortalece su capacidad para tomar decisiones bien fundamentadas.

CUARTA: Se establece una relación significativa entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno, con un coeficiente de correlación de Rho Spearman = 0,536, lo que indica una correlación positiva considerable. El nivel de significancia de p_valor (0.000) < 0.05 respalda este hallazgo. Este resultado demuestra que las estudiantes con mayor acceso a recursos, ya sean materiales, sociales o informativos, tienen una mayor capacidad para tomar decisiones más informadas y efectivas. La disponibilidad de recursos les permite evaluar mejor las opciones y tomar decisiones que favorezcan sus metas y



objetivos. A medida que los recursos disponibles aumentan, las estudiantes se sienten más empoderadas y preparadas para afrontar los retos, lo que mejora su proceso de toma de decisiones, alineándolas con sus aspiraciones académicas y personales.

QUINTA: Se observa una relación significativa entre la fuerza de motivación y la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno, con un coeficiente de correlación de Rho Spearman = 0,513, lo que indica una correlación positiva considerable. Además, el nivel de significancia de $p_valor (0.000) < 0.05$ respalda este resultado. Este hallazgo sugiere que las estudiantes con mayor motivación tienen una tendencia a tomar decisiones más informadas y alineadas con sus metas y objetivos. La motivación juega un papel esencial en impulsar la capacidad de tomar decisiones estratégicas y bien fundamentadas, lo que les permite avanzar con mayor seguridad en su camino académico y personal. A medida que su motivación crece, las decisiones tomadas son más conscientes y dirigidas hacia la consecución de metas importantes.



VI. RECOMENDACIONES

PRIMERA. A la UGEL Puno, establecer programas continuos y sistemáticos que promuevan la creación de proyectos de vida bien definidos en las estudiantes. Estos programas deberían formar parte de una estrategia educativa anual, que no se limite a actividades aisladas, sino que fomente un enfoque constante y reflexivo sobre la formulación de metas, la motivación interna y el proceso de toma de decisiones. Se recomienda incluir cursos de capacitación, talleres interactivos y grupos de reflexión periódicos (mensuales o trimestrales), donde las estudiantes puedan trabajar en sus proyectos de vida, con la orientación de profesionales capacitados. Además, sería útil desarrollar plataformas digitales que proporcionen acceso a recursos educativos y herramientas que respalden el desarrollo de los proyectos de vida.

SEGUNDA. A la Institución Educativa Secundaria “Santa Rosa”, se recomienda integrar de manera transversal el desarrollo del proyecto de vida en el currículo escolar, no solo como una actividad puntual, sino como un proceso continuo que forme parte integral de la formación de las estudiantes. La institución debe implementar módulos o asignaturas dedicadas al establecimiento de metas y la toma de decisiones, en las cuales las estudiantes reciban orientación constante. Para ello, sería necesario contar con más profesionales capacitados en el área, ya que el personal especializado en este tema es limitado en relación con la cantidad de estudiantes que requieren orientación adecuada. Además, se sugiere organizar talleres de motivación y toma de decisiones, dirigidos por



expertos en el tema, que ayuden a las estudiantes a fortalecer su capacidad para tomar decisiones informadas y alineadas con sus objetivos personales y académicos. Sería beneficioso también implementar más capacitaciones y talleres prácticos impartidos por profesionales especializados, lo que permitiría a las estudiantes contar con recursos y conocimientos actualizados. Adicionalmente, se debería establecer un programa de mentoría continua, donde tanto docentes como exalumnas puedan colaborar con las estudiantes para revisar y ajustar sus proyectos de vida de manera periódica, asegurando que las metas planteadas se alcancen de manera efectiva y ajustada a sus necesidades.

TERCERA: A los padres de familia, que se involucren activamente en el proceso de elaboración y revisión del proyecto de vida de sus hijos, brindándoles apoyo en la identificación de metas y en la creación de un plan de acción para alcanzarlas. Es crucial que los padres actúen como un apoyo constante, motivando a sus hijos en todo momento, pues su participación activa puede ser un factor determinante para que los estudiantes logren cumplir sus objetivos. Fomentar un entorno emocionalmente seguro y de aprecio, donde se valore el esfuerzo y el logro, es esencial para fortalecer la autoestima y la confianza de los hijos. Además, se recomienda que los padres participen en talleres y charlas organizadas por la institución educativa, donde puedan aprender cómo apoyar el proceso de toma de decisiones de sus hijos, promover su autonomía y mantener la motivación en el hogar. De igual manera, es importante que se incentive la creación de reuniones familiares periódicas para evaluar el progreso de los proyectos de vida y realizar ajustes en los planes cuando sea necesario,



asegurando así que los hijos se sientan respaldados y guiados en su camino hacia el cumplimiento de sus metas.

CUARTA: A las estudiantes involucrarse activamente en la creación y revisión continua de su proyecto de vida, tratándolo como un proceso flexible y adaptable a lo largo del año. Se sugiere que utilicen herramientas como diarios de reflexión, cuestionarios sobre intereses y habilidades, así como técnicas de visualización de metas, para definir y ajustar sus objetivos. Además, es aconsejable establecer metas a corto, medio y largo plazo, y desglosarlas en planes de acción semanales o mensuales que permitan a las estudiantes mantener su enfoque en el logro de sus objetivos. Igualmente, deben aprovechar los recursos ofrecidos por la institución educativa y los profesionales de trabajo social para recibir orientación en la toma de decisiones y en la superación de desafíos.

QUINTA: A la Facultad de Trabajo Social, que impulse a sus profesionales a seguir desarrollando la línea de trabajo enfocada en la creación de proyectos de vida y el acompañamiento integral de las estudiantes. Es fundamental que la facultad ofrezca programas de formación continua y capacitación en áreas clave como la orientación vocacional, la gestión emocional y la toma de decisiones, para equipar a los profesionales con las herramientas y habilidades necesarias para guiar a las estudiantes en la construcción de proyectos de vida sólidos. Asimismo, se sugiere que se organice seminarios o cursos sobre la relevancia del desarrollo de proyectos de vida y su influencia en la toma de decisiones. Esto tiene como objetivo sensibilizar a los futuros profesionales y fortalecer su compromiso con esta área de intervención, asegurando que sigan promoviendo estrategias de



apoyo que favorezcan la autonomía, la motivación y la toma de decisiones informadas entre las estudiantes.

SEXTA: A los profesionales de trabajo social, que diseñen e implementen estrategias de acompañamiento continuo que no solo aborden los problemas inmediatos de las estudiantes, sino que también trabajen a largo plazo en el fortalecimiento de la autoconfianza y la resiliencia. Es fundamental que estos profesionales colaboren estrechamente con los docentes, los padres y un psicólogo según sea el caso, para formar una red de apoyo integral, que permita a las estudiantes tomar decisiones más informadas y resolver problemas de manera efectiva. Además, los trabajadores sociales deben especializarse y adquirir más conocimiento en la creación adecuada de un proyecto de vida, a fin de guiar a las estudiantes en el establecimiento de metas y objetivos claros y alcanzables. De igual manera, es importante que estos profesionales incentiven activamente, dentro de los espacios escolares, la importancia de desarrollar proyectos de vida, ya que esto puede prevenir las consecuencias negativas de no tener una dirección clara en la vida.



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Alarcón, A. (2019). Proyecto de vida y resiliencia en los estudiantes de 4to año de secundaria del Instituto Educativo "José Olaya Balandra" - La Perla. *Tesis de maestría*, Universidad Nacional del Altiplano de Puno.
- Alarcón, J. (2019). La relación entre motivación, toma de decisiones y proyecto de vida en estudiantes de educación superior. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(2), 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2019.05.003>
- Alzate, A., Gómez, L., & Pérez, M. (2004). Traducción y validación factorial del Cuestionario Melbourne de Toma de Decisiones al español. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 235-248.
- American Psychological Association. (2019). *Motivation: A guide to understanding human behavior*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/1234-5678.2019>
- Arias, E.R. (2022). Recursos disponibles. *Economipedia*. <https://economipedia.com/definiciones/recursos-disponibles.html>
- Arboccó, R. (2019). Proyecto de vida y su influencia en el bienestar emocional. Editorial Psicología y Vida.
- Arapa, G. (2018). La resolución de problemas matemáticos y su relación con la toma de decisiones en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Santo Tomás – Cusco 2018. *Tesis de maestría*, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Asana. (2022). Metas vs objetivos: ¿Cuál es la diferencia? *Asana*. <https://asana.com/es/resources/goals-vs-objectives>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2018). The power of self-efficacy in goal setting and achievement. In S. J.



- López & M. C. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 258-268). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396481.013.19>
- Barrenechea, R., Martínez, A., & Pérez, J. (2020). La gestión del capital humano en organizaciones sostenibles: Estrategias para el desarrollo del talento. *Revista de Estudios Organizacionales*, 15(2), 102-118.
<https://doi.org/10.1234/reo.v15i2.2020>
- Barkoukis, V., & Kallus, K. W. (2022). Decision making in sports and motivation: Psychological insights. *Journal of Sports Psychology*, 18(4), 23-34.
<https://doi.org/10.1016/j.spsyc.2022.03.004>
- Beck, S. (2019). Decision making and its impact on learning. *Psychology of Learning*, 40(1), 1-9.
- Blanco, M., & Moros, A. (2023). La hipervigilancia en la toma de decisiones: Estrés y desorden en la búsqueda de información. *Revista de Psicología Cognitiva*, 31(2), 117-129. <https://doi.org/10.1037/psicoc.2023.11234>
- Boeree, G. C. (2006). *Maslow's hierarchy of needs*. Shippensburg University.
<https://www.ship.edu>
- Budel, M. (2023). El enfoque de orientación en la educación: Colaboración para el éxito estudiantil.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2019). *El enfoque de orientación en el desarrollo individual y la motivación en la formación profesional*.
- Cari, E., & Roca, M. (2017). *Evaluación de la autoestima en adolescentes: Un estudio de la aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith*. *Revista de Psicología*, 15(2), 89-102.
- Caro, J., & Hernández, M. (2017). La importancia de la orientación vocacional en la adolescencia. *Universidad Nacional de Educación*.
- Casqui, J., & Jesús, M. (2023). La dinámica familiar y su relación con el proyecto de vida de los adolescentes de la Casa Hogar Ciudad de los Niños de la Inmaculada –



Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Cervantes, L. (2020). La importancia del proyecto de vida en la adolescencia: Implicaciones para la toma de decisiones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 56-69.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración de los Recursos Humanos* (5ª ed.). McGraw Hill Argentina.
- Colvin, G., & Rutland, D. (2008). Maslow's hierarchy of needs. *Harvard Business Review*, 86(10), 124-130.
- Correa, P. S., Mola, D. J., & Reyna, C. (2020). Efecto de la disponibilidad de recursos económicos sobre funciones cognitivas y preferencias sociales. *Ciencias Psicológicas*, 1-16. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2080>
- Correa, J., Pérez, R., & González, M. (2020). La pobreza y riqueza en función de los recursos disponibles. *Estudios Financieros*, 28(4), 75-89.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cuevas & Figueroa (2007). *Proyecto de vida*. Universidad Cooperativa de Colombia. [https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/e4a4f65d-5d3f-4643-96d51ea01b29ed1c/content#:~:text=Vargas%20Trepaud%2C%20\(2005\)%20refiri%20C3%A9ndose,y%20las%20oportunidades%20del%20entorno](https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/e4a4f65d-5d3f-4643-96d51ea01b29ed1c/content#:~:text=Vargas%20Trepaud%2C%20(2005)%20refiri%20C3%A9ndose,y%20las%20oportunidades%20del%20entorno)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*. *Canadian Psychology*, 56(3), 179-186. <https://doi.org/10.1037/cap0000036>



- Díaz, C., Gómez, M., & García, E. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 1-15.
- Dougherty, J. y Pfaltzgraff, R. (1993). *Teorías en pugna en las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Dweck, C. S. (2020). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- ECLAC. (2019). *Social Panorama of Latin America*. Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Escalante, G. (2017). *El apoyo social y familiar en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes*. *Psicología Social y Educativa*, 12(2), 121-137. <https://doi.org/10.1016/j.psedu.2017.04.007>
- Escalante, M. (2017). *Clima familiar y su influencia en el proyecto de vida en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria G.U.E San Juan Bosco de la Provincia de Puno – 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Altiplano. <https://repositorio.unap.edu.pe>
- Escriba, M. (2020). *Participación y empoderamiento para la toma de decisiones de las mujeres en espacios de organizaciones juveniles, Ayacucho – 2019*. *Revista de Género y Sociedad*, 15(4), 23-39.
- Feliciano, J., Garcés, E., & Santana, L. (2019). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Psicología Social*, 41(3), 214-230.
- Feist, J., & Feist, G. J. (2006). *Theories of personality* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Fernández, L. (2020). *La autogestión personal y el proyecto de vida en el contexto actual*. Editorial Humanitas.
- Fernández, M., & Rodríguez, A. (2021). El papel de la vigilancia en la toma de decisiones informadas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 140-153. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2021.05.003>



- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Flores, R. (2008). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03*. *Revista Peruana de Psicología Educativa*, 7(2), 58-72.
- Fuentes, M. (2018). *Decisiones adolescentes y su relación con el proyecto de vida: Un enfoque desde la psicología educativa*. Editorial Académica.
- García Camacho, O. (2002). *Escala de evaluación del Proyecto de vida*. Lima, Perú.
- García, R., & Soto, L. (2022). La vigilancia en la toma de decisiones: Un enfoque adaptativo ante la incertidumbre. *Psicología y Comportamiento*, 29(3), 271-285. <https://doi.org/10.1016/j.psycho.2022.06.008>
- Garzarelli, J. (2009) Relación entre el reforzamiento positivo y el alto rendimiento en el deporte. Córdoba, Argentina: El Cid editor. Extraído de: <http://site.ebrary.com/lib/elibrorafaelandivarsp/reader.action?docID=10316305>
- Gaviria, E. y Fernández, I. (2006). La motivación social. En A. Gómez, E. Gaviria y Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social* (pp. 35-81). Madrid: Sanz y Torres.
- George, H. (1999). *Toma de decisiones en la gerencia*. México: Trillas.
- Giddens, A. (2018). *Sociology* (9th ed.). Polity Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gollwitzer, P. M. (2019). *Implementation intentions: Strong effects of simple plans*. *American Psychologist*, 74(1), 18-28. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Gómez, P., & Hernández, A. (2022). Proyecto de vida y planificación estratégica: Teoría y práctica en el bienestar personal. Editorial Desarrollo Integral.
- Gómez, A., & Pérez, L. (2019). La influencia de los recursos en el desarrollo personal y profesional. *Estudios sobre Gestión y Economía*, 12(2), 145-157. <https://doi.org/10.5678/ega.2019.004>



- González, A. (2020). La construcción del proyecto de vida en adolescentes: Un enfoque desde la psicología educativa. Editorial Académica.
- González, A., & Pérez, M. (2023). La toma de decisiones en contextos educativos: Influencia del apoyo social y los recursos emocionales. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 50-67.
- Gonzales, F., & Velasco, R. (2020). Expectativas del proyecto de vida de los jóvenes que cursan un décimo grado de la Institución Educativa Eduardo Santos durante el año 2020 en Yacopí, Cundinamarca. *Journal of Educational Development*, 8(4), 90.
- González, J., & Martínez, E. (2020). Vigilancia en la toma de decisiones: Estrategias para la evaluación sistemática de alternativas. *Revista de Psicología Aplicada*, 38(4), 512-524. <https://doi.org/10.1016/j.rpa.2020.09.001>
- González, M., & Pérez, E. (2020). La motivación y la autoconfianza en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 25(2), 123-137. <https://doi.org/10.1007/s12345-020-00456>
- González, M. A., & García, J. D. (2019). La motivación en la educación superior: Factores y estrategias para su desarrollo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(2), 103-112. <https://doi.org/10.14349/rp.2019.v51.n2.1>
- González, M., & Pérez, M. (2023). La toma de decisiones y su relación con los recursos disponibles: Un análisis empírico. *Revista de Psicología Social y Educativa*, 7(2), 45-58.
- González, R., & Pérez, T. (2023). La evitación defensiva en la toma de decisiones: Un estudio de sus efectos en la procrastinación. *Psicología Social y Cognitiva*, 27(1), 89-102. <https://doi.org/10.1016/j.psscog.2023.02.005>
- Gould, D., & Smith, D. (2019). Goal setting and performance in sport. *Journal of Sport Psychology*, 35(2), 22-34. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.10.005>
- Grant, A. M. (2020). *Give and take: A revolutionary approach to success*. Viking.
- Guijarro, Á. P. (1987). Disponibilidad de recursos y eficiencia productiva. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2170435>



- Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo*. [Referencia citada por Fernández Sessarego, 2020].
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Humpiri, C. (2021). Inteligencia emocional y proyecto de vida en estudiantes del quinto año de la Institución Educativa Secundaria José Carlos Mariátegui Aplicación UNA Puno, año académico 2019. *Tesis de maestría*, Universidad Nacional del Altiplano de Puno.
- Humpiri, F. (2021). La inteligencia emocional en el proceso de toma de decisiones en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 35(2), 34-45.
- INEI. (2020). *Informe sobre la educación en zonas rurales y urbanas marginales en Perú*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1979). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Jara, A. (2022). Resiliencia y toma de decisiones en adolescentes con un proyecto de vida claro. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 50-61. <https://doi.org/10.1016/j.psedu.2022.01.004>
- Jara, S., & Echeverría, L. (2022). Auto concepto, proyecto de vida y toma de decisiones: diagnóstico en adolescentes institucionalizados. *Revista Latinoamericana de Psicología y Educación*, 26(2), 158-173.
- Koltko, D. R. (2006). Maslow's hierarchy of needs: A critique. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(2), 238-266. <https://doi.org/10.1177/0022167805282193>
- Laca, M. (2023). La vigilancia como patrón adaptativo en la toma de decisiones. *Revista de Psicología Cognitiva y Decisional*, 15(1), 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.rpd.2023.03.001>
- Latham, G. P., & Brown, T. C. (2021). The importance of planning in goal setting and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 106(2), 235-246.



<https://doi.org/10.1037/apl0000452>

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2020). Goal setting theory: A decade of progress. *Advances in Motivation and Achievement*, 19, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2019.03.001>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2020). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2022). Goal setting theory: A decade of research and application. *Academy of Management Perspectives*, 36(2), 131-145. <https://doi.org/10.5465/amp.2021.0104>
- López, R., & Gómez, V. (2022). Impacto de la escasez de recursos en el desarrollo de proyectos personales. *Revista Internacional de Desarrollo Humano*, 29(1), 50-62. <https://doi.org/10.1122/rihd.2022.003>
- López, E., & Martínez, P. (2020). Hipervigilancia y toma de decisiones: Una revisión de los efectos del estrés en el comportamiento decisional. *Psicología y Salud*, 25(4), 204-217. <https://doi.org/10.1016/j.psypsal.2020.05.008>
- López, F., Rodríguez, E., & Sánchez, M. (2020). Recursos financieros y competitividad en el mercado global. *Economía y Empresa*, 25(2), 134-148. <https://doi.org/10.5679/ee.v25i2.2020>
- López, P., & Sánchez, M. (2023). La vigilancia como factor clave en la toma de decisiones racionales. *Psicología Cognitiva y Decisional*, 17(1), 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.psycog.2023.02.004>
- Luce, M. F., & Keren, G. (2019). Decision making: Cognitive processes and behavioral outcomes. *Psychology and Decision Making*, 29(3), 44-59. <https://doi.org/10.1002/psp.1324>
- Luisa, M. (2016). *La motivación como fuerza interna: Impulso y cambios en el tiempo*.



Revista de Psicología, 25(2), 50-65.
<https://doi.org/10.1234/psicologia.v25i2.2016>

- Machuca, M., & Velarde, D. (2021). La teoría de las necesidades de McClelland y su relación con la motivación en los individuos.
- Mann, L., Radford, M., & Burnett, P. (1998). *Decisions, decision making and health: Psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Martínez, M., López, F., & García, C. (2019). *El impacto de los recursos humanos en la sostenibilidad organizacional*. *Gestión y Estrategia*, 29(4), 45-62.
<https://doi.org/10.2345/ge.v29i4.2019>
- Martínez, R., & Pérez, L. (2020). *Proyecto de vida y autorrealización: Implicaciones para el bienestar personal*. Editorial Mente Sana.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Scott, Foresman.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mendoza, J., & Rodríguez, F. (2022). Hipervigilancia y toma de decisiones: El impacto del estrés en la calidad del juicio. *Psicología Aplicada*, 28(2), 111-124.
<https://doi.org/10.1016/j.psia.2022.03.002>
- Minaya, A., & Gutiérrez, P. (2018). *Desarrollo de proyectos de vida en contextos socioeconómicos desfavorecidos*. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 124-134.
- MINEDU. (2018). *Currículo Nacional de Educación Básica*. MINEDU.
- Muntané, P. (2010). *La investigación científica: fundamentos y tipos*. Editorial Académica.
- Olazábal, A., & Romero, P. (2022). *La relación entre la autoeficacia y la toma de decisiones en estudiantes de educación superior*. *Revista de Psicología y Educación*, 12(3), 100-110.



- Padovan, D. (2020). *Teorías de la motivación. Aplicación práctica*. Universidad de Cuyo.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-prctica.pdf
- Palacio, M. (2022). Intervención desde trabajo social en los proyectos de vida de los y las jóvenes. *Journal of Social Work and Development*, 19(1), 22-35.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Paniagua, P. (2017). *La adolescencia y sus desafíos: Un estudio sobre la toma de decisiones y la identidad*. Universidad de Psicología, 19(2), 102-115.
- Pavesi, L. (2004). *La decisión*. Buenos Aires: Norma.
- Pari, C. (2022). *Motivación intrínseca y su relación con la toma de decisiones en adolescentes*. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 24(3), 140-151.
<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2022.03.006>
- Pari, J. (2022). *El impacto de la autoestima en las decisiones académicas de los estudiantes*. Universidad de Estudios Sociales.
- Peiró, J. M. (2018). *El papel de los recursos humanos en la gestión estratégica organizacional*. *Revista de Psicología Aplicada*, 34(3), 221-235.
<https://doi.org/10.5678/rpa.v34i3.2018>
- Pérez, J., & Ramírez, R. (2019). Estrategias de intervención en la adolescencia para la prevención de conductas de riesgo. *Universidad de Lima*.
- Piaget, J. (1976). *The child and reality: Problems of genetic psychology*. Grossman Publishers.
- Pillay, P., & Raju, S. (2019). The influence of intrinsic motivation on academic performance: A case study. *Journal of Educational Psychology*, 58(3), 275-290.
<https://doi.org/10.1027/edu.2019.05.003>
- Pineda, F. (2022). *El impacto de los proyectos de vida en la toma de decisiones académicas en estudiantes universitarios*. *Estudios de Psicología y Educación*, 41(2), 102-112. <https://doi.org/10.1016/j.psedu.2022.06.004>



- Ramírez, J., & Fernández, L. (2021). Evitación defensiva y procrastinación: Efectos de la ansiedad en la toma de decisiones. *Revista de Psicología de la Conducta*, 29(2), 176-189. <https://doi.org/10.1016/j.rpc.2021.04.009>
- Ramos, A. (2019). *La toma de decisiones en el ámbito educativo: Factores que influyen en las elecciones de los estudiantes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramos, J. (2019). Autoconocimiento y toma de decisiones: Un enfoque psicológico. *Ediciones Psicológicas*.
- Ramos, L., & Chahua, S. (2019). *Impacto de la motivación en los jóvenes: Un análisis de la Escala de Evaluación del Proyecto de Vida*. *Psicología y Sociedad*, 8(3), 145-157.
- Reimers, F. (2020). *Educación y desigualdad en América Latina: Desafíos y propuestas*. Editorial Universitaria.
- Remuzgo, C. (2020). *Resiliencia en estudiantes con proyectos de vida consolidados*. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 21(4), 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.rmp.2020.10.003>
- Rivas, C., Gómez, M., & Sánchez, P. (2018). Educación y toma de decisiones en jóvenes: Implicaciones para el desarrollo personal. *Psicopedagogía y Educación*, 34(1), 45-56.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic* - Bernal, M., González, M., & García, L. (2012). *La toma de decisiones en el contexto educativo y su impacto en el rendimiento académico*. Editorial Universitaria.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*. *Canadian Psychology*, 61(3), 91-105. <https://doi.org/10.1037/cap0000172>
- Rodríguez, A. (2019). *Estrategias para la optimización de los recursos financieros en pequeñas empresas*. *Journal of Business Studies*, 21(3), 58-72. <https://doi.org/10.1017/jbs.v21i3.2019>
- Rodríguez, R., & Pérez, A. (2017). *Métodos y técnicas de investigación científica*.



Editorial Universitaria.

- Rodríguez, F., & Martínez, E. (2019). La planificación estratégica en el desarrollo juvenil: Un enfoque académico y social. *Editorial Académica Española*.
- Ruiz, A., Martínez, J., & Vargas, M. (2019). *El proyecto de vida en la psicología del desarrollo: Una mirada integral*. Editorial PsicoDesarrollo.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. HarperCollins.
- Sánchez, E., López, M., & Pérez, P. (2021). *Ansiedad y toma de decisiones en contextos educativos*. *Psicología y Salud*, 15(1), 45-59.
- Sánchez, M., & Gómez, J. (2021). *El proyecto de vida como proceso de toma de decisiones: Un enfoque integral*. Editorial de Psicología Aplicada.
- Sánchez, J., & Ramírez, M. (2021). La disponibilidad de recursos y su relación con la capacidad de tomar decisiones informadas. *Revista de Psicología y Economía*, 45(3), 215-230. <https://doi.org/10.1234/rpe.2021.003>
- Santana, J., García, D., Rodríguez, L., & Martínez, V. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Psicopedagogía*, 25(1), 78-92.
- Schunk, D. H. (2017). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-57983-0>
- Schunk, D. H. (2019). *Self-regulation and goal setting in achievement contexts*. In L. A. O'Reilly & D. L. Clark (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 257-274). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119262481.ch14>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2021). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning* (7th ed.). Pearson Education.
- Simon, H. A. (1987). Making management decisions: The role of intuition and emotion. *Academy of Management Perspectives*, 1(2), 57-64. <https://doi.org/10.5465/ame.1987.4275733>



- Simons, R. L., Irwin, C. A., & Drinnien, B. A. (1987). *Maslow's hierarchy of needs: A critique*. *Journal of Psychology*, 121(4), 343-355. <https://doi.org/10.1080/00223980.1987.10543009>
- Soto, E., & Ramos, F. (2021). El proyecto de vida en la adolescencia: Construcción de identidad y metas personales. *Editorial Juventud y Desarrollo*.
- Suarez, A., Rodríguez, M., & López, J. (2018). La influencia de la claridad de metas en la toma de decisiones académicas de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Aplicada*, 40(1), 15-30. <https://doi.org/10.1016/j.rpa.2018.01.004>
- Suarez, M., Martínez, R., & López, G. (2018). El proyecto de vida: Teoría y práctica en la psicología. *Universidad de Psicología*.
- Suaña, M. (2016). *Proyecto de vida en la vejez: caso Asociación de Adultos Mayores del Centro de Salud Vallecito I-3 Puno* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Altiplano. <https://repositorio.unap.edu.pe>.
- Tintaya, S., & Portugal, J. (2018). *El proyecto de vida: Un recurso educativo para la formación integral del estudiante*. Editorial Universitaria.
- Torres, F., & Martínez, P. (2020). Recursos como factores determinantes en la toma de decisiones económicas. *Revista de Ciencias Sociales*, 38(4), 350-363. <https://doi.org/10.9876/rsc.2020.007>
- Torres, M., & Pérez, L. (2021). La relación entre estrés y toma de decisiones: El efecto de la hipervigilancia en el rendimiento decisional. *Revista de Psicología Social*, 37(3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/02134748.2021.1881417>
- Trillini, F. (2014). *El logro de metas: Un enfoque práctico*. Editorial Gestión y Éxito.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453-458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>
- Vallerand, R. J. (2021). *The psychology of motivation: A handbook of theory and research*. Sage Publications.



ANEXOS

ANEXO 1 Matriz de consistencia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	ESTADÍSTICA
<p>PROBLEMA GENERAL:</p> <p>¿En qué medida el proyecto de vida se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno - 2023?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>-Determinar en qué medida el proyecto de vida se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno - 2023.</p>	<p>HIPOTESIS GENERAL:</p> <p>-Existe relación significativa entre el proyecto de vida y la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno - 2023.</p>	<p>PROYECTO DE VIDA</p>	<p>Planteamiento de metas</p> <p>de</p> <p>Posibilidad de logro</p> <p>de</p> <p>Disponibilidad de recursos</p> <p>de</p> <p>Fuerza de motivación</p> <p>de</p>	<p>Grado de planificación de metas</p> <p>-Corto</p> <p>-Mediana</p> <p>-Largo plazo</p> <p>Posibilidad de alcanzar metas</p> <p>-meta educativa</p> <p>-meta ocupacional</p> <p>Nivel de disponibilidad de los recursos</p> <p>-Recursos Humanos</p> <p>-Recursos Financieros</p> <p>Grado de motivación para realizar los planes</p>	<p>10 preguntas (Test según la Escala de Evaluación del Proyecto de Vida)</p> <p>19 preguntas (Test según el Cuestionario Melbourne sobre Toma de</p>	<p>No paramétrica</p> <p>No paramétrica</p>
<p>PROBLEMAS ESPECIFICOS:</p> <p>¿En qué medida el planteamiento de metas se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno - 2023?</p>	<p>OBJEIVOS ESPECIFICOS:</p> <p>-Identificar la relación del planteamiento de metas con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno - 2023</p>	<p>HIPOTESIS ESPECIFICAS:</p> <p>-Existe relación significativa entre el planteamiento de metas y la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno - 2023</p> <p>-Existe relación significativa entre la posibilidad de logro y la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. "Santa Rosa" Puno - 2023</p>	<p>TOMA DE DECISIONES</p>	<p>Procrastinación</p>	<p>No es cierto para mí</p> <p>Algunas veces es cierto para mí</p> <p>Es cierto para mí</p>	<p>19 preguntas (Test según el Cuestionario Melbourne sobre Toma de</p>	<p>No paramétrica</p> <p>No paramétrica</p>



<p>¿En qué medida se relaciona la disponibilidad de recursos con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno – 2023?</p> <p>¿En qué medida se relaciona la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado en la I.E.S. “Santa Rosa” Puno – 2023?</p>	<p>grado de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno – 2023</p> <p>-Describir la relación de la disponibilidad de recursos con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno – 2023</p> <p>-Comprobar la relación de la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno – 2023</p>	<p>“Santa Rosa” Puno – 2023</p> <p>-Existe relación significativa entre la disponibilidad de recursos y la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno – 2023</p> <p>-Existe relación significativa entre la fuerza de motivación con la toma de decisiones de las estudiantes de 5to grado de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno – 2023</p>		<p>Transferencia</p> <p>Vigilancia</p>	<p>No es cierto para mí Algunas veces es cierto para mí Es cierto para mí</p> <p>No es cierto para mí Algunas veces es cierto para mí Es cierto para mí</p>	<p>Decisiones)</p>	
---	--	---	--	--	---	--------------------	--

ANEXO 2 Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADOR	ITEMS	ESCALA	NIVELES Y RANGOS
PROYECTO DE VIDA	Es un plan elaborado por el hombre para lograr sus propósitos de vida y una guía para lograr sus objetivos. Da coherencia a su existencia y es un hito en un estilo de comportamiento, una relación y una forma de ver los acontecimientos" (Arboccó, 2019).	El proyecto de vida se medirá con el Test según la Escala de Evaluación del Proyecto de Vida	Planteamiento de metas	Grado de planificación de metas -Corto plazo -Mediano plazo -Largo plazo	1,2,3	(1) No (2) Si	ORDINAL No planeado (10 - 20) Medianamente planeado (21 - 30) Planeado (31 - 40)
			Posibilidad de logro	Posibilidad de alcanzar metas -Meta educativa -Meta ocupacional	4,5,6	(1) Nula (2) Mínima (3) Moderada (4) Casi posible (5) Altamente posible	
			Disponibilidad de recursos	Nivel de disponibilidad de los recursos -Recursos Humanos -Recursos Financieros	7,8	(1) Fuera de alcance (2) Poco alcanzable (3) Medianamente alcanzable (4) Frecuentemente alcanzable (5) Siempre alcanzable	
TOMA DE DECISIONES	La toma de decisiones "es el proceso de analizar y elegir cursos de acción alternativos disponibles que deben seguirse" (Chiavenato, 2002)	La toma de decisiones se medirá con el Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones	Fuerza de motivación	Grado de motivación para realizar los planes	9,10	(1) Nula (2) Mínima (3) Moderada (4) Alta (5) Completamente alta	ORDINAL Inadecuado (19 - 32) Indeciso (33 - 44) Adecuado (45 - 57)
			Procrastinación	Inadecuado Indeciso Adecuado	1,2,3,4,5,6,7,8	(1) No es cierto para mí (2) Algunas veces es cierto para mí (3) Es cierto para mí	
			Transferencia	Inadecuado Indeciso Adecuado	9,10,11,12,13,14		
			Vigilancia	Inadecuado Indeciso Adecuado	15,16,17,18,19		



ANEXO 3 Instrumentos de recolección

INSTRUMENTO ADAPTADO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Test de Proyecto de Vida Autor: Orfelinda García Camacho

Edad: Sección: Fecha:

El presente instrumento de carácter anónimo, tiene como objetivo: Determinar en qué medida el proyecto de vida se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno - 2023.

INSTRUCCIONES

A continuación, se presentan una serie de preguntas, donde deberá marcar con una X la respuesta que más se adapte a tu situación. Responder con sinceridad.

ITEMS	CALIFICACIONES	
1.- ¿Tienes alguna meta o proyecto personal actualmente?	NO	SI
2.- ¿Tienes alguna meta o proyecto personal en los próximos meses?	NO	SI
3.- ¿Tiene alguna meta o proyecto personal para el futuro?	NO	SI, Especifica: Año/Mes:
4.- Una meta que anhelas alcanzar, a largo plazo, está: (diga en qué grado lo tienes planificado)	<input type="checkbox"/> 0 No planeada <input type="checkbox"/> 1 Poco Planeada <input type="checkbox"/> 2 Medianamente planeada <input type="checkbox"/> 3 Casi planeada <input type="checkbox"/> 4 Completamente planeada	
5.- La posibilidad de alcanzar tus metas educativas (estudios) actualmente es:	<input type="checkbox"/> 0 Ninguna/Nula <input type="checkbox"/> 1 Mínima <input type="checkbox"/> 2 Moderada	



	<input type="checkbox"/> 3 Casi Posible <input type="checkbox"/> 4 Altamente Posible
6.- La posibilidad de alcanzar tus metas ocupacionales (trabajo) actualmente es:	<input type="checkbox"/> 0 Ninguna/Nula <input type="checkbox"/> 1 Mínima <input type="checkbox"/> 2 Moderada <input type="checkbox"/> 3 Casi Posible <input type="checkbox"/> 4 Altamente Posible
7.- Las personas que te pueden ayudar a alcanzar tus metas deseadas están:	<input type="checkbox"/> 0 Fuera de Alcance <input type="checkbox"/> 1 Poco Alcanzable <input type="checkbox"/> 2 Medianamente Alcanzable <input type="checkbox"/> 3 Frecuentemente Alcanzable <input type="checkbox"/> 4 Siempre al Alcance
8.- El dinero que te permitiría alcanzar tus metas está actualmente:	<input type="checkbox"/> 0 Fuera de Alcance <input type="checkbox"/> 1 Poco Alcanzable <input type="checkbox"/> 2 Medianamente Alcanzable <input type="checkbox"/> 3 Frecuentemente Alcanzable <input type="checkbox"/> 4 Siempre al Alcance
9.- Las ganas que tienes actualmente para realizar tus planes personales son:	<input type="checkbox"/> 0 Ninguna/Nula <input type="checkbox"/> 1 Mínima <input type="checkbox"/> 2 Moderada



	<input type="checkbox"/> 3 Alta
	<input type="checkbox"/> 4 Completamente alta
10.- - La posibilidad de hacer algo importante, útil o provechoso para ti es:	<input type="checkbox"/> 0 Nada
	<input type="checkbox"/> 1 Mínima
	<input type="checkbox"/> 2 Moderada
	<input type="checkbox"/> 3 Importante
	<input type="checkbox"/> 4 Altamente importante



INSTRUMENTO ADAPTADO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Test de Melbourne sobre Toma de Decisiones

Edad: Sección: Fecha:

El presente instrumento de carácter anónimo, tiene como objetivo: Determinar en qué medida el proyecto de vida se relaciona con la toma de decisiones de las estudiantes de la I.E.S. “Santa Rosa” Puno - 2023.

INSTRUCCIONES

A continuación, se presentan una serie de preguntas, donde deberá marcar con una X la respuesta que más se adapte a tu situación. Responder con sinceridad.

TOMA DE DECISIONES				
DIMENSIÓN: N° HIPERVIGILANCIA	No cierto mí	es Algunas para veces cierto para mi	Es es para mí	cierto para mí
01 Me siento como si estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones				
02 Pierdo gran cantidad de tiempo en asuntos triviales antes de tomar la decisión final				
03 Cuando tengo que tomar una decisión, espero largo tiempo antes de comenzar a pensar en ello.				
04 La posibilidad de que algo de poca importancia podría salir mal, me hace cambiar bruscamente en mis preferencias.				
05 Siempre que afronto una decisión difícil me siento pesimista respecto a hallar una buena solución				
06 Aplazo tomar decisiones hasta que es demasiado tarde.				
07 Después de tomar una decisión, pierdo gran cantidad de tiempo convenciéndome de que era correcta.				
08 No puedo pensar correctamente si tengo que tomar decisiones de prisa.				
DIMENSIÓN: N° EVITACIÓN DEFENSIVA	No cierto mí	es Algunas para veces cierto para mi	Es es para mí	cierto para mí



09	Prefiero dejar las decisiones a otros
10	Evito tomar decisiones
11	No me gusta la responsabilidad de tomar decisiones
12	Si una decisión podemos tomarla otra persona o yo, dejo que la otra persona la tome.
13	Prefiero que la gente que está mejor informada decida por mí
14	Aparto a un lado la toma de decisiones.
DIMENSIÓN: N° VIGILANCIA	No es cierto para mí Algunas veces cierto para mi Es cierto es para mí
15	Me gusta considerar todas las alternativas.
16	Considero cómo sacar adelante lo mejor posible la decisión que tomo.
17	Cuando tomo decisiones, me gusta reunir gran cantidad de información
18	Intento aclarar mis objetivos antes de elegir.
19	Pongo mucho cuidado antes de elegir.



ANEXO 4 Constancia de la institución para aplicación de instrumentos



AUTORIZACIÓN

QUIEN SUSCRIBE, EL DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA
SECUNDARIA "SANTA ROSA" DE PUNO.....

AUTORIZA, a la señorita Camila Kiara, AYULO URVIOLA, con DNI: 70428761
estudiante de la escuela profesional de trabajo social de la Universidad Nacional
del Altiplano para poder realizar el trabajo de instrumento de investigación a en
la institución educativa, dirigido a las estudiantes de 5to grado sobre "PROYECTO
DE VIDA Y TOMA DE DECISIONES EN LAS ESTUDIANTES".

Se expide la presente autorización, para fines que estime por conveniente.

Puno, 01 de setiembre del 2023



Simón Samuel Rodríguez Cruz
DIRECTOR
I.E.S.P. "SANTA ROSA" - PUNO

c.c.c.k.
ssrc/aipe.

ANEXO 5 Validación del instrumento



Universidad Nacional del Altiplano Facultad de Trabajo Social



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

IV. DATOS GENERALES

1.1. Nombre del experto:	M.Sc. Yenina Apaza Ochoa
1.2. Actividad laboral:	Docente de la Escuela Profesional de Psicología
1.3. Institución donde labora	Universidad Nacional del Altiplano de Puno
1.4. Instrumento de validación	Escala de Likert sobre Toma de Decisiones
1.5. Título del instrumento	Escala de Likert sobre Toma de Decisiones
1.6. Autor del instrumento	Adaptación de: Camila Kiara Ayulo Urviola

II. EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
0.0	0.5	1.0	1.5	2.0

N°	CRITERIOS EVALUATIVOS	ESCALA				
		MD	D	R	B	MB
01	CLARIDAD: Está escrito en lenguaje científico de fácil comprensión y es apropiado al tipo de investigación que se pretende realizar.				1.5	
02	OBJETIVIDAD: Está expresado en forma de indicadores observables o medibles.				1.5	
03	ACTUALIDAD: Los ítems corresponden a las formas actuales de formulación de instrumentos de investigación.				1.5	
04	ORGANIZACIÓN: La formulación de los ítems tiene una secuencia lógica según el tipo de investigación que se pretende realizar.				1.5	
05	COHERENCIA ESTRUCTURAL: La cantidad de ítems es correspondiente a la cantidad de indicadores que se quiere medir.				1.5	
06	COHERENCIA SEMÁNTICA: Los ítems se refieren a las incógnitas de los problemas de investigación o al sentido de la investigación.				1.5	
07	CONSISTENCIA TEÓRICA: Los ítems se sustentan en el marco teórico que se asume en la investigación.				1.5	
08	METODOLOGÍA: Este instrumento corresponde a la técnica de investigación apropiada para recoger datos confiables.				1.5	
09	ESTRUCTURA FORMAL: El instrumento contiene todos los elementos estructurados básicos.				1.5	
10	ORIGINALIDAD: Este instrumento es elaboración propia, de lo contrario se menciona la fuente.				1.5	
PUNTAJE PARCIAL					15	
PROMEDIO FINAL					15	

VI. OPINIÓN DEL EXPERTO

El instrumento es válido y puede ser aplicado en el proceso de investigación de la interesada.

En el trabajo de campo se recomienda un trabajo prolijo en la aplicación e interpretación de los resultados.

Puno, 05 de Diciembre del 2024

Atentamente,

Yenina Apaza Ochoa
PSICÓLOGA
C.I.P. 27198



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

III. DATOS GENERALES

1.1. Nombre del experto:	M.Sc. Yenina Apaza Ochoa
1.2. Actividad laboral:	Docente de la Escuela Profesional de Psicología
1.3. Institución donde labora	Universidad Nacional del Altiplano de Puno
1.4. Instrumento de validación	Escala de Likert sobre Proyecto de Vida
1.5. Título del instrumento	Escala de Likert sobre Proyecto de Vida
1.6. Autor del instrumento	Adaptación de: Camila Kiara Ayulo Urviola

II. EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno
0.0	0.5	1.0	1.5	2.0

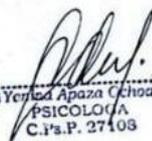
N°	CRITERIOS EVALUATIVOS	ESCALA				
		MD	D	R	B	MB
01	CLARIDAD: Está escrito en lenguaje científico de fácil comprensión y es apropiado al tipo de investigación que se pretende realizar.				1.5	
02	OBJETIVIDAD: Está expresado en forma de indicadores observables o medibles.				1.5	
03	ACTUALIDAD: Los ítems corresponden a las formas actuales de formulación de instrumentos de investigación.				1.5	
04	ORGANIZACIÓN: La formulación de los ítems tiene una secuencia lógica según el tipo de investigación que se pretende realizar.				1.5	
05	COHERENCIA ESTRUCTURAL: La cantidad de ítems es correspondiente a la cantidad de indicadores que se quiere medir.				1.5	
06	COHERENCIA SEMÁNTICA: Los ítems se refieren a las incógnitas de los problemas de investigación o al sentido de la investigación.				1.5	
07	CONSISTENCIA TEÓRICA: Los ítems se sustentan en el marco teórico que se asume en la investigación.				1.5	
08	METODOLOGÍA: Este instrumento corresponde a la técnica de investigación apropiada para recoger datos confiables.				1.5	
09	ESTRUCTURA FORMAL: El instrumento contiene todos los elementos estructurados básicos.				1.5	
10	ORIGINALIDAD: Este instrumento es elaboración propia, de lo contrario se menciona la fuente.				1.5	
PUNTAJE PARCIAL					15	
PROMEDIO FINAL					15	

V. OPINIÓN DEL EXPERTO

El instrumento es válido y puede ser aplicado en el proceso de investigación de la interesada.
En el trabajo de campo se recomienda un trabajo prolijo en la aplicación e interpretación de los resultados.

Puno, 05 de Diciembre del 2024

Atentamente,


Yenina Apaza Ochoa
PSICOLOGÍA
C.P.a.P. 27103

ANEXO 6 Base de Datos de variable proyecto de vida

N°	PROYECTO DE VIDA																		SUMA	RANGOS
	D1			D2			D3			D4			Prom	10	Prom					
	1	2	3	4	5	6	Prom	7	8	Prom	9	10				Prom				
1	2	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	32	3	
2	2	2	2	2	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	29	2	
3	2	2	1	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	30	2	
4	2	2	2	3	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	5	5	4	34	3	
5	2	2	1	1	3	3	2	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	26	2	
6	2	1	2	2	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	21	2	
7	1	2	2	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	27	2	
8	2	2	2	5	3	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	36	3	
9	2	2	2	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	37	3	
10	2	2	2	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	38	3	
11	2	2	2	4	4	3	4	5	5	3	4	5	5	4	5	5	4	35	3	
12	2	1	2	3	4	3	3	2	5	5	4	4	4	4	4	4	4	30	2	
13	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	31	3	
14	1	2	2	4	5	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	25	2	
15	2	2	2	5	5	4	5	4	4	3	4	5	4	5	4	5	4	36	3	
16	2	2	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	25	2	
17	2	2	2	3	4	3	3	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	34	3	
18	2	2	2	3	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	35	3	
19	1	2	1	2	3	3	3	3	4	4	4	2	2	2	2	2	2	23	2	
20	2	2	2	4	4	3	4	3	5	5	4	5	4	5	4	5	4	34	3	
21	2	2	1	4	3	2	3	3	3	3	3	2	4	4	3	3	2	26	2	
22	2	2	1	2	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	31	3	
23	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	20	1	
24	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	1	



25	2	1	2	2	2	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	30	2
26	2	2	2	2	2	5	5	3	4	4	5	5	5	4	5	5	5	38	3
27	2	2	2	2	2	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	38	3
28	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	32	3
29	1	2	1	1	1	4	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	24	2
30	2	2	2	2	2	4	5	4	4	5	2	4	4	2	4	4	4	34	3
31	2	2	2	2	2	4	2	2	3	3	5	4	4	3	5	5	5	32	3
32	2	2	2	2	2	4	4	3	4	5	5	5	5	4	5	5	5	36	3
33	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	24	2	
34	2	2	2	2	2	4	4	4	4	5	2	4	4	2	4	4	33	3	
35	2	2	1	2	2	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	30	2	
36	2	2	2	2	2	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	39	3	
37	1	2	1	1	1	1	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	20	1	
38	2	1	2	2	2	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	28	2	
39	2	2	2	2	2	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	39	3	
40	2	1	1	1	1	2	2	3	2	3	2	3	3	2	4	3	23	2	
41	2	2	2	2	2	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	37	3	
42	2	1	1	1	1	3	3	3	3	3	2	4	4	5	3	3	25	2	
43	2	2	1	1	2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	39	3	
44	2	2	2	2	2	3	4	2	3	5	3	4	4	3	4	5	32	3	
45	2	2	2	2	2	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	36	3	
46	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	20	1	
47	2	2	2	2	2	4	3	2	3	4	4	4	4	4	3	4	30	2	
48	2	2	1	2	2	2	3	2	2	4	3	4	4	3	5	4	28	2	
49	2	1	2	2	2	3	4	4	4	4	3	4	4	2	2	2	27	2	
50	2	2	2	2	2	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	36	3	
51	2	2	1	2	2	3	5	1	3	3	4	4	4	4	3	4	28	2	
52	2	2	2	2	2	4	3	3	3	5	4	5	4	4	4	4	33	3	
53	2	2	2	2	2	5	4	2	4	4	4	4	4	4	3	3	30	2	

54	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	27	2
55	2	2	2	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	35	3
56	2	2	2	2	5	5	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	37	3
57	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	4	31	3
58	2	2	2	2	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	32	3
59	2	2	2	2	3	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	27	2
60	2	2	2	2	3	4	3	3	3	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	32	3
61	2	1	2	2	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	29	2
62	2	1	2	2	4	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	30	2
63	2	2	2	2	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	37	3
64	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	25	2
65	2	2	2	2	3	4	4	1	3	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	30	2
66	2	2	2	2	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	33	3
67	2	2	2	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	33	3
68	2	2	2	2	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	33	3
69	2	2	1	2	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	29	2
70	2	2	2	2	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	38	3
71	2	2	1	2	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	29	2
72	2	2	1	2	3	3	4	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	32	3
73	2	1	2	2	3	5	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	29	2
74	2	2	2	2	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	34	3
75	2	2	2	2	4	4	4	1	3	4	2	3	3	3	3	3	3	4	4	28	2
76	2	2	2	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	33	3
77	2	2	1	2	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	28	2
78	2	2	1	2	3	2	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	27	2
79	2	2	2	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	28	2
80	1	2	1	1	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	1
81	2	2	2	2	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	3
82	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	19	1



83	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4	5	5	33	3	3
84	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4	5	4	4	4	4	5	5	34	3	3
85	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	5	3	3	3	4	4	5	5	36	3	3
86	2	2	1	2	2	2	3	3	3	4	3	5	4	5	4	4	4	4	32	3	3
87	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	2	2	2	18	1	1
88	2	2	1	2	2	2	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	30	2	2
89	2	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	28	2	2
90	2	2	2	2	2	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	32	3	3
91	2	2	2	2	2	2	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	34	3	3	
92	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	30	2	2	
93	2	2	2	2	2	2	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	38	3	3	
94	2	2	2	2	2	2	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	36	3	3	
95	2	2	2	2	2	2	4	4	4	3	4	5	5	3	4	4	4	33	3	3	
96	1	2	2	2	2	2	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	29	2	2	
97	2	2	1	2	2	2	4	3	4	4	4	2	3	4	3	4	4	29	2	2	
98	2	2	2	1	2	2	3	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	32	3	3	
99	2	2	2	2	2	2	5	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	31	3	3	
100	2	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	18	1	1	
101	2	1	2	2	2	2	3	4	2	2	3	4	3	3	2	2	3	26	2	2	
102	2	2	2	2	2	2	4	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	25	2	2	
103	2	2	2	1	2	2	3	3	3	3	5	5	5	4	5	5	5	33	3	3	
104	2	2	2	2	2	2	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	39	3	3	
105	2	2	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	40	3	3	
106	2	1	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	25	2	2	
107	1	2	1	2	1	1	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	22	2	2	
108	2	2	2	2	2	2	3	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	35	3	3	
109	2	2	2	2	2	2	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	38	3	3	
110	2	2	2	2	2	2	4	4	3	4	2	3	3	4	3	4	4	29	2	2	
111	2	2	2	2	2	2	3	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	35	3	3	



141	2	2	1	2	3	3	3	2	3	4	4	4	3	4	4	28	2
142	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	33	3
143	2	2	2	2	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	36	3
144	2	2	2	2	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	34	3
145	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	3	3	2	3	3	17	1
146	1	2	1	1	3	2	3	3	3	4	3	2	3	3	24	2	
147	2	2	2	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	33	3	
148	1	1	1	1	3	3	3	3	3	5	5	3	2	3	27	2	
149	2	2	1	2	2	4	4	4	3	5	5	3	3	3	31	3	
150	2	1	2	2	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	22	2	
151	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3	3	4	3	4	25	2	
152	2	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	33	3	
153	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	25	2	
154	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	28	2	
155	2	2	2	2	4	5	3	3	4	4	4	5	5	5	36	3	
156	2	1	2	2	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	25	2	
157	2	2	2	2	3	5	2	2	3	5	5	4	4	4	34	3	
158	2	2	1	2	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	38	3	
159	2	2	1	2	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	33	3	
160	2	2	1	2	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	26	2	
161	2	2	2	2	5	5	5	5	1	3	2	2	5	5	35	3	
162	2	2	2	2	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	31	3	
163	2	1	2	2	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	31	3	
164	1	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	19	1	
165	1	2	2	2	4	3	4	4	3	2	3	3	3	3	27	2	
166	2	2	2	2	4	4	4	4	3	4	4	3	5	4	33	3	
167	2	2	1	2	5	4	1	1	3	4	5	4	4	4	31	3	
168	2	1	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	23	2	
169	2	2	2	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	32	3	



170	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	1
171	2	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	39	5	3
172	2	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	39	5	3
173	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	33	5	3
174	2	2	2	2	2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	36	5	3
175	2	2	1	2	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	35	4	3
176	2	1	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	29	3	2
177	2	2	1	2	2	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	35	5	3
178	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	4	2
179	2	2	2	2	2	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	31	4	3
180	2	2	2	2	2	5	5	4	4	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	2
181	2	2	2	2	2	5	5	5	5	5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	36	5	3
182	2	2	2	2	2	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	37	5	3
183	2	2	1	2	2	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	30	5	2
184	2	2	2	2	2	2	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	30	4	2
185	2	2	2	2	2	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	5	2
186	2	2	2	2	2	3	4	4	3	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	33	4	3
187	2	2	2	2	2	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	32	4	3
188	2	2	1	2	2	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	34	5	3
189	2	2	1	2	2	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	30	4	2
190	2	2	2	2	2	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	35	5	3
191	2	1	2	2	2	3	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	27	4	2
192	2	2	1	2	2	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	4	2
193	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	27	4	2

Base de datos de Toma de Decisiones

TOMA DE DECISIONES																					
D1					D2					D3					SUMA	RANGOS					
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19			
2	2	1	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	47	3
3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	37	2
3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	3	2	3	33	2
2	1	3	2	2	2	3	3	2	1	1	2	2	1	2	3	3	2	2	2	39	2
2	1	2	1	1	1	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	42	2
2	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	2	2	2	43	2
2	1	3	2	2	3	3	3	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	3	3	36	2
2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	48	3
3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	49	3
2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	48	3
2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	3	3	3	3	37	2
2	1	3	2	1	3	2	1	2	3	2	1	2	3	2	1	2	1	2	2	36	2
2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	36	2
2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	3	3	3	3	2	3	33	2
3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	3	3	3	45	3
3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	47	3
2	2	2	1	1	2	1	3	2	2	2	3	2	1	3	3	2	3	1	3	38	2
2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	44	2
2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	1	1	2	2	3	3	3	3	2	2	40	2
3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	52	3
2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	2	2	2	3	3	3	3	38	2



3	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	1	1	1	1	1	3	3	2	2	1	36	2	
1	1	3	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	34	2
2	2	2	2	1	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	45	3	
2	2	2	1	1	2	3	3	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	38	2	
3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	1	3	50	3	
3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	48	3	
2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	47	3	
1	2	3	3	3	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	3	3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	40	2	
2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	47	3	
2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	36	2	
3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	46	3	
2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	41	2	
3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	38	2	
2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	35	2	
2	2	1	1	1	1	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	34	2	
2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	45	3	
2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	36	2	
2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	39	2	
2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	42	2	
3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	48	3	
2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	36	2	
2	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	43	2	
2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	48	3	
3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	45	3	
2	2	2	1	1	1	2	2	1	3	1	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	39	2	
2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	39	2	



2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	3	3	3	37	2
2	1	1	2	1	2	3	2	1	2	2	1	2	3	2	3	38	2
3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	52	3
2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	3	3	3	3	33	2
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	41	2
1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	33	2
2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	26	1
3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	48	3
1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	3	3	32	1
2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	47	3
2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	49	3
2	3	2	3	2	1	2	2	3	3	2	1	2	3	2	3	44	2
2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	3	3	3	3	2	3	37	2
2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	3	33	2
3	3	2	2	2	1	2	1	1	2	1	3	3	3	3	3	39	2
2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	43	2
3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	49	3
3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	47	3
2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3	44	2
2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	46	3
2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	47	3
2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	38	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	38	2
2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	3	3	3	3	35	2
2	2	1	2	2	1	1	2	1	3	2	3	3	2	2	1	35	2
3	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	3	3	3	41	2



2	2	1	2	3	1	1	1	2	2	1	1	1	2	3	1	2	3	2	3	37	2
3	2	2	3	3	1	1	1	3	1	2	2	2	3	2	1	3	3	3	3	44	2
3	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	47	3
2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	46	3
2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	2	2	3	2	2	36	2
2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	46	3
2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	46	3
2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	2	3	3	42	2
2	2	1	1	3	1	2	1	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	42	2
2	2	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	45	3
3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	44	2
2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	33	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	1
2	1	2	1	2	1	3	2	2	3	2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	40	2
3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	45	3
2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	45	3
2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	38	2	
2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	49	3
2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	28	1
3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	47	3
2	2	1	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	45	3
2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	3	3	2	1	3	2	3	3	34	2
3	1	2	2	3	4	2	2	2	3	4	2	2	3	3	2	3	2	3	3	48	3
2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	49	3
2	2	2	1	1	2	2	2	3	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	35	2
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	3	3	2	2	1	36	2



1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	3	3	2	2	35	2
3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	45	3
2	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	3	40	2	
2	2	2	3	1	1	3	3	2	3	3	2	1	1	3	3	3	46	3	
3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	46	3	
3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	46	3		
2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	3	3	37	2		
2	2	1	1	3	1	2	3	2	1	1	2	2	1	3	2	36	2		
2	1	2	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	46	3		
2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	39	2		
3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	47	3		
3	2	1	2	1	2	1	2	2	1	3	2	1	1	3	2	36	2		
3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	3	45	3		
2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	1	43	2		
2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	35	2		
2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	3	2	42	2		



ANEXO 7 Declaración jurada de autenticidad



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo Camila Kiara Ayulo Urviola
identificado con DNI 70428761 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
Trabajo Social

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:
" Proyecto de vida y Toma de decisiones en las estudiantes
de la I.E.S "Santa Rosa" Puno - 2023 "

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno 18 de Diciembre del 2024

FIRMA (obligatoria)



Huella



ANEXO 8 Autorización de depósito de tesis en el Repositorio Institucional



Universidad Nacional
del Altiplano Puno



Vicerrectorado
de Investigación



Repositorio
Institucional

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo Camila Karla Ayulo Urrutia
identificado con DNI 7028701 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado

Trabajo Social

Informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada:

"Proyecto de vida y Toma de decisiones en los estudiantes de
la I.E.S " Santo Rosa" Puno - 2023

para la obtención de Grado, Título Profesional o Segunda Especialidad.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los "Contenidos") que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno 18 de Diciembre del 2024

FIRMA (obligatoria)



HUELLA