



**VICERRECTORADO ACADÉMICO  
ESCUELA DE POSGRADO**

## **TESIS**

**MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN  
ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA FACULTAD DE  
DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES  
LIMA 2017.**

### **PRESENTADO POR:**

**Bach. Magdalena Guillermina COLUMBUS GUZMÁN**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN  
EDUCATIVA**

**LIMA – PERÚ**

**2018**



**VICERRECTORADO ACADÉMICO  
ESCUELA DE POSGRADO**

**TÍTULO DE LA TESIS**

**MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN  
ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA FACULTAD DE  
DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES  
LIMA 2017.**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

**GESTIÓN DEL APRENDIZAJE**

**ASESOR**

**DRA. MARÍA ISABEL ANICAMA GOVEA**

## **DEDICATORIA**

A Dios, a San Martín de Porres y a la Virgen de Guadalupe quienes me acompañaron y me dieron fuerza para realizar este trabajo.

## **AGRADECIMIENTO**

Está presente el espíritu de algunos catedráticos de la Universidad Alas Peruanas que en forma desinteresada compartieron sus propias experiencias y puntos de vista, facilitando la realización de este trabajo.

En especial a la Dra. Mariella Quipas Bellizza por su apoyo incondicional para el desarrollo de este proyecto.

## **RECONOCIMIENTO**

Al Dr. Fidel Ramírez Prado por la oportunidad de brindar estudios de posgrado a los docentes a nivel nacional.

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
CARÁTULA	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RECONOCIMIENTO	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	ix
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	18
1.2 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.2.1 DELIMITACIÓN ESPACIAL	20
1.2.2 DELIMITACIÓN SOCIAL	21
1.2.3 DELIMITACIÓN TEMPORAL	21
1.2.4 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	21
1.3 PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.3.1 PROBLEMA PRINCIPAL	22
1.3.2 PROBLEMAS SECUNDARIOS	22
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.4.1 OBJETIVO GENERAL	22
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
1.5 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.5.1 JUSTIFICACIÓN	23
1.5.2 IMPORTANCIA	24
1.6 FACTIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	25
1.7 LIMITACIONES DEL ESTUDIO	25
	vi

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL**

2.1	ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	26
2.1.1	A NIVEL INTERNACIONAL	26
2.1.2	ANTECEDENTES NACIONALES	32
2.2	BASES TEÓRICAS O CIENTÍFICAS	33
2.2.1	ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO	33
2.2.2	EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	34
2.2.3	MOTIVACIÓN	35
A.	Motivación externa	37
B.	Motivación intrínseca	38
C.	Motivación por la tarea	38
D.	Creencias de control	39
E.	Autoeficacia para el aprendizaje	39
F.	Ansiedad	39
2.2.4	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	40
2.2.4.1	Estrategias cognitivas y metacognitivas	43
A.	Estrategias de Repetición	43
B.	Estrategias de Elaboración	44
C.	Estrategias de Organización	44
D.	El pensamiento crítico	44
E.	Autorregulación metacognitiva	45
2.2.4.2	Estrategias de gestión de recursos	45
A.	Estrategias de administración del tiempo y del ambiente	45
B.	Estrategias de regulación del esfuerzo	46
C.	Aprendizaje de pares	46
D.	Búsqueda de ayuda	46
2.3	DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS	47

### **CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES**

3.1	HIPÓTESIS GENERAL	49
3.2	HIPÓTESIS SECUNDARIAS	49
3.3	DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL.	49
3.4	CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	50

### **CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1	TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN	54
4.1.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	54
4.1.2	NIVEL DE INVESTIGACIÓN	54
4.2	MÉTODOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	55
4.2.1	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	55
4.2.2	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	55
4.3	POBLACIÓN Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN.	56
4.3.1	POBLACIÓN	56
4.3.2	MUESTRA	56
4.4	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	57
4.4.1	TÉCNICAS	57
4.4.2	INSTRUMENTOS	57
	4.4.2.1 Descripción del instrumento	58
4.4.3	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	59
4.4.4	PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	64
4.4.5	ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN	64

### **CAPÍTULO V: RESULTADOS**

5.1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO	65
5.2	ANÁLISIS INFERENCIAL	79
5.2.1	CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	79

### **CAPÍTULO VI**

	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>83</b>
--	--------------------------------	-----------



<b>CONCLUSIONES</b>	86
<b>RECOMENDACIONES</b>	87
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	88
<b>ANEXOS</b>	94
ANEXO 1: Matriz de consistencia	94
ANEXO 2: Instrumentos de recolección de datos	94
ANEXO 3: Validación de expertos	94
ANEXO 4: Tabla de la prueba de validación V de Aiken	94
ANEXO 5: Copia de la data procesada	94
ANEXO 6: Consentimiento informado	94
ANEXO 7: Autorización de la entidad donde se realizó el trabajo de campo	94
ANEXO 8: Declaratoria de autenticidad del informe de tesis.	94

## **ÍNDICE DE CUADROS**

<b>Cuadro 1</b>	
Operacionalización de la Variable X: Motivación	50
<b>Cuadro 2</b>	
Operacionalización de la Variable Y: Estrategias de Aprendizaje	52

## **ÍNDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 1</b>	
Población estudiantil	56
<b>Tabla 2</b>	
Distribución de muestra	57
<b>Tabla 3</b>	58
Distribución de los ítems por subescala	
<b>Tabla 4</b>	61
Análisis confiabilidad por ítems del instrumento Motivación	
<b>Tabla 5</b>	
Análisis confiabilidad por ítems del instrumento Estrategias de Aprendizaje	62

<b>Tabla 6</b>	65
Escala de Valoración de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 7</b>	66
Expectativas de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 8</b>	67
Escala de Ansiedad en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 9</b>	68
Escala de Repetición en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 10</b>	69
Escala de Elaboración en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 11</b>	70
Escala de Organización en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 12</b>	71
Escala de Pensamiento Crítico en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 13</b>	72
Escala de Autorregulación Metacognitiva en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 14</b>	73
Consolidado dimensión Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	
<b>Tabla 15</b>	74
Escala de administración del tiempo en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.	
<b>Tabla 16</b>	75
Escala Regulación del Esfuerzo en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.	
<b>Tabla 17</b>	76
Escala Aprendizaje de Pares en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.	

<b>Tabla 18</b>	
Escala Búsqueda de Ayuda en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.	77
<b>Tabla 19</b>	
Consolidado Estrategias Gestión de Recursos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.	78
<b>Tabla 20</b>	79
Prueba de Kolgomorov – Smirnov	
<b>Tabla 21</b>	80
Contrastación de Hipótesis Secundaria 1	
<b>Tabla 22</b>	81
Contrastación de Hipótesis Secundaria 2	
<b>Tabla 23</b>	82
Contrastación de Hipótesis Principal	

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b>	
Escala de Valoración de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	65
<b>Figura 2.</b>	
Expectativas de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	66
<b>Figura 3.</b>	
Ansiedad de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	67
<b>Figura 4.</b>	
Escala de Repetición en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	68
<b>Figura 5.</b>	
Escala de Elaboración en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	69
<b>Figura 6.</b>	
Escala de Organización en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	70

<b>Figura 7.</b>	
Escala de Organización en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	71
<b>Figura 8.</b>	
Escala de Autorregulación Metacognitiva en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	72
<b>Figura 9.</b>	
Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	73
<b>Figura 10.</b>	
Escala Administración del Tiempo en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	74
<b>Figura 11.</b>	
Escala Regulación del Esfuerzo en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	75
<b>Figura 12.</b>	
Escala Aprendizaje por Pares en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	76
<b>Figura 13.</b>	
Escala Búsqueda de Ayuda en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho	77
<b>Figura 14.</b>	
Consolidado Estrategias Gestión de Recursos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.	78

## RESUMEN

El trabajo de investigación, tuvo como propósito determinar la relación existente entre la Motivación y las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres durante el año 2017.

El enfoque fue de tipo cuantitativo, nivel descriptivo y diseño correlacional. La población y muestra estuvo constituida por 103 estudiantes. Como técnica se utilizó la encuesta y como instrumento el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje: MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire), cuyo autor es Paul Pintrich (1982 – 1986), el cual comprende 81 ítems. La validez de constructo obtuvo un valor de KMO= 0,907 (Meritorio) y la prueba de esfericidad resultó significativa ( $\chi^2 = 6079$ ;  $p = ,000$ ).

La validez de contenido de ambos instrumentos se analizó a través del cálculo de los promedios de cada ítem y de la prueba V de Aiken a partir de las valoraciones cuantitativas de los cinco jueces expertos en base a criterios de pertinencia, relevancia y claridad, los cuales determinaron su validez. La confiabilidad alcanzada para el cuestionario Motivación fue de ,842 y para el cuestionario Estrategias de Aprendizaje ,884 en la prueba de Alfa de Cronbach, lo que significa que la prueba tiene una alta confiabilidad por consistencia interna de sus elementos.

Se concluye que existe correlación significativa entre motivación y estrategias de aprendizaje con un valor de correlación de Spearman  $Rho = ,471$  y un valor de significancia  $p < 0,05$  ( $,000$ ) en el nivel 0,01.

**Palabras clave:** *Motivación, estrategias cognitivas y metacognitivas, gestión de recursos, estrategias de aprendizaje.*

## ABSTRACT

The research work that today culminates, had as purpose to determine the existing relationship between the Motivation and the Learning Strategies in the students of the first cycle of the Faculty of Law of the University of San Martín de Porres during the year 2017.

The focus was quantitative, descriptive level and correlational design. The population and sample consisted of 103 students. The survey was used as a technique and the Learning Motivation and Strategies Questionnaire: Motivated Strategies for Learning Questionnaire, whose author is Paul Pintrich (1982 - 1986), which comprises 81 items. The construct validity obtained a value of KMO = 0.907 (Meritorious) and the sphericity test was significant ( $\chi^2 = 6079$ ,  $p = , 000$ ).

The validity of content of both instruments was analyzed through the calculation of the averages of each item and the V test of Aiken from the quantitative assessments of the five expert judges based on criteria of relevance, relevance and clarity, which They determined its validity. The reliability achieved for the Motivation questionnaire was 842 and for the Learning Strategies questionnaire, 884 for the Cronbach's Alpha test, which means that the test has high reliability due to the internal consistency of its elements.

It is concluded that there is a significant correlation between motivation and learning strategies with a Spearman correlation value  $Rho = , 471$  and a significance value of  $p < 0.05$  ( $, 000$ ) at the 0.01 level.

**Keywords:** Motivation, cognitive and metacognitive strategies, resource management, learning strategies.

## INTRODUCCIÓN

Los enormes avances alcanzados por la humanidad en los inicios del siglo XXI en todos los aspectos han condicionado la necesidad de ciudadanos más capaces, creadores, competentes y comprometidos con su entorno. La institución tiene un alto compromiso en este empeño, y sus esfuerzos están ligados cada vez más al desarrollo integral de la personalidad en sus educandos.

Es por esta razón, que en el ambiente educativo actual nociones como sociedad del conocimiento, educación basada en el desarrollo de competencias, aprendizaje significativo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje colaborativo, entre otros, han pasado a formar parte del léxico del docente del nivel universitario.

Como consecuencia, se ha instrumentado como política a largo plazo, elevar la calidad de la educación, la creación de diversas reformas; las cuales tienen entre sus principales propósitos, impulsar un cambio cualitativo, orientado hacia el desarrollo de competencias, así como una mejora en la organización.

El cambio en el sector educación, ha operado a diversos niveles, traduciéndose en reformas educativas desde el nivel básico hasta el nivel superior. Siendo algunos principios que la rigen, la premisa de que la educación debe integrar aprendizaje, creatividad e innovación, lo que hace que los estudiantes se desarrollen de tal manera que, al terminar su educación superior posean estos atributos, los cuales permitirán su participación activa en el mundo laboral actual.

Los sistemas educativos están basados en la firme idea y convicción de desarrollar en el alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan dar solución a las exigencias de la sociedad actual. Este modelo educativo basado en

competencias es una aplicación de los modelos educativos de los países desarrollados que ya se encuentran inmersos en esta sociedad del conocimiento.

Se pretende cubrir tres aspectos importantes: cobertura, calidad y equidad en los programas de estudio; responder a las exigencias del mundo actual; y atender las características propias de la población adolescente del siglo XXI.

Las políticas educativas internacionales para este nivel promueven el desarrollo de programas en forma de competencias, que deben responder a las exigencias del mundo actual que demanda que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad y sobre todo, estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.

Una transformación importante para todo organismo educativo es el cambio de paradigma educativo que se centraba en la enseñanza, ahora se organiza alrededor del aprendizaje (Méndez & González, 2011). En este paradigma, la educación se centra en el sujeto que aprende; es por ello que se requiere crear situaciones y ambientes para que el aprendizaje ocurra, lo cual supone un desplazamiento de una educación en la cual el actor principal es quien enseña a aprender. El profesor se considera hoy como un guía o mediador de la relación alumno–aprendizaje, hacia una educación donde el más importante es el que aprende: alumno.

Es por ello que actualmente los documentos oficiales de las instituciones educativas incluyen acciones que modifican la relación maestro-alumno (Méndez y González, 2011, 2013) e impera en la mayoría de las instituciones de educación superior (IES), tanto en América como en Europa, el modelo por competencias como guía del actuar de los docentes en el aula y del alumno dentro y fuera de ésta.

Acorde con los postulados del modelo por competencias, se han localizado aportaciones teóricas importantes que se consideran indispensables al momento de hablar de la implementación de un currículo basado en competencias: el aprendizaje estratégico y el aprendizaje autorregulado.



En relación al aprendizaje estratégico, Hernández Rojas (2006) hace un recorrido interesante de sus principales autores y localiza a la cabeza de éstos a Juan Ignacio Pozo Muncio, quien afirma que la adquisición de nuevas estrategias para aprender es una de las recientes exigencias formativas que las sociedades están generando (Pozo, 1996). Según la teoría del aprendizaje estratégico, una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos para gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida (Pozo & Monereo, 1999); lo cual se ha definido como la capacidad de aprender a aprender. Como se planteó en las líneas anteriores, un constructo que se infiere como fundamental en el aprendizaje estratégico y por consiguiente en un modelo basado en competencias, es la autorregulación. En los últimos años, ha habido descubrimientos interesantes sobre la naturaleza, el origen y el desarrollo de cómo los estudiantes regulan sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 2003). Zimmerman fue el primer autor en proponer el constructo de autorregulación del aprendizaje en psicología de la educación, definiéndolo como un proceso en el que los alumnos participan activamente en su propio aprendizaje, por medio de la metacognición, motivación y la acción. La acción es mediada activamente por estrategias de aprendizaje específicas que el alumno aplica al momento de querer alcanzar los objetivos del curso. Así, Zimmerman y Martínez Pons (1986), consideran que la capacidad de autorregulación es el mejor predictor del aprendizaje de los estudiantes.

El aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado tienen como supuesto que el alumno sea estratégico, es decir que haga uso de distintas estrategias al momento de llevar a cabo cualquier actividad relacionada con su aprendizaje, por lo que el constructo estrategias de aprendizaje es una variable indispensable de examinar (Méndez y Torres, 2014). Igualmente, para que el alumno autorregule su aprendizaje es preciso que posea en determinado grado el impulso para adquirir conocimientos, así como el interés por aprender y la posibilidad de manipular los refuerzos que recibe; por lo que la motivación es otro constructo de interés.

Por lo que, con el interés de colaborar en investigaciones relacionadas con el aprendizaje, se tuvieron como foco principal de esta investigación las estrategias de motivación, de aprendizaje y en consecuencia se llevará a cabo una exhaustiva revisión de artículos científicos relacionados que se presentan en los siguientes apartados.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA**

Entre las competencias a enseñar en un programa académico actual el aprender a aprender es una habilidad que juega un rol importante. La universidad, por lo tanto, además de enseñar los saberes propios de cada disciplina (de tipo conceptual, procedimental y actitudinal/valoral) reconocidos o valorados socioculturalmente, deberá promover patrones motivacionales adaptativos que doten a los estudiantes de un instrumental valioso para constituirse en aprendices más eficaces y reflexivos, ya que la motivación es un componente importante del aprendizaje, primero, entendiendo la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993) y segundo, porque la motivación puede jugar un papel importante en la iniciación y mantenimiento del aprendizaje autorregulado al relacionarse con la implicación cognitiva del estudiante (Pintrich & García, 1995). Además, el desarrollo de estrategias cognitivas y autorreguladoras, o sea, estrategias de aprendizaje, las cuales son las acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un propósito (Tobón, 2005) que en este caso en particular es el de aprender de una manera más eficaz; consecuentemente, el conocimiento reflexivo/metacognitivo.

En consonancia con el párrafo anterior, al desarrollar estrategias de motivación, de aprendizaje, el practicar el conocimiento reflexivo y metacognitivo en su proceso de

aprendizaje, conlleva a propiciar en los estudiantes una participación activa desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y de comportamiento (Zimmerman, 2001).

Ahora bien, con esta información surge el interés en la educación a nivel universitario, en específico en las dependencias de la universidad peruana donde el modelo por competencias se halla actualmente normado en la Ley 30220, Ley General de Universidades en el país y en la totalidad de modelos educativos de las instituciones de educación superior. Consecuentemente, en la universidad es indispensable fortalecer, además del enfoque centrado en el aprendizaje, la autonomía y responsabilidad del estudiante en su proceso de formación. Para el caso de la universidad privada, en especial la Universidad de San Martín de Porres, en adelante USMP, ha centrado los 55 años de vida institucional formando profesionalmente a las generaciones del país. En las últimas dos décadas, la USMP ha instaurado una renovada cultura organizacional centrada en el aseguramiento de la calidad; es decir, proveyendo de recursos económicos, logísticos y sobre todo desplegando sus esfuerzos centrado en las buenas prácticas de enseñanza que garanticen en los estudiantes, buenos aprendizajes.

El modelo educativo de la USMP está centrado en la formación integral del estudiante por competencias, en el que tanto el docente como el discente evidencien estrategias de enseñanza y de aprendizaje renovadas que garanticen su buen desenvolvimiento en la sociedad peruana. Así, cada una de las Facultades en concordancia con el Modelo Educativo USMP, elaboran sus planes estratégicos y operativos en consonancia con el sistema de gestión de calidad. Por ello, para el criterio “formación integral” se pretende que los estudiantes que ingresan, específicamente a la Facultad de Derecho sean evaluados al inicio del semestre para identificar hasta qué punto hacen uso de sus estrategias de aprendizaje. Dicha actividad está contemplada en el plan operativo, sin embargo, aún no se realiza, por lo que la autora del estudio, considera necesario identificar en el estudiante sanmartiniano de primer ciclo el uso de estrategias de aprendizajes y cómo éstas se relacionan con la motivación o centro de interés, el cual se evidencia u observa en este tipo de estudiantes, sin embargo a medida que van transcurriendo los ciclos, se aprecia en ellos algunos rasgos de desmotivación. El perfil del estudiante de primer ciclo de la Facultad de Derecho, está determinado por la adolescencia. Ellos están pasando por una búsqueda de la identidad, lo que conlleva a que la motivación

sea aún más importante para el aprendizaje autorregulado que en cualquier otro nivel de estudios.

El enfoque por competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social; lo cual abre cuestionamientos sobre cómo viven los estudiantes de nivel superior los cambios educativos que vienen operándose desde un plano internacional y a que, probablemente su nivel actual de estudios es su primer contacto con un modelo por competencias.

Por lo tanto, la autora de la investigación fundamenta su propuesta en la materialización de un estudio que permita relacionar la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de la ciudad de Lima, con el propósito de identificar una línea de base, hallar factores intervinientes en la asociación de ambas variables que sean canalizadas como propuestas para los futuros planes de mejora como mecanismo de aseguramiento de la calidad educativa.

## **1.2 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.2.1 DELIMITACIÓN ESPACIAL.**

La Universidad San Martín de Porres, fundada en el año 1962; cuenta con 56 años de vida institucional. Originariamente, fue la Orden de predicadores, quienes deciden apostar por la mejora de la calidad educativa, abriendo sus puertas inicialmente con las Facultades de Educación y Letras incluyendo los institutos de Filosofía, Castellano, Literatura, Historia, Geografía y Periodismo. La Universidad avanzó prontamente, gracias a la acogida de la población; y es partir de los años noventa que se crea la Facultad de Derecho, ofreciendo consultorios jurídicos en apoyo a la población peruana.

Actualmente, está ubicada en Alameda del Corregidor N°1865. Urb. La Ensenada-La Molina.

### **1.2.2 DELIMITACIÓN SOCIAL.**

La investigación abordó la participación de estudiantes de Derecho, que cursaron el primer ciclo de estudios en los turnos mañana y tarde, durante el semestre académico 2017-2.

La unidad de análisis pertenece a un nivel socio económico medio – alto, que viven en las zonas de Lima Sur, específicamente provienen de los distritos de La Molina, Santiago de Surco, San Isidro, Miraflores, Pueblo Libre, etc.

### **1.2.3 DELIMITACIÓN TEMPORAL.**

La investigación de corte transversal, se realizó durante los meses de enero a diciembre del año 2017.

### **1.2.4 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.**

#### **a. Motivación**

Significa proporcionar motivo, es decir, estimular la voluntad de aprender, es un factor cognitivo - afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico ya sea de manera implícita o explícita (Díaz, 2002, p. 43-48).

#### **b. Estrategias de aprendizaje.**

Conjunto de pautas que desarrolla el estudiante para orientar de modo consciente e intencional sus actividades de aprendizaje, siendo producto de sus propias experiencias y de recomendaciones de compañeros o del profesor sobre cómo hacer más eficientes sus esfuerzos por aprender; constituyéndose en herramientas fundamentales para la calidad y éxito de las tareas académicas, puesto que inducen la actividad reflexiva del estudiante frente al material de estudio en las situaciones de enseñanza y por otra parte son elementos valiosos para el diseño, planificación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas, considerándolos algunos autores como aspectos centrales en el currículum educativo (Martínez & Galán, 2000).

### **1.3 PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **1.3.1 PROBLEMA PRINCIPAL.**

¿Qué relación existe entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP, durante el semestre 2017-II?

#### **1.3.2 PROBLEMAS SECUNDARIOS.**

PE.1 ¿Cuál es la relación entre la motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP, durante el semestre 2017-II?

PE.2 ¿Cuál es la relación entre la motivación y las estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP, durante el semestre 2017-II?

### **1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **1.4.1 OBJETIVO GENERAL.**

Determinar la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP, durante el semestre 2017-II?

#### **1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

Para cumplir con el objetivo general se establecerán los siguientes objetivos específicos:

OE.1 Determinar la relación entre la motivación y las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP, durante el semestre 2017-II.

OE.2 Determinar la relación entre la motivación y estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP, durante el semestre 2017-II.

## **1.5 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **1.5.1 JUSTIFICACIÓN**

El estudio nace del interés de conocer la motivación en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP, durante el semestre académico 2017-II, con el propósito de inferir si se logra un aprendizaje en base a las estrategias de aprendizaje utilizadas por los mismos.

A. **Justificación Teórica.-** La realización de la presente investigación es muy relevante, ya que aporta información específica sobre el tipo de motivación y estrategias que poseen los estudiantes. El constructo del aprendizaje se relaciona con las formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002). Conocer las características de los alumnos autorregulados, permitirá a la universidad capacitar al resto del alumnado para obtener un mejor rendimiento académico.

B. **Justificación Social.-** Respecto a su trascendencia, ésta será significativa en el contexto académico de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP en el semestre académico 2017-II, ya que los resultados proporcionan datos confiables y válidos para la toma de decisiones en la institución que se encaminan al desarrollo y cumplimiento de acciones que favorecen el aprender a aprender en los alumnos inmersos en un modelo por competencias y en concordancia con la filosofía de vida del modelo educativo USMP.

C. **Justificación Práctica.-** La línea diagnóstica que se realizó sobre el comportamiento de ambas variables ayudará a los docentes a comprender y analizar los tipos de estrategias de aprendizaje débiles, proponiendo planes de mejora como la

capacitación tanto a docentes como a estudiantes a través de la unidad de calidad educativa y tutoría psicopedagógica.

**D. Justificación Metodológica.-** Cobra notoriedad el hecho de haber utilizado en la investigación instrumentos proporcionados por un autor reconocido a nivel mundial en la materia de motivación y estrategias de aprendizaje. Científicamente validados y utilizados en este trabajo, certificando asimismo su grado de validez y confiabilidad. El aporte del mismo otorgó solidez a la teoría y resultados obtenidos.

### **1.5.2 IMPORTANCIA**

Se considera que el beneficio aporta esta investigación es la concientización en el alumnado y el profesorado acerca de la realidad que se vive en la Facultad de Derecho de la universidad USMP, con la intención de implementar estrategias específicas que se traduzcan en mejores resultados académicos. El aprendizaje autorregulado busca explicar cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática (Zimmerman, 2001). Al tener identificados qué aspectos del aprendizaje autorregulado están más correlacionados con el rendimiento académico se logrará tener un conjunto de herramientas que pueden ayudar a los demás estudiantes a aprender a aprender.

Respecto al logro de resolución de problemas de la vida real, es el incremento de la motivación en los alumnos, así como el aumento de las estrategias de aprendizaje en su vida académica para generar un aprendizaje autorregulado que les permita un aprendizaje significativo y duradero a lo largo de la vida.

Igualmente, es indispensable mencionar que, en el caso específico de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho representa el primer estudio al respecto, el cual coadyuvará a las futuras toma de decisiones de la unidad académica.

Los efectos del presente estudio alcanzan también a la comunidad científica para aumentar el número de investigaciones realizadas sobre el aprendizaje autorregulado en Perú, pues como lo comenta Martín, Bueno y Ramírez (2010) son escasos los estudios para comprender el proceso de autorregulación de los estudiantes en el nivel universitario en Perú.



Es importante destacar que la relación significativa obtenida en esta investigación detectó la necesidad de implementar planes de mejora en cuanto al uso y manejo de la gestión de recursos que faciliten en los estudiantes mejores estrategias de aprendizaje como es la administración del tiempo y el manejo de la ansiedad, factores asociados al rendimiento. De otra parte, se rescata que mediante los resultados obtenidos la unidad de calidad y acreditación empoderará y mejorará la capacidad del docente en la planificación de secuencias pedagógicas que faciliten la autorregulación del aprendizaje.

En definitiva, los resultados esperados no pueden garantizar el aumento del rendimiento académico; sin embargo, los profesionales y el cuerpo académico de la preparatoria tendrán resultados confiables y válidos que podrían incrementar su propia motivación al enseñar de cierta manera, solicitar ciertas estrategias o hacer uso de diversas formas de motivación.

## **1.6 FACTIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

Respecto a la ejecución de la investigación fue factible porque las autoridades de la Facultad otorgaron la autorización y facilidades en cuanto a la ejecución de los cuestionarios. Asimismo, se contó con la autorización de la muestra para su intervención. De otra parte, existió facilidad en cuanto a la literatura seleccionada y las bibliotecas donde se seleccionó información.

## **1.7 LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Una de las limitaciones del estudio radicó en la comprensión de los resultados estadísticos obtenidos en el procesamiento de la información, debido a que resulta una debilidad en los estudiantes del área de letras el conocimiento respecto a la estadística, situación que llevó a la investigadora a llevar cursos de extensión en esta área y consultoría externa.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL

#### 2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

##### 2.1.1 A NIVEL INTERNACIONAL

En los últimos años un gran número de investigadores han abordado la motivación y las estrategias de aprendizaje desde diferentes perspectivas.

**Saldaña, L. (2014). Tesis para la obtención del grado de Maestría en Docencia. *Estrategias de aprendizaje, Motivación y Rendimiento Académico en alumnos de nivel medio superior*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.**

El estudio realizado por la autora fue de corte transversal y planteó como objetivos determinar el tipo de estrategias de aprendizaje que presentan con mayor frecuencia los alumnos. Seguido, de examinar el tipo de motivación que está presente en ellos; relacionar el uso de estrategias de aprendizaje con los componentes de la motivación asociadas al rendimiento académico. Para ello, utilizó el cuestionario MSLQ en una muestra no convencional de 450 estudiantes de la Preparatoria, hallando que el tipo de estrategias que utilizan más los estudiantes son las de repetición y respecto al componente de la motivación más alto fue la motivación externa. Confirma su hipótesis, comprobando que las estrategias de aprendizaje se relacionan en forma significativa con los diferentes elementos de la motivación.

**Arellano, M. (2012). *Tesis de Maestría. Aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes de nivel medio superior bilingüe en México. Universidad Autónoma de Nueva León: México.***

Arellano (2012), en su tesis Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes Sobresalientes de Nivel Medio Superior Bilingüe en México tuvo como propósito determinar la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de una preparatoria pública bilingüe de Monterrey, México. Midió los componentes de motivación y el nivel actual de estrategias de aprendizaje en la autorregulación del aprendizaje académico en 505 estudiantes. Empleó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario MSLQ. Los resultados indicaron una correlación positiva significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje. Halló la presencia de un nivel alto de motivación extrínseca como intrínseca, de acuerdo al estudio. Es importante el hallazgo de que el nivel de estrategias que utilizan los estudiantes es nivel medio a excepción de búsqueda de ayuda, cuyo nivel fue alto. Confirmó la relación entre las variables de estudio propuestas.

Este estudio aportó al conocimiento reflexivo de la presente tesis, en el sentido que las estrategias de procesamiento de información no adquirieron un puntaje mayor, considerando éste un aspecto a reforzar mediante un plan de mejora.

**Martínez, M. & García, A. (2011). *¿Cómo cambian las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios con la Adaptación Metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior? Universidad de Alcalá de Henares: España.***

Referente a artículos científicos donde se examinan al mismo tiempo las estrategias de aprendizaje y la motivación, se localizan Martínez y García (2011), quienes analizaron el cambio de estrategias de aprendizaje del alumnado de educación superior, al variar la metodología docente para adecuarse al Espacio Europeo de Educación Superior, tomando en cuenta la motivación como un factor importante en este cambio. Los autores señalan que los resultados de la implementación del MSLQ muestran que los alumnos que utilizaron las estrategias sugeridas por el Espacio Europeo están más motivados que aquellos que recibieron enseñanza tradicional. Llegan a esta conclusión tras la realización de la investigación experimental en dos momentos, el primer de fase cuantitativa en el año

2005/2006 y la segunda 2006/2007. A través de este estudio se recoge la importancia de capacitar a los docentes en el uso de manejo de nuevas estrategias de enseñanza acorde a las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes. Asimismo, enfatizan en fomentar el trabajo colaborativo y el cambio en la forma de evaluar el trabajo de los estudiantes en forma continua y sumativa.

Los aportes realizados por los autores, ayudaron a la investigadora de esta tesis a examinar con mayor detenimiento los resultados de cada una de las escalas de la variable estrategias de aprendizaje, coincidiendo en la percepción de los estudiantes de Derecho respecto al estilo o método de enseñanza tradicional de algunos docentes, es decir, si éste aún utiliza el método tradicional, aún persiste como estrategia la “repetición”.

**Cheng, E. (2011). The Role of Self-Regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *The International Journal of Research and Review.*, 6 (1), 1-16.**

Similarmente, Cheng (2011) por su parte, al explorar la relación entre la habilidad de autorregulación de los estudiantes y su desempeño en el aprendizaje; realizó análisis factorial y pruebas de confiabilidad del MSLQ, encontrando que la motivación para aprender de los estudiantes, el establecimiento de metas, el control de la acción, así como las estrategias de aprendizaje jugaron un papel significativo en su desempeño de aprendizaje. El nivel de confiabilidad mostrado en la investigación de Cheng (2011) respaldan la aplicación del instrumento utilizado en este estudio MSLQ.

**Martín, M., Bueno, J., Ramírez, M. (2010). Evaluación del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato Mexicanos. Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Yucatán. *Aula Abierta.* 38, núm.1, pp. 59-70.**

Otro ejemplo es Martín, Bueno y Ramírez (2010) de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Yucatán, quienes en su tesis Evaluación del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato Mexicano, determinaron las estrategias de autorregulación académica de los estudiantes de bachillerato mexicano en relación con el promedio de ingreso a bachillerato y la media de sus calificaciones mediante la aplicación del Motivated Strategies and Learning Questionnaire (MSLQ). Los resultados arrojaron que la motivación intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia son

creencias que pueden ayudar o limitar al estudiante para que involucre diferentes estrategias de aprendizaje en su proceso de adquisición del conocimiento. Los autores encontraron que esto último llevará al estudiante a mejorar su rendimiento. Añaden que pese a ello, es más el grado de motivación lo que afecta el rendimiento que el mismo empleo de las estrategias de aprendizaje.

**Rodríguez, G. (2009). Tesis para la obtención del grado de Doctor. *Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de E.S.O. Universidad de Coruña. España.***

Igualmente, Rodríguez (2009) comenta en los resultados obtenidos, la relación positiva entre la orientación del aprendizaje y el uso de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. Bajo un tipo de investigación no experimental, diseño descriptivo correlacional, de corte transversal, recogió información mediante el cuestionario para la evaluación de metas académicas que midió Motivación mediante metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, a la valoración social y al logro o recompensa. La variable Estrategias Cognitivas de Aprendizaje midió factores como la selección, organización, elaboración y memorización, en una muestra de 524 estudiantes del primer año de educación superior del área de letras. El autor llega a la conclusión que existen diferencias sustanciales en el uso de estrategias dependiendo del peso que tengan las metas de aprendizaje dentro del perfil motivacional de los estudiantes.

Los aportes del autor apoyan la teoría del presente estudio en el extremo que profundizan teóricamente ambas variables y corroboran la teoría sostenida por Pintrich.

**Isaza, A. (2005). *Clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de medicina: de la teoría a la evidencia. Revista de estudios sociales, 20 83-92.***

Entre los estudios relacionados con las estrategias de aprendizaje se encuentra Isaza (2005), quien en su investigación Clases Magistrales versus Actividades Participativas, en el pregrado de medicina, sobre la teoría a la evidencia, encontró que los estudiantes que manejaron una estrategia distinta a las tradicionales presentaron mayor rendimiento. El autor señala que en sus clases, los 8 estudiantes que trabajan en equipos mediante la estrategia Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) logran mayores niveles de aprendizaje.

Utilizando el enfoque cualitativo de tipo y diseño interpretativo, el autor concluye que los maestros que tienen como práctica pedagógica las clases magistrales de acuerdo con su forma particular de aprender y de entender, es necesario que contemple variadas estrategias de aprendizaje que incluyan a todos los estudiantes.

**Álvarez, M. (2005). *Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave.* Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Estudios sobre Educación pp.107-126.**

De la misma manera, Álvarez (2005) de la Universidad de Oviedo, analizó el desarrollo de la motivación de los alumnos a través de la implementación de estrategias de aprendizaje relacionadas con el modelo europeo en el ámbito universitario para lograr un aprendizaje autónomo y significativo. La autora menciona que los resultados de dicha investigación mostraron una mejor predisposición a la participación en clase debido al cambio de estrategias docentes empleadas en los cursos.

**Roces, M. Tourón, G. & González, C. (2004). *Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* Universidad de Oviedo: España.**

Asimismo, Roces, Tourón y González (2004), quienes aplicaron el MSLQ para conocer la motivación y las estrategias de aprendizaje de un grupo de alumnos universitarios, encontraron que entre las correlaciones realizadas entre los factores del cuestionario (motivación y estrategias de aprendizaje) y el rendimiento, la correlación más alta se ubicó en estrategias de aprendizaje. También Roces et al. (2004) encontraron en relación a la confiabilidad del instrumento, valores de alfa de Cronbach moderados entre .57 y .84 en la escala de motivación; mientras que en la escala de estrategias de aprendizaje, la confiabilidad total de la escala fue de .89.

**Niemi, H., Nevgi, A, & Virtanen, P. (2003). *Towards self-regulation in web-based learning.* *Journal of Educational Media*, 28, 49-72.**

En la misma línea, Niemi, Nevgi y Virtanen, (2003) al aplicar el MSLQ, encontraron en su estudio que la motivación para aprender estaba relacionada con el uso de estrategias de aprendizaje en contextos académicos, lo que coincide con otros autores como

Pintrich et al. (1991). Con el fin de examinar con algún indicador tangible, diversos autores han analizado los constructos mencionados con el rendimiento académico, como fue el caso de Pintrich et al. (1999), quienes muestran también que los efectos directos del uso de estrategias en el rendimiento están mediados por el esfuerzo, y que el control del esfuerzo es una función de los componentes tanto cognitivos como motivacionales, considerados en el instrumento utilizado.

Como se observa, quienes han investigado las variables de estrategias de aprendizaje y la autorregulación han optado por utilizar el MSLQ. Igualmente se localizaron estudios que evalúan sus propiedades psicométricas, como es el caso de Martínez (2000), quienes al estimar la consistencia interna del MSLQ, encontró valores de alfa de Cronbach de .65 en la escala de motivación, así como de .73 en la escala de estrategias de aprendizaje, lo que sugiere una buena consistencia interna del instrumento utilizado. Por otra parte, Ali, Eslami y Tavakoli (2011) realizaron un análisis factorial confirmatorio al MSLQ, en los contextos de un curso de aprendizaje del idioma inglés, así como uno relacionado con ciencias de la computación, lo que reveló una estructura factorial idéntica tanto en un contexto educativo general como para uno relacionado con idiomas, lo que sugiere que el MSLQ es un instrumento de medición válido para determinar las estrategias de estudio utilizadas por dichos estudiantes.

Sin embargo, las investigaciones relacionadas no establecieron cuáles eran las características del modelo educativo a la que pertenecía la muestra. Así como también se considera que la mayoría de estas investigaciones son aplicadas en el nivel superior, el cual se considera ideal para evaluar la presencia de los constructos estrategias de aprendizaje y motivación; ya que el nivel superior con frecuencia está orientado a satisfacer las demandas de una sociedad dentro de un marco por competencias que espera que el alumno que ingresa cuente con cierto perfil que asegure el aprender a **aprender**.

### **2.1.2 ANTECEDENTES NACIONALES**

**Paucar P. (2015).** Tesis para la obtención del grado de maestro en educación. *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*

La investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 290 estudiantes de todos los ciclos académicos, a quienes se les aplicó dos instrumentos de evaluación: el MSLQ de Paul Pintrich y la prueba CLP. Los análisis de los instrumentos determinaron consistentes niveles de validez y confiabilidad. Los resultados indican que existen correlaciones significativas y positivas entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora. Los análisis estadísticos efectuados permiten concluir que las variables en estudio están correlacionadas significativamente.

**Segura, S. (2015).** Tesis para la obtención de grado académico de maestría. *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la maestría del III semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.*

En la misma línea, Segura (2015), trabajó con una muestra intencional de 110 estudiantes, bajo un enfoque cuantitativo, tipo no experimental, descriptivo, diseño correlacional. Para medir la variable estrategias de aprendizaje se aplicó la escala MSLQ y para la variable rendimiento las calificaciones finales de las asignaturas del III semestre. Los resultados indican que sí existe una relación significativa entre las variables de estudio. Llega a la conclusión que si se tiene una buena aplicación de estrategias de aprendizaje se produce buen rendimiento académico. La estrategia más utilizada es la de Codificación y la menos frecuencia es la de recuperación. En las conclusiones sí existe correlación entre las variables, se corresponden mutuamente.



## **2.2 BASES TEÓRICAS O CIENTÍFICAS**

### **2.2.1 ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO**

El desarrollo de los estudiantes a lo largo de su vida profesional, involucra un conjunto de teorías que faciliten su aprendizaje. Es así que durante el transcurso de los dos últimos siglos, la Psicología ha respondido a las necesidades y problemas que se presentan en los estudiantes. En los últimos años, los autores han centrado su atención en el estudiante universitario.

Siguiendo a Quipas (2017), la Psicología ha aportado a la comprensión del comportamiento del ser humano y enfatizando en el área educativa, brinda los insumos necesarios para explicar el comportamiento de los estudiantes frente a una acción pedagógica. Comprender las múltiples formas de aprendizaje en los estudiantes, implica conocer un proceso mental. Por ello, desde la teoría del aprendizaje social, la teoría Vygotskiana explica con claridad que el contexto influye en el desarrollo del aprendizaje del estudiante, el medio y/o facilitador propician el logro de nuevas capacidades, reafirmando esta postura la teoría de Bandura y el aprendizaje social. Ciertamente, el medio influye en el ser humano para la producción de capacidades, es decir, propicia aprendizajes. Sin embargo, es el enfoque constructivista, el cual reúne el conjunto de teorías contemporáneas de aprendizaje, el que permite comprender la relación entre la teoría y las estrategias de aprendizaje. Conocer la forma cómo aprenden los estudiantes, es un reto al cual se enfrentan los docentes todos los días. La Psicología da explicaciones a las que los pedagogos responden con asertividad.

Consecuentemente, la presente investigación se ampara en las teorías contemporáneas del aprendizaje, con énfasis en la teoría del aprendizaje social y el enfoque constructivista. Se asume que el aprendizaje es entendido como un conjunto de situaciones interactivas que vive el estudiante en un contexto y tiempo determinado, bajo el asesoramiento o facilitación de agentes externos, procurándose potencializar capacidades que demanden altos niveles de pensamiento autónomo, reflexivo y divergente; a lo que el esquema actual universitario propone como educación basada en competencias.

## **2.2.2 EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

En la sociedad del conocimiento, la educación necesita desarrollar competencias en los estudiantes para que éstos puedan manipular las herramientas que poseen para innovar, crear, y mejorar la situación laboral, económica, y social actual. Para crear una competencia se necesita de conocimientos que se ejerciten, se apliquen para entonces desarrollar en el estudiante una habilidad, o una competencia en sí (Torres & Rositas, 2011). Para afrontar los retos del siglo XX, la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas (Pozo y Monereo, 1999).

### **A. Competencias**

Es innegable que el término competencia está presente en el ámbito educativo: educación basada en competencias, planes de estudio que desarrollan las competencias en los alumnos, competencias docentes, competencias del perfil de egreso del estudiante, son algunos ejemplos; pero ¿realmente sabemos lo que significa la palabra competencia?

A continuación se presentan algunas perspectivas:

De acuerdo con Perrenoud (2000), sociólogo suizo, una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. Perrenoud describe una competencia como una habilidad que el alumno debe poseer para hacer frente a la vida personal y académica. Por ejemplo, en su educación básica es necesario que el alumno aprenda a leer, escribir, contar, razonar, resumir, observar, comparar y muchas más capacidades generales que le permitan lidiar con situaciones básicas de la vida diaria, como comprar, redactar una carta, tomar una decisión, etc.

Torres y Rositas (2011), autora mexicana, define el concepto de competencia más académicamente; menciona que una competencia es un saber actuar de una tarea compleja en situaciones de rasgos comunes llevado con éxito en relación con un referente. De la misma manera una competencia muestra una evidencia de desempeño en base a rúbricas. Las rúbricas cuentan con criterios de desempeño que son aspectos observables en el progreso académico del estudiante, cada característica está relacionada con actitudes y

valores. La característica principal de las competencias es que el estudiante implemente estrategias de metacognición y aprendizaje para toda la vida.

Jonnaert (2002), autor francés, desarrolla la noción socioconstructivista del concepto competencia quien afirma que una competencia se construye, no se transmite; una competencia está contextualizada, requiere práctica reflexiva y es temporalmente viable. El autor, menciona que el propósito principal de las competencias es acompañar al estudiante en su proceso de maduración en su capacidad de hacer, hasta que éste se convierta en un experto.

### **B. La sociedad del conocimiento en el ámbito educativo**

Este concepto de sociedad del conocimiento ha pasado a ser parte del léxico cotidiano de los docentes y funcionarios de gobierno. Cuando se habla de sociedad del conocimiento, se habla de cambio, de una transformación de la mentalidad, de una modificación de sistemas económicos y educacionales que traigan como beneficio el progreso económico deseado al país. Necesitamos en nuestra sociedad un sistema educativo basado en el aprendizaje continuo e innovación.

Aprender a aprender, aprender a emprender, y aprender a desaprender son características para que los estudiantes puedan crear un nuevo conocimiento, ser innovadores (Centro de Capital Intelectual y Competitividad, 2005). Los sistemas educativos están basados en la firme idea y convicción de desarrollar en el alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan dar solución a las exigencias de la sociedad actual (Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2008). Este modelo educativo basado en competencias es una aplicación de los modelos educativos de los países desarrollados que ya se encuentran inmersos en esta sociedad del conocimiento.

### **2.2.3 MOTIVACIÓN**

Como se revisó en el capítulo anterior, los constructos principales de este estudio son: las estrategias de aprendizaje y la motivación. Todos éstos como requisitos indispensables para que un modelo por competencias funcione.

Es preciso mencionar que para que el alumno aprenda y utilice las estrategias de aprendizaje es importante que se sienta motivado.

La motivación en el contexto educativo no se puede dejar de lado de ella depende favorecer el aprendizaje autorregulado de los alumnos. Casi todos los profesionales de la educación consideran que una parte importante en las 39 dificultades que tienen los estudiantes a nivel académico están relacionadas con la motivación por el aprendizaje.

La motivación es un tema polémico y las posturas se distancian mucho unas de las otras. Así, hay autores quienes consideran que sin motivación no hay aprendizaje, frente a los que entienden a la motivación como una variable intrascendente en el aprendizaje. Es más, muchos aprendizajes suceden sin intención explícita como en el condicionamiento clásico; además de éste, la motivación puede ser escasamente indispensable para aprender significativamente por recepción frente a otro tipo de aprendizaje.

Sin embargo, Sánchez y López (2005) mencionan que el factor de la motivación juega un papel central en el empeño que ponen los estudiantes en su proyecto académico.

Covington (1962) afirma que en las escuelas la única motivación del alumno reside en evitar el fracaso y no en la consecución del éxito. Su curso denominado pensamiento productivo surge en la Universidad de California donde participan diez mil estudiantes y centenares de profesores.

Resulta evidente afirmar que la motivación juega un papel clave en el aprendizaje. De hecho, tal es su relevancia, que algunos autores no dudan en considerarla como el epicentro de toda la Psicología: “La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología”. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación” (Hernández y García, 1991, p. 150) denominado pensamiento productivo surge en la Universidad de California en 1962, donde participan diez mil estudiantes y centenares de profesores.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento que los psicólogos conceden a la motivación a la hora de aprender, al día de hoy no existe una aproximación unificada al

término debido a la amplitud, complejidad y multidimensionalidad del mismo. A pesar de las dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado (Pintrich, 1991), podemos asumir cierto consejo respecto a la definición de motivación, entendiéndola como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. (Beltrán, 1993; Hernández y García, 1991).

Si bien es cierto que en la actualidad todos los expertos o profesionales de la educación destacan la relación existente entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, no es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. No obstante, su hallazgo no gozó de una pronta aceptación, ya que no le faltaron detractores que se negaron a creer que la motivación fuese un factor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas vertidas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

Con el enfoque cognitivo, el estudio de la motivación pasa de desarrollarse en un marco de corte cuantitativo, centrada en conceptos como homeostasis, instinto, energía, fuerzas, necesidades, impulsos internos, intensidad de la conducta, a otro más cualitativo, centrada en los procesos internos –pensamiento, valores y sentimientos-.

La motivación en relación con el aprendizaje no es imprescindible, por lo que no es aconsejable posponer las actividades hasta que surjan los intereses. Pese a lo apuntado en la materia de estudio deben percibirse ciertas necesidades para que se dé un aprendizaje significativo a largo plazo. La significatividad del aprendizaje está condicionada por la actividad del alumno.

Pintrich et al. (1991) sostienen que hay tres variantes de la motivación en los estudiantes:

**A. Motivación externa.** Se refiere al grado en el que el estudiante percibe que participa en una tarea por razones como las calificaciones, las recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros. Cuando una persona tiene una alta orientación a metas externas su implicación en la misma es un medio para conseguir objetivos externos a la tarea, es decir su motivación no está en el hecho de aprender, sino

en la recompensa que recibirá por llevar a cabo la tarea Pintrich et al. (1991). A efectos de medir la variable, los autores la denominan también **Metas de orientación extrínseca**.

**B. Motivación intrínseca.** Es el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Tener una orientación motivacional intrínseca en una determinada tarea académica quiere decir que la participación del estudiante en ella es un fin en sí mismo, más que un medio para alcanzar otro objetivo Pintrich et al. (1991).

(Pila, 2012), puntualiza que la motivación intrínseca se orienta hacia la realización; es decir, en la medida que las personas se enfoquen más en el proceso de logros que sobre los resultados, generando satisfacción cuando se desea ejecutar acciones y tener la experiencia de generar productos. Para operacionalizar la variable, Pintrich et al. (1991) denomina **Metas de orientación intrínseca**.

**C. Motivación por la tarea.** Es cuando la motivación del alumno está centrada en las características de la tarea que tiene que realizar, así como su importancia, interés y utilidad. El alumno se encuentra motivado si considera la tarea importante para su propia formación Pintrich et al. (1991). Para el caso que nos ocupa, esta dimensión también es conocida como **Valor de la tarea**.

Ciertamente, la motivación determina el grado de esfuerzo que pone el estudiante en la tarea o ejercicio a realizar, es lo que para muchos autores como Nakanishi como se citó en Pila (2012) los lleva al éxito del aprendizaje.

Con respecto a la motivación extrínseca, partiendo de recompensas materiales, parece que ésta deja de tener importancia con el paso del tiempo a favor de la motivación intrínseca, es decir, orientada a la tarea y al mejoramiento del yo. Entre las causas de la motivación intrínseca de influencia creciente se encuentran: la curiosidad, la exploración, la actividad, la manipulación, la maestría o competencia y la necesidad de estimulación. Además las recompensas explícitas tienen escasa incidencia en la velocidad de aprendizaje o en el nivel de rendimiento. “Al nivel humano la pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismos) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o en el instrumental y, por lo menos potencialmente, es la clase de motivación más importante en el aprendizaje de salón de clase” (Ausubel, 1983).

Igualmente, al momento de estudiar y/o aprender, el alumno cuenta con ciertas expectativas referentes a su desempeño en la ejecución de la tarea y al control de los resultados. Estas variables pueden incrementar o disminuir la motivación del alumno por aprender. En este estudio los constructos al respecto son:

**D. Creencias de control.** Las creencias de control reflejan hasta qué punto el estudiante considera que el dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, y hasta qué punto se considera capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias. Sin embargo, es de anotar que cada institución educativa por ser una actividad institucionalizada, en ella coexisten factores que conllevan hacia la motivación de los estudiantes. La teoría curricular incluye en su filosofía las habilidades y actitudes además de los conocimientos. A pesar de que los estudiantes de la universidad –objeto de estudio-, provienen de un nivel socio económico medio – alto, aún se observan problemas asociados a la baja autoestima y autodeterminación; aspectos que son socializados por la unidad de bienestar y tutoría de la facultad.

**E. Autoeficacia para el aprendizaje.** Se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso y así alcanzar un buen rendimiento académico Pintrich et al. (1991). Situación académica que implica el uso y manejo de un conjunto de estrategias dominadas por él mismo que coadyuven al logro de aprendizajes esperados. Las investigaciones educativas realizadas durante las últimas décadas aluden a las técnicas de procesamiento de la información como la identificación de ideas en los textos, la capacidad para resumir, subrayar, sintetizar información como premisa para el desarrollo del nuevo conocimiento. Por ende, el conjunto de individuos o estudiantes que incorporan a temprana edad de esos aprendizajes son proclives a la construcción del nuevo conocimiento.

**F. Ansiedad.** Sin embargo, es preciso indicar que Pintrich et al. (1991) identificaron el manejo de la ansiedad como una variable importante en la evaluación de las estrategias de motivación y aprendizaje de los estudiantes, la cual hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba.

Moreno et al. (2009) sostiene que uno de los problemas que devienen de la ansiedad es el bajo rendimiento académico, ya que los estudiantes sienten preocupación por alguna asignatura o por la actitud de un docente. También estos problemas se aprecian a nivel universitario, muchas veces la presión ante las evaluaciones generan alteración en las actitudes que devienen en ansiedad.

#### **2.2.4 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

El modelo conceptual, está basado en la teoría cognitivo-social, y los aportes de la teoría del procesamiento de la información (Pintrich, Smith y McKenchie, 1991). Este modelo es llamado modelo de mediación, ya que considera como punto de partida que el estudiante es capaz de intervenir sobre su propio proceso de aprendizaje de forma activa y estratégica (Ausubel, 1976; Bandura, 1987; Bruner, 1979; Mateos, 2001; Pintrich, 2004). El modelo de mediación es un modelo centrado en el alumno y no en la tarea, a diferencia de los tradicionales modelos instruccionales de corte conductista (McKenchie, et al 1986; Pintrich, 2004). Fue creado por McKenchie, Pintrich, Lin y Smith en el año 1986, para describir los procesos involucrados en el aprendizaje de los alumnos pertenecientes al nivel de enseñanza superior.

Desde la teoría cognitivo-social se asume que las personas poseemos la capacidad para auto-regular o auto-dirigirnos hacia el logro de un determinado objetivo (Bandura, 1987; Bruner, 1979). La búsqueda intencional de objetivos se sustenta en el uso de criterios internos (información de las características personales) y externos (información del contexto) los cuales nos permiten evaluar y modificar nuestras conductas de forma estratégica y voluntaria (Bandura, 1987).

Las estrategias suponen a su vez, un cambio de paradigma, desde el conductista basado en la relación estímulo-respuesta, a otro que nace del enfoque constructivista, caracterizado por la influencia de variables mediadoras y por la elaboración activa de significados por parte del propio alumno.

Las estrategias de aprendizaje constituyen uno de los focos de investigación más relevantes en lo que se refiere a materia educativa. Éstas sirven como herramientas que



facilitan la adquisición, desarrollo y puesta en marcha de procesos que permiten adquirir contenidos, facilitando un proceso de aprendizaje eficaz.

Las estrategias de aprendizaje son definidas como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales activadas con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Nisbett & Shucksmith, 1987) e implican un proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué procedimiento de éstos utilizar para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje (Monereo, 1993). En otras palabras, son un conjunto de pautas que desarrolla el estudiante para orientar de modo consciente e intencional sus actividades de aprendizaje, siendo producto de sus propias experiencias y de recomendaciones de compañeros o del profesor sobre cómo hacer más eficientes sus esfuerzos por aprender; constituyéndose en herramientas fundamentales para la calidad y éxito de las tareas académicas, puesto que inducen la actividad reflexiva del estudiante frente al material de estudio en las situaciones de enseñanza y por otra parte son elementos valiosos para el diseño, planificación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas, considerándolos algunos autores como aspectos centrales en el currículum educativo (Martínez & Galán, 2000).

Se persigue que el alumno domine una serie de estrategias de aprendizaje, y que llegue a ser capaz de autorregular su actuación en respuesta a las demandas de la tarea y de la situación, es decir, que se convierta en un alumno estratégico, reflexivo, autónomo y capaz de desarrollar aprendizajes significativos.

La necesidad de las estrategias de aprendizaje se evidencia cada vez más, abandonando paulatinamente la llamada “escuela tradicional”, la cual se basa solamente en reproducir y controlar extremadamente el aprendizaje. Una mayor comprensión de lo que significan las habilidades para el estudio, permitirá a los profesores aplicar técnicas más apropiadas específicamente a las situaciones escolares y demostrar la posibilidad de transferirlas a otras situaciones nuevas que exigen día a día modalidades autónomas de actuación y organización de las tareas académicas, así como mayores dosis de reflexión sobre el qué y el cómo se deben valorar los procesos y productos consecuencia de las diversas actividades llevadas a cabo durante la labor docente–estudiante.

## **A. Definición**

Existen múltiples concepciones que incluyen en su definición aquello que realiza el docente en el aula con el objetivo de producir un efecto en el aprendizaje del alumno. Ciertos autores las han conceptualizado como estrategias didácticas (Burón, 1997; Castañeda, 2004), otros como modalidades de enseñanza (Glazman y Figueroa, 1996) y unos más como estrategias docentes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010), por citar algunos. Aunque son diferentes las etiquetas utilizadas, la mayoría coinciden en la raíz del concepto estrategia, la cual hace referencia al significado que el término poseía en su ámbito original: el contexto militar. Estrategia, entre los militares griegos, tenía un significado preciso: se refería a la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos. De forma general una estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que orienta a la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

Para Castañeda (2004), las estrategias didácticas son un plan educacional de acción que organiza y diseña el proceso de aprendizaje de tal manera que pueda influir y guiar a un individuo a aprender. Burón (1997) las define como una forma de trabajar que mejora el rendimiento y evita el fracaso. Glazman y Figueroa (1996) indican que son formas de trabajo docente-alumno. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 430), mencionan que: “las estrategias docentes incluyen aquellas actividades que realiza el catedrático, solo o en conjunción con el alumno, que tienen como finalidad tener un impacto en el aprendizaje de este último” y ubican en este constructo tanto las estrategias de enseñanza como las estrategias de aprendizaje, cuya diferencia la marca el actor fundamental para el desarrollo de la estrategia; en las de enseñanza es el maestro, y en las de aprendizaje, el alumno.

Las estrategias de enseñanza son definidas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002-2010) como:

“procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos”; mientras que como estrategias de aprendizaje designan a los: “procedimientos que el alumno utiliza de forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información” (p. 67).

## **B. Uso de estrategias para fomentar el aprendizaje estratégico**

El aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado tienen como supuesto que el alumno sea estratégico, es decir, que haga uso de distintas estrategias al momento de llevar a cabo cualquier actividad relacionada con su aprendizaje, por lo que el constructo estrategias de aprendizaje es una variable indispensable que se examina a continuación.

### **2.2.4.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas**

Las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje (Valle, Barca, González & Núñez, 1999). Pozo (1990) las clasifica en:

**A. Estrategias de Repetición.** Se trata de estrategias que conducen a un procesamiento más bien superficial del material, vinculadas con recitar o nombrar elementos de una lista a ser aprendida Pozo (1990). Usualmente, este tipo de estrategias es utilizado cuando el individuo desea memorizar textualmente palabras, ideas o frases; las traslada a su memoria de largo plazo. Aquí la capacidad intelectual que realiza el individuo solo es mecánica, no favorece al aprendizaje significativo. Este tipo de estrategias resulta ser muy utilizadas por los estudiantes en todos los niveles educativos.

El propósito de las estrategias de repetición radica en la cuantificación de la información, repitiéndola con el propósito de almacenarla en la memoria de trabajo. Por ejemplo, el memorizarse los nombres de los departamentos del Perú, o las reglas ortográficas sin darles funcionalidad al enunciado. Algunas de las estrategias utilizadas refieren a los acrónimos, identificación de palabras clave, métodos mnemotécnicos como el YODAI, PEG; útiles para ciertas tareas, pero insuficientes para una adecuada comprensión.

**B. Estrategias de Elaboración.** Son estrategias que llevan a la integración de la información de diversas fuentes; así como la relación de un curso con otro, es decir relacionan la información nueva a aprender con conocimientos previamente adquiridos, lo cual ha sido definido como aprendizaje significativo (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). Según esta definición, el individuo activa el razonamiento y en la categoría del aprendizaje, se habla de la comprensión que consiste en el acto de la codificación y decodificación de ideas. Se activa el pensamiento lógico y creativo, si éste es estimulado

Se rescata la importancia de estas estrategias ya que el estudiante llega a realizar un procesamiento profundo de la información, alcanzando categorías de aprendizaje superiores como la toma de apuntes, parafraseo, resumen y síntesis. Los estudiantes llegan a formular hipótesis de trabajo que son sometidas a verificación empírica mediante el uso del método científico, generando el nuevo conocimiento.

**C. Estrategias de Organización.** Son estrategias que agrupan, jerarquizan y organizan la información. También llamadas de combinación selectiva.

Tal como se define en el párrafo anterior, este tipo de estrategias sirven al estudiante para estructurar los contenidos conceptuales estableciendo conexiones internas entre ellos, consecuentemente, éstos se tornan significativos y coherentes; facilitando una comprensión a profundidad de la información. Los estudiantes ahora, desde los primeros niveles de educación aprenden este tipo de estrategias, valiéndose de recursos como los mapas conceptuales, redes semánticas, diagramas en V, pirámides, cuadros de doble entrada, cuadros sinópticos, análisis del contenido estructural, entre otras.

Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) incluyen dentro de las estrategias de aprendizaje, además de las ya mencionadas, el pensamiento crítico y la autorregulación.

**D. El pensamiento crítico.** Se refiere al grado en que el estudiante analiza y se cuestiona la información; además de buscar otras fuentes relacionadas que certifiquen o refuten dichos contenidos (Méndez y Delgado, 2014).

La activación del pensamiento crítico responde al conjunto de estrategias de aprendizaje que maneja el estudiante, las categorías de aprendizaje de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis interactúan entre sí tras el uso de recursos que

propician y activan el pensamiento crítico en los individuos. Corresponde al docente estimularlas permanentemente, tras la lectura y socialización del conocimiento.

**E. Autorregulación metacognitiva.** Está relacionada con la conciencia del alumno al momento de estudiar, así como con la certeza de su conocimiento o la decisión de éste de cambiar de estrategia para aprender mejor. Así, el aprendizaje autorregulado está dirigido siempre a una meta y es controlado por el sujeto que aprende (Argüelles & Nagles, 2010).

Cabe en este contexto, explicar qué significa metacognición. Flavell como se citó en Nisbet y Shucksmith (1987) refieren:

“Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos...” (p. 54)

Los maestros suelen utilizar recursos de autorregulación, tales como la reflexión que propician en los estudiantes reacciones, activando el razonamiento y cuestionamiento frente a los temas abordados.

#### **2.2.4.2 Estrategias de gestión de recursos**

Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) hacen referencia que las estrategias de gestión de recursos son estrategias desarrolladas para el control activo de diferentes recursos que el individuo tiene a su disposición en una situación de aprendizaje. Es decir, el manejo del tiempo o llamado también gestión de tiempo es un proceso que consiste en el planeamiento que el estudiante realiza para llevar a cabo una tarea.

##### **A. Estrategias de administración del tiempo y del ambiente**

A menudo se aprecia la postergación de las tareas de parte de los estudiantes, aludiendo que el tiempo no alcanza para desarrollarlos, requieren de apoyo o ayuda externa para culminarlos. Existe un conjunto de factores asociados a este aspecto, como es el buen manejo del clima del aula, tipo de tareas, entre otros.

El manejo del tiempo para el estudio que implica la creación y el respeto de horarios dedicados a cuestiones relacionadas con el aprendizaje; así como la

manipulación del ambiente de estudio, que implica el destinar un lugar para dicha actividad con todos los implementos indispensables que permitan realizar las actividades de aprendizaje de una forma adecuada.

### **B. Estrategias de regulación del esfuerzo**

En la línea de Nisbet y Shucksmith (1987), se requiere estimular a los estudiantes para que reflexionen sobre el proceso de aprendizaje, situación que requiere que el docente articule las capacidades a desarrollar, los medios con los que cuenta y la calidad del producto final. Resulta importante que en este tipo de estrategias el refuerzo provenga del docente mediante la dialéctica y discusión de los temas en clase, mediante ejercicios de autointerrogación; consecuentemente, los estudiantes participarán activamente en la evaluación de su propio aprendizaje, valorando y regulando el esfuerzo.

### **C. Aprendizaje de pares**

En el mismo sentido, en la actualidad y en específico en los modelos por competencias, se busca que el alumno tenga la disponibilidad de trabajar cooperativamente con sus compañeros de clase, es decir, en los programas de estudio se ha priorizado el trabajo en equipo de los estudiantes o el aprendizaje con pares.

También existen ciertas estrategias que representan la habilidad del alumno de hacer uso de otras fuentes de apoyo, como lo son sus compañeros o sus profesores, ubicándose aquí el constructo búsqueda de ayuda propuesto por Pintrich et al. (1991).

Resulta importante fomentar la consolidación de los sistemas de autorregulación, toda vez que posee un mayor valor de adaptación; es de señalar que la motivación que tenga el estudiante por el aprendizaje como el de sus actitudes cotidianas se apoyan en un esquema autorregulado, por lo que es indispensable que el estudiante maneje estrategias.

### **D. Búsqueda de ayuda**

La búsqueda de adaptación de ayuda llega a convertirse en una estrategia útil y eficaz que contribuyen a la perseverancia del estudiante en sus tareas o el bloqueo de las mismas. Estas estrategias coadyuvan a consolidarlas estrategias cognitivas y metacognitivas. Los procesos motivacionales son consideradas en la gestión de recursos optimizan las peticiones de ayudas posteriores.

La capacidad de reflexionar críticamente y de responder con flexibilidad en el aprendizaje puede ser desarrollada por los adultos sí reconocen su necesidad. Serán capaces de dirigir eficazmente su propio aprendizaje. No obstante, muchas veces ignoran esa necesidad, salvo en momentos críticos, como al inicio de su carrera profesional, o en los exámenes, etc. Por ello, la búsqueda de ayuda debe fomentarse desde los primeros años de vida, allí es cuando la cognición de los niños alcanza cierto grado de autoconciencia que le permite explorar estrategias de aprendizaje Nisbet y Shucksmith (1987).

### 2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

1. **Autorregulación.-** Es un constructo donde los alumnos regulan o administran sus propios procesos de aprendizaje (Pintrich et al. 1991).
2. **Componente afectivo.-** Hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba (Paucar, 2015).
3. **Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje.-** Refleja hasta que punto el estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo, de su modo de estudiar y de ser capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias (García, L., Orellana, O. & Canales, I. 2002).
4. **Elaboración.-** Se refiere a si el alumno aplica conocimientos anteriores a situaciones nuevas para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas, y si establece conexiones de la información nueva con la que ya tenía para recordarla mejor (Paucar, 2015).
5. **Estrategias de Aprendizaje.-** Son secuencias que están encargadas de regular y mejorar el proceso de aprendizaje (Roces, M. Tourón, G. & González, C. (2004).
6. **Estrategias.-** Son planes preparados con el mayor detalle con el propósito de resolver problemas o hacer frente a las posibles reacciones de la naturaleza o de

un obstáculo. Describe las formas, modos, maneras o procedimientos en que debe ser alcanzado un resultado esperado (Rodríguez, 2009).

7. **Estratégico.-** Es hacer uso de distintas estrategias al momento de llevar a cabo cualquier actividad relacionada con el aprendizaje (Pozo, J, 1996).
8. **Metacognición.-** es un proceso consciente que permite obtener conocimientos sobre el propio funcionamiento y sobre el control de la cognición (Pozo, J, 1996).
9. **Motivación extrínseca.-** Es el grado en el cual los estudiantes perciben que están realizando una tarea por razones externas al sujeto, como la comparación con pares, o la obtención de resultados académicos, en este sentido se incluyen razones tan diversas como el desempeño, la competencia o el reconocimiento (Pintrich et als., 1991)
10. **Motivación Intrínseca.-** Impulso cognoscitivo que se entiende como el deseo de aprender, es decir, la inclinación del individuo por metas de logro orientadas al aprendizaje, lo que significa que el éxito se centra en la perfección de la tarea, en lo que ella deja en la propia personalidad (Rodríguez, 2009).
11. **Motivación.-** Estado interno de un individuo que lo hace comportarse en una forma que asegure el logro de algún objetivo o meta, en otras palabras, la motivación explica por qué las personas se comportan como lo hacen (Paucar, 2015).
12. **Organización.-** Hace referencia a la estrategia que emplea el alumno para el estudio de la materia y selecciona la información relevante: esquema, resúmenes, subrayado, mapas conceptuales, etc. (Pozo, J. 1996).
13. **Regulación del esfuerzo.-** Hace referencia a las preguntas que el alumno se hace a sí mismo durante el estudio con el objeto de centrarse, examinar su nivel de comprensión y cuestionar la veracidad de lo estudiado (Paucar, 2015).
14. **Valor de la tarea.-** Hace referencia la opinión del alumno sobre la importancia, interés y utilidad de las asignaturas: si se considera importante para la propia formación, útiles para entender otras asignaturas e interesantes para ambos fines (Pozo, J, 1996).



## **CAPÍTULO III**

### **HIPÓTESIS Y VARIABLES**

#### **3.1 HIPÓTESIS GENERAL**

Existiría relación significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

#### **3.2 HIPÓTESIS SECUNDARIAS.**

HE<sub>1</sub> Existiría relación significativa entre la motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

HE<sub>2</sub> Existiría relación significativa entre la motivación y estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

#### **3.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL.**

##### **Variable X: Motivación**

##### **Definición conceptual**

Significa proporcionar motivo, es decir, estimular la voluntad de aprender, es un factor cognitivo- afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico ya sea de manera implícita o explícita (Díaz, 2002, p. 43-48).

### Definición operacional

Proceso de estimulación que desarrolla el estudiante para aprender. Involucra las metas de orientación extrínseca e intrínseca; el valor de la tarea; creencias de control; autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad.

## 3.4 CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

CUADRO 1

### Operacionalización de la Variable X: Motivación

Dimensiones	Factores	Definición operacional	Items	Escala de medición
X <sub>1</sub> : Valoración	Metas de orientación extrínseca	Es el grado en el cual los estudiantes perciben que están realizando una tarea por razones externas al sujeto, como la comparación con pares, o la obtención de resultados académicos, en este sentido se incluyen razones tan diversas como el desempeño, la competencia o el reconocimiento (Pintrich et al.,1991).	7, 11, 13, 30 -	Ordinal Likert Niveles: 1 No muy cierto para mí. 1 Poco cierto para mí. 2 Ni muy cierto ni poco cierto para mí. 3 Cierto para mí 4 Muy cierto para mí.
	Metas de orientación intrínseca	Orientación motivacional hacia una tarea académica, es decir que la participación del estudiante en ella es un fin en sí mismo, más que un medio para alcanzar otro objetivo (Pintrich et al.,1991).	1, 16, 22, 24 -	
	Valor de la tarea	Hace referencia la opinión del alumno sobre la importancia, interés y utilidad de las asignaturas (Pintrich et al.,1991).	4, 10, 17, 23, 26, 27	

X <sub>2</sub> : Expectativas	Creencias de control	El estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo (Pintrich et al., 1991).	2, 9, 18, 25
	Autoeficacia para el aprendizaje	Modo de estudiar y de ser capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias (Pintrich et al., 1991).	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
X <sub>3</sub> : Afecto	Ansiedad	Alteración del comportamiento que enfrenta el estudiante frente a los estudios.	3, 8, 14, 19, 28

*Elaboración propia*

### **Variable Y: Estrategias de aprendizaje**

#### **Definición conceptual**

Conjunto de pautas que desarrolla el estudiante para orientar de modo consciente e intencional sus actividades de aprendizaje, siendo producto de sus propias experiencias y de recomendaciones de compañeros o del profesor sobre cómo hacer más eficientes sus esfuerzos por aprender; constituyéndose en herramientas fundamentales para la calidad y éxito de las tareas académicas, puesto que inducen la actividad reflexiva del estudiante frente al material de estudio en las situaciones de enseñanza y por otra parte son elementos valiosos para el diseño, planificación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas, considerándolos algunos autores como aspectos centrales en el currículum educativo (Martínez & Galán, 2000).

#### **Definición operacional**

Diversas “formas de hacer” que realiza el estudiante para desarrollar el aprender a aprender que van desde la repetición; elaboración; organización; pensamiento crítico; autorregulación metacognitiva; administración del tiempo y del ambiente; regulación del esfuerzo; aprendizaje de iguales y búsqueda de ayuda.

## CUADRO 2

### Operacionalización de la Variable Y: Estrategias de Aprendizaje

Dimensiones	SubDimensiones/ Escalas	Definición operacional	Ítems	Escala de medición
Y <sub>1</sub> : Estrategias cognitivas y metacognitivas	Repetición	Estrategias que conducen a un procesamiento más bien superficial del material, vinculadas con recitar o nombrar elementos de una lista a ser aprendida.	39, 46, 59, 72	Likert  Niveles:  1 No muy cierto para mí.  5 Poco cierto para mí.  6 Ni muy cierto ni poco cierto para mí.  7 Cierto para mí  8 Muy cierto para mí.
	Elaboración	Estrategias que llevan a la integración de la información de diversas fuentes; así como la relación de un curso con otro, es decir relacionan la información nueva a aprender con conocimientos previamente adquiridos, lo cual ha sido definido como aprendizaje significativo (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).	53, 62, 64, 67, 69, 81	
	Organización	Estrategias que agrupan, jerarquizan y organizan la información.	32, 42, 49, 63	
	Pensamiento crítico	Grado en que el estudiante analiza y se cuestiona la información; además de buscar otras fuentes relacionadas que certifiquen o refuten dichos contenidos (Méndez y Delgado, 2014).	38, 47, 51, 66, 71	
	Autorregulación metacognitiva	Proceso en el que los estudiantes regulan sus propios procesos de aprendizaje.	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57r, 61, 76, 78, 79	
Y <sub>2</sub> : Estrategias de gestión de recursos	Administración del tiempo y del ambiente	Creación y el respeto de horarios dedicados a cuestiones relacionadas con el aprendizaje; así como la manipulación del ambiente de estudio.	35, 43, 52r, 65, 70, 73, 77r, 80r	

---

Regulación esfuerzo	del	Hace referencia a las preguntas que el alumno se hace a sí mismo durante el estudio con el objeto de centrarse, examinar su nivel de comprensión y cuestionar la veracidad de lo estudiado.	37r, 48, 60r, 74
Aprendizaje pares	de	Experiencia procesal entre dos personas que intercambian procesos cognitivos y metacognitivos sobre determinados temas.	34, 45, 50
Búsqueda ayuda	de	Habilidad del estudiante para hacer uso de otras fuentes de apoyo.	40r, 58, 68, 75

---

*Elaboración propia*

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **4.1 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

##### **4.1.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La investigación que se realizó fue de tipo básica o pura. Ñaupas, Mejía, Novoa, Villagómez, (2014) al respecto concluyen que: “su motivación es la simple curiosidad, el inmenso gozo de descubrir nuevos conocimientos, sirve de cimiento a la investigación aplicada o tecnológica; y fundamental porque es esencial para el desarrollo de la ciencia” (p. 91).

##### **4.1.2 NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

Respecto al nivel de investigación, la tesis responde a un nivel descriptivo. Ñaupas et al., (2014) señalan que “el objetivo del nivel descriptivo es recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones, clasificación de los objetos, personas, agentes e instituciones o de los procesos naturales o sociales” (p. 92).

## 4.2 MÉTODOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

### 4.2.1 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Respecto al enfoque que se abordó el estudio, fue “cuantitativo”. Ñaupas et al., (2014) expresan: “se caracteriza por utilizar métodos y técnicas cuantitativas y por ende tiene que ver con la medición, el uso de magnitudes, la observación y medición de las unidades de análisis, el muestreo, el tratamiento estadístico” (p. 97).

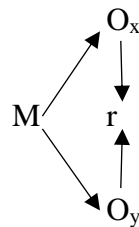
De otra parte, la forma en la que se desarrolló el estudio involucró la utilización de diversos tipos de métodos de investigación, como:

- a. Hipotético – deductivo. Dado que se trabajó “desde la hipótesis planteada hacia la deducción para determinar la verdad o falsedad de los hechos procesos o conocimientos” (Ñaupas et al., 2014, (p. 136).
- b. Analítico – sintético. El cual se utilizó para el manejo y análisis de la información que se recabó para la elaboración del marco teórico. Rojas, 1995 (como se citó en Salas, 2000, p. 156), expresa que es imposible comprender y explicar el fenómeno si antes no se ha desagregado un todo en muchas partes.

### 4.2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La orientación metodológica de la investigación conllevó a utilizar el diseño correlacional. Siguiendo a Ñaupas et al., (2014) “se utilizan cuando se quiere establecer el grado de correlación o de asociación entre una variable (X) y otra variable (Y) que no sean dependientes una de la otra” (p. 343).

Simbología:



Donde:

M: es la muestra de la población de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.

$O_x$ : es la observación o medición de la variable X

r : es el coeficiente de correlación entre las dos variables

$O_y$ : es la observación o medición de la variable Y

### **4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN.**

#### **4.3.1 POBLACIÓN**

La población es “el conjunto de objetivos, hechos, eventos que se van a estudiar con las variadas técnicas que son motivo de investigación” (Ñaupas et al., 2014, p. 246). La población estuvo representada por estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres en el semestre académico 2017-II.

**Tabla 1**

#### **Población estudiantil**

	<b>Mañana</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noche</b>	<b>Total</b>
<b>Matriculados según turno</b>	74	51	45	170

**Fuente: Oficina de Registros Académicos de la Facultad de Derecho, USMP**

#### **4.3.2 MUESTRA**

El tipo de muestro fue “tipo de muestreo no probabilístico, en su forma de muestreo por juicio o criterio del investigador” (Ñaupas et al., 2014, (p. 253). La muestra seleccionada para el presente trabajo de investigación estuvo conformada por los alumnos matriculados de ambos sexos en el primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP para el semestre 2017-II ubicada en el distrito de La Molina, a una muestra de 103 alumnos, cuya edad osciló entre los 16 a 18 años y seleccionados al azar en los tres turnos:



mañana, tarde y noche. La clase social a la que pertenecieron fue media baja. Respecto al modelo educativo que incorpora la USMP fue por Competencias.

**Tabla 2**

**Distribución de muestra**

	Turnos	%
Mañana	40	40
Tarde	30	30
Noche	33	33
Total	103	103

#### **4.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

##### **4.4.1 TÉCNICAS**

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron las siguientes:

- a. **Técnica de análisis documental**, la que se utilizó para el acopio, análisis e interpretación de la información con fines de elaboración de marco teórico, elaboración de discusión de resultados, etc.
- b. **Técnica de la encuesta**, adecuada por su “estandarización y unidad tanto en la forma de construir las preguntas como en su aplicación” (Fernández, M. 2007, p. 155). Esta técnica se utilizó para la recolección de datos a fin de ser procesados.

##### **4.4.2 INSTRUMENTOS**

El instrumento que se utilizó para el recojo de la información de ambas variables responde al nombre de Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje: MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire), cuyo autor es Paul Pintrich elaborado en los años 1982 – 1986. Instrumento oficial validado y utilizado universalmente en los países de América Latina.

#### 4.4.2.1 Descripción del instrumento.

Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ). Se aplicó de forma autoadministrada en su versión original del Motivated Strategies for Learning Questionnaire de Pintrich et al. (1991), traducida y adaptada al español con la adecuación cultural correspondiente por los investigadores Reynaldo Martínez y Sandra Castañeda, durante el año 1993 en los países de España y México.

El MSLQ consta de 81 ítems distribuidos en 15 subescalas de la siguiente forma: Metas de orientación intrínseca con 4 ítems, Metas de orientación extrínseca con 4, Valor de la tarea con 6, Creencias de control con 4, Autoeficacia para el aprendizaje con 8, Ansiedad con 5, Repetición con 4 ítems, Elaboración con 6, Organización con 4, Pensamiento crítico con 5, Autorregulación Metacognitiva con 12, Administración del tiempo con 8, Regulación del Esfuerzo con 4, Aprendizaje de pares con 3 y Búsqueda de ayuda con 4.

Las respuestas a los ítems del MSLQ en esta adaptación fueron en base a una escala Likert de cinco puntos, en la que los estudiantes indicaron el grado en que el ítem describe mejor su propia experiencia; oscilando de “no muy cierto para mí” a “muy cierto para mí”. Los valores más altos indican buena sintonía con lo expresado en el ítem. Su recorrido es de 1 a 5 en sus ítems directos y 5 a 1 en sus ítems indirectos.

**Tabla 3.**  
**Distribución de los ítems por subescala.**

Subescala	Ítems en la escala
<b>Motivación</b>	
1. Metas de Orientación Intrínseca	1, 16, 22, 24
2. Metas de Orientación extrínseca	7, 11, 13, 30
3. Valor de la Tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27
4. Creencias de Control	2, 9, 18, 25
5. Autoeficacia para el aprendizaje	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
6. Ansiedad	3, 8, 14, 19, 28
<b>Estrategias de Aprendizaje</b>	
1. Repetición	39, 46, 59, 72

2. Elaboración	53, 62, 64, 67, 69, 81
3. Organización	32, 42, 49, 63
4. Pensamiento Crítico	38, 47, 51, 66, 71
5. Autorregulación Metacognitiva	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57r, 61, 76, 78, 79
6. Administración del tiempo y del ambiente	35, 43, 52r, 65, 70, 73, 77r, 80r
7. Regulación del Esfuerzo	37r, 48, 60r, 74
8. Aprendizaje de iguales (de pares)	34, 45, 50
9. Búsqueda de ayuda	40r, 58, 68, 75

#### **4.4.3 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD**

##### **A. Validez**

Con la cuarta toma de muestra realizada entre enero y mayo de 1990, se concreta la validación final que da origen al cuestionario MSLQ (Pintrich et als., 1991). El cuestionario fue aplicado a 380 estudiantes universitarios, pertenecientes a 37 aulas diferentes, incluyendo 5 áreas de estudio, las cuales fueron: ciencias naturales, humanidades, ciencias sociales, ciencias de la computación y lenguaje extranjero (Pintrich et als., 1991).

La validación se llevó a cabo mediante la aplicación de los correspondientes análisis de fiabilidad y factoriales, pero además se incluyó la correlación de los resultados con el rendimiento de los participantes con el fin de probar algunos aspectos del modelo conceptual subyacente (Pintrich et als, 1991). De esta manera, la versión definitiva de 1991 constó con 15 factores, los cuales fueron divididos en dos escalas (Pintrich et als., 1991).

Respecto a su definición, la validez es comprendida como el grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir (Hernández; Fernández, y Baptista, 2006, Namakforoosh, 2005). Se comprende que un instrumento puede ser confiable, pero no necesariamente válido, debido a esto se hace necesario someter al instrumento a los diferentes tipos de validez existentes para asegurar que las características de la variable que se presente medir queden

plasmadas en los 60 resultados del instrumento (Hernández; Fernández, y Baptista, 2006, Namakforoosh, 2005; Kerlinger y Lee, 2008).

Se trabajó en el análisis de la evidencia relacionada con el constructo, o en otras palabras en la validez de constructo del instrumento a través del análisis factorial de los datos (Hernández; Fernández, y Baptista, 2006, Namakforoosh, 2005). La validez de constructo busca probar el grado en que un instrumento representa el modelo teórico subyacente (Kerlinger y Lee, 2008).

Por último, se trabajó en la validez de expertos, la cual consiste en someter el instrumento y sus reactivos al criterio de profesionales asociados al tema de investigación (Hernández; Fernández, y Baptista, 2006). Esta validez fue específicamente abordada en el proceso de adaptación del instrumento. Sin embargo, la autora de la presente investigación, considera oportuno pasar por validación de expertos peruanos, es decir, la validación de contenido; así mismo se garantizará la confiabilidad mediante la prueba piloto.

Respecto a la objetividad, es entendida como el grado de permeabilidad del instrumento ante la subjetividad de los investigadores, tanto en su aplicación, calificación e interpretación de resultados (Hernández; Fernández, y Baptista, 2006). En este caso la objetividad fue salvaguardada a través del uso de consignas estandarizadas, lo cual implica usar las mismas instrucciones para todos los participantes (Hernández; Fernández, y Baptista, 2006). Estas consignas fueron dispuestas de forma escrita en cada uno de los cuestionarios de auto-reporte administrados.

### **B. Análisis de Confiabilidad**

Se comprende que todo instrumento de medición debe cumplir con dos requisitos, los cuales son el ser confiable y válido. La confiabilidad de un instrumento se traduce en “el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (Hernández; Fernández, y Baptista, 2006, p. 277), o en otras palabras, la confiabilidad sería el grado en que una prueba puede generar resultados consistentes, estables y fiables (Kerlinger y Lee, 2008; Namakforoosh, 2005).

Se comprende que todos los datos obtenidos a través de un instrumento de medición contienen errores, por lo cual se hace necesario calcular el grado de error en la medición para comprender de forma clara si los datos que nos entrega son fiables o no (Kerlinger y Lee, 2008).

La confiabilidad de nuestro instrumento fue testeada a través del estadístico alfa de Cronbach, siendo esta una forma de medida de la coherencia interna del instrumento, la cual se considera significativo si su puntuación es superior a 0,75 en escala de 0 a 1 (Namakforoosh, 2005), cuyos resultados se describen en las siguientes tablas.

**Tabla 4**  
**Análisis confiabilidad por ítems del instrumento Motivación**

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>			
	Alfa de Cronbach	N de elementos	
	.842	31	

	Correlación ítems – test corregida	Alfa de Cronbach si se elimina ítem	Descriptivo
Item 1	.523	.833	Fiable
Item 2	.583	.832	Fiable
Item 3	-.012	.850	Fiable
Item 4	.565	.830	Fiable
Item 5	.389	.837	Fiable
Item 6	.230	.842	Fiable
Item 7	.534	.834	Fiable
Item 8	.174	.843	Fiable
Item 9	.246	.842	Fiable
Item 10	.472	.835	Fiable
Item 11	.528	.835	Fiable
Item 12	.394	.837	Fiable
Item 13	.486	.835	Fiable
Item 14	-.004	.850	Fiable
Item 15	.539	.832	Fiable
Item 16	.447	.836	Fiable
Item 17	.543	.833	Fiable
Item 18	.598	.833	Fiable

Item 19	-.215	.858	Fiable
Item 20	.187	.842	Fiable
Item 21	.431	.835	Fiable
Item 22	.569	.835	Fiable
Item 23	.592	.830	Fiable
Item 24	.114	.845	Fiable
Item 25	.315	.839	Fiable
Item 26	.530	.832	Fiable
Item 27	.576	.830	Fiable
Item 28	.010	.851	Fiable
Item 29	.639	.829	Fiable
Item 30	.303	.840	Fiable
Item 31	.397	.837	Fiable

*Elaboración propia*

La Tabla 4 expresa que la correlación ítem-test de cada reactivo superó el valor de 0,20, lo cual indica una correlación significativa. Por otro lado, el coeficiente de alfa de Cronbach general resultó ,842 lo que significa que la prueba tiene una alta confiabilidad por consistencia interna de sus elementos. Se concluye que los ítems son fiables dado que cumplen con la regla, es decir,  $r > 0.20$ .

**Tabla 5**

**Análisis confiabilidad por ítems del instrumento Estrategias de Aprendizaje**

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.884	31

	Correlación ítems test corregida	Alfa de Cronbach si se elimina ítem	Descriptivo
Item 32	.383	.860	Fiable
Item 33	-.177	.870	Fiable
Item 34	.251	.863	Fiable
Item 35	.065	.866	Fiable
Item 36	.479	.858	Fiable
Item 37	-.193	.870	Fiable

Item 38	.410	.860	Fiable
Item 39	.209	.864	Fiable
Item 40	.320	.862	Fiable
Item 41	.474	.859	Fiable
Item 42	.583	.858	Fiable
Item 43	.335	.861	Fiable
Item 44	.484	.859	Fiable
Item 45	.293	.862	Fiable
Item 46	.628	.857	Fiable
Item 47	.472	.859	Fiable
Item 48	.360	.861	Fiable
Item 49	.425	.859	Fiable
Item 50	.337	.861	Fiable
Item 51	.593	.857	Fiable
Item 52	-.211	.872	Fiable
Item 53	.452	.859	Fiable
Item 54	.480	.859	Fiable
Item 55	.660	.857	Fiable
Item 56	.484	.859	Fiable
Item 57	-.032	.868	Fiable
Item 58	.395	.861	Fiable
Item 59	.553	.858	Fiable
Item 60	-.129	.870	Fiable
Item 61	.449	.859	Fiable
Item 62	.504	.859	Fiable
Item 63	.479	.859	Fiable
Item 64	.603	.857	Fiable
Item 65	.195	.865	Fiable
Item 66	.432	.860	Fiable
Item 67	.335	.861	Fiable
Item 68	.146	.865	Fiable
Item 69	.509	.858	Fiable
Item 70	.387	.861	Fiable
Item 71	.633	.857	Fiable
Item 72	.549	.857	Fiable
Item 73	.264	.863	Fiable
Item 74	.179	.864	Fiable
Item 75	.242	.863	Fiable
Item 76	.439	.860	Fiable
Item 77	-.129	.869	Fiable
Item 78	.382	.861	Fiable
Item 79	.253	.863	Fiable
Item 80	.020	.867	Fiable
Item 81	.186	.865	Fiable

---

*Elaboración propia*

La Tabla 5 expresa que la correlación ítem-test de cada reactivo superó el valor de 0,20, lo cual indica una correlación significativa. Por otro lado, el coeficiente de alfa de Cronbach general resultó ,884 lo que significa que la prueba tiene una alta confiabilidad por consistencia interna de sus elementos. Se concluye que los ítems son fiables dado que cumplen con la regla, es decir,  $r > 0.20$ .

#### **4.4.4 PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS**

Para la realización del análisis de datos en este estudio se utilizó la estadística descriptiva, tras el análisis del comportamiento de ambas variables de estudio. Se utilizó las medidas de tendencia central, así como las frecuencias y los porcentajes por cada una de las categorías examinadas, proyectándose tablas y figuras.

Se utilizó también la estadística inferencial para el análisis de los datos mediante la aplicación del test de bondad o normalidad de las variables de estudio y dimensiones Kolgomorow Smirnow determinando la aplicación de la prueba correlacional para el contraste de las hipótesis, que en este caso recayó en la prueba Rho de Spearman.

#### **4.4.5 ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN**

Para el estudio realizado no hubo experimentación de alguna de las variables, por ello no se requirió de autorizaciones especiales. Solo se utilizó el consentimiento informado.

Asimismo, se respetaron las normas de propiedad intelectual, aplicando correctamente las normas Apa para cada uno de los casos de la referencia.

De otra parte, a la culminación de la investigación se destruyeron los cuestionarios de aplicación, que a pesar de ser anónimos se garantizó su confidencialidad

Los resultados obtenidos no generan ningún tipo de conflicto de interés entre las partes.



## CAPÍTULO V RESULTADOS

### 5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

**Variable: Motivación**

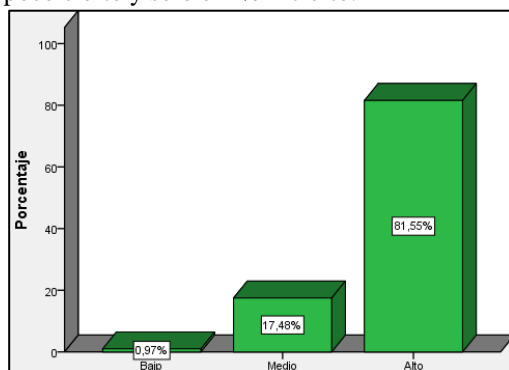
**Dimensión 1: Valoración**

**Tabla 6**

*Escala de Valoración de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	1	1,0
Poco cierto	18	17,5
Muy cierto	84	81,6
Total	103	100,0

**Nota.-** El 81,6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho denotan que sí orientar la meta interna y externa hacia sus objetivos así como dan el valor a la tarea; seguida del 17,5% que manifiesta poco cierto y solo el 1% incierto.



**Figura 1.** Escala de Valoración de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho

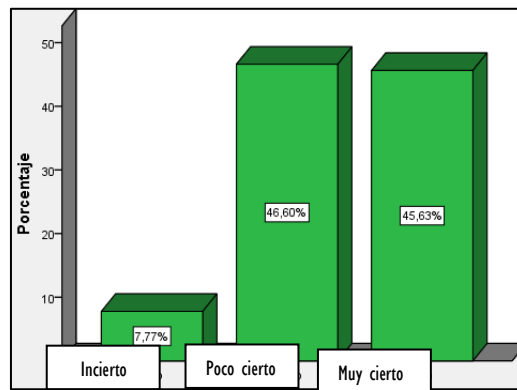
## Dimensión 2: Expectativas

Tabla 7

*Expectativas de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	8	7,8
Poco cierto	48	46,6
Muy cierto	47	45,6
Total	103	100,0

**Nota.-** El 45,6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “muy cierto” sus creencias sobre el control del aprendizaje y su autoeficacia; seguida del 46,6% que manifiesta “poco cierto” y el 7.8% “incierto”.



**Figura 2.** Expectativas de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho

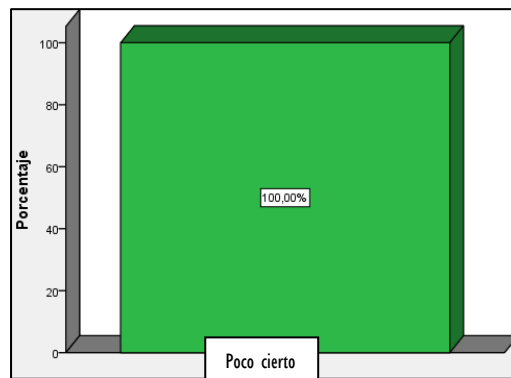
### Dimensión 3: Afecto – Ansiedad

Tabla 8

*Escala de Ansiedad en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Poco cierto	103	100,0

**Nota.-** El 100,0% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “poco cierto” su afecto en la categoría “ansiedad”.



**Figura 3.** Ansiedad de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho

**Variable Y: Estrategias de aprendizaje**

**Dimensión 1: Estrategias cognitivas y metacognitivas**

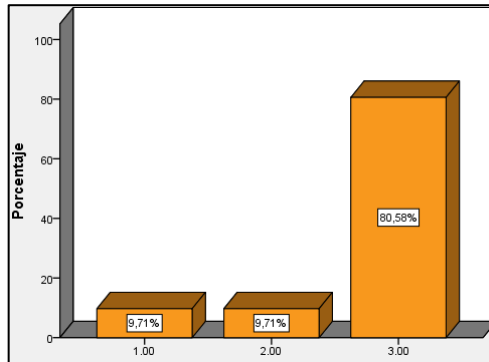
**Subdimensión 1: Repetición**

**Tabla 9**

*Escala de Repetición en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	10	9,7
Poco cierto	10	9,7
Muy cierto	83	80,6
Total	103	100,0

**Nota.-** El 80,6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “muy cierto” hacen uso de la “repetición” como primer nivel del aprendizaje, ya sea por el conocimiento conceptual que la carrera profesional de Derecho requiere; seguido del 9,7% en la escala “poco cierto” y el 9,7% en la escala “incierto”.



**Figura 4.** *Escala de Repetición en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

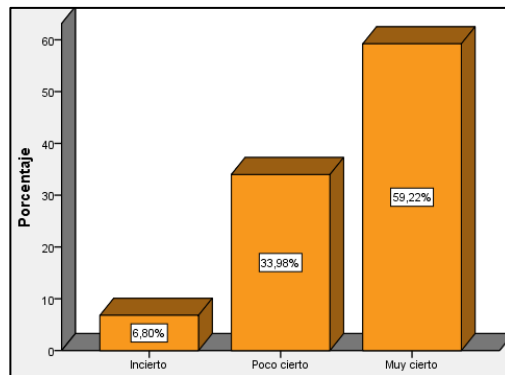
## Subdimensión 2: Elaboración

Tabla 10

*Escala de Elaboración en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	7	6,8
Poco cierto	35	34,0
Muy cierto	61	59,2
Total	103	100,0

**Nota.-** El 59,2% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “muy cierto” hacen uso de la “elaboración” como primer nivel del aprendizaje, ya sea por la presencia de asociaciones cognitivas que posteriormente se convertirán en estrategias; seguido del 34% en la escala “poco cierto” y el 6,8% en la escala “incierto”.



**Figura 5.** *Escala de Elaboración en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

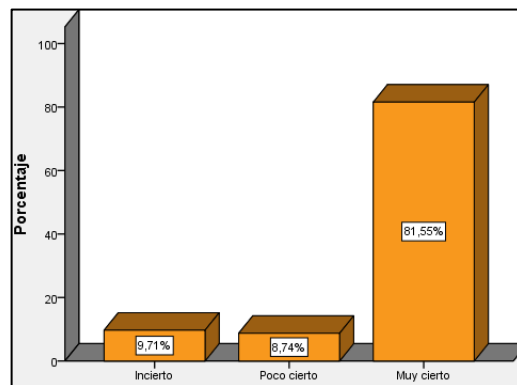
### Subdimensión 3: Organización

Tabla 11

*Escala de Organización en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	10	9,7
Poco cierto	9	8,7
Muy cierto	84	81,6
Total	103	100,0

**Nota.-** El 81,6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “muy cierto” hacen uso de la estrategia de “organización”; seguido del 9,7% en la escala “incierto” y el 8,7% en la escala “poco cierto”.



**Figura 6.** *Escala de Organización en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

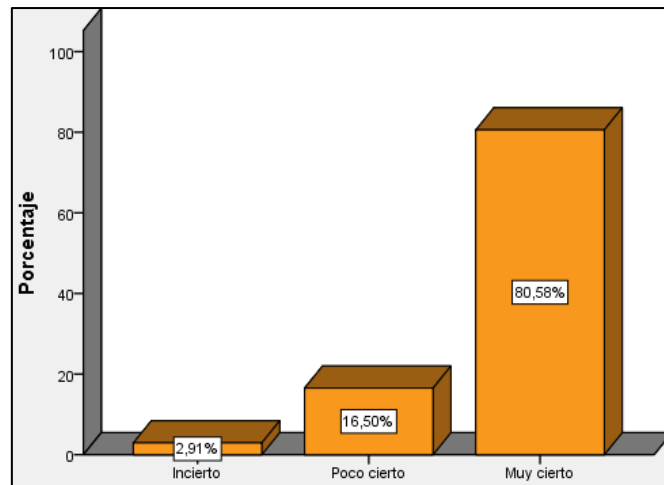
#### Subdimensión 4: Pensamiento Crítico

Tabla 12

*Escala de Pensamiento Crítico en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	3	2,9
Poco cierto	17	16,5
Muy cierto	83	80,6
Total	103	100,0

**Nota.-** El 80,6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “muy cierto” hacen uso de la estrategia de “pensamiento crítico”; seguido del 16,5% en la escala “poco cierto” y el 2,9% en la escala “incierto”.



**Figura 7.** *Escala de Pensamiento Crítico en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

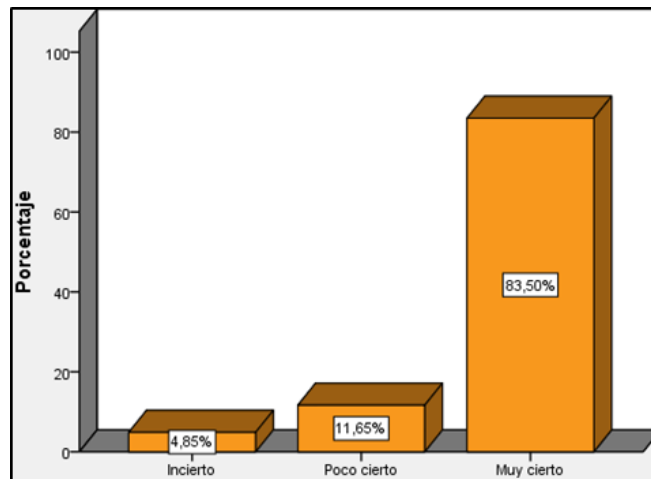
## Subdimensión 5: Autorregulación metacognitiva

Tabla 13

*Escala de Autorregulación metacognitiva en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	5	4,9
Poco cierto	12	11,7
Muy cierto	86	83,5
Total	103	100,0

**Nota.-** El 83,5% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “muy cierto” hacen uso de la estrategia de “autorregulación metacognitiva”; seguido del 11,7% en la escala “poco cierto” y el 4,9% en la escala “incierto”.



**Figura 8.** *Escala de Autorregulación Metacognitiva en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

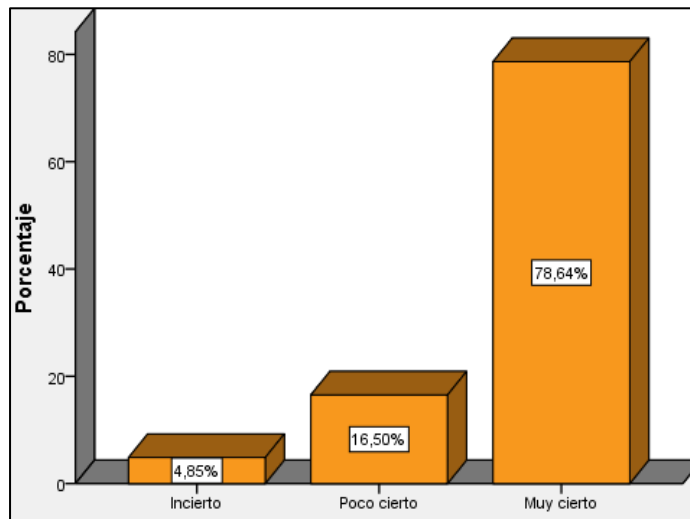


**Tabla 14**

*Consolidado dimensión Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	5	4,9
Poco cierto	17	16,5
Muy cierto	81	78,6
Total	103	100,0

**Nota.-** El 78,6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “muy cierto” hacen uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas; seguido del 16,5% en la escala “poco cierto” y el 4,9% en la escala “incierto”.



**Figura 9.** *Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.*

## Dimensión 2: Gestión de Recursos

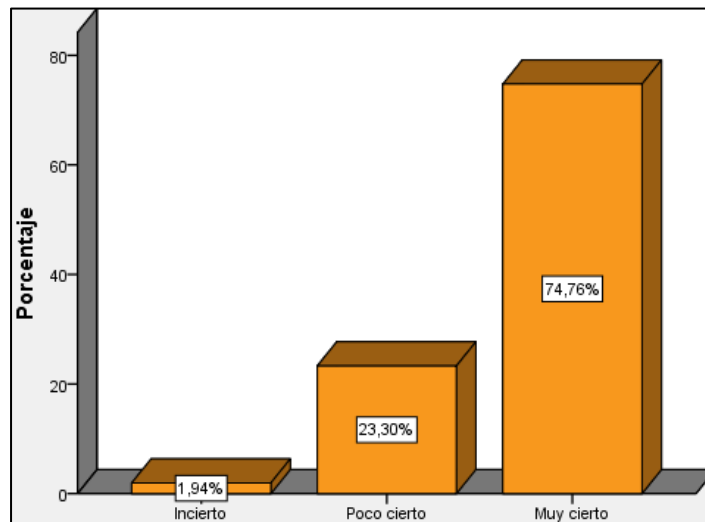
### Subdimensión 1: Administración del tiempo

Tabla 15

*Escala de administración del tiempo en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	2	1,9
Poco cierto	24	23,3
Muy cierto	77	74,8
Total	103	100,0

**Nota.-** El 74,8% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho expresan en la escala “muy cierto” hacen uso de la estrategia de “administración del tiempo”; seguido del 23.3% en la escala “poco cierto” y 1.9% en la escala “incierto”.



**Figura 10.** *Escala Administración del Tiempo en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

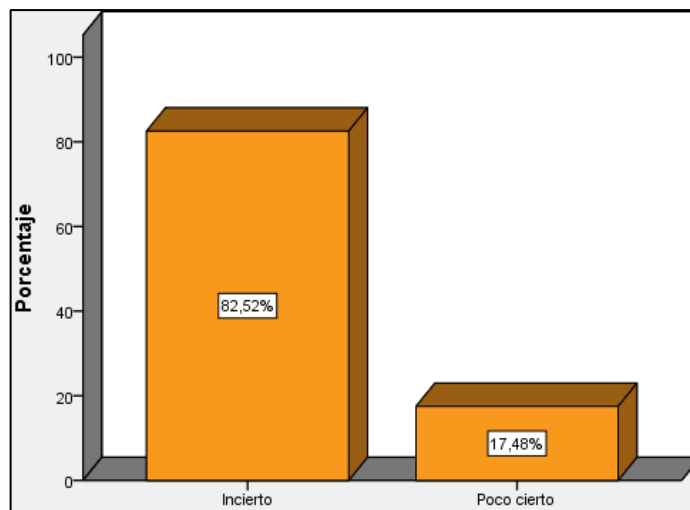
## Subdimensión 2: Regulación del esfuerzo

Tabla 16

*Escala Regulación del Esfuerzo en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	85	82,5
Poco cierto	18	17,5
Total	103	100,0

**Nota.-** El 82,58% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho se encuentran en la escala “incierto” respecto a la escala *regulación del esfuerzo*, seguido del 17,5% en la escala “poco cierto”.



**Figura 11.** *Escala Regulación del Esfuerzo en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

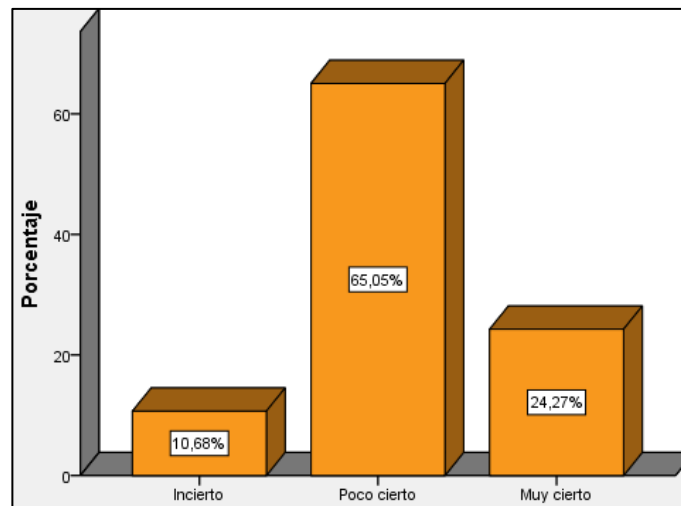
### Subdimensión 3: Aprendizaje de Pares

Tabla 17

*Escala Aprendizaje de Pares en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	11	10,7
Poco cierto	67	65,0
Muy cierto	25	24,3
Total	103	100,0

**Nota.-** El 65% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho se encuentran en la escala “poco cierto” respecto a la escala *Aprendizaje por Pares*, seguido del 24,3% en la escala “muy cierto” y el 10,7% en la escala “incierto”.



**Figura 12.** *Escala Aprendizaje por Pares en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho*

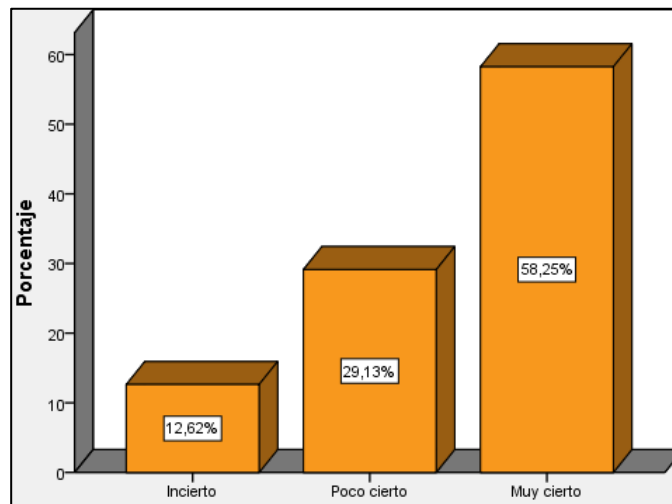
#### Subdimensión 4: Búsqueda de Ayuda

Tabla 18

*Escala Búsqueda de Ayuda en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	13	12,6
Poco cierto	30	29,1
Muy cierto	60	58,3
Total	103	100,0

**Nota.-** El 58,3% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho se encuentran en la escala “muy cierto” respecto a la escala *Búsqueda de Ayuda*, seguido del 29,1% en la escala “poco cierto” y el 12,6% en la escala “incierto”.



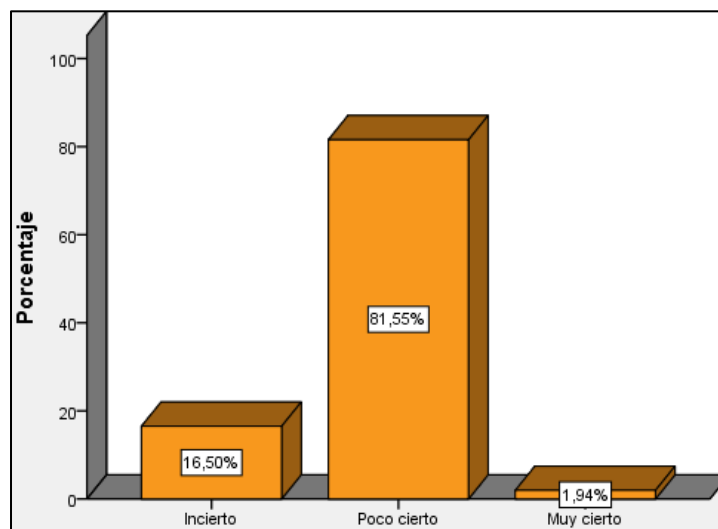
**Figura 13.** Escala Búsqueda de Ayuda en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho

**Tabla 19**

*Consolidado Estrategias Gestión de Recursos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.*

	Frecuencia	Porcentaje
Incierto	17	16,5
Poco cierto	84	81,6
Muy cierto	2	1,9
Total	103	100,0

**Nota.-** El 81,6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho se encuentran en la escala “poco cierto” respecto a la Estrategias Gestión de Recursos, seguido del 16,5% en la escala “incierto” y el 1,9% en la escala “muy cierto”.



**Figura 14.** *Consolidado Estrategias Gestión de Recursos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho.*

## 5.2 ANÁLISIS INFERENCIAL

**Tabla 20**

*Análisis de normalidad Kolmogorov – Smirnov de los instrumentos*

Variables	Dimensiones	ME	D.E.	K-SZ	Sig
Motivación	Valoración	57,5146	7,77737	,137	,000
	Expectativa	45,3981	6,76256	,108	,005
	Afecto	16,4854	4,01679	,101	,012
Estrategias de aprendizaje	Estrategias cognitivas y metacognitivas	111,5825	15,70845	,080	,107
	Estrategias de recursos	27,7282	3,37579	,139	,000

**N =103**

**Nota.** ME= Media, DE= Desviación estándar, K – SZ= Estadístico de prueba, Sig= Nivel de significancia.

La Tabla 20 da cuenta que las distribuciones de los puntajes de las dimensiones presentaron estadísticos K-S Z no significativos con  $p >,05$  para tres de las cinco dimensiones, por lo que podemos concluir que los datos no se ajustan a la curva normal. Por lo tanto, se utilizó estadísticos no paramétricos para el análisis correlacional de los datos: Rho de Spearman.

### 5.2.1 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

H<sub>1</sub> Existe relación significativa entre la motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

H<sub>0</sub> No existe relación significativa entre la motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

**Tabla 21**  
**Contrastación de Hipótesis Secundaria 1**

		<b>Correlaciones</b>		
			Motivación	Total estrategias cognitivas y metacognitivas
Rho de Spearman	Motivación	Coeficiente de correlación	1,000	,484**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	103	103
	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Coeficiente de correlación	,484**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	103	103

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

La Tabla N° 21 concluye la existencia de una correlación significativa entre motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas, observándose una correlación de rho= ,484 y un nivel de significancia  $p < 0,05$  (sig. ,000), por lo que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.



## Tabla 22

### Contrastación de Hipótesis Secundaria 2

H<sub>2</sub> Existe relación significativa entre la motivación y estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

H<sub>0</sub> No existe relación significativa entre la motivación y estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

		Correlaciones		
			Motivación	Total estrategias gestión de recursos
Rho de Spearman	Motivación	Coeficiente de correlación	1,000	,492**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	103	103
	Estrategias gestión de recursos	Coeficiente de correlación	,492**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	103	103

La Tabla 22 concluye la existencia de una correlación significativa entre motivación y estrategias de gestión de recursos, observándose una correlación de rho= ,492 y un nivel de significancia  $p < 0,05$  (sig. ,000), por lo que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

### Tabla 23

#### Contrastación de Hipótesis Principal

H<sub>1</sub>: Existe relación significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP durante el semestre 2017-II.

Correlaciones				
			Motivación	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,479**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	103	103
Estrategias de aprendizaje	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,479**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	103	103

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

La Tabla 23 concluye la existencia de una correlación significativa entre motivación y estrategias de aprendizaje, observándose una correlación de rho= ,479 y un nivel de significancia  $p < 0,05$  (sig. ,000), por lo que se acepta la hipótesis principal y se rechaza la hipótesis nula.

## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

A continuación se presenta la discusión de resultados en función de las hipótesis planteadas:

El resultado obtenido en la contrastación de la hipótesis secundaria 1, evidencia la correlación significativa entre motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas, observándose una correlación de  $\rho = ,484$  y un nivel de significancia  $p < 0,05$  (sig. ,000). Estos resultados se corroboran con lo expresado por Rodríguez (2009), quien midió las metas orientadas al aprendizaje, a sí mismo, a la valoración social y al logro. Asimismo, describe las estrategias metacognitivas hallando diferencias en el uso de estrategias dependiendo del peso que tengan las metas de aprendizaje dentro del perfil motivacional de los estudiantes. Este hallazgo concuerda con el obtenido en la presente investigación, tal como se aprecia en la Tabla 14 muestra que el 78,6% de la muestra manejan estrategias cognitivas y metacognitivas, sin embargo un 21% aún está en proceso.

De otra parte, los resultados obtenidos por Martín, Bueno y Ramírez (2010) concuerdan con los obtenidos en la presente tesis, dado que la relación que halla en la asociación de estudiantes de Bachillerato se confirman con los estudiantes Peruanos aplicados en esta investigación, además, tal como se aprecia en las Tablas 6,7 y 8 la motivación intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia son creencias que pueden ayudar o limitar al estudiante para que se involucre en diferentes diferentes estrategias de aprendizaje.

Es importante señalar que la correlación hallada entre ambas variables se respaldan en el hallazgo de Saldaña (2014) encontrando que la motivación está también asociada al rendimiento académico. A esta conclusión, la presente tesis encontró en la teoría de Pozo (1996) el fundamento que determina el hecho de que un estudiante que use estrategias de aprendizaje obtendrá el éxito académico.

Respecto a los resultados obtenidos en la hipótesis secundaria 2, se concluye que existe correlación significativa  $\rho = ,492$  entre motivación y las estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP. Los resultados se amparan en la investigación de Rocés, M. Tourón, G. & González, C. (2004), quienes demuestran que las correlaciones realizadas entre los factores del cuestionario (motivación y estrategias de aprendizaje) y el rendimiento, la correlación más alta se ubicó en estrategias de aprendizaje; enfatizando en la gestión del tiempo; es decir, los estudiantes aún no logran consolidar la administración de su tiempo y la búsqueda de ayuda como parte de su aprendizaje, tal como lo muestra la tabla 15.

En la misma línea, Niemi, Nevgi y Virtanen, (2003) al aplicar el MSLQ, encontraron en su estudio que la motivación para aprender estaba relacionada con el uso de estrategias de aprendizaje en contextos académicos, lo que coincide con otros autores como Pintrich et al. (1991) y Rodríguez (2009); aspectos que concuerdan con la tabla 6 del presente estudio.

Otro aspecto significativo de destacar es la aplicación del cuestionario MSLQ en diversas investigaciones a nivel nacional e internacional que confirman lo actuado en esta investigación, y, es el hecho de la consistencia interna de la prueba cuando ésta se aplica a diversos tipos de muestra como la actuada; así como lo presenta Rodríguez (2009), Eslami y Tavakoli (2011) y Paucar P. (2015).

Finalmente, los hallazgos obtenidos en la contrastación de la hipótesis principal demuestran que existe correlación significativa  $\rho = ,479$  entre la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la USMP en el semestre 2017-1. El trabajo específico de Segura (2015), ampara el resultado de la hipótesis principal, en el sentido de que la valoración y expectativas que muestre el estudiante universitario son decisivas para activar el “aprender a aprender”. Se

reafirma que el contexto social; es decir, la teoría propuesta por Vygotsky, Bandura y dan solidez a nuestros resultados. Los agentes externos influyen decisivamente en el individuo ya sea para motivarlo o no. Es muy cierta la premisa que si un estudiante universitario no logra altos niveles de motivación, consecuentemente, no utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de su aprendizaje, deviniendo en un bajo rendimiento.

La teoría de Pintrich (2000) respalda la presente investigación: a mayor motivación, mayor será fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Al término de la investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

**PRIMERA.-** Se demostró que existe relación significativa entre la variable motivación y la dimensión estrategias cognitivas y metacognitivas, pues la correlación de Spearman es de  $\rho = ,484$  y un nivel de significancia  $p < 0,05$  (sig. ,000).

**SEGUNDA.-** Se encontró que existe una relación significativa entre la variable motivación y la dimensión estrategias de gestión de recursos, pues la correlación de Spearman es de  $\rho = ,492$  y un nivel de significancia  $p < 0,05$  (sig. ,000).

**TERCERA.-** Se demostró que existe relación significativa entre la variable motivación y la variable estrategias de aprendizaje, pues la correlación de Spearman es de  $\rho = ,479$  y un nivel de significancia  $p < 0,05$  (sig. ,000).

## RECOMENDACIONES

- Implementar talleres de motivación a los estudiantes del primer ciclo que promuevan mejores niveles de valoración y expectativa, ya que como se observa en la tabla 6, aunque el porcentaje es significativo para esta muestra, se prevé una línea sostenida en el tiempo para las futuras promociones.
- Implementar a través de la oficina de tutoría o departamento académico los talleres para los estudiantes del primer ciclo, en el uso y manejo de estrategias cognitivas tales como las de organización y pensamiento crítico. Asimismo, promover estrategias de autorregulación y reflexión sobre sus aprendizajes.
- Promover en los docentes tutores de la Facultad de Derecho, la necesidad de capacitación continua respecto al conjunto de estrategias de aprendizaje; articulándolas con las asignaturas.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

- Álvarez, M. (2005). *Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Estudios sobre Educación pp.107-126.
- Arellano, M (2012).*Tesis de Maestría. Aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes de nivel medio superior bilingüe en México*. Universidad Autónoma de Nueva León: México.
- (s.f.).Ali A.,Eslami A.&Tavakoli M.(2011).*A Confirmatory Factor Analysis of the Motivated Self-regulated Learning Questionnaire in an EFL Context. International Education Studies*, 4(4), 230-239. Recuperado el 25 de junio de 2012, de [URL:Http://dx. doi.org/10.5539/ies.v4n4p230](http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n4p230).
- Argüelles, D. &Nages,N.(2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo (4ª. ed.)*. Bogotá, Colombia: Universidad EAN.
- Ausubel, D.,Novak, J.,&Hanesian, H.(1983).*Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2ª.ed.)*.México, D.F.:Trillas.
- Beltrán, J.(1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.



- Burón, J.(1997). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensa mensajero.
- Castañeda, M. (2004).*Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. México, D.F.:Tri- llas.
- Cheng, E. (2011).The Role of Self-Regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *The International Journal of Research and Review*, 6 (1), 1-16.
- Diaz Barriga, F.& Hernández Rojas, G.(2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª.ed.) México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Glazman, R.& Figueroa, M. (1996). *Modalidades del trabajo docente alumno en la educación superior. Consideraciones para la elaboración de programas de cursos*. Nuevo León. México. : Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Hernández, P.,& García, L. A. (1991).*Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámides.
- Hernández Rojas G.(2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México Paidós.
- Isaza, A. (2005). *Clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de medicina: de la teoría a la evidencia*. *Revista de estudios sociales*, 20 83-92.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Competences et socioconstructivisme, un cadre Théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p.31.
- Martín, M.,Bueno, J., Ramirez, M. (2010). Evaluación del Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de Bachillerato Mexicanos. Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Yucatán. *Aula Abierta*. 38, núm.1, pp.59-70.

- Martínez, J. & Galán F. (2000). *Estrategias de Aprendizaje, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. REOP, 11(19), 35-50.
- Martínez, M. & García, A. (2011). *¿Cómo cambian las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios con la Adaptación Metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior?* Universidad de Alcalá de Henares: España.
- Méndez, L. & González, M. (2011) *Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 11(3), 1-39.
- Méndez, L. & González, M. (2013). *Evaluación de la Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos (EEDAS)*. Revista Ciencia UNAL, 16(60), 58-77.
- Méndez, L. & Torres, G. (2014). *Estrategias de aprendizaje y motivación en universitarios de dos modelos educativos distintos*. Ciencia UNAL. 17(69), pp. 52-62
- Monereo, C. (Coord.) (1993) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2001). *¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa*. Cuadernos de Pedagogía, 298, 50-56.
- Moreno Méndez, J., & Escobar Altare, A., & Vera Maldonado, A., & Beltrán Saavedra, D., & Castañeda Maldonado, I. (2009). Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 109-130.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E, y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la Investigación*. 4ta. Edición de la U. Bogotá. Colombia.

- Niemi, H., Nevgi, A, & Virtanen, P. (2003). *Towards self-regulation in web-based learning. Journal of Educational Media*, 28, 49-72
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Perry, N.E. (2002). *Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. Educational Psychologist: USA*.
- Pintrich, P.R. (2000<sup>a</sup>). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R. & García, T.(1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. En M.I. Maehr y P.R. Pintrich (Eds). *Advances in motivation and achievement* (pp.371-402).Greenwich: JAL. Press.
- Pintrich, P.R. & García, T. (Abril de 1995). *Assesing student's motivation and learning strategies: The Motivated Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. San Francisco, California, United States.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. & Mckeachie, W. (1991).*A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionare (MSLQ)*. Michigan, EE.UU. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pozo, J.I /1990).*Estrategias de aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 199-221). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Pozo, J.I. & Monereo, C.(1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Barcelona. España: Editorial Santillana.
- Quipas, M. (2017). *Apuntes de clase del curso de Investigación II*. Universidad Alas Peruanas. Lima.
- Roces, M. Tourón, G. & González, C. (2004). *Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Universidad de Oviedo: España.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O*. Universidad de la Coruña: España.
- Salas, E. (2000). *Una introducción a la investigación científica*. Tarea Asociación Gráfica Educativa. Perú.
- Sánchez, M. & López, M. (2005). *De la motivación y del síndrome del fracaso*. México, D.F.: Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM).
- Torres, G. & Rositas, J. (2011). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México, D.F.: Trillas.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
- Valle, Barca, González & Núñez (1999). *Las estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual*. Revista Latinoamericana de Psicología 31 (3), 425-461.
- Zimmerman, B.J. & Martínez-Ponds, M. (1986). *Development of a structured interview for assessing student of self-regulated learning strategies*. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (Ed.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.).USA: Mahwah

[http://www.derecho.usmp.edu.pe/itaest2011/diciembre\\_2011/actualidad\\_00.htm](http://www.derecho.usmp.edu.pe/itaest2011/diciembre_2011/actualidad_00.htm)

## **ANEXOS**

**ANEXO 1: Matriz de consistencia**

**ANEXO 2: Instrumentos de recolección de datos**

**ANEXO 3: Validación de expertos**

**ANEXO 4: Tabla de la prueba de validación V de Aiken**

**ANEXO 5: Copia de la data procesada**

**ANEXO 6: Consentimiento informado**

**ANEXO 7: Autorización de la entidad donde se realizó el trabajo de campo**

**ANEXO 8: Declaratoria de autenticidad del informe de tesis.**

**MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES LIMA, 2017**

<b>PROBLEMA GENERAL</b>	<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>HIPÓTESIS GENERAL</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>
¿Qué relación existe entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?	Determinar la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?	Existiría relación significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?	<b>VARIABLE X</b> <b>MOTIVACIÓN</b> <u>Dimensiones</u>  X <sub>1</sub> : Valoración <u>Escalas:</u> 1. Meta de orientación intrínseca. 2. Meta de orientación intrínseca. 3. Valor de la tarea.  X <sub>2</sub> : Expectativas <u>Escalas:</u> 4. Creencias de control. 5. Autoeficacia para el aprendizaje.  X <sub>3</sub> : Afecto <u>Escala:</u> 6. Ansiedad	1, 16, 22, 24 7, 11, 13, 30 4, 10, 17, 23, 26, 27  2, 9, 18, 25 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31  3, 8, 14, 19, 28	<u>ENFOQUE</u> Cuantitativo.  TIPO DE INVESTIGACIÓN Básica.  <u>NIVEL DE INVESTIGACIÓN</u> Descriptivo.  <u>DISEÑO</u> Correlacional.  <u>MÉTODO</u> Hipotético – Deductivo.  <u>POBLACIÓN</u> 170 estudiantes de 1° Ciclo de la U.S.M.P.  <u>MUESTRA</u> Tipo de muestreo probabilístico 103 estudiantes del 1° Ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P.  <u>TÉCNICA</u> Encuesta.  <u>INSTRUMENTO</u> Cuestionario Test de motivación y estrategias de aprendizaje – MSLQ. Autor. Prinrich et al. (1991).
<b>Problema Específico</b> PE <sub>1</sub> ¿Cuál es la relación entre la motivación y estrategias cognitivas y metas cognitivas empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?	<b>Objetivos Específicos</b> OE <sub>1</sub> ¿Determinar la relación entre la motivación y las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?	<b>Hipótesis Específicas</b> HE <sub>1</sub> ¿Existiría relación significativa entre la motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?	<b>VARIABLE Y</b> <b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b> <u>Dimensiones</u>  Y <sub>1</sub> : Estrategias cognitivas y metacognitivas <u>Escalas:</u> 1. Repetición. 2. Elaboración. 3. Organización. 4. Pensamiento crítico. 5. Autorregulación metacognitiva  Y <sub>2</sub> : Estrategias de gestión de recursos <u>Escalas:</u> 6. Administración del tiempo y del ambiente. 7. Regulación del esfuerzo. 8. Aprendizaje de pares. 9. Búsqueda de ayuda.	39, 46, 59, 72 53, 62, 64, 67, 69, 81 32, 42, 49, 63 38, 47, 51, 66, 71 33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79  35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80 37, 48, 60, 74 34, 45, 50 40, 58, 68, 75	
PE <sub>2</sub> ¿Cuál es la relación entre la motivación y las estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?	OE <sub>2</sub> ¿Determinar la relación entre la motivación y las estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?	HE <sub>2</sub> ¿Existiría relación significativa entre la motivación y las estrategias de gestión de recursos empleadas por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la U.S.M.P. durante el Semestre 2017-II?			

## ANEXO 2

### TEST DE MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE (MSLQ)

Estimado estudiante:

Me encuentro desarrollando una investigación sobre Motivación y Estrategias del Aprendizaje, la cual tiene como objetivo establecer la relación entre ambos aspectos. Por lo que le solicito tenga a bien leer cada uno de los enunciados y encierre en un círculo ( ) la alternativa que usted crea conveniente. No existen preguntas correctas ni incorrectas. Asimismo, no tienen un carácter evaluativo. Es anónima y garantizo la confidencialidad de sus resultados.

*Gracias por su colaboración.*

#### INSTRUCCIONES:

**El presente cuestionario es sobre su motivación en relación a todas las asignaturas que estás tomando este semestre.**

- Conteste señalando en una escala del 1 al 5, qué tan bien te describe cada oración.
- Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo responda lo que sea más verdadero en su propia experiencia.
- Utilice la escala que se muestra en cada pregunta. Si la frase es **muy cierta para usted, ENCIERRE el 5**; si la frase **no es del todo cierta para usted, ENCIERRE el 1**.
- Si la frase es más o menos cierta para usted, encuentre un número entre el 1 y el 5 que mejor describa su situación.
- Por favor, conteste a conciencia todos los ítems.

1	2	3	4	5
No muy cierto para mí	Poco cierto para mí	Ni muy cierto ni poco cierto para mí	Cierto para mí	Muy cierto para mí

#### DATOS INFORMATIVOS

Sección: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_



### Parte A. Motivación

1.-En clases como ésta, prefiero el material de curso que me reta para aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
2.-Si estudio de forma apropiada, seré capaz de aprender el material de este curso.	1	2	3	4	5
3.-Cuando contesto un examen pienso que estoy teniendo un bajo desempeño en comparación con otros estudiantes.	1	2	3	4	5
4.-Pienso que seré capaz de usar lo aprendido en este curso para otros cursos.	1	2	3	4	5
5.-Creo que tendré una excelente calificación en esta clase.	1	2	3	4	5
6.-Estoy seguro de que puedo entender el material más difícil presentado en las lecturas de este curso.	1	2	3	4	5
7.-Lograr una buena calificación en este curso es lo más satisfactorio para mí en este momento.	1	2	3	4	5
8.-Cuando contesto un examen pienso en los reactivos que en otras partes del examen no puedo responder.	1	2	3	4	5
9.-Es mi culpa si no me aprendo el material de este curso.	1	2	3	4	5
10.-Es importante para mí aprender el material de esta clase.	1	2	3	4	5
11.-Lo más importante para mí en este momento es mejorar mi promedio general, por lo tanto mi preocupación principal en esta clase es obtener una buena calificación.	1	2	3	4	5
12.-Me siento seguro de que puedo aprender los conceptos básicos de este curso.	1	2	3	4	5
13.-Si es posible, quiero obtener mejores calificaciones que la mayoría de los estudiantes.	1	2	3	4	5
14.-Cuando presento exámenes pienso en las consecuencias de reprobar.	1	2	3	4	5
15.-Tengo confianza en que entiendo el material más	1	2	3	4	5

complejo presentado por el maestro de este curso.

16.-En una clase como ésta prefiero material que estimule mi curiosidad aunque sea difícil de aprender.	1	2	3	4	5
17.-Estoy muy interesado en el contenido de este curso.	1	2	3	4	5
18.-Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el material del curso.	1	2	3	4	5
19.-Siento inquietud y malestar al presentar un examen.	1	2	3	4	5
20.-Tengo confianza en que puedo hacer un gran trabajo en las tareas y pruebas de este curso.	1	2	3	4	5
21.-Confío en que me irá bien en esta clase.	1	2	3	4	5
22.-Lo más satisfactorio para mí en este curso es tratar de entender el contenido lo mejor posible.	1	2	3	4	5
23.-Creo que el material en esta clase es útil para yo poder aprender.	1	2	3	4	5
24.-Cuando tengo la oportunidad en esta clase, elijo tareas de las que pueda aprender aunque no garantice mejorar mi calificación.	1	2	3	4	5
25.-Si no entiendo el material de este curso, se debe a que no me esforcé lo suficiente.	1	2	3	4	5
26.-Me gusta el tema principal de este curso.	1	2	3	4	5
27.-Entender el tema principal de este curso es muy importante para mí.	1	2	3	4	5
28.-Siento que mi corazón late con fuerza cuando presento un examen.	1	2	3	4	5
29.-Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta clase.	1	2	3	4	5
30.-Quiero que me vaya bien en esta clase porque es importante para mí mostrar mis habilidades a mis familiares, amigos, empleados u otras personas.	1	2	3	4	5
31.-Tomando en cuenta la dificultad de este curso, el maestro, y mis habilidades, creo que me irá bien en esta clase.	1	2	3	4	5

## Parte B. Estrategias de Aprendizaje

Las siguientes preguntas son en relación a las estrategias de aprendizaje y de estudio que emplea en sus clases.

- De nuevo, recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo conteste lo que mejor describa su manera de estudiar en esta clase.
- Utilice la misma escala que se muestra en cada pregunta. Si la frase es **muy cierta para usted ENCIERRE el 5**; si la frase **no es del todo cierta para usted, ENCIERRE el 1**.
- Si la frase es más o menos cierta para usted, encuentre un número entre el 1 y el 5 que mejor describa tu situación.

	1	2	3	4	5
	No muy cierto para mí	Poco cierto para mí	Ni muy cierto ni poco cierto para mí	Cierto para mí	Muy cierto para mí
32.-Cuando estudio las lecturas de este curso, esquematizo el material como ayuda para organizar mis pensamientos.	1	2	3	4	5
33.-Durante la hora de clase acostumbro perderme detalles importantes por pensar en otras cosas.	1	2	3	4	5
34.-Al estudiar para este curso, acostumbro intentar explicarle el material a un compañero o amigo.	1	2	3	4	5
35.-Usualmente estudio en un lugar en el que puedo concentrarme sobre el curso.	1	2	3	4	5
36.-Al leer para este curso, elaboro preguntas como ayuda para enfocarme en mi lectura.	1	2	3	4	5
37.-Cuando estudio para esta clase con frecuencia me siento tan desganado o aburrido que renuncio antes de terminar lo que planeaba estudiar.	1	2	3	4	5
38.-Acostumbro cuestionarme las cosas que he leído en este curso y decidir si las encuentro convincentes.	1	2	3	4	5
39.-Cuando estudio para esta clase, practico repitiéndome el material a mí mismo una y otra vez.	1	2	3	4	5
40.-Aunque tenga problemas para aprender el material, intento realizar el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.	1	2	3	4	5

41.-Cuando me confundo sobre algo que leo para esta clase, me regreso para tratar de entenderlo.	1	2	3	4	5
42.-Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas e intento encontrar las ideas más importantes.	1	2	3	4	5
43.-Distribuyo adecuadamente mi tiempo de estudio para este curso.	1	2	3	4	5
44.-Si las lecturas de este curso son difíciles de entender, cambio el modo en el que leo el material.	1	2	3	4	5
45.-Trato de trabajar con otros estudiantes de esta clase para completar las tareas.	1	2	3	4	5
46.-Cuando estudio para este curso, leo las notas y textos de nuevo una y otra vez.	1	2	3	4	5
47.-Cuando una teoría, interpretación o conclusión es presentada en clase o textos, trato de indagar si existe suficiente evidencia que la respalde.	1	2	3	4	5
48.-Me esfuerzo para que me vaya bien en esta clase aunque no me guste.	1	2	3	4	5
49.-Realizo mapas conceptuales, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material del curso.	1	2	3	4	5
50.-Cuando estudio para este curso, acostumbro dedicar parte de mi tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase.	1	2	3	4	5
51.-Trato el material del curso como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.	1	2	3	4	5
52.-Considero difícil el apegarme a un horario de estudio.	1	2	3	4	5
53.-Cuando estudio para esta clase junto información de diferentes fuentes, como conferencias, artículos y discusiones.	1	2	3	4	5
54.-Antes de estudiar un nuevo material, acostumbro revisarlo de forma general para entender cómo está organizado.	1	2	3	4	5
55.-Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme de entender el material que he estudiado en esta clase.	1	2	3	4	5

56.-Intento adaptar el modo en el que estudio para lograr el cumplimiento de los requerimientos del curso y el estilo de enseñanza del maestro.	1	2	3	4	5
57.-Acostumbro darme cuenta de que he leído para esta clase pero no entendí de qué se trató.	1	2	3	4	5
58.-Le pido al instructor que clarifique conceptos que no entiendo bien.	1	2	3	4	5
59.-Memorizo palabras clave que me recuerden conceptos importantes de la clase.	1	2	3	4	5
60.-Cuando el material del curso es difícil, o me rindo o sólo estudio las partes fáciles.	1	2	3	4	5
61.-Intento pensar sobre un tema e indagar en lo que se supone que debería aprender en lugar de sólo leer y estudiar para el curso.	1	2	3	4	5
62.-Intento relacionar ideas de este curso con las de otros cursos siempre que es posible.	1	2	3	4	5
63.-Reviso mis notas de la clase y organizo los conceptos importantes cuando estudio para este curso.	1	2	3	4	5
64.-Cuando leo para esta clase, intento relacionar el material actual con lo que ya sé desde antes.	1	2	3	4	5
65.-Tengo un lugar especial para estudiar.	1	2	3	4	5
66.-Intento elaborar mis propias ideas relacionándolas con lo que voy aprendiendo en el curso.	1	2	3	4	5
67.-Cuando estudio para este curso, elaboro resúmenes cortos de las ideas principales de mis lecturas y notas de clase.	1	2	3	4	5
68.-Cuando no puedo entender el material de este curso, le pido ayuda a algún otro estudiante de la clase.	1	2	3	4	5
69.-Intento entender el material de este curso realizando conexiones entre las lecturas y los conceptos de la clase.	1	2	3	4	5
70.-Me aseguro de ir a la par con las lecturas semanales asignadas para este curso.	1	2	3	4	5

71.-Cuando leo o escucho un juicio o conclusión en esta clase pienso en posibles alternativas.	1	2	3	4	5
72.-Realizo listas de ítems importantes de este curso y las memorizo.	1	2	3	4	5
73.-Asisto a esta clase regularmente.	1	2	3	4	5
74.-Aún cuando el material del curso es aburrido y poco interesante, logro seguir trabajando hasta que termino.	1	2	3	4	5
75.-Acostumbro identificar estudiantes de esta clase a quienes pueda pedirles ayuda cuando sea necesario.	1	2	3	4	5
76.-Al estudiar para este curso intento identificar cuáles conceptos no entiendo bien.	1	2	3	4	5
77.-Acostumbro darme cuenta de que no dedico mucho tiempo en este curso debido a otras actividades.	1	2	3	4	5
78.-Cuando estudio para esta clase, me planteo metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.	1	2	3	4	5
79.-Si me confundo tomando notas en clase, me aseguro de resolver mis dudas más adelante.	1	2	3	4	5
80.-Raras veces encuentro el tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.	1	2	3	4	5
81.-Intento aplicar ideas de las lecturas de este curso en otras actividades como seminarios o discusiones.	1	2	3	4	5

ANEXO 3: Validación de expertos

ANEXO 4: Tabla de la prueba de validación V de Aiken

No aplican, debido a que el instrumento ha sido validado científicamente y utilizado en América Latina, posee características de validez y confiabilidad descritas en el apartado correspondiente.

ANEXO 5: Copia de la data procesada

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	
1	DATA PROCESADA																												
2	Edad	Sexo	Ultimo grado padre	Ultimo grado madre	p1 motiv	p2 motiv	p3 motiv	p4 motiv	p5 motiv	p6 motiv	p7 motiv	p8 motiv	p9 motiv	p10 motiv	p11 motiv	p12 motiv	p13 motiv	p14 motiv	p15 motiv	p16 motiv	p17 motiv	p18 motiv	p19 motiv	p20 motiv	p21 motiv	p22 motiv	p23 motiv	p24 motiv	
3	100	200	200	200	100	100	300	100	300	200	100	300	100	100	100	100	100	300	100	100	200	100	200	100	100	100	100	100	200
4	100	200	300	200	300	300	500	400	300	200	500	300	500	500	500	300	300	400	200	300	400	400	400	400	400	300	400	300	200
5	100	100	300	200	200	300	400	400	400	200	500	300	500	500	500	300	500	500	100	200	400	400	200	300	300	400	500	200	200
6	200	200	300	300	500	400	100	300	400	400	300	300	500	400	400	400	200	300	400	400	400	500	200	400	400	400	400	300	300
7	100	100	400	400	200	500	300	300	100	100	400	400	400	200	400	400	300	400	100	500	200	400	400	300	500	300	400	300	200
8	100	200	400	400	300	500	400	100	400	300	400	500	200	400	500	400	300	500	100	300	400	500	500	400	500	300	100	100	200
9	100	200	200	400	300	400	200	400	300	300	300	200	200	500	400	400	500	300	300	400	500	500	300	500	400	400	500	300	300
10	100	100	400	400	400	500	400	400	200	300	500	300	500	400	500	300	500	400	200	400	500	500	300	400	400	400	400	200	200
11	100	100	400	400	300	300	300	400	400	300	400	200	300	400	400	400	400	300	200	300	300	400	200	400	200	400	400	400	300
12	100	200	400	400	400	300	500	100	100	500	500	500	200	500	500	500	500	500	200	500	400	400	500	500	200	500	200	500	500
13	100	200	400	400	400	300	500	100	100	500	500	500	200	500	500	500	500	500	200	500	400	400	500	500	200	500	200	500	500
14	100	200	400	400	400	300	500	100	100	500	500	500	200	500	500	500	500	500	200	500	400	400	500	500	200	500	200	500	500
15	100	100	400	400	500	500	100	300	400	400	400	300	400	400	400	400	400	300	400	300	300	400	200	500	500	400	300	300	300
16	100	200	400	400	400	300	500	100	100	500	500	500	200	500	500	500	500	500	200	500	400	400	500	500	200	500	200	500	500
17	100	200	400	400	400	300	500	400	100	500	500	500	200	500	500	500	500	500	200	500	400	400	500	500	200	500	200	500	500
18	100	100	400	300	300	400	400	300	100	200	400	300	300	400	500	400	400	300	100	200	100	300	400	400	200	400	400	300	200
19	100	100	200	200	300	500	200	200	300	200	300	300	300	200	400	400	300	500	300	300	200	500	500	300	200	400	400	400	300
20	100	100	400	400	300	500	300	500	300	100	500	300	400	500	500	200	400	400	100	500	500	500	500	400	300	500	500	200	200
21	100	100	400	400	300	500	300	500	300	100	500	300	400	500	500	200	400	400	100	500	500	500	500	400	300	500	500	200	200
22	100	200	200	300	300	500	200	300	300	500	500	500	200	500	500	500	300	400	400	500	300	300	300	300	300	300	500	200	100
23	100	100	300	300	300	200	200	300	200	400	200	300	400	500	500	400	400	300	300	400	400	400	500	300	500	400	300	100	100
24	100	200	400	400	400	400	400	300	500	300	400	500	400	300	400	400	300	500	400	400	500	500	400	500	400	400	500	300	300
25	100	100	400	400	400	400	400	300	500	300	400	500	400	300	400	500	500	500	400	400	400	500	500	400	300	400	400	500	300
26	100	100	400	400	400	400	400	300	500	300	400	500	400	300	400	500	500	500	400	400	400	500	500	400	300	400	400	500	300
27	100	100	400	400	400	400	400	300	500	300	400	500	400	300	400	500	500	500	400	400	400	500	500	400	300	400	400	500	300
28	100	100	400	400	400	300	500	100	100	500	500	500	200	400	400	400	300	500	200	400	300	400	400	500	200	500	200	500	500
29	100	100	400	400	500	100	100	500	400	300	500	500	300	500	500	500	400	500	400	400	500	500	300	500	500	500	500	100	100
30	100	100	400	400	400	500	300	200	400	400	500	300	400	500	500	500	400	500	300	400	500	500	200	400	500	400	500	300	300
31	100	100	400	400	300	500	400	400	200	100	500	300	500	400	500	300	500	500	100	500	500	500	500	400	300	500	500	300	300
32	100	100	400	300	300	400	200	300	300	300	400	200	400	500	500	500	400	300	200	400	400	400	400	200	500	500	500	400	400
33	100	100	400	300	300	400	200	300	300	300	400	200	400	500	500	500	400	300	200	400	400	400	200	500	500	500	500	400	400
34	100	100	400	300	300	400	200	300	300	300	400	200	400	500	500	500	400	300	200	400	400	400	400	200	500	500	500	400	400
35	100	100	400	300	300	400	200	300	300	300	400	200	400	500	500	500	400	300	200	400	400	400	200	500	500	500	500	400	400
36	100	100	400	300	300	400	200	300	300	300	400	200	400	500	500	500	400	300	200	400	400	400	200	500	500	500	500	400	400
37	100	100	400	300	300	400	200	300	300	300	400	200	400	500	500	500	400	300	200	400	400	400	200	500	500	500	500	400	400
38	100	100	400	400	400	400	300	400	300	400	400	300	500	400	400	400	400	300	300	400	400	300	500	300	400	400	300	300	300
39	100	100	400	400	300	500	300	500	300	100	500	300	400	500	500	200	500	400	100	500	500	500	500	400	300	500	500	200	200
40	100	100	400	400	300	500	300	500	300	100	500	300	400	500	500	200	500	400	100	500	500	500	500	400	300	500	500	200	200
41	100	100	400	400	500	500	400	400	400	400	500	400	500	500	500	400	400	200	400	500	500	500	500	100	400	400	500	500	400
42	100	100	400	400	500	500	400	400	400	400	500	400	500	500	500	400	400	200	400	500	500	500	500	100	400	400	500	500	400
43	100	100	400	400	500	500	400	400	400	400	500	400	500	500	500	400	400	200	400	500	500	500	500	100	400	400	500	500	400
44	100	100	400	400	500	500	400	400	400	400	500	400	500	500	500	400	400	200	400	500	500	500	500	100	400	400	500	500	400
45	100	100	400	400	500	500	400	400	400	400	500	400	500	500	500	400	400	200	400	500	500	500	500	100	400	400	500	500	400
46	100	100	400	400	500	500	200	500	500	400	500	300	200	400	400	500	500	400	300	400	300	500	200	500	500	500	400	300	300
47	100	100	400	400	500	500	200	500	500	400	500	300	200	400	400	500	500	400	300	400	300	500	200	500	500	500	400	300	300
48	100	100	400	400	500	500	200	500	500	400	500	300	200	400	400	500	500	400	300	400	300	500	200	500	500	500	400	300	300
49	100	200	400	400	300	400	200	300	300	300	500	300	500	400	500	400	500	400	100	500	200	400	500	300	100	500	100	300	300
50	100	200	400	400	200	500	400	500	500	300	500	300	500	500	500	500	500	400	200	500	400	500	300	500	500	400	500	400	400
51	100	200	400	400	400	400	200	300	300	200	400	300	400	400	300	300	400	300	200	400									





	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE
1																													
2	p25 motiv	p26 motiv	p27 motiv	p28 motiv	p29 motiv	p30 motiv	p31 motiv	p32 aprend	p33 aprend	p34 aprend	p35 aprend	p36 aprend	p37 aprend	p38 aprend	p39 aprend	p40 aprend	p41 aprend	p42 aprend	p43 aprend	p44 aprend	p45 aprend	p46 aprend	p47 aprend	p48 aprend	p49 aprend	p50 aprend	p51 aprend	p52 aprend	p53 aprend
3	3.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	4.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	2.00
4	5.00	4.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	2.00	4.00	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00	5.00	1.00
5	3.00	4.00	3.00	1.00	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00	1.00	1.00	5.00	4.00	3.00	1.00	3.00	1.00	1.00	3.00	1.00	1.00	1.00	2.00	3.00
6	4.00	3.00	4.00	1.00	4.00	4.00	5.00	3.00	1.00	4.00	4.00	2.00	1.00	3.00	2.00	2.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	3.00	1.00	2.00	3.00	2.00	4.00
7	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	5.00	2.00	3.00	3.00	4.00	2.00	3.00	3.00	4.00	2.00	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00	1.00	3.00
8	4.00	1.00	2.00	5.00	1.00	4.00	4.00	2.00	5.00	4.00	5.00	2.00	5.00	3.00	2.00	4.00	1.00	5.00	5.00	4.00	1.00	1.00	3.00	1.00	4.00	5.00	1.00	1.00	2.00
9	3.00	4.00	4.00	3.00	5.00	5.00	4.00	4.00	3.00	2.00	4.00	4.00	1.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	4.00	3.00	3.00
10	2.00	5.00	5.00	3.00	3.00	5.00	3.00	3.00	1.00	2.00	4.00	2.00	1.00	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	2.00	2.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	2.00
11	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	4.00	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00
12	2.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	1.00	4.00	5.00	1.00	5.00	1.00	1.00
13	2.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	1.00	4.00	5.00	1.00	5.00	1.00	1.00
14	2.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	1.00	4.00	5.00	1.00	5.00	1.00	1.00
15	4.00	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	5.00	1.00	4.00	3.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	5.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	2.00	4.00
16	2.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	1.00	4.00	5.00	1.00	5.00	1.00	1.00
17	2.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	1.00	4.00	5.00	1.00	5.00	1.00	1.00
18	3.00	1.00	4.00	4.00	2.00	5.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	4.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	4.00	2.00	3.00	2.00	4.00	2.00
19	3.00	5.00	4.00	5.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	2.00	4.00	4.00	3.00	2.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00	2.00	4.00	5.00	2.00	3.00	1.00	2.00	2.00	1.00	2.00
20	5.00	3.00	5.00	5.00	4.00	5.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	2.00	5.00	5.00	2.00	3.00	1.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00
21	5.00	3.00	5.00	5.00	4.00	5.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	2.00	5.00	5.00	2.00	3.00	1.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00
22	1.00	4.00	5.00	3.00	3.00	5.00	5.00	2.00	2.00	2.00	5.00	4.00	3.00	5.00	2.00	1.00	1.00	4.00	5.00	3.00	3.00	5.00	3.00	4.00	2.00	1.00	5.00	1.00	4.00
23	2.00	2.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	2.00	5.00	3.00	4.00	3.00	3.00	5.00	3.00	3.00
24	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	2.00	2.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	3.00	5.00	4.00	3.00	3.00	5.00	2.00	3.00	4.00	4.00	2.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	4.00
25	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	2.00	2.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	3.00	5.00	4.00	3.00	3.00	5.00	2.00	3.00	4.00	4.00	2.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	4.00
26	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	2.00	2.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	3.00	5.00	4.00	3.00	3.00	5.00	2.00	3.00	4.00	4.00	2.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	4.00
27	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	2.00	2.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	3.00	5.00	4.00	3.00	3.00	5.00	2.00	3.00	4.00	4.00	2.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	4.00
28	2.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	1.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	1.00	4.00	5.00	1.00	5.00	1.00	1.00
29	1.00	5.00	5.00	1.00	5.00	5.00	5.00	4.00	5.00	3.00	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	5.00	3.00	5.00	3.00	1.00	5.00	5.00	5.00	2.00	5.00
30	4.00	3.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	1.00	5.00	3.00	2.00	1.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	2.00	1.00	3.00	1.00	1.00	3.00	2.00	2.00	5.00	3.00
31	5.00	4.00	5.00	5.00	3.00	5.00	3.00	2.00	4.00	4.00	5.00	1.00	3.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	1.00	4.00	3.00	3.00	1.00	1.00	5.00	5.00	3.00
32	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	5.00	4.00	5.00	2.00	3.00	5.00	2.00	1.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00
33	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	5.00	4.00	5.00	2.00	3.00	5.00	2.00	1.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00
34	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	5.00	4.00	5.00	2.00	3.00	5.00	2.00	1.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00
35	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	5.00	4.00	5.00	2.00	3.00	5.00	2.00	1.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00
36	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	5.00	4.00	5.00	2.00	3.00	5.00	2.00	1.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00
37	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	5.00	4.00	5.00	2.00	3.00	5.00	2.00	1.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00
38	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	2.00	3.00	2.00	4.00	3.00	2.00	3.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	3.00	2.00	4.00	2.00	3.00	2.00	3.00	3.00	5.00	2.00
39	5.00	3.00	5.00	5.00	4.00	5.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	2.00	5.00	5.00	2.00	3.00	1.00	4.00	2.00	5.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00
40	5.00	3.00	5.00	5.00	4.00	5.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	2.00	5.00	5.00	2.00	3.00	1.00	4.00	2.00	5.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00
41	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00
42	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00
43	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00
44	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00
45	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00
46	4.00	3.00																											

	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	
84	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	1.00	3.00	5.00	4.00	1.00	3.00	5.00	3.00	4.00	5.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	5.00	5.00	3.00	4.00	3.00	4.00	
85	4.00	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	2.00	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	
86	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	5.00	4.00	5.00	4.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	
87	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	5.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	3.00	5.00	4.00	1.00	1.00	
88	5.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00	1.00	5.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	3.00	4.00	5.00	3.00	3.00	1.00	3.00	
89	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	5.00	5.00	1.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	5.00	5.00	2.00	5.00	4.00	5.00	1.00	5.00
90	4.00	4.00	5.00	2.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	1.00	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
91	4.00	4.00	5.00	2.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	1.00	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
92	4.00	4.00	5.00	2.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	1.00	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
93	4.00	4.00	5.00	2.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	1.00	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
94	4.00	4.00	5.00	2.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	1.00	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
95	2.00	1.00	5.00	1.00	3.00	2.00	3.00	4.00	5.00	3.00	1.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	2.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	1.00	5.00	
96	2.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	1.00	4.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	3.00	1.00	4.00	1.00	4.00
97	2.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	1.00	4.00	1.00	4.00
98	2.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	3.00	1.00	4.00	1.00	4.00	4.00
99	2.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	3.00	1.00	4.00	1.00	4.00	4.00
100	2.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	4.00	5.00	4.00	5.00	3.00	1.00	4.00	1.00	4.00	4.00
101	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	1.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
102	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	1.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
103	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	1.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
104	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	1.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
105	5.00	5.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

	BF	BG	BH	BI	BJ	BK	BL	BM	BN	BO	BP	BQ	BR	BS	BT	BU	BV	BW	BX	BY	BZ	CA	CB	CC	CD	CE	CF	CG
1																												
2	p54 aprend	p55 aprend	p56 aprend	p57 aprend	p58 aprend	p59 aprend	p60 aprend	p61 aprend	p62 aprend	p63 aprend	p64 aprend	p65 aprend	p66 aprend	p67 aprend	p68 aprend	p69 aprend	p70 aprend	p71 aprend	p72 aprend	p73 aprend	p74 aprend	p75 aprend	p76 aprend	p77 aprend	p78 aprend	p79 aprend	p80 aprend	p81 aprend
3	2.00	2.00	3.00	2.00	4.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	1.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	2.00	5.00
4	1.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.00
5	1.00	3.00	4.00	3.00	1.00	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00	5.00	1.00	3.00	4.00	2.00	4.00	1.00	1.00	1.00	3.00	4.00	2.00	4.00	2.00	4.00	1.00	3.00
6	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3.00	4.00	4.00	4.00	2.00	2.00	1.00	4.00	4.00	3.00	5.00	4.00	4.00	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	2.00
7	1.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	2.00	2.00	5.00	3.00	2.00	1.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	5.00	2.00	2.00	4.00	2.00	3.00	2.00	5.00	5.00
8	4.00	2.00	3.00	3.00	1.00	4.00	1.00	2.00	5.00	5.00	1.00	4.00	5.00	1.00	1.00	2.00	4.00	1.00	1.00	5.00	2.00	4.00	1.00	2.00	5.00	5.00	2.00	2.00
9	4.00	4.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	5.00	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00	4.00	2.00	4.00
10	2.00	4.00	4.00	2.00	2.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	1.00	4.00	4.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	4.00
11	3.00	4.00	4.00	3.00	2.00	4.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00
12	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	2.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	1.00	5.00
13	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	2.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	1.00	5.00
14	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	2.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00	1.00	5.00
15	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00	1.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	5.00	2.00	4.00	5.00	3.00	3.00	5.00	5.00	2.00	5.00	2.00	4.00	4.00	2.00	2.00
16	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	2.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	4.00	4.00	3.00	3.00	2.00	5.00	4.00
17	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	2.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	4.00	4.00	3.00	3.00	2.00	5.00	3.00
18	4.00	3.00	3.00	5.00	3.00	3.00	3.00	2.00	4.00	3.00	2.00	1.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	2.00
19	5.00	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00	5.00	3.00	4.00	5.00	2.00	3.00	3.00	2.00	5.00	3.00	5.00	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	2.00
20	5.00	4.00	3.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	2.00	3.00	4.00	5.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	3.00	5.00	5.00	4.00	3.00	3.00	3.00	1.00
21	5.00	4.00	3.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	2.00	3.00	4.00	5.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	3.00	5.00	5.00	4.00	3.00	3.00	3.00	1.00
22	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	1.00	1.00	3.00	2.00	3.00	2.00	5.00	5.00	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	2.00	5.00	4.00	1.00	5.00	4.00	5.00	5.00	1.00	1.00
23	4.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00
24	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	5.00	2.00	4.00	2.00	2.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00
25	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	5.00	2.00	4.00	2.00	2.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00
26	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	5.00	2.00	4.00	2.00	2.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00
27	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	5.00	2.00	4.00	2.00	2.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00
28	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	2.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	2.00	5.00	3.00	3.00
29	5.00	5.00	3.00	2.00	1.00	4.00	1.00	1.00	4.00	4.00	5.00	3.00	3.00	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	5.00
30	3.00	3.00	4.00	2.00	1.00	4.00	3.00	3.00	1.00	3.00	2.00	3.00	2.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	1.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	3.00	4.00	3.00
31	3.00	2.00	3.00	1.00	2.00	5.00	2.00	3.00	4.00	3.00	4.00	1.00	2.00	3.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.00	5.00	5.00	3.00	3.00	5.00	3.00	4.00	4.00	3.00
32	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	3.00	5.00	2.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00	1.00	5.00
33	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	3.00	5.00	2.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00	1.00	5.00
34	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	3.00	5.00	2.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00	1.00	5.00
35	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	3.00	5.00	2.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00	1.00	5.00
36	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	3.00	5.00	2.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00	1.00	5.00
37	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	3.00	5.00	2.00	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	2.00	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00	1.00	4.00
38	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	2.00	2.00	2.00	4.00	4.00	2.00	3.00	5.00	4.00	4.00	3.00	2.00	2.00	5.00	4.00	4.00	3.00	5.00	3.00	4.00	2.00	3.00
39	5.00	4.00	3.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	2.00	3.00	4.00	5.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	3.00	5.00	5.00	4.00	3.00	3.00	3.00	1.00
40	5.00	4.00	3.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00	4.00	5.00	3.00	2.00	3.00	4.00	5.00	3.00	2.00	3.00	1.00	5.00	3.00	5.00	5.00	4.00	3.00	3.00	3.00	1.00
41	3.00	3.00	4.00	1.00	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	2.00	4.00	4.00	1.00	4.00
42	3.00	3.00	4.00	1.00	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	2.00	4.00	4.00	1.00	4.00
43	3.00	3.00	4.00	1.00	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	2.00	4.00	4.00	1.00	4.00
44	3.00	3.00	4.00	1.00	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	2.00	4.00	4.00	1.00	4.00
45	3.00	3.00	4.00	1.00	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	5.00	5.00	5.00	4.00	2.00	4.00	4.00	1.00	4.00
46	4.00	4.00	3.00	2.00	4.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	4.00	5.00	5.00	4.00	5.00	4.00	5.00	5.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	1.00	3.00
47	4.00	4.00	3.00	2.00	4.00	5.00	3.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	4.00	5.00														



## ANEXO 6

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado estudiante:

Me encuentro desarrollando una investigación sobre Motivación y Estrategias del Aprendizaje, la cual tiene como objetivo establecer la relación entre ambos aspectos. Por lo que le solicito tenga a bien leer cada uno de los enunciados y encierre en un círculo ( ● ) la alternativa que usted crea conveniente. No existen preguntas correctas ni incorrectas. Asimismo, no tienen un carácter evaluativo.

La resolución del cuestionario es anónima, voluntaria y garantizo la confidencialidad de sus resultados, los mismos que al final de la investigación serán destruidos.

*Gracias por su colaboración*

**ANEXO 7**

**Autorización de la entidad donde se realizó el trabajo de campo**

La Molina, 30 de octubre de 2017

Profesor (a)

**COLUMBUS GUZMÁN, MAGDALENA GUILLERMINA**

Presente.-

Estimado (a) docente:

Es grato dirigirme a usted, dando respuesta a su carta, con la finalidad de autorizarla, como docente de nuestra Facultad de Derecho, aplicar el instrumento de investigación Test (MSLQ) sobre estrategias motivacionales y estrategias de aprendizaje con alumnos matriculados en la asignatura de Estrategias de Aprendizaje del Ciclo I en las secciones 01C aula 303A turno mañana y 01J aula 304A turno tarde, correspondiente a su carga docente 2017 II, por cuanto nos manifiesta el haber sido aprobado su proyecto de tesis para el grado de Maestría cuyo título es: "Motivación y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres. Año 2017".

Estoy seguro de su capacidad que hará coronar con éxito su carrera profesional en el grado de Maestría, que redundará en la calidad de nuestra Institución por lo que le agradecemos anticipadamente.

Muy cordialmente,



**USMP** FACULTAD DE DERECHO  
UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRÉS  
Lucas Luis López Pérez  
Director del Departamento Académico

Facultad de Derecho  
Alameda del Corregidor N° 1865 Urb. La Ensenada - La Molina  
Telf: 365-7000  
derecho@usmp.pe  
www.derecho.usmp.edu.pe



## **ANEXO 8**

### **DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL INFORME DE TESIS.**

**MAGDALENA GUILLERMINA COLUMBUS GUZMÁN**, identificada con DNI 07924170, en mi calidad de Egresada del Programa Académico de Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, declaro bajo juramento que:

Soy autora de la investigación denominada “Motivación y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes del 1er ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres. Año 2017”, declarando autenticidad del informe de tesis.

Jesús María, 30 de agosto de 2018

**MAGDALENA GUILLERMINA COLUMBUS GUZMÁN**

**DNI. 07924170**