



**FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**TESIS**

**MOTIVACIÓN DEL LOGRO Y ESTRATEGIAS DE  
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
DE CHICLAYO.**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**Autora:**

**Bach. Espinoza Parra Anyela Verónica**

**Asesor:**

**Mg. Prada Chapoñan Rony Edinson**

**Línea de Investigación:**

**Psicología y Desarrollo de Habilidades**

**Pimentel – Perú  
2019**

**MOTIVACIÓN DEL LOGRO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN  
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE  
CHICLAYO**

Aprobación del Informe de Investigación

---

**Mg. Prada Chapoñan Rony Edinson**  
**Asesor Metodológico**

---

**Mg. López Ñiquen Karla Elizabeth**  
**Presidenta de Jurado**

---

**Mg. Torres Curo Milagritos del Rocío**  
**Secretaria de Jurado**

---

**Mg. Torres Díaz María Malena**  
**Vocal de Jurado**

## **DEDICATORIA**

A Dios y a mi familia, motivos de apoyo e inspiración, un abrazo fuerte para ellos.

Gracias.

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios que me ha dado la dicha de realizar este gran proyecto científico y la salud para no desvanecer.

A mis padres Wilmer y Angela por acompañarme en cada paso de mi vida, celebrando mis triunfos, pero sobre todo en la calamidad, así como también por su amor al brindarme el mejor regalo que es la educación.

A ti Pierre Anthony, por los grandes y encantadores detalles, con los que me apoyas en la construcción de mi camino, solo espero que este amor siga perpetuándose, puesto que soy muy feliz a tu lado.

A mi adorable abuela, que, aunque ya no esté en la tierra, ha sido una dicha disfrutar de sus consejos y ese soporte emocional que influyó en mí, para seguir luchando hasta llegar a mi meta.

A mi asesor Rony, por brindarme de sus conocimientos.

Gracias.

## RESUMEN

Establecer estrategias y técnicas de aprendizaje sigue siendo un problema frente a la calidad educativa, la cual está determinada por la intervención del maestro y el estudiante, siendo la enseñanza el proceso de motivación frente a las actividades y los resultados académicos logrados. Por tal motivo, se pretende determinar la relación entre motivación del logro y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de un Institución Educativa de Chiclayo, utilizando la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML – M) de Manassero y Vásquez y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Ortega y Pérez. Por consiguiente, el estudio fue descriptivo no experimental, correlacional; y una muestra no probabilística de 127 aprendices de 4° y 5° grado de secundaria, cuyas edades oscilan entre 16 y 18 años.

Para analizar el objetivo, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman Brown, resultando ello, la existencia correlativa altamente significativa entre ambas variables, y entre sus componentes; y predominando los niveles medios tanto para la motivación del logro y las estrategias de aprendizaje. Por lo que se concluye que los alumnos atribuyen eventos causales frente al contexto educativo, siendo de gran importancia el interés, esfuerzo, la interacción con el docente e influencia de los compañeros en sus habilidades, las tareas y exámenes, como resultado de su comportamiento y de su desempeño por adquirir estrategias de aprendizajes.

**PALABRAS CLAVES:** Atribucionalidad, Motivación del Logro, Estrategias de Aprendizaje.

## ABSTRAC

Establishing learning strategies and techniques continues to be a problem in the face of educational quality, which is determined by the intervention of the teacher and the student, with teaching being the motivation process in front of the activities and academic results achieved. For this reason, it is intended to determine the relationship between motivation of achievement and learning strategies in high school students of an Educational Institution of Chiclayo, using the Achievement Motivation Achievement Scale (EAML - M) of Manassero and Vásquez and the Questionnaire of Learning Strategies (CEA) of Beltrán, Ortega and Pérez. Therefore, the study was non-experimental, correlational descriptive; and a non-probabilistic sample of 127 apprentices of 4th and 5th grade of secondary school, whose ages range between 16 and 18 years.

To analyze the objective, the Spearman Brown correlation coefficient was applied, resulting in the highly significant correlative existence between both variables, and between its components; and the average levels predominate both for achievement motivation and learning strategies. So it is concluded that students attribute causal events to the educational context, being of great importance the interest, effort, interaction with the teacher and influence of peers on their skills, tasks and exams, as a result of their behavior and of their performance by acquiring learning strategies.

**KEYWORDS:** Attributionality, Motivation of Achievement, Learning Strategies.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA</b> .....	iii
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	iv
<b>RESUMEN</b> .....	v
<b>ABSTRAC</b> .....	v
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	8
1.1. Realidad Problemática .....	8
1.2. Antecedentes de Estudio .....	9
1.3. Teorías Relacionadas al Tema .....	14
1.4. Formulación del Problema.....	19
1.5. Justificación e Importancia del Estudio .....	19
1.6. Hipótesis.....	20
1.7. Objetivos.....	21
<b>II. MÉTODO</b> .....	23
2.1. Tipo y Diseño de Investigación.....	23
Tipo de investigacion.....	23
Diseño de investigación.....	23
2.2. Población y Muestra. ....	24
Población.....	26
Muestra.....	26
2.3. Variables, Operacionalización.....	25
2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos, Validez y Confiabilidad .....	26
2.5. Procedimiento de Análisis de Datos. ....	28
2.6. Criterios Éticos. ....	29
<b>III. RESULTADOS</b> .....	30
3.1. Resultados en Tablas.....	30
3.2. Discusión de Resultados .....	40
<b>IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	44
Conclusiones.....	44
Recomendaciones.....	45
<b>REFERENCIAS</b> .....	46
<b>ANEXOS</b> .....	52

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Realidad Problemática.**

Ubicándonos a tiempos remotos, se puede decir que la enseñanza surgió por la necesidad de supervivencia del mismo ser humano y enfocándonos en la sociedad primitiva, la educación se encontraba en base a la búsqueda de satisfacer necesidades básicas, como el de comer y vestir; y el único objetivo por el cual motivarse era el deseo de surgir y buscar instrumentos que ayuden a dicha meta, los autores aducen que surgieron distintos métodos de enseñanza en los países, basándose en la religión y las tradiciones de los pueblos judíos y cristianos, luego las artes y la lengua latina; en la Grecia Antigua, los primeros en inferir la concepción educativa fueron Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes tenían como finalidad, preparar a los jóvenes a que puedan liderar un estado y una sociedad. Posteriormente, en el s. XVI, se estableció la “Enseñanza Secundaria” por Martin Lutero, definido como la capacidad de leer, escribir, aprender cursos de aritmética, ciencias y el catecismo. En el s. XVII, se dio inicio al aprendizaje por conocimientos científicos, Francis Bacon acuña al termino de los procesos de aprendizaje, con el objetivo de demostrar el método inductivo, es decir, que los alumnos aprendían por observación y examinando objetos empíricos (Rodríguez, 2010 y Vlasich, 2010)

Rodríguez (2010) aduce que actualmente, el sistema educacional cumple con funciones que se dediquen a mejorar y transmitir la educación a lo largo de la vida, buscando el éxito académico y aumentando la escolarización y titulaciones, explicando que la palabra educación procede del latín “educare”, lo que significa guiar, conducir, formar o instruir; igualmente American Psychological Association (APA, 2010<sup>a</sup>) & American Heritage Dictionary (AHD, 1969) consideran que aprendizaje es el proceso de obtener conocimiento, comprensión, de algo, mediante el estudio o la experiencia; memorizar; ser informado y descubrir.

Actualmente disponemos de gran cantidad de investigaciones que ponen de manifiesto la implicancia activa del sujeto en su método de aprendizaje, elaborados en su mayoría en Estados Unidos y profundizado en el área conductista y cognitivo; teniendo así como pionero a Pavlov (1927), fisiólogo que realizó investigaciones con perros, para luego enfocarse en el



aprendizaje humano y enfocándose en el condicionamiento clásico, determinado como el desarrollo de respuestas involuntarias frente a estímulos. Su experimento se basa, en la modificación del acto de salivar de un perro frente a su comida y este surgía cada vez que escuchaba el sonido de una campana (estímulo), conducta que fue aprendida mediante repeticiones; es así como esta investigación, ha sido de gran aporte para la psicología debido a que determina que el aprendizaje se puede estudiar de forma objetiva.

El aprendizaje educacional necesita de tareas y técnicas que optimicen los resultados junto a los objetivos programados, el aprendizaje guiado, la influencia de estrategias instruccionales adecuadas, lo que en general se le conoce como el proceso de enseñanza - aprendizaje (Arancibia, 2009).

Enciclopedia de Psicología (1998, citado por Cabrera, 2009), los psicólogos del área educativa consideran que existen diferentes formas de aprender para cada persona, por lo que el comportamiento frente al estudio es un factor primordial.

Las investigaciones frente a la motivación del logro y las estrategias de aprendizaje, son extensas en cuanto entorno universitario, pero reducen en las instituciones educativas, dejando de lado que es de suma importancia conocer las estrategias que usa el alumnado frente a su capacidad de pensar en lograr de manera óptima sus metas trazadas después de salir de la institución; por tal motivo se vuelve novedoso ser parte de las investigaciones con adolescentes y conociéndolo desde nuestro contexto peruano.

## **1.2. Antecedentes de Estudio**

Becerra y Reidl (2015), manifiestan que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre motivación hacia el éxito, la efectividad estudiantil con la productividad escolar, lo que quiere decir que el cumplimiento de metas académicas, determina el nivel de desempeño de los estudiantes; causales del rendimiento escolar, son el esfuerzo personal y el cumplimiento de las obligaciones escolares, las cuales son controlados por el mismo alumno.

De acuerdo al trabajo realizado por Díaz (2010), sobre los métodos de aprendizaje y motivación en relación a la productividad académica con alumnos del primer al cuarto grado

que estudian inglés, se llegó a la conclusión de una existente correlación positiva, pero basándonos en los niveles obtenidos, los alumnos de primero y segundo presentan una buena motivación, sin embargo, el tercer y cuarto grado muestran un nivel regular, esto significa que el alumnado puede encontrar motivación frente al estudio y lograr una adecuada autorrealización como persona, sin embargo existen factores negativos que originan insatisfacción escolar, como es la complejidad de las necesidades humanas y las necesidades básicas insatisfechas, producto de que no todos cuentan con las mismas ideas de superarse, esto se encuentra apoyado en las ideas de Maslow.

Regalado (2015), exploró acerca de la relación entre motivo del logro y productividad académica en un instituto, alcanzando como resultado la existencia de la relación entre ambas variables, es decir que aquellos estudiantes, con muy buena motivación de logro se muestran firmes frente a sus propósitos y metas anheladas, mientras que los que obtuvieron escasos factores que conllevan al logro de una persona, presentaban emociones variables e inconstantes ya sea laborando y en el estudio, por todo ello, se considera que esto se caracteriza por la práctica de buenas relaciones sociales, con constantes propósitos en la vida, pensando en el futuro y en los demás, de la misma manera, los padres se involucran en el procedimiento del aprendizaje, siendo ellos agentes motivacionales; asimismo para orientar estos procesos hacia el interés de los alumnos frente a sus cursos, se requiere de herramientas tanto para docentes como para las figuras paternas.

Carranza y Caldera (2017), planearon una investigación que consistía en reconocer la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el Blended Learning (aprendizaje semipresencial), obtuvieron como resultado que existía una percepción media de aprendizaje significativo, lo que significa que el aprendizaje no es percibido en su totalidad, corroborando sus resultados con los de Díaz citado en su investigación y demostrando que los docentes no presentan competencias suficientes para producir las competencias académicas que se desean lograr por los estudiantes, por lo que faltaría aumentar el apoyo al alumnado para repasar temas, buscar información nueva y trabajar de manera colaborativa.

Zarza (2018), elaboró una investigación en la que determina la relación entre los niveles de motivación y autoeficacia, en estudiantes de 17 a 51 años de edad, obteniendo como

resultado diferencias medias con los factores de interés, esfuerzo, perfeccionismo, tarea y exámenes, siendo factores que no aportan, el interés y perfeccionismo con 20% de la población y por otro lado son proporcionales con un 14.3% el factor esfuerzo y tarea, finalmente el factor examen con un 19.3%. Estos resultados manifiestan que el esfuerzo, tarea y examen son clave en la medición de autoeficacia.

Chiara (2014), manifiesta en su investigación acerca de la relación entre maestro y alumno, y la influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal, aplicando este estudio tanto al alumnado como al docente, obteniendo como resultado que, un desarrollo académico y adecuado para el estudiante, existe si la relación es afectiva con un control emocional con el maestro de clase, creando de tal manera una relación constructiva y una mejor actitud académica.

Gehlbach, Brinkworth y Harris (2011) realizaron una investigación buscando la relación entre la calidad profesor-alumno desde la perspectiva de 328 alumnos y 62 maestros, de esta manera, toma de perspectiva social el proceso de discernir los pensamientos, sentimientos y motivaciones de los demás para la existencia de una buena relación, esto sustenta lo que el adolescente manifiesta, porque adquiere su propia identidad en autonomía dentro de su círculo familiar así como también por parte del docente, por lo que desarrollo personal va mejorando así como también en lo académico.

Gallardo y Reyes (2010), desarrollaron su investigación en base a la relación pedagógica, es decir, al juicio previo de los estudiantes frente a la disposición del docente para enseñar, resultando relevante desde la presentación del profesor en aula, por su rostro, tono de voz y preparación de la clase, por lo que es fuente de motivación, sin embargo, al existir desmotivación, no existiría interés en la enseñanza y aún menos en relacionarse.

Es así como Yactayo (2010), realizó una investigación con alumnos de un nivel medio y alto, tratando de indagar acerca de la existencia de motivación de logro y bajo rendimiento escolar, siendo la causante de ello, la pobreza; manifestando que las familias que presentan una realidad carente, tienen alumnos que no cuentan con estrategias imprescindibles para lograr obtener con mayor rapidez sus metas, a pesar de que conozcan que el estudio es el camino donde deben esforzarse para conseguir el éxito; sin embargo esto es causado porque

no lo tienen en claro el conocimiento de su persona y que el verdadero valor y esfuerzo se encuentra en uno mismo.

La deficiencia del rendimiento académico se encuentra determinado por varios factores, Gómez, Oviedo y Martínez (2011), encontraron que las variables sociodemográficas es un indicador primordial; sin embargo, también influye la satisfacción frente al estudio, hallando en su investigación, la escasez de ello, por lo que recomendaron implementar estrategias de aprendizaje. Asimismo, se detalla que otro factor problemático, en el desarrollo social y afectivo, ya sea por la carencia de valores y normas de comportamiento, y la falta de habilidades para la socialización entre pares (Calupiña y Zambrano, 2018).

Las expectativas de los estudiantes frente al aprendizaje, incluyen los procesos motivacionales, determinado por rasgos afectivos y la enseñanza y estimulación socio-cognitivo ante las tareas proporcionadas en el centro de estudios (Narváez, 2017), de la misma manera, Crandall, V.J. (1963) & Crandall, V.C. (1967) citados por Ruble, 1984, dan a conocer que el logro óptimo de aprendizaje requiere de motivación, ya sea por logro individual y por las actitudes de los padres frente al desarrollo de prácticas educativas, todo ello con la finalidad de contribuir en la búsqueda del logro y la conducta consiguiente.

Es sabido que el potencial es desarrollado desde la primera infancia, acompañado de la práctica de valores, asumiendo que existan ciudadanos con derechos y responsabilidades, por lo que necesario en temas pedagógicos, brindar a los alumnos, un servicio educativo de calidad, que garantice los derechos, con énfasis en el mejoramiento de logros de aprendizaje, con la finalidad de alcanzar el potencial y contribuir en el desarrollo, siendo considerado por el Instituto Nacional Estadística e Informática (INEI, 2010) y el Plan Estratégico Nacional para el Desarrollo Estadístico (PENDES, 2013); de esta manera, es importante, el acompañamiento del docente frente al control o monitoreo de aprendizaje logrado por el estudiante.

Ministerio de educación (MINEDU, 2015) considera que a pesar de los grandes esfuerzos para mejorar la calidad educativa en nuestro país, seguimos siendo un país con niveles bajos de logro, manifiestos en la siguiente investigación estadística, en la que evaluaron a un 96,6% de estudiantes de secundaria, mediante dos formas, el puntaje promedio o habilidades conseguidas y el nivel logrado según el desempeño, siendo los cursos más resaltantes,

comunicación y matemática, obteniendo como resultado a nivel regional, en comunicación un 43,4% y en matemática el 42,8% detonaron la escasa capacidad de lograr los aprendizajes esperados, asimismo en comunicación, el 13,8% y en matemática el 9,7% de los aprendices, se encuentran satisfechos, haciéndoles capaz de afrontar nuevos retos. De la misma manera, los resultados en Lambayeque, según la Unidad de Gestión Educativa Local -UGEL, en matemática el 44,6% están iniciando el aprendizaje y el 4,8% están satisfechos; en comunicación el 47,5% inician el aprendizaje y 7,8% satisfechos.

Instituto nacional de estadística e informática (INEI, 2007 – 2017) evaluaron a personas de 25 años a más, determinado que el 5,2% no alcanzó ningún nivel de educación, el 26,0% se educaron algún grado de primaria, el 38,6% algún grado de secundaria y el 30,1% lograron el nivel superior.

### **1.3. Teorías Relacionadas al Tema.**

#### **Motivación de Logro.**

Los aspectos motivacionales y emocionales intervienen en el proceso de aprendizaje (APA, 1997).

Los principales autores que dieron a conocer el significado de motivación del logro, fueron, McClelland, D. & Atkinson, J. (1953, citado por Ruble, 1984) explicándolo como las conductas que tiene el ser humano, para esforzarse por obtener un determinado grado de excelencia; lo cual se logra a través de la motivación intrínseca, es decir que la victoria no es motivada por componentes extrínsecos, como son los bienes materiales, sino por el contrario, es el logro de sí mismo, de conseguir su propio beneficio y de poder ser reconocido, asimismo, estos fundadores y sus colaboradores Clark y Lowell, manifestaban que la motivación contiene tres tipos de elementos:

#### 1) Diferencias individuales.

Teniendo en cuenta que cada personalidad es única, ya sea por sus patrones de conductas que se expresan de manera duradera y se argumenta de distintas formas al resto y en variadas situaciones, es lo que nos hace inigualables. Asimismo, para

entender la motivación del logro, se hace referencia el desarrollo cognitivo y la sociabilización, como parte de la evolución.

2) Expectativas o probabilidad del éxito.

Hace alusión a las expectativas o estimación subjetiva frente al nivel de esfuerzo que el ser humano utiliza para lograr sus metas u objetivos propuestos, y las perspectivas de éxito que tiene frente a ello.

3) Valor de incentivo.

Referido al valor que otorga a los afectos positivos por obtener o valorar la meta propia; es decir que, frente a las tareas difíciles, cada persona reacciona y valoriza el desafío en el que se encuentra.

Morales y Gómez (2009) definen la motivación del logro en base a la investigación de Manassero y Vásquez (1998) como aquellas expectativas del individuo por lograr el éxito, los cuales son promovidos por situaciones cooperativas representando ello la probabilidad del éxito. Cuando nos encontramos en situaciones que conllevan al fracaso, tenemos dos opciones, a mayor necesidad de logro, mayores serán los intentos por persistir, y, por el contrario, a menor necesidad de logro, el individuo tiende a poner fin a la consecución de sus actividades.

Newstrom (2000), define motivación del logro como la estimulación que usan las personas para perseguir y alcanzar sus propias metas, por lo que es más gratificante para uno mismo, que, por lo obtenido, lograr los propios objetivos que conlleven al camino del éxito.

Weiner (1986) interpreta la motivación de logro como el proceso interpersonal caracterizado por su direccionalidad (para elegir y persistir) e impulsado por el estándar de excelencia, la cual es evaluada por sí mismo como éxito y fracaso. Igualmente, manifestaba que el alumno atribuye como causas del resultado de sus calificaciones, a su interés y esfuerzo, su capacidad de desarrollar tareas y exámenes y la competencia del docente.

Esta teoría atribucional, para Weiner (1985), es la causa atribucional que influye frente a los eventos experimentados, los cuales pueden resultar exitosas o fracasadas, moldeando las emociones y el comportamiento; de esta manera se encuentran tres elementos (Weiner 1986):

Lugar de causalidad: referido a la localización de factores causados por uno mismo, o por factores externos.

Estabilidad: está dividido en aquellos eventos que no se pueden controlar por el tiempo que han permanecido o por eventos que varían según el momento.

Controlabilidad: referido a la capacidad o incapacidad de control de las situaciones a las que nos encontramos

A todo ello, Morales et. al., (2009), adaptaron en Perú la escala atribucional de motivación de logro de Manassero & Vásquez, cambiando e incorporando factores relacionado con la Interacción el profesor y entre pares, siendo los siguientes:

Interés y esfuerzo: valoración por el interés y desempeño en la asignatura.

Interacción con profesor: valoración respecto a la influencia de la interacción con el docente en el desempeño ante la asignatura.

Tarea/Capacidad: respecto a las tareas con dificultad y capacidad para resolverlo.

Examen: valoración ante las notas obtenidas.

Influencias de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje: influencia de los compañeros respecto a su rendimiento académico, en cuanto a persistencia y compromiso de desempeño.

Interacción colaborativa con pares: valoración de la interacción colaborativa de los compañeros.

Cattell (1957, citado por Cloninger, 2003) nombra a la motivación dentro de los rasgos dinámicos, explicándolo como la energía y dirección que conlleva a lograr cumplir las metas. Del mismo modo, nombra dos tipos de rasgos:

Ergios: La motivación se manifiesta de manera automática frente a la meta, a pesar de que los estímulos y los medios si son aprendidos, es decir que, al encontrarse frente algo deseoso, surge de varias maneras la motivación por adquirirlo, como: ira, sexo, soledad, curiosidad, sensualidad, codicia, hambre, temor, orgullo y lastima.

Metaergios: La motivación es aprendida y moldeada por el ambiente, se manifiestan en sentimientos y actitudes.

### **Estrategias de Aprendizaje.**

Ruiz y Quiroz (2009) mencionan que el estilo de aprendizaje es el hábito natural de cada persona para absorber, procesar y retener información que le permitan optar por aprender mediante la enseñanza, asimismo Woolfolk (1996) considera que cada persona aprende de manera diferente y utiliza su propio estilo de aprendizaje, al cual lo define como estrategia de aprendizaje, por lo que Gonzáles, Nuñez y García (2006) manifiestan que las estrategias de aprendizaje son la secuencia de actividades controladas que cumplen con un rol mediador en los procesos de aprendizaje, y constatando con la investigación de Nisbet y Shucksmith (1986) esta acción tiene como finalidad facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información o conocimientos.

Para definir las estrategias de aprendizaje, Beltrán (2003) consideraba importante diferenciar proceso, estrategias y técnicas, el “proceso” está representado por sucesos y macro -



actividades mentales que ocurren cuando aprendemos y para ello se requiere de “estrategias” los cuales, son grandes herramientas mentales que potencian el pensamiento hacia la acción, realizando “técnicas” que son actividades visibles y que requieren de pasos a seguir. Cabe resaltar que estas tres denominaciones conllevan a la construcción del conocimiento y el aprendizaje académico deseado.

Beltrán, Pérez y Ortega (2006) consideran que las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales que se activan y se desarrollan para lograr un objetivo, favoreciendo a los procesos y requiriendo de técnicas para su óptimo desarrollo. De esta manera, elaboran un cuestionario para evaluar las estrategias de aprendizaje, dividido en cuatro grupos de estrategias siendo los siguientes:

**Sensibilización:** llamado también como las estrategias de apoyo, es la instancia de la voluntad y son los requisitos para que pueda surgir el aprendizaje, interviene la motivación o el interés por aprender; afectividad/control emocional; y las actitudes o disposición frente al estudio.

**Elaboración:** llamado también como las estrategias de procesamiento, se encuentra en la instancia de la capacidad, interviene la selección o la habilidad para diferenciar la información más relevante; ser capaz de estructurar temas, dando cavidad al procedimiento de restauración y duración; y la asociación entre lo aprendido y lo nuevo por aprender.

**Personalización:** interviene la capacidad del estudiante para ir más allá de lo dado, relacionando conocimientos con otros, modificando, criticando, aplicando y transfiriendo a otros contextos, utilizando el pensamiento creativo/crítico, recuperación, transferencia.

**Metacognición:** se encuentra en la instancia de la decisión, es decir conocer el estado de meta y por consiguiente buscar los pasos que le permitan acercarse a ello, planificando las tareas escolares, lo cual requiere de motivación para no venirse abajo y la regulación o control sobre ello.

Stenberg (1985) manifestaba que la capacidad intelectual se encuentra enfocada en los aspectos de la inteligencia, por lo cual no era solamente necesario ver lo que se hace, sino también la acción o el actuar, para ello elabora una teoría triárquica en la que manifestaba que el ser humano requiere de estrategias, explicadas en tres aspectos (Beltrán, et al., 2003): componencial (analítica) distinguido por metacomponentes y componentes, el primero corresponde a aquellas funciones autónomas y las decisiones del individuo (metacognición), y la segunda a la adquisición de información, de manera selectiva (elaboración); otro componente es la experiencial (creativa) siendo ella la habilidad para construir o generar conocimientos tanto novedosos como creativos (personalización) y por ultima el componente contextual (práctica), siendo ello la capacidad de poder aplicar los conocimientos a contextos presenciales (personalización).

Oxford (1993, citado por Cabrera, 2009), considera que los docentes son de gran apoyo frente al proceso de enseñanza de los alumnos, por ello es de gran valor que los maestros influyan en las diferencias estilísticas de sus alumnos, para mejorar las estrategias de aprendizaje.

#### **1.4. Formulación del Problema**

¿Cuál es la relación entre motivación del logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo?

#### **1.5. Justificación e Importancia del Estudio**

La presente investigación, permitirá conocer la relación entre motivación de logro y estrategias de aprendizaje que pueda prevalecer en adolescentes de la institución educativa, dado los cambios que surgen en el día a día y un problema frente a la calidad educativa, la cual está determinada por la intervención del maestro y el estudiante, siendo la enseñanza el proceso de motivación frente a las actividades y los resultados académicos logrados.

Debido a que anteriores investigaciones buscan la relación entre ambas variables y resultando que la motivación es una condición significativa para que aparezca el aprendizaje y la responsabilidad directa de los logros académicos, se desarrolla esta investigación en la I.E. San Pedro, con 127 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria, quienes están próximos a desarrollarse como profesionales o se enfocan a alcanzar sus metas, debido a que

en la actualidad existen factores que opacan la autorrealización, conllevando al fracaso académico.

Cabe resaltar que los participantes se someterán al proceso de investigación según los criterios establecidos, con el objetivo de beneficiar a la institución y que estos resultados sean de utilidad para maestros como para estudiantes, de manera que se pueda brindar apoyo y planificación de programas de intervención mediante pautas que fomenten estrategias de aprendizaje, así como también la orientación a los padres y docentes para aminorar la desmotivación e implementar el éxito escolar. También será de gran interés para los profesionales enfocados al ámbito educacional.

## **1.6. Hipótesis**

### **General**

**Hi<sub>0</sub>:** Existe relación significativa entre motivación del logro y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

### **Específicos**

**Hi<sub>1</sub>:** Existe relación significativa entre interés y esfuerzo y las dimensiones de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

**Hi<sub>2</sub>:** Existe relación significativa entre interacción con el docente y las dimensiones de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

**Hi<sub>3</sub>:** Existe relación significativa entre tarea/capacidad y las dimensiones de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

**Hi<sub>4</sub>:** Existe relación significativa entre interacción con el docente y las dimensiones de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

**Hi<sub>5</sub>:** Existe relación significativa entre influencia de los pares y las dimensiones de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

**Hi<sub>6</sub>:** Existe relación significativa entre examen y las dimensiones de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

**Hi<sub>7</sub>:** Existe relación significativa entre interacción colaborativa con los pares y las dimensiones de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.

## **1.7. Objetivos**

### **1.7.1. Objetivo General**

Determinar la relación entre motivación del logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

### **1.7.2. Objetivos Específicos**

Describir el nivel de motivación del logro en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Describir el nivel de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interés y esfuerzo y el proceso de sensibilización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interés y esfuerzo y el proceso de elaboración en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interés y esfuerzo y el proceso de personalización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interés y esfuerzo y el proceso de metacognición en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interacción con el docente y el proceso de sensibilización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interacción con el docente y el proceso de elaboración en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interacción con el docente y el proceso de personalización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interacción con el docente y el proceso de metacognición en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor tarea/capacidad y el proceso de sensibilización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor tarea/capacidad y el proceso de elaboración en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor tarea/capacidad y el proceso de personalización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor tarea/capacidad y el proceso de metacognición en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor influencia de los pares y el proceso de sensibilización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor influencia de los pares y el proceso de elaboración en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor influencia de los pares y el proceso de personalización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor influencia de los pares y el proceso de metacognición en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor examen y el proceso de sensibilización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor examen y el proceso de elaboración en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor examen y el proceso de personalización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el examen y el proceso de metacognición en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interacción colaborativa con los pares y el proceso de sensibilización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interacción colaborativa con los pares y el proceso de elaboración en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interacción colaborativa con los pares y el proceso de personalización en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre el factor interacción colaborativa con los pares y el proceso de metacognición en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo.

## II. MÉTODO

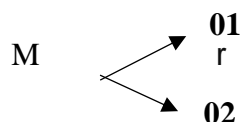
### 2.1. Tipo y Diseño de Investigación.

#### **Tipo de investigación:**

La investigación es de tipo transeccional correlacional, pues los datos han sido recogidos en un momento único, mediante el uso de métodos estadístico, con la finalidad de someterlo a análisis y valorar el vínculo que instaura las variables. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

#### **Diseño de investigación:**

El diseño es no experimental cuantitativa, puesto que se genera mediante la observación de situaciones ya existente y durante la recolección de datos, se ha cuidado de no manipular intencionadamente las variables de estudio e incluso que las variables extrañas no afecten en los resultados. Igualmente, se usa el método cuantitativo, debido a que se usa el análisis estadístico, para el establecimiento de comportamientos y probar teorías. (Hernández, et al. 2014).



Donde:

M = Muestra de la población de quinto grado de secundaria de una institución educativa

O1 = Variable de motivación del logro.

O2 = Variable estilos de aprendizaje.

r = Relación entre variables

## **2.2. Población y Muestra.**

### **Población.**

La Institución Educativa cuenta con 610 aprendices del nivel secundario.

### **Muestra.**

Este estudio, lo constituyeron 127 aprendices del cuarto y quinto grado de secundaria, cuyas edades fluctúan entre 16 y 18 años y tomándose en cuenta que es de tipo no probabilística, por lo que depende de las características, pautas de incorporación y la disposición del evaluado para participar; criterios tomados por la investigadora (Hernández et a. 2014).

#### **Criterios de inclusión:**

Alumnos que tengan el consentimiento de sus padres.

Alumnos de la institución educativa.

Alumnos que se encuentran cursando el cuarto y quinto grado de secundaria y matriculados en el año 2018.

Alumnos cuyas edades estén comprendidas entre los 16 y 18 años de edad.

Alumnos de ambos sexos (masculino y femenino).

Alumnos que hayan respondido todas las preguntas de la escala.

Alumnos presentes en la fecha de aplicación de las pruebas.

#### **Criterios de exclusión:**

Alumnos que no presenten consentimiento de los padres.

Alumnos que no pertenezcan a la institución educativa.

Alumnos mayores o menores de las edades establecidas.

Alumnos con más de dos respuestas incompletas en la evaluación.

Alumnos que no se encuentran presentes en el momento de la aplicación de los instrumentos.



### **2.3. Variables, Operacionalización.**

#### **Definición conceptual**

Morales y Gómez (2009) definen la motivación del logro en base a la investigación de Manassero y Vásquez (1998) como aquellas expectativas del individuo por lograr el éxito, los cuales son promovidos por situaciones cooperativas representando ello la probabilidad del éxito. Cuando nos encontramos en situaciones que conllevan al fracaso, tenemos dos opciones, a mayor necesidad de logro, mayores serán los intentos por persistir, y, por el contrario, a menor necesidad de logro, el individuo tiende a poner fin a la consecución de sus actividades.

Beltrán, Pérez y Ortega (2006) consideran que las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales que se activan y se desarrollan para lograr un objetivo, favoreciendo a los procesos y requiriendo de técnicas para su óptimo desarrollo.

#### **Definición operacional**

Para medir motivación del logro, se ha utilizado la Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) de Manassero et al., (1998), siendo adaptado en Lima - Perú, por Morales et al., (2009) y consta de 30 ítems. Así mismo, para medir estrategias de aprendizaje, se ha empleado el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán et al., (2006), con 70 ítems y validado por la autora de la presente investigación, con una población estudiantil de Chiclayo. Cabe resaltar que ambos son de tipo Likert.

## Operacionalización

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
<b>Variable 1</b> <b>Motivación del Logro</b>	Interés y esfuerzo	4,9,11,13,15,16,17,20	Escala Atribucional de Motivación de Logro
	Interacción con el docente	12,27,28,29,30	
	Tarea / capacidad	5,6,7,8,18,22	
	Influencia de los pares sobre las habilidades	23,24,25	
	Examen	1,2,3,14	
	Interacción con Pares	10,19,21,26	
Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
<b>Variable 2</b> <b>Estilos de Aprendizaje</b>	Sensibilización	1,2,4,7,9,15,18,25,27,29,30,32,35, 38,52,58,61,62,66,69.	Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (C.E.A)
	Elaboración	11,12,14,16,19,23,33,36,39,40,45, 50,51,53,59,63,67.	
	Personalización	6,10,13,17,20,22,24,26,28,31,34,3 7,41,43,46,47,48,54,56,57,60,64.	
	Metacognición	3,5,8,21,42,44,49,55,65,68,70.	

### 2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos, Validez y Confiabilidad

Se empleó la técnica de encuesta, siendo ello un conjunto coherente y articulado de preguntas y analizado mediante el método cuantitativo, con la finalidad de obtener información sobre datos de una gran cantidad de características objetivas o subjetivas de la población (Abascal y Grande (2005).

**Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA; Beltran, Pérez y Ortega, 2006).** Esta prueba se encarga de evaluar el nivel de utilización de las estrategias por los estudiantes y

favorecer orientaciones de distinto nivel, tanto para profesores como para los alumnos de forma que los implicados en el proceso educativo puedan iniciar un programa para potenciar fuerzas y compensar debilidades; así mismo, el resultado está enfocado desde los ámbitos de aprendizaje: docente y aprendiz.

El CEA está compuesta por 70 ítems, los cuales se evalúan mediante cuatro escalas: en sensibilización con los ítems 1, 2, 4, 7, 9, 15, 18, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 38, 52, 58, 61, 62, 66 y 69; en elaboración con los ítems 11, 12, 14, 16, 19, 23, 33, 36, 39, 40, 45, 50, 51, 53, 59, 63 y 67; en personalización con los ítems 6, 10, 13, 17, 20, 22, 24, 26, 28, 31, 34, 37, 41, 43, 46, 47, 48, 54, 56, 57, 60 y 64; y metacognición con los ítems 3, 5, 8, 21, 42, 44, 49, 55, 65, 68 y 70. La calificación es por suma de ítems, determinado por escalas y niveles; asimismo, está elaborada mediante la escala psicométrica denominada Rensis Likert, pidiendo a los sujetos que manifiesten su grado de conformidad en función a 5 respuestas (desde nunca hasta siempre). Asimismo, es suministrado manera individual y colectiva para alumnos de educación secundaria de 12 años de edad a más, con una duración de aproximadamente 30 minutos. Igualmente, los materiales a utilizar son: el manual, ejemplar, un lápiz y borrador.

Esta prueba está elaborada en Madrid, encontrando fiabilidad para cada una de las cuatro escalas y para el total del cuestionario, calculado según el alfa de Cronbach 0,95, este valor es bastante alto; de esta manera se a buscado aplicar el instrumento en Perú, con la finalidad de evaluar y analizar datos e información apropiada, por el cual se ha empleado la validación, confiabilidad y baremos, mediante las escalas y niveles que evalúa el instrumento, con una muestra de 300 alumnos de una institución educativa de Chiclayo obteniendo según el alfa de Cronbach 0,71, resultado aceptable que se ha corroborado con el instrumento; estos resultados, los encontramos en las propiedades psicométricas del ANEXO 2.

**Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M; Manassero y Vásquez, 1998).** Este instrumento está adaptado por Patricia Morales Bueno y Viviana Gómez Nocetti (2009) en Lima – Perú, basado en el contexto educativo y sugestionada según el prototipo expuesto por Weiner.

EAML está compuesta por 30 ítems y conformada por cinco escalas: interés y esfuerzo con los ítems 4, 9, 11, 13, 15, 16, 17 y 20; interacción con el docente con los ítems 12, 27, 28, 29 y 30; tarea/capacidad con los ítems 5, 6, 7, 8, 18 y 22; influencia de los pares sobre las habilidades con los ítems 23, 24 y 25; examen con los ítems 1, 2, 3 y 14; e interacción con pares con los ítems 10, 19, 21 y 26; los cuales se valoran sobre una gradación de 1 a 6 respuestas variadas y mediante la escala Likert; los ítems se presentan con puntuaciones por nivel, es decir, que va de manera ascendente y descendente para prevenir la aparición de sesgos. Se tiene en cuenta que la calificación más elevada por ítem, hace referencia a la existencia de una adecuada motivación, es decir que el individuo cuenta con la capacidad de lograr el triunfo estudiantil. Asimismo, la aplicación es para alumnos de 16 años a más, de manera individual y colectiva. Igualmente, los materiales a utilizar son: el manual, ejemplar, un lápiz y borrador.

Esta prueba fue elaborada en España por Manassero et al., (1998), obteniendo resultados favorables en cuanto a la validez, fiabilidad y estructura factorial, resultando ello con 22 ítems y 9 puntos de gradación, calculado según el alfa de Cronbach 0,7 y análisis factorial  $KMO = 0.90$ , lo cual es factible, asimismo, este instrumento ha sido adaptado por Morales et al., (2009) en Lima, obteniendo como resultado  $KMO = 0.86$ , disminuyendo los puntos de gradación a 6 y aumentando a 30 ítems, por motivos del cambio de lugar de aplicación, asimismo, estos resultados se han corroborado con el presente instrumento validado por la misma investigadora, lo cual ha obtenido como resultados un alfa de Cronbach de 0,81, por lo que se acepta; estos resultados, los encontramos en las propiedades psicométricas del ANEXO 3.

## **2.5. Procedimiento de Análisis de Datos.**

Para la recolección de datos una vez seleccionada la población se realizará lo siguiente: Se coordinará con las autoridades de la institución, director, tutores, docentes de cada sección, para solicitar la autorización del desarrollo de la investigación. Se solicitará el consentimiento informado a los padres de los estudiantes de la muestra. Se aplicará el cuestionario estableciendo fechas y horas oportunas, previa coordinación con el director de la institución educativa y con los docentes. El tiempo de aplicación será de una hora aproximadamente.

En lo que respecta al análisis estadístico, ha sido necesario tener ambos instrumentos validados en Perú, Chiclayo, debido a que la medición de los fenómenos son distintos, debido a que las características de vida de las personas son distintas en cuanto al lugar de vivencia. Posteriormente, se desarrolló el análisis de los resultados para ambas variables de la investigación, obtenidos mediante el programa IBM SPSS Statistics 21, con el objetivo de obtener baremos y determinar la correlación existente entre las variables de estudio, así como también, según las subescalas que miden los mismos. De esta manera se utilizó Spearman Brown, para determinar si la distribución era o no normal, posteriormente se realizó el método ítem – test para encontrar la relación entre ambas variables de estudio, siendo ello positivo.

## **2.6. Criterios Éticos.**

Este estudio, cuenta con criterios de rigor que serán establecidos y cumplidos respetando el código de ética de psicólogos del Perú, la integridad de la institución educativa y de la investigación.

De esta manera, el estudio será realizado en aula de clases, con el permiso previo mediante una solicitud a la institución educativa, así como también el permiso al docente y tutor del horario de clase, igualmente será ejecutado la prueba para aquellos alumnos que tengan el consentimiento informado de sus padres, debido a que son menores de edad.

Asimismo, se explicó a cada estudiante la importancia de su honestidad frente a la prueba y si no deseaban participar, podían retirarse, asimismo se le explicó que no existía ningún beneficio económico por su intervención y finalmente, se aclararon las dudas de los participantes.

Finalmente, respetando los criterios de selección y las pautas establecidos con anterioridad, se resalta que no existió exclusión de ningún alumno, por lo tanto, se continuó con la realización de resultados.

### III. RESULTADOS

#### 3.1. Resultados en Tablas

En la Tabla 1, se observa relación entre motivación del logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo. Al respecto se aprecia que motivación del logro y estrategias de aprendizaje se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,387$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor motivación del logro, proporcionalmente, mayor será el uso de adecuadas estrategias de aprendizaje, es decir que, a mayor estimulación del logro producida por una conducta o actividad, mayor será el uso de procedimientos enfocados a cumplir las metas académicas, todo ello con el propósito de un aprendizaje óptimo y del desarrollo eficaz de problemas académicos; por el contrario a menor motivación del logro, proporcionalmente, menor es el uso de adecuadas estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria.

**Tabla 1**

*Relación entre la variable motivación del logro y las estrategias de aprendizaje en adolescente de cuarto y quinto de secundaria, Chiclayo.*

	Estrategias de Aprendizaje	
	Rho	P
Motivación del Logro	<b>,387**</b>	<b>.000</b>

Nota: la correlación es significativa a nivel 0,05.

La correlación es altamente significativa a nivel 0,01.

n=127

En la Tabla 2, se observa que 55.1% tiene predominancia al nivel medio, lo cual implica que la mayoría de estudiantes cuenta con la capacidad de fijarse metas y usando la motivación intrínseca, es decir, que consideran la existencia de factores internos como el compromiso y la persistencia para aprender, sin embargo, aún requieren de mayor desempeño para alcanzar sus objetivos deseados; sin embargo, el 6.3% predomina el nivel bajo, siendo aquellos estudiantes que consideran que solo las recompensas extrínsecas son valiosas, impidiéndoles contrarrestar las distracciones y obstáculos que se les interpone.

**Tabla 2**

Nivel de motivación del logro en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa.

Nivel	Total General	
	f	%
Bajo	<b>8</b>	<b>6.3</b>
Medio	<b>70</b>	<b>55.1</b>
Alto	<b>49</b>	<b>38.6</b>
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100.0</b>

En la Tabla 3, se observa que en la población estudiada existe el 59.8% con tendencia al nivel de las estrategias adecuadas con posibilidades de mejorar, indicando que la mayoría de estudiantes han logrado lo promovido de manera parcial, en el que adquieren conocimientos y habilidades más elementales establecidos durante su desempeño escolar; por el contrario, el 15,7% predomina al nivel de las estrategias desarrolladas adecuadamente.

**Tabla 3**

Nivel de estrategias de aprendizaje del estudiante de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa.

Nivel	Total General	
	F	%
Aprendizaje Insuficiente	<b>31</b>	<b>24.4</b>
Aprendizaje Elemental	<b>76</b>	<b>59.8</b>
Aprendizaje Adecuado	<b>20</b>	<b>15.7</b>
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100.0</b>

En la Tabla 4, se observa relación entre el factor interés y esfuerzo con los procesos de las estrategias de aprendizaje:

Se aprecia que interés y esfuerzo, y sensibilización se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,311$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor interés y esfuerzo, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de la estrategia de sensibilización, es decir que, a mayor confianza en la propia capacidad frente a la formación educativa, mayor es la voluntad por alcanzar los propósitos y planes de acción.

De esta manera, el interés y esfuerzo con elaboración se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,341$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor interés y esfuerzo, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de elaboración, es decir que, a mayor desempeño y concentración por aprender, mayor es la capacidad para procesar la información deseada, restaurándola y manteniéndola el mayor tiempo posible.

Igualmente, el interés y esfuerzo, y personalización se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,241$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor interés y esfuerzo, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de personalización, es decir que, a mayor confianza en la propia capacidad frente a la formación educativa, mayor es la capacidad de interacción de tal manera que puedan relacionar e interpretar los conocimientos, utilizando el pensamiento crítico y cognitivo.

De esta manera, el interés y esfuerzo con metacognición se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,230$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor interés y esfuerzo, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de metacognición, es decir que, a mayor desempeño y concentración por aprender, mayor es el control para decidir y buscar técnicas que le permitan acercarse a su meta, como es la planificación de tareas.



**Tabla 4**

*Relación entre el factor interés y esfuerzo y los procesos de las estrategias de aprendizaje, Chiclayo.*

Procesos de las Estrategias de Aprendizaje	Interés y Esfuerzo	
	Rho	P
Sensibilización	<b>,311**</b>	<b>.000</b>
Elaboración	<b>,341**</b>	<b>.000</b>
Personalización	<b>,241**</b>	<b>.006</b>
Metacognición	<b>,230**</b>	<b>.009</b>

Nota: la correlación es significativa a nivel 0,05.

La correlación es altamente significativa a nivel 0,01.

n=127

En la Tabla 5, se observa relación entre la interacción con el docente y los procesos de las estrategias de aprendizaje:

Se aprecia que la interacción con el docente y sensibilización se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,387$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir, que, a mayor interacción con el docente, proporcionalmente mayor será el uso de estrategias de sensibilización, es decir que, mientras mayor sea la empatía entre docente y alumnado, mayor será el deseo del aprendiz por lograr sus propósitos académicos, observado en sus actitudes y motivación.

De esta manera, la interacción con el docente y elaboración se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,483$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que a mayor interacción con el docente, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de elaboración, es decir que, mientras mayor sea la empatía del docente con sus alumnos, aumentará la capacidad del estudiante para prestar atención, permitiéndole organizar y elaborar métodos para entender la clase.

Asimismo, la interacción con el docente y personalización se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,424$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir, que, a mayor interacción con el docente, mayor será el uso adecuado de estrategias de personalización, es decir que, mientras mayor sea la empatía del docente y alumno, mayor

será la capacidad del estudiante para establecer su juicio crítico y su creatividad para aprender.

Del mismo modo, la interacción con el docente y metacognición se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,358$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir, que, a mayor interacción con el docente, proporcionalmente mayor será la estrategia de metacognición, es decir que, a mayor empatía entre docente y alumno, aumentará la identidad de autonomía en el estudiante, permitiéndole planificar, controlar y evaluar sus tareas académicas.

**Tabla 5**

*Relación entre el factor interacción con el docente y los procesos de las estrategias de aprendizaje, Chiclayo.*

Procesos de las Estrategias de Aprendizaje	Interacción con el Profesor	
	Rho	P
Sensibilización	<b>,387**</b>	<b>.000</b>
Elaboración	<b>,483**</b>	<b>.000</b>
Personalización	<b>,424**</b>	<b>.000</b>
Metacognición	<b>,358**</b>	<b>.000</b>

Nota: la correlación es significativa a nivel 0,05.

La correlación es altamente significativa a nivel 0,01.

n=127

En la Tabla 6, se observa relación entre tarea – capacidad y los procesos de las estrategias de aprendizaje:

Se aprecia que tarea – capacidad y sensibilización se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,501$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva media. Esto quiere decir que, a mayor tarea – capacidad, proporcionalmente mayor es el uso adecuado de la estrategia de sensibilización, es decir que aquellos alumnos que demuestran interés por realizar sus tareas de mayor complejidad, mayor es la utilización de estrategias de apoyo, como es la motivación, creencias y la disposición que le permite confiar en su propia capacidad.

Del mismo modo, tarea – capacidad y elaboración se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,523$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva media. Esto quiere decir que, a mayor tarea – capacidad, proporcionalmente mayor es el uso adecuado de estrategias de elaboración, es decir que a mayor capacidad del estudiante por optar realizar sus tareas más complejas, mayor es la estrategia de procesamiento de información, restaurándola y manteniéndola el mayor tiempo posible.

Asimismo, tarea – capacidad y personalización se relaciona de manera altamente significativa ( $Rho=,479$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor tarea – capacidad, proporcionalmente mayor es la estrategia de personalización, es decir que a mayor capacidad del estudiante por desarrollar las tareas más complejas, fortalece el interés y la capacidad de comprender, transmitir e interpretar los conocimientos.

Igualmente, tarea – capacidad y metacognición se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,396$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor tarea – capacidad, proporcionalmente mayor es la estrategia de metacognición, es decir que aquellos alumnos que demuestran interés por realizar sus tareas de mayor complejidad, mayor es la utilización de estrategias de planificación, lo que le permite acercarse a su meta.

**Tabla 6**

*Relación entre el factor tarea – capacidad y los procesos de las estrategias de aprendizaje, Chiclayo.*

Procesos de las Estrategias de Aprendizaje	Tarea - Capacidad	
	Rho	P
Sensibilización	<b>,501**</b>	<b>.000</b>
Elaboración	<b>,523**</b>	<b>.000</b>
Personalización	<b>,479**</b>	<b>.000</b>
Metacognición	<b>,396**</b>	<b>.000</b>

Nota: la correlación es significativa a nivel 0,05.

La correlación es altamente significativa a nivel 0,01.

n=127

En la Tabla 7, se observa relación entre la influencia de los pares en las habilidades sociales y los procesos de las estrategias de aprendizaje:

Se aprecia que, la influencia de los pares en las habilidades sociales y sensibilización se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,295$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor influencia de los pares en las habilidades sociales, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de sensibilización, es decir que, a mayor desarrollo social y afectivo percibido por el estudiante en un aula de clase, mayor es el uso de estrategias de apoyo como el control emocional, las actitudes afectivas y la motivación.

Asimismo, la influencia de los pares en las habilidades sociales y la elaboración, se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,314$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor influencia de los pares en las habilidades sociales, proporcionalmente mayor es la estrategia de elaboración, es decir que la integración con los compañeros de clase, fortalece la capacidad del alumno para transformar la información en conocimientos y la realización de comparaciones selectivas frente a grupos de trabajo.

Igualmente, la influencia de los pares en las habilidades sociales y personalización, se relaciona de manera altamente significativa ( $Rho=,303$   $p<0.01$ ), siendo la correlación débil. Esto quiere decir que, a mayor influencia de los pares en las habilidades sociales, proporcionalmente mayor será la estrategia de personalización, es decir que, a mayor desarrollo social y afectivo percibido por el estudiante en un aula de clase, mayor es la capacidad del estudiante para modificar, criticar, aplicar y transferir conocimientos a otros.

De igual manera, la influencia de los pares en las habilidades sociales y metacognición, se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,315$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor influencia de los pares en las habilidades sociales, proporcionalmente mayor es la estrategia de metacognición, es decir que el alumno encuentra el desarrollo de sus habilidades sociales, como parte de la planificación de su meta.

**Tabla 7**

*Relación entre el factor influencia de los pares en sus habilidades sociales y los procesos de las estrategias de aprendizaje, Chiclayo.*

Procesos de las Estrategias de Aprendizaje	Influencia de los Pares	
	Rho	P
Sensibilización	<b>,295**</b>	<b>.001</b>
Elaboración	<b>,314**</b>	<b>.000</b>
Personalización	<b>,303**</b>	<b>.001</b>
Metacognición	<b>,315**</b>	<b>.000</b>

Nota: la correlación es significativa a nivel 0,05.

La correlación es altamente significativa a nivel 0,01.

n=127

En la tabla 8, se observa que existe relación entre el factor examen y los procesos de las estrategias de aprendizaje:

Se aprecia que, examen y sensibilización se relacionan de manera altamente significativo (Rho=,385  $p < 0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor examen, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de sensibilización, es decir que, a mayor satisfacción del alumno frente a la nota en su examen y autocumplimiento, mayor es el uso de estrategias de apoyo, mejorando la eficacia del aprendizaje y las condiciones en las que se produce, como la motivación, control, atención.

De esta manera, examen y elaboración se relacionan de manera altamente significativa (Rho=,321  $p < 0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor examen, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de elaboración, es decir que, a mayor satisfacción del alumno frente a la nota en su examen y justicia, mayor es la capacidad del estudiante para encontrar la conexión entre lo aprendido y lo nuevo por aprender.

Igualmente, examen y personalización se relacionan de manera altamente significativa (Rho=,289  $p < 0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor examen, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de personalización, es decir que, a mayor satisfacción del alumno frente a la nota en su examen y

autocumplimiento, mayor es la capacidad de interacción de tal manera que relacionan e interpretan los conocimientos, utilizando el pensamiento crítico y cognitivo.

De igual manera, examen y metacognición se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,250$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor examen, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de metacognición, es decir que, a mayor satisfacción del alumno frente a la nota en su examen y justicia, mayor es el control para decidir y buscar técnicas que le permitan acercarse a su meta, como es la planificación de tareas.

**Tabla 8**

*Relación entre el factor examen y los procesos de las estrategias de aprendizaje, Chiclayo.*

Procesos de las Estrategias de Aprendizaje	Examen	
	Rho	P
Sensibilización	<b>,385**</b>	<b>.000</b>
Elaboración	<b>,321**</b>	<b>.000</b>
Personalización	<b>,289**</b>	<b>.001</b>
Metacognición	<b>,250**</b>	<b>.005</b>

Nota: la correlación es significativa a nivel 0,05.

La correlación es altamente significativa a nivel 0,01.

n=127

En la tabla 9, se observa que existe relación entre el factor interacción colaborativa con pares y los procesos de las estrategias de aprendizaje:

Se aprecia que interacción colaborativa con pares y sensibilización se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,441$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor interacción colaborativa con pares, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de sensibilización, es decir que, a mayor satisfacción de logro compartido e interacción, mayor es la voluntad del estudiante por alcanzar los propósitos.

Asimismo, interacción colaborativa con pares y elaboración se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,456$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere

decir que, a mayor interacción colaborativa con pares, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de elaboración, es decir que, a mayor desempeño del estudiante por interactuar, compartiendo sus conocimientos, mayor es la capacidad del estudiante, para procesar, restaurar y mantener información el mayor tiempo posible.

Igualmente, interacción colaborativa con pares y personalización se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,417$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor interacción colaborativa con pares, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de personalización, es decir que, a mayor satisfacción de logro compartido e interacción, mayor será la capacidad del estudiante para establecer juicio crítico y creatividad para aprender.

Finalmente, interacción colaborativa con pares y metacognición se relacionan de manera altamente significativa ( $Rho=,376$   $p<0.01$ ) siendo la correlación positiva débil. Esto quiere decir que, a mayor interacción colaborativa con pares, proporcionalmente mayor será el uso adecuado de estrategias de metacognición, es decir que, a mayor satisfacción de logro compartido e interacción, aumenta la identidad de autonomía del estudiante, permitiéndole planificar, controlar y evaluar sus tareas académicas.

**Tabla 9**

*Relación entre el factor interacción colaborativa con pares y los procesos de las estrategias de aprendizaje, Chiclayo.*

Procesos de Estrategias de Aprendizaje	Interacción Colaborativa con Pares	
	Rho	P
Sensibilización	<b>,441**</b>	<b>.000</b>
Elaboración	<b>,456**</b>	<b>.000</b>
Personalización	<b>,417**</b>	<b>.000</b>
Metacognición	<b>,376**</b>	<b>.000</b>

Nota: la correlación es significativa a nivel 0,05.

La correlación es altamente significativa a nivel 0,01.

n=127

### **3.2. Discusión de Resultados**

La investigación de estudio, pretendió determinar la relación entre motivación del logro y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria, por lo que se logró encontrar relación positiva y altamente significativa, lo que permite aceptar la hipótesis de la investigación, asimismo los resultados son coherentes con los de Becerra, et al. (2015), quienes manifiestan que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre motivación hacia el éxito, la efectividad estudiantil con la productividad escolar, lo que quiere manifestar que el cumplimiento de metas académicas, determina el nivel de desempeño de los estudiantes, de la misma manera, APA (1997) argumenta que los aspectos motivacionales y emocionales intervienen en el proceso de aprendizaje.

Otro de los objetivos de la investigación, fue identificar la prevalencia de motivación de logro en estudiantes de secundaria, resultando mayor predominancia en el nivel medio con un 55.1%, siendo congruente con el resultado hallado por Díaz (2010), quien encontró niveles regulares entre el aprendizaje y motivación con alumnos de tercer y cuarto grado entre 17 y 25 años de edad, especificando la existencia de factores negativos que originan insatisfacción escolar y apoyándose en el modelo de Maslow, esto es causado por la insatisfacción de las necesidades básicas. Por otro lado, Regalado (2015) manifiesta que los factores que intervienen en la motivación del logro son las relaciones sociales, propósito de vida, metas, pensando en los demás e involucrando a los padres y docentes como agentes motivacionales.

De la misma manera, otro de los objetivos de la investigación, fue identificar la prevalencia de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria, resultando mayor predominancia en el nivel medio con un 24.4%, resultado congruente con la investigación de Carranza, et al. (2017) que determinaron que la percepción del estudiante era media con respecto al aprendizaje, lo cual se interpretó como que los estudiantes se encuentran acorde con la satisfacción de estrategias de aprendizaje proporcionadas, sin embargo existe un nivel bajo, siendo aquellos que no perciben grandes aprendizajes en dicha modalidad, refiriéndose a la existencia de profesores con falta de capacidad para alcanzar las competencias académicas; cabe resalta que esto no solo suceder en universitarios con aprendizaje semipresencial, sino



también en los adolescentes que estudian de manera presencial, así como son los resultados de esta investigación.

Como objetivo siguiente se requirió conocer la relación entre interés y esfuerzo con los procesos de sensibilización, a lo que corrobora con parte de los resultados de Zarza (2018), quien encuentra medias significativas, en cuanto al esfuerzo y la autoeficacia como proceso formativo de los alumnos, relacionado con la sensibilización ya que utilizan la instancia de voluntad, debido a que se encuentran decididos a alcanzar sus propósitos y planes de acción.

De la misma manera se identificó la relación entre interés y esfuerzo con los procesos de metacognición, a lo que corrobora con parte de los resultados de Zarza (2018), quien encuentra medias significativas, en cuanto al esfuerzo y la autoeficacia como proceso formativo de los alumnos, relacionado con la metacognición ya que suelen desempeñarse en sus cursos académicos, planifican las tareas escolares debido a que se encuentran decididos a alcanzar sus propósitos y siempre pensando en el futuro.

La relación entre el factor de interacción de los alumnos con el docente y el proceso de sensibilización, ha obtenido resultados significativos, por lo que se corroboran con los resultados de Chiara (2014) quien manifiesta la relación entre estos factores, especificándolo como que el adolescente presenta interés por estudiar, si el docente muestra empatía con ellos, por lo que la afectividad y control emocional se nota resaltante en la presente investigación.

La relación entre el factor de interacción de los alumnos con el docente y el proceso de personalización, ha obtenido resultados significativos, por lo que se corroboran con los resultados de Chiara (2014) quien manifiesta la relación entre estos factores, especificándolo como que el adolescente muestra desempeño por la asignatura, debido a que los docentes le permiten descubrir y participar, enseñándoles a utilizar la crítica.

La relación entre el factor de interacción de los alumnos con el docente y el proceso de metacognición, ha obtenido resultados significativos, por lo que se corroboran con los resultados de Gehlbach (2011) quien manifiesta la relación entre estos factores, especificándolo como que el adolescente adquiere su propia identidad en autonomía dentro

de su círculo familiar, así como también por parte del docente, por lo que desarrollo personal va mejorando, así como también en lo académico.

Como objetivo siguiente se requirió conocer la relación entre el factor tarea/capacidad con los procesos de sensibilización, corroborados con parte de los resultados de Zarza (2018), quien encuentra medias significativas, en cuanto a la tarea y la autoeficacia como proceso formativo de los alumnos, relacionado con la sensibilización ya que suelen esforzarse por resolver las tareas con mayor complejidad, debido a que presentan actitudes que los conlleva a esforzarse por estudiar.

En la investigación de Navea (2015), se observa correlación entre los factores de las estrategias de aprendizaje y motivación del logro, de tal manera que se corrobora con la presente investigación, al permitir posicionar la relevancia entre el factor tarea/capacidad con el proceso de elaboración, resultado ello significativo, lo que quiere decir que el valor que representa sus tareas académicas son tan importantes por ello usa la instancia de capacidad, para organizar contenido, utiliza la memoria para recordar y adquirir más conocimientos.

Como objetivo siguiente se requirió conocer la relación entre el factor tarea/capacidad con los procesos de metacognición, corroborados con parte de los resultados de Zarza (2018), quien encuentra medias significativas, en cuanto a la tarea y la autoeficacia como proceso formativo de los alumnos, relacionado con la metacognición ya que suelen esforzarse por resolver las tareas con mayor complejidad debido a que tienen control sobre ello.

Del mismo modo, para obtener resultados con respecto a la relación entre el factor tarea/capacidad con el proceso de personalización, Navea (2015) sostiene que los resultados son coherentes con la presente investigación, obteniendo como resultado significativo, lo que representa que su capacidad para realizar una tarea en particular va acompañado de sus habilidades para modificar, criticar, aplicar y transferir información consistente a otros contextos, utilizando el pensamiento crítico y/o creativo.

Como objetivo siguiente se requirió conocer la relación entre el factor examen con los procesos de sensibilización, los cuales son corroborados con los resultados de Zarza (2018)

quien encuentra medias significativas, en cuanto al examen y la autoeficacia como proceso formativo de los alumnos, esto se encuentra relacionado con la sensibilización ya que suelen observar que sus notas asignadas por el docente son motivadoras, debido a la disposición que tienen frente al estudio.

Como objetivo siguiente se requirió conocer la relación entre el factor examen con los procesos de metacognición, los cuales son corroborados con los resultados de Zarza (2018), quien encuentra medias significativas, en cuanto al examen y la autoeficacia como proceso formativo de los alumnos, esto se encuentra relacionado con la metacognición ya que observan que sus notas asignadas por el docente van de acorde con sus propósitos y metas académicas.

## IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

En primer lugar, esta investigación ha presentado resultados favorables, habiendo obtenido fiabilidad en la relación, siendo positiva y altamente significativa en las variables de motivación del logro y estrategias de aprendizaje, concluyendo que los alumnos consideran que el proceso para aprender va acorde con el interés, esfuerzo, interacción con el docente e influencia de los compañeros en sus habilidades, tareas y examen, aumentando ello el rendimiento académico y el cumplimiento de metas académicas.

Los resultados presentan un nivel medio de motivación de logro, lo que significa que la mayoría de los participantes se encuentra acorde con la satisfacción de motivación que se le proporciona, ya que sus actitudes los conllevan a alcanzar y proponerse metas. Por otro lado, existe un porcentaje mínimo de aquellos estudiantes con nivel bajo, siendo aquellos estudiantes con escasa necesidad emocional, creencias limitadas, entre otros.

Igualmente, los resultados presentan un nivel medio de estrategias de aprendizaje, por lo que se aduce que los alumnos de la institución educativa se encuentran acorde a lo esperado. Por el contrario, existen estudiantes con puntuación es baja, es debido a la percepción del alumnado y las escasas herramientas que potencien las estrategias de aprendizaje hacia la acción y el pensamiento.

El puntaje más bajo, pero significativo ha sido la relación entre las sub dimensiones, interés y esfuerzo con la estrategia de metacognición, siendo evidente el desempeño de los estudiantes al planificar tareas escolares y la decisión por alcanzar su propósito.

Finalmente, el puntaje más elevado en la relación entre las sub dimensiones, elaboración y tarea – capacidad, con un puntaje de .523 lo que hace que tenga relación positiva y altamente significativa, esto significa que a mayor desempeño del estudiante por desarrollar sus tareas dentro y fuera de su centro de estudios, mayor es su capacidad para procesar, restaurar y mantener información el mayor tiempo posible, lo cual crea éxito en su rendimiento escolar y la capacidad para lograr su estado de meta anhelado.

## **Recomendaciones**

Observando los resultados de las variables estudiadas, podemos notar que existe una relación positiva y altamente significativa, por ello se recomienda que se continúen fomentando estrategias de aprendizaje que le permitan al estudiante, querer, poder y decidir estar motivado por alcanzar lo que anhela y para continuar fortaleciendo el proceso aprendizaje – enseñanza.

Fomentar actividades de capacitación dirigida a docentes en el que se propicie la mejora de las relaciones interpersonales con estudiantes.

Promover el desarrollo de actividades psicoeducativas (taller vivencial) dirigida a estudiantes, docentes y padres de familia, en el que se aborde estrategias (habilidades de cada dimensión, buenas prácticas de las relaciones interpersonales en la convivencia escolar) para mejorar la motivación del logro.

Incentivar a los directivos de la institución educativa para que desarrollen actividades de estimulación cognitiva dirigida a estudiantes, de manera que puedan mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Finalmente, a manera de cierre, conviene expresar la importancia de realizar más investigaciones con estas variables en otros contextos, de manera que se pueda brindar apoyo y programas de intervención a los estudiantes, docentes y padres de familia.

## V. REFERENCIAS

- Abascal, E. y Grande, I. (2005). *Análisis de Encuestas. Madrid*. Editorial: ESIC.
- American Heritage Dictionary (1969). *Diccionario de inglés americano*. Boston: Webster's New International Dictionary.
- American Psychological Association (2010a). APA. *Diccionario conciso de Psicología*. México: Editorial El Manual Moderno.
- American Psychological Association (1997). APA. *Learner-centered psychological principle*. Washington, D.C.: APA.
- Arancibia, C. A., Herrera, P. P. & Strasser, S. K. (2007). *Manual de Psicología Educativa: Chile*. Digitalia. 6a ed.  
Disponible:  
<http://galeon.com/laurakristell/parte1.pdf>
- Becerra, E. & Reidl, M. (2015). *Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato*. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Beltrán, J. (2003). *Estrategias de Aprendizaje*. Revista de educación. 332:55 – 73.
- Beltrán, J., Pérez, L.& Ortega, M. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cabrera, J. (2009). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje*. Editorial: El Cid Editor.  
Disponible:  
ProQuest Ebook Central,  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibsipansp/detail.action?docID=3183072>.

Calupiña, C. & Zambrano, P. (2018). *Desarrollo socio-afectivo de la educación y el rendimiento académico*. Tesis para optar el grado académico de licenciatura. Ecuador: Latacunga

Disponible en:

<http://181.112.224.103/handle/27000/4446>

Carranza, M. & Caldera, J. (2017). *Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning*. México: Guadalajara.

Chiara, M. (2014). *La relación maestro – alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Barcelona.

Disponible en;

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525283.pdf>

Cloninger, S.C. (2003). *Teorías de la personalidad*: México. Editorial: Pearson de educación.

Disponible en:

<https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/teorias-de-la-personalidad-susan-cloninger.pdf>

Díaz, A. (2010). *La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación. Trujillo: Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Disponible en:

[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2415/1/Diaz\\_ra.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2415/1/Diaz_ra.pdf)

Gallardo, G. & Reyes, P. (2010). *Relación profesor - alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje*. Calidad en la educación. Chile.

Gehlbach, H., Brinkworth, M. & Harris, A. (2011). *The Promise of Social Perspective Taking to Facilitate Teacher-Student Relationships*. Harvard University.

Disponible en:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525283.pdf>

Gómez, D., Oviedo, R. & Martínez, E. (2011). *Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario*. México: San Luis Potosí.

Disponible:

[http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores\\_que\\_influyen\\_en\\_el\\_rendimiento\\_academico\\_del\\_estudiante\\_universitario.pdf](http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdf)

González, J., Núñez, J. & García-Rodríguez, M. (2006). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: pirámide.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Instituto Nacional de Estadística e Informática Dirección Nacional de Censos y Encuestas – INEI (2010). *Encuesta Nacional a Instituciones Educativas*. Lima, Perú.

Instituto Nacional de Estadística e Informática Dirección Nacional de Censos y Encuestas – INEI (2017). *Perú: Indicadores de Educación por Departamento, 2007 – 2017*. Lima, Perú.

Manassero, M., & Vázquez, A. (1998) *Validación de una escala de motivación de logro*. España: Mallorca.

Ministerio de Educación (2015). MINEDU. *¿Cuánto Aprenden Nuestros Estudiantes en las Competencias Evaluadas? Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE*. Lambayeque, Perú.



Morales, P. & Gómez, V. (2009). *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez*. Perú-Lima.

Disponible en:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1530/1977>

Narváez, J. (2017). *Rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Intitucion Universitaria Cesmag*. Colombia: Pasco.

Disponible en:

<https://www.google.com.pe/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https%3A%2F%2Frevistas.lasalle.edu.co%2Findex.php%2Fap%2Farticle%2Fdownload%2F4193%2F4079%2F&ved=2ahUKEwinlt71jOHbAhUFaq0KHTmpBSkQFjACegQIAhAB&usg=AOvVaw2MDhB3XAXfTlekbSTxmjtA>

Navea, M. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis para optar el grado académico de Doctorado en Educación.

Disponible en:

[http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Anavea/NAVEA\\_MARTIN\\_ANA\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Anavea/NAVEA_MARTIN_ANA_Tesis.pdf)

Newstrom, J. W. (2000). *Comportamiento Humano en el Trabajo*: México. 10ª Edición. Editorial McGraw Hill.

Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1986). *Aprendiendo estrategias*. Londres: Routledge & Kegan Paul. Books.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes (G. V. Anrep, Trans.)*. London: Oxford University Press

Plan Estratégico Nacional para el Desarrollo Estadístico (PENDES 2013 – 2017). Lima, Perú.

Regalado, E. (2015). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura tecnológica en estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del instituto departamental San José*. Honduras: Guatemala.

Disponible en:

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Regalado-Elder.pdf>

Rodríguez, A. (2010). *Pedagogía Magna: Evolución de la Educación N°05*. MUNDIEDUCA. España. 36-49.

Ruble, D. N. (1984). *Teorías sobre la motivación del logro: Perspectiva evolutiva*. Revista: *Infancia y aprendizaje*. New York.

Ruiz, C. y Quiroz, M. (2009). *Como ayudarlos a desarrollar un buen sistema de estudio considerando sus estilos personales de aprendizaje*. Trujillo.

Stenberg, R. (1985). *Teoría de la Inteligencia*. New York.

Vlasich, L. (2010). *Historia de la Educación*. Blog post. Recuperado el 08 de marzo del 2010.

Disponible:

<http://historiageneralde-la-educacion.blogspot.pe/2010/03/historia-de-la-educacion-conclusion.html>

Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*: México. Ed. Prentice-Hall

Weiner, B. (1985). Una teoría atribucional de la motivación de logro y la emoción. Estados Unidos: Washington. Revisión psicológica American Psychological Association, 92 (4), 548-573

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag

Yactayo, Y.L. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa*. Lima: Callao.

Zarza, F. (2018). *Relación entre los niveles motivacionales y la autoeficacia en estudiantes de instrumentos de cuerda frotada de nivel superior*. España: Madrid.

# ANEXOS

## Anexo 1

### PRUEBA DE NORMALIDAD

	Kolmogorov			Shapiro		
	Estad.	gl	Sig.	Estad.	gl	Sig.
Sensibilización	<b>0.077</b>	<b>127</b>	<b>0.061</b>	<b>0.991</b>	<b>127</b>	<b>0.590</b>
Elaboración	<b>0.055</b>	<b>127</b>	<b>,200*</b>	<b>0.990</b>	<b>127</b>	<b>0.522</b>
Personalización	<b>0.065</b>	<b>127</b>	<b>,200*</b>	<b>0.992</b>	<b>127</b>	<b>0.697</b>
Metacognición	<b>0.081</b>	<b>127</b>	<b>0.040</b>	<b>0.983</b>	<b>127</b>	<b>0.111</b>
<b>TOTAL</b>						
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	<b>0.073</b>	<b>127</b>	<b>0.096</b>	<b>0.990</b>	<b>127</b>	<b>0.460</b>
Interés y esfuerzo	<b>0.142</b>	<b>127</b>	<b>0.000</b>	<b>0.944</b>	<b>127</b>	<b>0.000</b>
Interacción con el profesor	<b>0.085</b>	<b>127</b>	<b>0.025</b>	<b>0.978</b>	<b>127</b>	<b>0.034</b>
Tarea/capacidad	<b>0.094</b>	<b>127</b>	<b>0.007</b>	<b>0.966</b>	<b>127</b>	<b>0.003</b>
Influencia de los pares	<b>0.134</b>	<b>127</b>	<b>0.000</b>	<b>0.966</b>	<b>127</b>	<b>0.003</b>
Examen	<b>0.113</b>	<b>127</b>	<b>0.000</b>	<b>0.975</b>	<b>127</b>	<b>0.018</b>
Interacción colaborativa	<b>0.101</b>	<b>127</b>	<b>0.003</b>	<b>0.975</b>	<b>127</b>	<b>0.019</b>
<b>TOTAL</b>						
MOTIVACIÓN DEL LOGRO	<b>0.048</b>	<b>127</b>	<b>,200*</b>	<b>0.985</b>	<b>127</b>	<b>0.186</b>
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.						
a. Corrección de significación de Lilliefors						

## Anexo 2

### PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE – CEA

#### 1. CONFIABILIDAD.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,711	70

#### 2. VALIDEZ.

			Correlaciones					
Ítems		TOTAL	Ítems		TOTAL	Ítems		TOTAL
1	Corr. Person Sig.	,276** .000	18	Corr. Person Sig.	,240** .000	35	Corr. Person Sig.	,147* .011
2	Corr. Person Sig.	,198** .001	19	Corr. Person Sig.	,346** .000	36	Corr. Person Sig.	-.025 .671
3	Corr. Person Sig.	,223** .000	20	Corr. Person Sig.	,186** .001	37	Corr. Person Sig.	,145* .012
4	Corr. Person Sig.	,152** .008	21	Corr. Person Sig.	,424** .000	38	Corr. Person Sig.	,130* .025
5	Corr. Person Sig.	,231** .000	22	Corr. Person Sig.	.094 .103	39	Corr. Person Sig.	,321** .000
6	Corr. Person Sig.	,296** .000	23	Corr. Person Sig.	,402** .000	40	Corr. Person Sig.	,164** .004
7	Corr. Person Sig.	,320** .000	24	Corr. Person Sig.	,261** .000	41	Corr. Person Sig.	,318** .000
8	Corr. Person Sig.	,273** .000	25	Corr. Person Sig.	,154** .008	42	Corr. Person Sig.	,328** .000
9	Corr. Person Sig.	,201** .000	26	Corr. Person Sig.	,175** .002	43	Corr. Person Sig.	,181** .002
10	Corr. Person Sig.	,238** .000	27	Corr. Person Sig.	.086 .136	44	Corr. Person Sig.	,407** .000
11	Corr. Person Sig.	,116* .045	28	Corr. Person Sig.	,494** .000	45	Corr. Person Sig.	,122* .035
12	Corr. Person Sig.	,257** .000	29	Corr. Person Sig.	.036 .533	46	Corr. Person Sig.	,357** .000
13	Corr. Person	,212**	30	Corr. Person	,283**	47	Corr. Person	.073

	<b>Sig.</b>	.000		<b>Sig.</b>	.000		<b>Sig.</b>	.210
<b>14</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,322** .000	<b>31</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,313** .000	<b>48</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	.089 .124
<b>15</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,351** .000	<b>32</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,213** .000	<b>49</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,147* .011
<b>16</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,262** .000	<b>33</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,154** .007	<b>50</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,194** .001
<b>17</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,437** .000	<b>34</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,179** .002	<b>51</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,171** .003

**Correlaciones**

Items			Items			Items		
TOTAL			TOTAL			TOTAL		
<b>52</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,316** .000	<b>59</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,229** .000	<b>66</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	.068 .238
<b>53</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	.063 .274	<b>60</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,204** .000	<b>67</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,144* .012
<b>54</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,352** .000	<b>61</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,295** .000	<b>68</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,305** .000
<b>55</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	.006 .921	<b>62</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,178** .002	<b>69</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,253** .000
<b>56</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,314** .000	<b>63</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,378** .000	<b>70</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	.072 .216
<b>57</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	-.007 .898	<b>64</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,240** .000	<b>TOT.</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	1
<b>58</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	,215** .000	<b>65</b>	<b>Corr. Person Sig.</b>	-.083 .151			

**Análisis factorial.**

<b>Prueba de KMO y Bartlett</b>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,564
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	9274,067
Bartlett	gl	2415
	Sig.	,000

<b>Varianza total explicada</b>									
Comp.	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varian.	% acum.	Total	% varian.	% acum.	Total	% varian.	% acum.
1	5.416	7.737	7.737	5.416	7.737	7.737	5.256	7.508	7.508
2	4.423	6.319	14.056	4.423	6.319	14.056	4.204	6.006	13.514
3	3.926	5.608	19.664	3.926	5.608	19.664	4.124	5.892	19.406
4	3.409	4.870	24.533	3.409	4.870	24.533	3.590	5.128	24.533
5	3.208	4.583	29.117						
6	2.998	4.283	33.400						
7	2.778	3.969	37.369						
8	2.380	3.400	40.768						
9	2.070	2.958	43.726						
10	1.926	2.751	46.477						
11	1.798	2.568	49.045						
12	1.689	2.413	51.459						
13	1.673	2.389	53.848						
14	1.632	2.332	56.180						
15	1.455	2.078	58.258						
16	1.415	2.022	60.280						
17	1.319	1.884	62.165						
18	1.190	1.701	63.865						
19	1.115	1.592	65.457						
20	1.097	1.567	67.024						
21	1.057	1.510	68.534						
22	.992	1.417	69.951						
23	.944	1.348	71.299						
24	.929	1.327	72.626						
25	.898	1.283	73.909						
26	.885	1.264	75.173						
27	.869	1.241	76.414						
28	.830	1.185	77.599						
29	.765	1.092	78.691						
30	.705	1.007	79.698						
31	.700	1.000	80.698						
32	.684	.977	81.675						
33	.644	.920	82.595						
34	.614	.877	83.472						
35	.598	.854	84.326						
36	.588	.841	85.166						
37	.555	.793	85.959						
38	.540	.771	86.730						
39	.529	.755	87.485						
40	.515	.736	88.221						
41	.495	.707	88.928						



---

42	.467	.667	89.595
43	.460	.658	90.252
44	.452	.646	90.899
45	.434	.621	91.519
46	.422	.604	92.123
47	.387	.553	92.676
48	.382	.546	93.222
49	.350	.500	93.721
50	.329	.470	94.192
51	.326	.465	94.657
52	.317	.454	95.110
53	.290	.415	95.525
54	.278	.397	95.922
55	.269	.385	96.306
56	.262	.374	96.680
57	.237	.339	97.019
58	.225	.321	97.341
59	.220	.314	97.654
60	.214	.306	97.960
61	.197	.282	98.242
62	.178	.255	98.496
63	.169	.242	98.738
64	.166	.237	98.975
65	.161	.230	99.205
66	.148	.212	99.417
67	.121	.173	99.590
68	.111	.159	99.749
69	.095	.136	99.884
70	.081	.116	100.000

---

Método de extracción: análisis de componentes principales.

---

<b>Matriz de componente rotado<sup>a</sup></b>				
	Componente			
	1	2	3	4
item1	,297	-,205	,380	,306
item2	,295	-,238	-,108	,247
item3	,430	-,163	-,122	-,154
item4	-,087	,120	,036	,353
item5	,149	,273	,230	-,022
item6	,439	,015	,122	-,071
item7	,360	-,014	-,225	,044
item8	,351	,044	-,077	-,145
item9	,099	,177	-,360	,147
item10	,389	,099	,074	-,244
item11	-,022	,223	,203	,053
item12	,238	,076	,514	-,115
item13	,148	,181	,186	,109
item14	,298	-,054	,102	,164
item15	,511	-,062	,197	-,162
item16	,141	,136	,108	,069
item17	,563	,109	,137	-,092
item18	,216	,052	-,086	,198
item19	,450	-,072	-,124	,034
item20	-,036	,116	,295	,090
item21	,611	,013	,095	-,099
item22	-,167	,357	,062	-,014
item23	,532	-,049	-,003	,030
item24	,157	,043	,533	,063
item25	,388	-,109	-,132	-,177
item26	-,091	,095	-,131	,526
item27	,271	-,311	-,137	,016
item28	,465	,084	,311	,270
item29	,055	,036	,037	-,196
item30	,354	-,241	-,229	,376
item31	,360	,214	,151	,047
item32	,312	-,140	,277	-,138
item33	,399	-,127	-,413	-,280
item34	-,010	,225	,156	,141
item35	,043	,215	,072	-,078
item36	-,212	,394	,047	-,303
item37	,028	-,115	,589	,143
item38	,134	,037	-,574	,063
item39	,301	,148	-,174	,051
item40	,198	-,094	,482	-,103

item41	,205	,483	-,338	,048
item42	,483	,055	-,079	-,096
item43	,385	-,336	-,381	,110
item44	,524	,214	-,047	-,019
item45	-,056	,289	,357	-,087
item46	,094	,497	,156	,150
item47	-,231	,270	-,120	,211
item48	-,053	,118	,387	-,081
item49	,050	,443	-,108	-,253
item50	-,090	,355	,184	,095
item51	-,046	,097	,000	,544
item52	,152	,441	-,170	-,016
item53	-,150	-,065	-,060	,455
item54	,238	,255	,171	,184
item55	-,301	,459	-,171	-,015
item56	,014	,552	,016	,036
item57	,272	-,258	-,013	-,279
item58	,056	,392	-,216	,123
item59	,198	,320	-,243	,030
item60	-,132	,116	-,064	,629
item61	,001	,516	,101	,196
item62	-,062	,046	,252	,352
item63	,108	,365	,151	,358
item64	,039	,018	-,074	,556
item65	-,333	-,231	,129	,336
item66	,063	-,077	-,496	,209
item67	,312	-,391	-,052	,107
item68	,143	,034	,195	,451
item69	,084	,480	-,138	,058
item70	-,109	-,026	,407	,153

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

### 3. BAREMOS

		Estadísticos				
		sensibilización	elaboración	personalización	metacognición	TOTAL
N	Válido	300	300	300	300	300
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		69,007	58,123	75,737	38,087	240,953
Desviación estándar		7,4663	6,2737	8,5007	4,7583	20,1172
Mínimo		49,0	43,0	53,0	25,0	198,0
Máximo		86,0	74,0	97,0	48,0	284,0
Percentiles	1	49,000	46,000	59,000	25,030	202,020
	2	51,020	46,020	59,000	28,020	205,000
	3	54,030	48,030	59,000	29,030	205,060
	4	56,000	49,000	61,000	30,040	207,000
	5	57,000	49,000	61,000	31,000	207,000
	10	60,100	50,000	63,100	32,000	218,000
	15	62,000	51,150	65,000	32,000	221,000
	20	63,000	52,000	68,000	33,000	223,000
	25	64,000	53,000	69,000	34,000	227,000
	30	65,000	54,000	72,000	35,000	229,300
	35	66,000	56,000	74,000	37,000	231,000
	40	67,000	57,000	75,000	37,000	234,000
	45	68,000	57,000	76,000	38,000	236,000
	50	69,000	58,000	76,000	38,000	240,000
	55	70,000	59,000	77,000	39,000	241,550
	60	71,000	59,000	78,000	40,000	246,000
	65	71,000	60,000	79,000	40,650	247,650
	70	72,000	60,000	80,000	42,000	249,000
	75	74,000	62,000	82,000	42,000	250,000
	80	75,000	63,000	83,000	43,000	256,000
85	76,000	67,000	84,000	44,000	263,000	
90	79,000	67,000	87,000	44,000	277,000	
95	81,000	69,950	90,000	44,000	277,000	
96	82,960	70,960	90,000	44,000	281,920	
97	86,000	71,000	90,000	45,000	283,000	
98	86,000	71,000	90,000	45,980	283,000	
99	86,000	71,000	91,000	46,990	283,000	

## SENSIBILIZACIÓN

		<b>Estadísticos</b>			
		motivación	control emoc.	actitud	sensibilización
N	Válido	300	300	300	300
	Perdidos	0	0	0	0
Media		40,820	17,413	10,773	69,007
Desviación estándar		6,1753	2,9909	2,4485	7,4663
Mínimo		26,0	10,0	4,0	49,0
Máximo		54,0	25,0	15,0	86,0
Percentiles	1	26,000	10,010	4,010	49,000
	2	29,000	11,020	5,000	51,020
	3	30,000	12,000	5,000	54,030
	4	31,000	12,000	5,000	56,000
	5	31,000	12,050	5,050	57,000
	10	33,000	13,000	7,000	60,100
	15	35,000	14,000	8,000	62,000
	20	36,000	15,000	9,000	63,000
	25	36,000	15,000	9,000	64,000
	30	37,300	16,000	10,000	65,000
	35	39,000	17,000	10,000	66,000
	40	39,000	17,000	11,000	67,000
	45	40,000	17,000	11,000	68,000
	50	41,000	17,000	11,000	69,000
	55	41,000	17,550	12,000	70,000
	60	42,000	18,000	12,000	71,000
	65	43,000	19,000	12,000	71,000
	70	43,700	19,000	12,000	72,000
	75	45,000	20,000	12,000	74,000
	80	46,000	20,000	13,000	75,000
85	47,000	21,000	13,000	76,000	
90	51,000	22,000	14,000	79,000	
95	51,000	22,000	14,000	81,000	
96	52,000	22,000	14,000	82,960	
97	54,000	22,000	14,000	86,000	
98	54,000	22,980	14,000	86,000	
99	54,000	23,000	15,000	86,000	

## ELABORACIÓN

		<b>Estadísticos</b>			
		selección	organización	elaboración	elaboración
N	Válido	300	300	300	300
	Perdidos	0	0	0	0
Media		13,220	13,603	31,300	58,123
Desviación estándar		2,7048	2,7418	4,4130	6,2737
Mínimo		6,0	6,0	21,0	43,0
Máximo		20,0	19,0	41,0	74,0
Percentiles	1	7,000	7,010	22,010	46,000
	2	7,000	8,020	24,000	46,020
	3	7,000	9,000	24,000	48,030
	4	7,000	9,000	24,000	49,000
	5	7,050	9,000	24,000	49,000
	10	10,000	10,000	26,000	50,000
	15	11,000	11,000	27,000	51,150
	20	11,000	11,000	27,000	52,000
	25	11,000	12,000	28,000	53,000
	30	12,000	12,000	29,000	54,000
	35	12,000	12,000	29,000	56,000
	40	13,000	13,000	30,000	57,000
	45	13,000	13,000	30,000	57,000
	50	14,000	14,000	31,500	58,000
	55	14,000	14,000	32,000	59,000
	60	14,000	14,000	32,000	59,000
	65	14,000	15,000	33,000	60,000
	70	15,000	15,000	33,000	60,000
	75	15,000	16,000	34,750	62,000
80	16,000	16,000	35,000	63,000	
85	16,000	16,000	36,000	67,000	
90	16,000	17,000	38,000	67,000	
95	17,000	18,000	39,000	69,950	
96	17,960	19,000	40,000	70,960	
97	18,000	19,000	40,000	71,000	
98	18,000	19,000	40,000	71,000	
99	18,990	19,000	40,000	71,000	

## PERSONALIZACIÓN

		<b>Estadísticos</b>			
		pensamiento	recuperación	transferencia	personalización
N	Válido	300	300	300	300
	Perdidos	0	0	0	0
Media		37,610	14,047	24,080	75,737
Desviación estándar		5,3834	2,8209	4,3385	8,5007
Mínimo		24,0	6,0	13,0	53,0
Máximo		50,0	20,0	33,0	97,0
Percentiles	1	24,000	7,010	13,000	59,000
	2	24,000	8,000	13,000	59,000
	3	24,000	8,000	13,000	59,000
	4	24,040	8,040	14,040	61,000
	5	27,000	9,000	15,000	61,000
	10	31,000	10,000	19,000	63,100
	15	33,000	11,000	20,000	65,000
	20	34,000	12,000	21,000	68,000
	25	35,000	13,000	22,000	69,000
	30	36,000	13,000	23,000	72,000
	35	37,000	13,000	23,000	74,000
	40	37,000	13,000	23,000	75,000
	45	37,000	14,000	24,000	76,000
	50	38,000	14,000	24,000	76,000
	55	38,550	15,000	24,000	77,000
	60	39,000	15,000	25,000	78,000
	65	39,000	15,000	26,000	79,000
	70	40,000	16,000	26,000	80,000
	75	41,000	16,000	27,000	82,000
	80	42,000	16,000	28,000	83,000
85	43,000	17,000	29,000	84,000	
90	45,000	18,000	30,000	87,000	
95	45,000	19,000	31,000	90,000	
96	46,000	19,000	31,000	90,000	
97	49,000	19,000	31,000	90,000	
98	49,000	20,000	31,000	90,000	
99	49,000	20,000	32,980	91,000	

## METACOGNICIÓN

		<b>Estadísticos</b>		
		planificación	regulación	metacognición
N	Válido	300	300	300
	Perdidos	0	0	0
Media		23,390	14,697	38,087
Desviación estándar		3,6039	3,0180	4,7583
Mínimo		13,0	6,0	25,0
Máximo		31,0	20,0	48,0
Percentiles	1	14,010	8,000	25,030
	2	16,000	8,000	28,020
	3	16,000	8,030	29,030
	4	16,000	9,000	30,040
	5	16,000	9,000	31,000
	10	18,000	10,000	32,000
	15	20,000	12,000	32,000
	20	20,200	12,000	33,000
	25	21,000	13,000	34,000
	30	22,000	13,000	35,000
	35	22,000	14,000	37,000
	40	23,000	14,000	37,000
	45	24,000	15,000	38,000
	50	24,000	15,000	38,000
	55	24,000	15,000	39,000
	60	25,000	16,000	40,000
	65	25,000	16,000	40,650
	70	25,000	17,000	42,000
	75	26,000	17,000	42,000
	80	26,000	17,000	43,000
85	27,000	18,000	44,000	
90	28,000	18,900	44,000	
95	28,950	19,000	44,000	
96	29,000	19,000	44,000	
97	29,000	19,000	45,000	
98	29,980	19,000	45,980	
99	30,000	19,000	46,990	



### Anexo 3

#### PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO – EAML-M

##### 1. CONFIABILIDAD.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,818	30

##### 2. VALIDEZ.

Ítems	TOTAL	Ítems	TOTAL
1	Corr. Person Sig. ,210** .000	18	Corr. Person Sig. ,342** .000
2	Corr. Person Sig. ,253** .000	19	Corr. Person Sig. ,358** .000
3	Corr. Person Sig. ,541** .000	20	Corr. Person Sig. ,101 .080
4	Corr. Person Sig. ,069 .232	21	Corr. Person Sig. ,596** .000
5	Corr. Person Sig. ,240** .000	22	Corr. Person Sig. ,408** .000
6	Corr. Person Sig. ,544** .000	23	Corr. Person Sig. ,148* .010
7	Corr. Person Sig. ,391** .000 300	24	Corr. Person Sig. ,243** .000
8	Corr. Person Sig. ,560** .000	25	Corr. Person Sig. ,064 .266
9	Corr. Person Sig. ,450** .000	26	Corr. Person Sig. ,462** .000
10	Corr. Person Sig. ,636** .000	27	Corr. Person Sig. ,528** .000
11	Corr. Person Sig. ,735** .000	28	Corr. Person Sig. ,552** .000
12	Corr. Person Sig. ,553** .000	29	Corr. Person Sig. ,271** .000
13	Corr. Person Sig. ,617** .000	30	Corr. Person Sig. ,502** .000
14	Corr. Person Sig. ,284** .000	<b>TOTAL</b>	Corr. Person Sig. 1
15	Corr. Person Sig. ,191** .001		<b>Número de participantes</b> 300
16	Corr. Person Sig. ,585** .000		
17	Corr. Person Sig. ,441** .000		

## Análisis factorial.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,658
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	5166,575
Bartlett	gl	435
	Sig.	,000

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.081	20.270	20.270	6.081	20.270	20.270	4.507	15.025	15.025
2	2.820	9.400	29.670	2.820	9.400	29.670	2.702	9.007	24.032
3	1.943	6.476	36.147	1.943	6.476	36.147	2.685	8.952	32.983
4	1.648	5.493	41.639	1.648	5.493	41.639	2.131	7.104	40.088
5	1.557	5.189	46.828	1.557	5.189	46.828	1.802	6.008	46.095
6	1.470	4.901	51.729	1.470	4.901	51.729	1.690	5.634	51.729
7	1.296	4.320	56.049						
8	1.180	3.932	59.981						
9	1.128	3.761	63.742						
10	1.062	3.539	67.281						
11	1.029	3.430	70.712						
12	.987	3.291	74.002						
13	.907	3.024	77.026						
14	.894	2.981	80.007						
15	.843	2.810	82.817						
16	.777	2.589	85.407						
17	.734	2.447	87.854						
18	.666	2.221	90.075						
19	.563	1.875	91.951						
20	.481	1.602	93.553						
21	.458	1.528	95.081						
22	.417	1.391	96.471						
23	.351	1.168	97.640						
24	.220	.734	98.373						
25	.164	.547	98.920						
26	.135	.449	99.369						
27	.076	.253	99.622						
28	.062	.205	99.828						
29	.030	.100	99.927						
30	.022	.073	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

---

**Matriz de componente rotado<sup>a</sup>**

---

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
item1	-,004	,386	-,004	-,082	,067	,018
item2	,140	-,086	,115	,016	,773	-,018
item3	,944	,059	,008	-,024	,014	-,022
item4	-,127	,112	-,017	-,065	,301	-,157
item5	-,027	-,025	-,007	,958	-,037	-,009
item6	,950	,045	,004	-,005	,028	-,045
item7	,356	,156	,197	,116	-,310	,207
item8	,324	,235	,322	,165	-,014	,163
item9	,135	,658	,001	-,013	,062	,062
item10	,699	,186	,209	,099	,054	,063
item11	,391	,601	,189	,258	,181	,022
item12	,217	,519	,165	,122	,068	,577
item13	,211	,632	,170	,307	,201	,076
item14	,077	,160	-,035	,046	,430	,005
item15	-,021	,017	,204	,025	,147	,061
item16	,904	,093	,001	-,008	,113	,043
item17	,011	,012	,867	,076	,037	-,206
item18	-,003	,044	,504	,093	-,037	,179
item19	,147	,014	,509	-,113	,102	,086
item20	,042	-,026	,020	-,017	,211	-,390
item21	,289	,137	,355	,108	,733	,177
item22	,117	,316	,191	-,004	,137	,718
item23	,089	,329	-,195	,006	-,114	-,228
item24	,004	,345	-,019	-,014	-,037	,167
item25	-,015	,113	-,228	,130	,164	-,163
item26	,073	,125	,121	,926	,085	,070
item27	,851	,110	-,022	-,025	,109	-,013
item28	,077	,162	,851	,103	,019	-,234
item29	,035	,404	,194	,000	-,074	-,503
item30	,081	,581	,235	,219	,165	-,198

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

---

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

---

### 3. BAREMOS

Estadísticos							
		interés y esfuerzo	interacción con profesor	tarea / capacidad	influencia de los pares	examen	interacción colaborativa con los pares
N	Válido	300	300	300	300	300	300
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		39.227	24.203	29.067	9.543	20.283	18.890
Desviación estándar		3.7916	2.6111	3.0823	1.5152	1.6120	2.4064
Mínimo		21.0	10.0	15.0	3.0	14.0	4.0
Máximo		45.0	29.0	34.0	15.0	23.0	23.0
Percentiles	1	24.010	12.030	17.010	4.000	15.000	7.030
	2	26.000	16.000	20.000	6.000	16.000	12.000
	3	27.000	17.000	21.030	7.000	16.000	13.000
	4	29.000	19.000	23.000	7.000	17.000	14.000
	5	30.050	19.000	23.050	7.000	17.000	14.000
	10	35.000	22.000	26.000	8.000	18.000	17.000
	15	37.000	23.000	27.000	8.000	19.000	17.150
	20	38.000	23.000	27.000	8.000	19.000	18.000
	25	38.000	23.000	28.000	9.000	20.000	18.000
	30	39.000	24.000	28.000	9.000	20.000	18.300
	35	39.000	24.000	28.000	9.000	20.000	19.000
	40	39.000	24.000	29.000	9.000	20.000	19.000
	45	40.000	24.000	29.000	10.000	20.000	19.000
	50	40.000	24.000	30.000	10.000	21.000	19.000
	55	40.000	25.000	30.000	10.000	21.000	19.000
	60	40.000	25.000	30.000	10.000	21.000	20.000
	65	41.000	25.000	30.000	10.000	21.000	20.000
	70	41.000	25.000	31.000	10.000	21.000	20.000
	75	41.000	26.000	31.000	11.000	21.000	20.000
	80	42.000	26.000	31.000	11.000	21.000	20.000
85	42.000	26.000	32.000	11.000	22.000	21.000	
90	43.000	27.000	32.000	11.000	22.000	21.000	
95	44.000	28.000	33.000	12.000	22.000	22.000	
96	44.000	28.000	33.000	12.000	23.000	22.000	
97	44.000	28.000	33.000	12.000	23.000	22.000	
98	44.000	28.000	33.980	12.000	23.000	22.000	
99	45.000	28.990	34.000	12.000	23.000	23.000	

## CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CEA

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

A  
NUNCAB  
ALGUNAS VECESC  
BASTANTES VECESD  
MUCHAS VECESE  
SIEMPRE

1	Preparo los exámenes a conciencia.	A	B	C	D	E	1
2	Resisto en las tareas aunque tenga dificultades.	A	B	C	D	E	2
3	Al comienzo del estudio, pienso en las tareas que voy a realizar y planifico por anticipado los pasos.	A	B	C	D	E	3
4	Me siento a gusto con los compañeros de clase.	A	B	C	D	E	4
5	Comienzo a estudiar sin un plan fijo y determinado.	A	B	C	D	E	5
6	Pienso ideas diferentes a las de los apuntes o libros de texto para poner a prueba lo que dicen.	A	B	C	D	E	6
7	Cuando me comparo con los demás, me veo como un buen estudiante.	A	B	C	D	E	7
8	Si me pongo a estudiar un tema, intento hacerlo de una vez, sin detenerme en analizar los diferentes apartados que tiene.	A	B	C	D	E	8
9	Nada más pensar en los exámenes, me pongo nervioso.	A	B	C	D	E	9
10	Trato de tener mi propia opinión personal en aquellas cuestiones que son discutibles.	A	B	C	D	E	10
11	Cuando estudio, me doy cuenta de lo que es más importante y lo que es menos importante en cada tema.	A	B	C	D	E	11
12	Cuando tengo que resolver un problema, trato de distinguir lo esencial de lo que no lo es.	A	B	C	D	E	12
13	Me esfuerzo por ver las cosas de una manera diferente a como las ven los demás.	A	B	C	D	E	13
14	Tengo en cuenta los aspectos generales de los conocimientos para poder aplicarlos a otros contextos.	A	B	C	D	E	14
15	Repaso varias veces los temas hasta dominarlos del todo.	A	B	C	D	E	15
16	Al estudiar una ley o enunciado científico, suelo descubrir el principio general y sus posibles aplicaciones.	A	B	C	D	E	16
17	Acostumbro a trabajar al máximo de mi capacidad.	A	B	C	D	E	17
18	Voy a los exámenes con las cosas leídas por encima.	A	B	C	D	E	18

19	Me esfuerzo por clarificar las ideas oscuras o que no entiendo a primera vista.	A	B	C	D	E	19
20	Aunque al comienzo no comprenda del todo el significado de un enunciado, ley o principio, sigo trabajando hasta encontrarlo.	A	B	C	D	E	20
21	Mientras estudio, voy comprobando el nivel de comprensión que obtengo de los conocimientos.	A	B	C	D	E	21
22	En mi estudio, trato de superar los puntos de vista convencionales y construir mi opinión personal.	A	B	C	D	E	22
23	Organizo los conocimientos que trato de aprender, dándoles un orden o estructura coherente.	A	B	C	D	E	23
24	Trato de comprender los significados de la información enfocándola o analizándola desde perspectivas o puntos de vista diferentes.	A	B	C	D	E	24
25	Encuentro fácilmente excusas para dejar mis deberes.	A	B	C	D	E	25
26	Utilizo los conocimientos o principios de una lección en otras lecciones de la misma materia.	A	B	C	D	E	26
27	Cuando encuentro una tarea difícil, renuncio con facilidad y la abandono.	A	B	C	D	E	27
28	Recordar en qué situación estudié la información que me piden o cuándo lo explicó el profesor en clase, me ayuda a recuperar la información.	A	B	C	D	E	28
29	Llevo mis tareas al día.	A	B	C	D	E	29
30	Tengo confianza en mis habilidades.	A	B	C	D	E	30
31	Mientras estudio, voy anticipando mentalmente posibles aplicaciones de los conocimientos adquiridos.	A	B	C	D	E	31
32	Me gustan los trabajos que me ponen a prueba.	A	B	C	D	E	32
33	Cuando estudio, trato de recordar cosas que ya sé y que tienen alguna semejanza con lo que estoy aprendiendo.	A	B	C	D	E	33
34	Me preocupo por el funcionamiento y aplicación de los conocimientos que voy adquiriendo.	A	B	C	D	E	34

A  
NUNCA

B  
ALGUNAS VECES

C  
BASTANTES VECES

D  
MUCHAS VECES

E  
SIEMPRE

35	En la clase me encuentro relajado y puedo concentrarme bien en la realización de las tareas.	A	B	C	D	E	35
36	Al encontrarme con ideas complejas, trato de recordar otras ya conocidas para comprenderlas mejor.	A	B	C	D	E	36
37	Siento gran curiosidad por conocer y siempre me estoy haciendo preguntas.	A	B	C	D	E	37
38	Lo que más me interesa de mi trabajo es llegar a comprender y dominar los contenidos.	A	B	C	D	E	38
39	Para comprender las cosas mejor, me hago algunas preguntas que me ayudan a pensar en ellas y darles vueltas en la cabeza.	A	B	C	D	E	39
40	Utilizo algunas técnicas de organización como mapas o esquemas para poner en orden los datos de las lecciones o de los apuntes.	A	B	C	D	E	40
41	Aplico los conocimientos o principios adquiridos en una materia a otra materia distinta.	A	B	C	D	E	41
42	Una vez que me pongo a estudiar, voy realizando las tareas señaladas sin preguntarme si las voy comprendiendo o no.	A	B	C	D	E	42
43	Trato de ser claro cuando me comunico con los demás.	A	B	C	D	E	43
44	Al comenzar el estudio, trato de ver los conocimientos que tengo en relación con esa materia.	A	B	C	D	E	44
45	Me hago preguntas al estudiar una lección para tener la seguridad de que la estoy entendiendo.	A	B	C	D	E	45
46	Antes de contestar preguntas escritas, hacer trabajos, etc., anoto los conocimientos relacionados que tengo y los ordeno en una especie de esquema o guion de trabajo.	A	B	C	D	E	46
47	Lo que aprendo en las distintas materias escolares lo aplico a los problemas de la vida fuera de la clase.	A	B	C	D	E	47
48	A veces, cuando no recuerdo algo que me están preguntando en clase, intento utilizar ejemplos oídos para ver si así consigo acordarme.	A	B	C	D	E	48
49	Intento estudiar las lecciones "de un tirón" sin preocuparme de ver las partes del contenido.	A	B	C	D	E	49
50	Trato de expresar con mis propias palabras los conocimientos que estoy aprendiendo.	A	B	C	D	E	50

51	Tomo notas en las clases para recordar la información esencial.	A	B	C	D	E	51
52	Durante los exámenes, me cuesta concentrarme y solo pienso en las consecuencias de hacerlo mal.	A	B	C	D	E	52
53	Identifico o reconozco las ideas principales para comprender el significado del texto.	A	B	C	D	E	53
54	Trato de usar los conocimientos que adquiero en las clases o en los libros de texto.	A	B	C	D	E	54
55	Resisto la impulsividad y trato de actuar después de haber pensado.	A	B	C	D	E	55
56	Practico lo que aprendo hasta que lo domino y lo convierto en una habilidad automática.	A	B	C	D	E	56
57	Cuando hago un examen, intento contestar pensando en la información de resúmenes y esquemas que he hecho al estudiar.	A	B	C	D	E	57
58	Los exámenes me quitan el sueño.	A	B	C	D	E	58
59	Resumo las ideas más importantes de las lecciones para comprenderlas mejor.	A	B	C	D	E	59
60	Trato de encontrar las razones que explican los fenómenos o sucesos que estoy estudiando.	A	B	C	D	E	60
61	Me encuentro plenamente integrado en mi propio grupo de clase.	A	B	C	D	E	61
62	Al hacer un examen me siento seguro de que lo haré bien.	A	B	C	D	E	62
63	Al estudiar un tema complejo trato de relacionar unos elementos con otros.	A	B	C	D	E	63
64	Trato de descubrir el valor que los conocimientos escolares pueden tener para mí.	A	B	C	D	E	64
65	Al realizar una tarea, identifico las estrategias adecuadas que puedo utilizar para resolverla.	A	B	C	D	E	65
66	Creo que puedo aprender muchas cosas, si me esfuerzo en mi trabajo personal.	A	B	C	D	E	66
67	Hago esquemas de los apuntes o lecciones del libro.	A	B	C	D	E	67
68	Evalúo los resultados obtenidos en el aprendizaje.	A	B	C	D	E	68
69	El ambiente de convivencia y de trabajo en mi clase me resulta satisfactorio.	A	B	C	D	E	69
70	Al estudiar, compruebo la dificultad de la tarea.	A	B	C	D	E	70

### ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO

1	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?						
	TOTALMENTE SATISFECHO	6	5	4	3	2	1
2	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?						
	PEOR DE LO QUE ESPERABAS	1	2	3	4	5	6
3	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?						
	TOTALMENTE JUSTAS	6	5	4	3	2	1
4	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?						
	NINGÚN ESFUERZO	1	2	3	4	5	6
5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?						
	MUCHA CONFIANZA	6	5	4	3	2	1
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?						
	MUY DIFÍCILES	1	2	3	4	5	6
7	¿Cuánta probabilidad de aprobar en esta asignatura crees que tienes en este semestre?						
	MUCHA PROBABILIDAD	6	5	4	3	2	1
8	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?						
	MUY MALA	1	2	3	4	5	6
9	¿Qué tan importante son para ti las buenas notas de esta asignatura?						
	MUY IMPORTANTES PARA MÍ	6	5	4	3	2	1
10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?						
	NO INFLUYE EN NADA	1	2	3	4	5	6

11	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?	MUCHO INTERÉS	6	5	4	3	2	1	NINGÚN INTERÉS
12	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus profesores en tu desempeño en esta asignatura?	NO INFLUYE NADA	1	2	3	4	5	6	INFLUYE MUCHO
13	¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta asignatura?	MUCHAS SATISFACCIONES	6	5	4	3	2	1	NINGUNA SATISFACCIÓN
14	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la notas que merecías en esta asignatura?	DISMINUYE MI NOTA	1	2	3	4	5	6	AUMENTAN MI NOTA
15	¿Cuán afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?	MUCHO AFÁN	6	5	4	3	2	1	NINGÚN AFÁN
16	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?	ABANDONO LA TAREA	1	2	3	4	5	6	SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO
17	¿Cómo calificas las exigencias que te imponen a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?	EXIGENCIAS MUY ALTAS	6	5	4	3	2	1	EXIGENCIAS MUY BAJAS
18	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?	ABANDONO RÁPIDAMENTE	1	2	3	4	5	6	SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL
19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?	MUCHA IMPORTANCIA	6	5	4	3	2	1	NINGUNA IMPORTANCIA
20	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?	NINGUNA GANA	1	2	3	4	5	6	MUCHAS GANAS
21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?								



	MUCHA SATISFACCIÓN	6	5	4	3	2	1	NINGUNA SATISFACCIÓN
22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?							
	NINGUNA TERMINO CON ÉXITO	1	2	3	4	5	6	SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO
23	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?							
	INFLUYE MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO INFLUYE NADA
24	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?							
	NO INFLUYE NADA	1	2	3	4	5	6	INFLUYE MUCHO
25	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?							
	INFLUYE MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO INFLUYE NADA
26	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?							
	NINGUNA INTERACCIÓN	1	2	3	4	5	6	MUCHA INTERACCIÓN
27	¿Cuánta influencia tiene tus profesores sobre tu persistencias en las tareas difíciles de esta asignatura?							
	INFLUYE MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO INFLUYE NADA
28	¿Cuánta influencia tiene tus profesores sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en esta asignatura?							
	NO INFLUYE NADA	1	2	3	4	5	6	INFLUYE MUCHO
29	¿Cuánta influencia tiene tus profesores sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?							
	INFLUYE MUCHO	6	5	4	3	2	1	NO INFLUYE NADA
30	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus profesores en el trabajo desarrollado en esta asignatura?							
	NINGUNA INTERACCIÓN	1	2	3	4	5	6	MUCHA INTERACCIÓN

## Anexo 5

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES

Por medio de la presente yo: \_\_\_\_\_ acepto participar de la investigación titulada: "MOTIVACIÓN DEL LOGRO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA - CHICLAYO"

El objetivo del estudio es:

Determinar la relación existente entre motivación del logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en:

Responder de forma sincera cada uno de los ítems propuesto dentro del instrumento aplicado.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles riesgos, inconvenientes, molestias y beneficios derivados de mi participación en el estudio, que son los siguientes:

El **Investigador Responsable** se ha comprometido a darme información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo adecuado que pudiera ser ventajoso para mí, así como a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Además, me ha dado seguridades de que los datos vinculados con mi privacidad serán manipulados de manera confidencial.

Entiendo que conservo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente.

Lugar: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

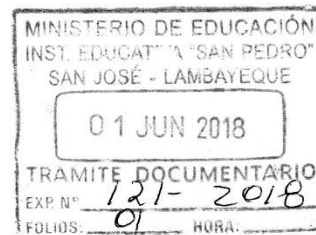
---

***Firma del padre.***



**UNIVERSIDAD  
SEÑOR DE SIPÁN**

*"Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional"*



Pimentel, 01 de junio de 2018.

Mg.

**MILTON MENDOZA MUÑOZ.**

Director de la I.E. "SAN PEDRO" – Chiclayo.

Presente.-

**Asunto:** Solicita Autorización para Desarrollo de Proyecto de Investigación.

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a Usted para expresarle mi cordial saludo a nombre de la Facultad de Humanidades de la Universidad Señor de Sipán; asimismo teniendo presente su alto espíritu de colaboración, solicitarle gentilmente AUTORIZAR el ingreso de nuestra estudiante del XI Ciclo de la Escuela Académico Profesional de Psicología, para que pueda desarrollar el Proyecto de Investigación denominado: **"MOTIVACIÓN DEL LOGRO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO"**, en horarios coordinados con su despacho.

Detalle estudiante responsable del estudio:

- Espinoza Parra Anyela Verónica.

Por lo que pido a Ud. brinde las facilidades del caso a fin de que nuestro estudiante no tenga inconvenientes y puedan ejecutar su proyecto en la Institución que dignamente dirige.

Agradezco por anticipado la atención que brinde al presente y sin otro particular, aprovecho la oportunidad para renovarle las muestras de mi especial consideración y estima.

Atentamente;



  
**Dra. Zuleint Jacquelin Bejarano Benites**  
Decana Facultad de Humanidades  
Universidad Señor de Sipán

**ADMISIÓN E INFORMES**

074 481610 - 074 481632

**CAMPUS USS**

Km. 5, carretera a Pimentel  
Chiclayo, **Perú**

[www.uss.edu.pe](http://www.uss.edu.pe)