



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**MOTIVACIÓN DE LOGRO Y
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DE UN CENTRO DE
FORMACIÓN PROFESIONAL DEL
CALLAO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA
PROFESIONAL TECNOLÓGICA**

MARCO ANTONIO CABRERA MORALES

LIMA – PERÚ

2019

JURADO

Dr. Herbert Robles Mori

Presidente

Mg. Alejandro Charre Montoya

Secretario

Mg Soledad Iris Cárdenas Sánchez

Vocal

Dra. Yvana Mireya Carbajal Llanos

Asesora

DEDICATORIA

Este trabajo se lo dedico a mis dos hijos que son el motor de mi existencia, por lo lindo y dulces que son. Además, a todas las personas que contribuyeron de una u otra forma a que este proyecto sea posible.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios omnipotente que está presente en cada uno de los actos de mi vida, a todos los que de una u otra forma me impulsaron para no desfallecer en esta empresa, a los directivos y personal del SENATI que de una u otra forma estuvieron dando todo de sí para que este proyecto sea una realidad, a mi familia en especial a mis hijos que siempre son la luz que me da fuerzas para continuar, a la universidad con todo su personal por estar pendiente de cada detalle que se requería , a todos les quedo eternamente agradecido.

Un agradecimiento muy especial para la doctora María del Carmen Ramírez Dorante, por su apoyo incondicional al facilitarme los datos de su trabajo.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. Planteamiento de la investigación	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.3. Justificación de la investigación	8
Capítulo II: Marco teórico y conceptual	10
2.1. Antecedentes	10
2.2. Bases teóricas de la investigación	21
2.2.1. Motivación.	21
2.2.1.1. Concepto de motivación	21
2.2.1.2. Concepto de motivación de logro	23
2.2.1.3. Factores relacionados con la motivación de logro	25
2.2.1.4. Teorías relacionadas con la motivación de logro	26
2.2.1.5 La motivación en el entorno académico	30
2.2.2. Estrategias de aprendizaje	32
2.2.2.1. Concepto	32
2.2.2.2. Características de las estrategias de aprendizaje	34
2.2.2.3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje en el ambiente académico	35
2.2.2.4. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje en estudiantes en educación superior	39
Capítulo III: Sistema de hipótesis	41

3.1. Hipótesis general	41
3.2. Hipótesis específicas	41
Capítulo IV: Metodología de la investigación	43
4.1. Tipo y nivel de la investigación	43
4.2. Diseño de la investigación	43
4.3. Universo, población y muestra	44
4.4. Definición y operacionalización de las variables y los indicadores	47
4.5. Técnicas e instrumentos	50
4.6. Plan de análisis	53
4.7. Consideraciones éticas	53
Capítulo V: Resultados	54
Capítulo VI: Discusión	72
Capítulo VII: Conclusiones	77
Capítulo VIII: Recomendaciones	78
Referencias	79
Anexos	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción de la población	45
Tabla 2. Distribución de la muestra	46
Tabla 3. Definición y operacionalización de las variables	47
Tabla 4. Indicadores de las variables	48
Tabla 5. Matriz del instrumento en función a las variables, indicadores e ítems	52
Tabla 6. Resumen del procesamiento de los casos	54
Tabla 7. Estadístico de fiabilidad	55
Tabla 8. Resumen del procesamiento de los casos	55
Tabla 9. Estadístico de fiabilidad	56
Tabla 10. Nivel de motivación de logro	56
Tabla 11. Nivel de valoración de los estudiantes	58
Tabla 12. Nivel de expectativas de los estudiantes	59
Tabla 13. Nivel de disposición afectiva de los estudiantes	60
Tabla 14. Uso de las estrategias cognitivas	61
Tabla 15. Uso de las estrategias metacognitivas	63
Tabla 16. Uso de las estrategias de manejo y gestión de recursos	64
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las dos variables	65
Tabla 18. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para motivación de logro	66
Tabla 19. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para estrategias de aprendizaje	67
Tabla 20. Correlaciones (Motivación de logro – estrategias de aprendizaje)	68
Tabla 21. Correlación (Expectativas – estrategias de aprendizaje)	69
Tabla 22. Correlación (Valoración – estrategias de aprendizaje)	70
Tabla 23. Correlación (Disposición afectiva – estrategias de aprendizaje)	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de la motivación de logro	24
Figura 2. Nivel de motivación de logro	57
Figura 3. Nivel de valoración de los estudiantes	58
Figura 4. Nivel de expectativas de los estudiantes	59
Figura 5. Nivel de disposición afectiva de los estudiantes	60
Figura 6. Uso de las estrategias cognitivas	62
Figura 7. Uso de las estrategias metacognitivas	63
Figura 8. Uso de las estrategias de manejo y gestión de recursos	65
Figura 9. Gráfica de dispersión (Motivación de logro - estrategias aprendizaje)	68
Figura10. Gráfico de dispersión (Expectativas – estrategias de aprendizaje)	69
Figura 11. Gráfico de dispersión (Valoración – estrategias de aprendizaje)	70
Figura 12. Gráfico de dispersión (Disposición afectiva–estrategias)	71

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es, determinar el grado de motivación de logro y estrategias de aprendizaje que emplean educandos de un centro de formación profesional superior técnico del Callao. La muestra se extrajo de una población de 175 participantes y esta consistió en 94 discentes de tres especialidades diferentes del último semestre (mecánica de mantenimiento, mecánica automotriz y electricidad industrial), se empleó la adaptación del Cuestionario de Motivación de logro y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) elaborado por la doctora Ramírez (2013), que consta de 81 reactivos, de los cuales 31 son relacionados a la motivación de logro y los 50 restantes corresponden a las estrategias de aprendizaje. Se realizó el procesamiento de la información con el programa SPSS, obteniéndose datos para la variable motivación de logro y estrategias de aprendizaje con un nivel medio de 71 % y 68.81 % respectivamente. Se concluye que no existe correlación entre la motivación del logro y las estrategias de aprendizaje, de igual forma sucedió con la valoración y las expectativas, la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje. El grado de motivación de logro es de un nivel medio, la estrategia de aprendizaje más usada es la cognitiva.

Palabras clave: estudiantes de educación superior, estrategias de aprendizaje, motivación de logro.

ABSTRACT

The objective of the present investigation is to determine the degree of motivation of achievement and learning strategies used by students of a center of higher professional technical training of Callao. The sample was taken from a population of 175 participants and this consisted of 94 students from three different specialties of the last semester (maintenance mechanics, automotive mechanics and industrial electricity), the adaptation of the Achievement Motivation Questionnaire and Learning Strategies was used (CMEA) prepared by Dr. Ramírez (2013), which consists of 81 reagents, of which 31 are related to the motivation of achievement and the remaining 50 correspond to learning strategies. The information was processed with the SPSS program, obtaining data for the variable achievement motivation and learning strategies with an average level of 71% and 68.81% respectively.

It is concluded that there is no correlation between the motivation of achievement and learning strategies, in the same way it happened with assessment and expectations, affective disposition and learning strategies. The degree of motivation for achievement is of a medium level, the most used learning strategy is cognitive.

Keywords: higher education students, learning strategies, achievement motivation.

INTRODUCCIÓN

La motivación de logro ha recibido significativa atención por parte de los estudiosos del aprendizaje, habiéndose desarrollado diversas líneas de investigación en múltiples contextos educativos. Las distintas afirmaciones de estos estudiosos han ido delineando diferentes perfiles. En el aula de clase, los discentes con alta motivación de logro presumen que sus triunfos se deben a sus habilidades y sacrificios, para evitar el fracaso estos deben fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje.

Así, en los enfoques actuales se destaca que el aprendizaje es un proceso interno del discente a partir de la interacción con el entorno. En tal sentido, el conocimiento se va desarrollando activamente y no se recoge inactivamente del entorno.

Por ello consideramos que el objetivo del presente proyecto es determinar la relación existente entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los educandos de un centro de formación profesional del Callao.

Para su mejor entendimiento, el presente trabajo ha sido estructurado de la siguiente manera:

El capítulo I presenta el planteamiento de la investigación, la razón que llevó al desarrollo de la misma, planteando como objetivo general “comprobar la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje y su justificación”.

Mientras que el capítulo II está referido al marco teórico y conceptual, antecedentes de la investigación, bases teóricas, aquí encontramos antecedentes

nacionales e internacionales de estudios similares recientes, etc. Asimismo, hallaremos conceptos teóricos de motivación, motivación de logro y estrategias de aprendizaje.

El capítulo III presenta las hipótesis, tanto generales (una) como específicas (cinco), la general dice: “Existe relación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un Centro de Formación Profesional del Callao”.

Asimismo, el capítulo IV describe la metodología de la investigación utilizada, tipo, nivel y el diseño de la investigación, universo y población, operacionalización de las variables técnicas e instrumentos de recolección de información, matriz del instrumento, procedimientos, plan de análisis, cronogramas y recursos, ética en la investigación.

El capítulo V presenta los resultados de la investigación, a través de tablas y figuras correspondientes.

Por su parte, el Capítulo VI se redacta la discusión de los datos obtenidos en el trabajo de campo ya procesado.

Mientras que en el Capítulo VII se enuncian las conclusiones basadas en los datos obtenidos de la investigación.

Finalmente, en el Capítulo VIII se hace referencia a las recomendaciones en base a los resultados obtenidos en la realización de la presente investigación. Aquí se sugiere crear talleres para ayudar a los docentes a utilizar técnicas de aprendizaje para elevar su rendimiento académico. Así también se encarga hacer un estudio más

profundo que involucre a los diferentes niveles de la población estudiantil para identificar en el momento en que cambia la motivación de logro de los estudiantes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La motivación ha sido señalada como el motor para el éxito de los procesos de aprendizaje, aunque su origen sigue siendo un tema de discusión permanente. En el caso específico de los discentes de educación superior, que han elegido una carrera que se supone ejercerán por el resto de su vida, la contradicción entre la supuesta voluntad de aprender y el poco interés por hacerlo es todavía más sorprendente.

Es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje hasta el punto de llegar a ser uno de los principales objetivos de los profesores: motivar a sus estudiantes. Sin embargo, la falta de motivación es una de las causas importantes que se debe valorar en el fracaso de los discentes, especialmente cuando se fundamenta en la distancia establecida entre los actuantes del proceso. Así, se puede observar que la relación profesor - discente, en el contexto de la educación superior, se presenta, generalmente, en forma lejana y la forma de aprendizaje que se concibe, no permite centralizar la atención en el sujeto que aprende, sino más bien la

formación tiende a identificar el punto fundamental del aprendizaje en el sistema, entre el profesor y el contenido.

Según investigaciones, y en especial en el ámbito de educación superior, se manifiesta que la motivación de logro en el discente sería generada básicamente por beneficios propios, para demostrar la seguridad en las capacidades de uno mismo, sin esperar una retribución, únicamente la satisfacción de haber logrado algo por mérito propio. Buscando una ruta orientada a la obtención del triunfo, superar los diseños existentes y preponderar en la forma de deliberar del discente, sus metas a lograr relacionadas con su aprendizaje y desempeño académico. (Alonso, 2015)

En la actualidad los enfoques teóricos sobre el aprendizaje concuerdan en fijar un rol preponderante al discente como ordenador activo y arquitecto de sus propios aprendizajes. Siendo así la implicancia del conocimiento, uso y dominio de un conjunto de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectiva-motivacionales que posibiliten un adecuado procesamiento de información, así como el desarrollo de procesos de autorregulación.

Se entiende así que a estas estrategias se les conoce como estrategias de aprendizaje. Para De la Fuente y Justicia (2003) estas estrategias reseñan el nivel de comprensión que la persona posee sobre sí (sus oportunidades, restricciones, motivaciones, etc.) sobre las necesidades del trabajo (camino que incluye posibles problemas, compilación que lleva consigo, etc.) y sobre el propio proceso de aprendizaje que se está originando (cómo está experimentando, los errores que está cometiendo, la sucesión a desarrollar, etc.). Supone, por consiguiente, que la

persona posea una alta dosis de cognición, de juicio y de precepto relacionado a estos aspectos aludidos.

En el Centro de Formación Profesional del Callao, especialmente en los discentes del sexto semestre de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial, del periodo 2014-II, encontramos jóvenes con una edad promedio de 22 años y que en gran parte viven en la zona de Ventanilla y sus alrededores, todos con educación secundaria completa y de condición económica baja. En la evaluación semestral se observa que un 32 %, aprobaron con una nota de 15 y la mayor parte alcanzaron promedios de 11.5 a 13.4, lo que no representaría un nivel de alta competitividad o aprendizaje en lo que refiere a conocimientos.

Es por este motivo que se da esta investigación, en la cual se busca que ver la relación que existe entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje de estos discentes, y el grado de involucramiento que tienen los mismos, ya que estas dos variables influyen de forma directa en el aprendizaje y también en su aprovechamiento académico. Esto nos ayudaría a comprender los resultados en sus calificaciones, dándose la oportunidad de plantear estrategias que favorezcan su aprendizaje.

1.1.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao?

1.1.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de involucramiento en lo que refiere a la motivación de logro que presentan los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao?
- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao?
- ¿Qué relación existe entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao?
- ¿Qué relación existe entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao?
- ¿Qué relación existe entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de involucramiento en lo que refiere a la motivación de logro que presentan los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.

- Identificar las estrategias de aprendizaje más utilizada por los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.
- Establecer la relación entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.
- Establecer la relación entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.
- Establecer la relación entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.

1.3. Justificación de la investigación

Pertinencia

En el centro de formación profesional del Callao no hay referencia de que se haya realizado un estudio de este tipo, esto nos puede dar datos importantes sobre el grado de motivación de logro de los discentes y la influencia de esta en el rendimiento académico, de tal manera que este trabajo nos sirva para orientarlos a buscar sus mejores estrategias para estudiar y a la institución a buscar que mantener y reavivar la motivación de logro que los discentes traen en un inicio de su formación.

Por otro lado, en la práctica nos sirve como un piloto para realizar más investigaciones y determinar los factores que permitan que esta motivación de logro se mantenga y en que se refuercen estos aspectos.

Relevancia

Aportó información sobre la motivación de logro que tienen los discentes bajo un contexto diferente, en el cual el factor económico tiene una gran afectación en el desarrollo académico de los mismos y este hace que la motivación inicial se vea afectada y en algunos casos pospuesta por razones no académicas. Por otro lado, nos ha permitido aproximarnos a nuestros discentes y, de esta forma, entender las condiciones en las cuales estudian, existen estudios de investigación similares a nivel de educación secundaria y universitaria, mas no bajo este contexto.

Factibilidad

Fue factible en vista que se contó con la autorización y apoyo del director nacional y el jefe de la unidad donde se realizó el estudio, los docentes que enseñan a estos grupos. Por otro lado, se contó con datos de los discentes, desarrollo académico durante su formación, estrato social del cual proceden, empresas en las cuales practican, estudios paralelos que puedan estar desarrollando, horarios y otros que hicieron viable la toma de información. Del mismo modo, en lo que se refiere a logística se contó con el apoyo del centro.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes

2.1.1. Nacionales

Aguilar (2018) desarrolló la tesis *Aprendizaje y la motivación en los estudiantes de una universidad peruana*, planteó como objetivo establecer la relación entre el aprendizaje y la motivación en los discentes de la carrera profesional de Educación Inicial del décimo ciclo. Su enfoque fue cuantitativo, con diseño correlacional. Trabajó con 57 discentes a quienes les aplicaron un cuestionario para el aprendizaje, encontrando una relación directa entre el aprendizaje y la motivación en los discentes, y el coeficiente de correlación Spearman fue 0.370, que representa una baja correlación entre las variables.

Por su parte, Burnenter (2017) llevó a cabo la investigación titulada *Relación entre motivación de logro y empatía en alumnos de psicología en una universidad, Lima – Perú*, planteándose como objetivo establecer la relación existente entre la motivación de logro y la empatía en un grupo de jóvenes

universitarios discentes de psicología de una universidad privada de la ciudad de Lima. El método aplicado fue el cuantitativo. Se aplicó el instrumento Escala Motivacional de Logro Modificada (EAML – M) de Manassero y Vásquez (1998) y el índice de Reactivación de Davis (1983). Se obtuvo como resultado una correlación positiva débil y estadísticamente significativa entre la puntuación total de la motivación de logro y el índice de reactividad interpersonal. De igual manera, entre la subescala de motivación de logro (Influencia de los compañeros, exigencia hacia el éxito académico), el total de motivación de logro y la subescala de empatía toma de perspectiva, van de acuerdo con la hipótesis planteada: “Existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación de logro y la empatía en jóvenes universitarios discentes de psicología de una universidad privada de la ciudad de Lima”.

Mientras que Manchego (2017) desarrolló la investigación titulada *Motivación y Rendimiento Académico en los estudiantes de la asignatura Desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de Industrias Alimentarias de la Universidad Nacional de Educación 2016*, teniendo como objetivo establecer la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico en los educandos de la asignatura de la especialidad de industrias alimentarias. La exploración fue de tipo básico correlacional, de diseño no experimental transversal, para lo cual se utilizó una muestra de 43 discentes del octavo ciclo académico. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario sobre motivación universitaria, adaptado del CEAM. Se concluyó que existe relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico en los discentes de la carrera de industrias alimentarias de la Universidad Nacional de Educación, se recomienda la creación

de un sistema de asesoría académica que contemplen recojo de información actualizada y a partir de esa realidad realizar programas de motivación y sus dimensiones para el mejoramiento del rendimiento académico, incluir conocimiento actualizado e innovador, para que de esta manera se oriente la motivación al dominio conceptual.

Por su parte, Tapia (2017) realizó la tesis titulada: *Metas de logro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos universitarios*, formulándose como objetivo comprobar la relación entre las metas de logro, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en discentes de una universidad privada de Lima. La muestra de estudio fue de 244 encuestados del tercero y cuarto año de estudio a quienes les aplicaron el cuestionario sobre metas de logro AGQ-R de Elliot y Muruyama (2008) y el cuestionario MSLQ de Pintrich, Smith, García y Mckeachie (1991). Las calificaciones parciales fueron empleadas para valorar el rendimiento académico, las mismas que fueron normalizadas al interior de cada clase. Se encontró relación positiva y significativa entre las metas de aproximación al dominio y aproximación al rendimiento con el uso de estrategias de aprendizaje superficiales y profundas, mas no se asociaron con el rendimiento académico. Las metas de evitación al rendimiento tienen una relación positiva y significativa con el uso de estrategias de aprendizaje superficial y negativamente con el rendimiento académico. La conclusión a la que llegó es que no se halló asociación entre metas de aproximación al dominio y rendimiento académico con discentes universitarios de Lima y con relación a las metas de evitación al rendimiento, se concluyó que estas se correspondieron positivamente con el uso de estrategias de repetición (estrategia de aprendizaje superficial) y estuvieron

asociadas negativamente a la variable notas. Este manifiesto también fue encontrado en estudios previos.

Asimismo, López (2017) investigó sobre *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una universidad pública de Lima*, su objetivo fue comprobar si existía una relación relevante entre la motivación de logro y el rendimiento académico en educandos de la facultad eléctrica y electrónica de una universidad pública de Lima. Su enfoque fue cuantitativo, no experimental de corte longitudinal, diseño correlacional. Se trabajó con una muestra de 85 discentes del curso de estadística periodo 2017-2, a quienes les aplicaron el cuestionario EAML-M. Los resultados emanados indicaron que no hay relación entre ambas variables.

Con respecto al mismo tema, Huarcaya (2017) realizó la tesis *Uso de estrategias de aprendizaje y motivación de logro en estudiantes universitarios de carreras profesionales diferenciadas de una universidad Privada*. Su objetivo fue identificar las diferencias de las estrategias de aprendizaje empleadas y el nivel de motivación de logro en los discentes universitarios de carreras profesionales diferenciadas de una universidad privada. La exploración fue de tipo cuantitativo y un diseño descriptivo comparativo. La muestra de trabajo fue de 199 participantes de diferentes carreras del semestre 2016-II de la Universidad Cesar Vallejo, a los que se les administró la progresión de estrategias de aprendizaje (ACRA) de Justicia y de la Fuente y la Escala Atribucional de Motivación desarrollada por Manassero y Vásquez (1991). Se concluye que se encuentran divergencias características en el uso de estrategias de aprendizaje y la motivación de logro entre los dicentes universitarios de carreras diferentes de una universidad privada.

En el caso de Ortiz (2017) se efectuó una investigación sobre *Las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en estudiantes de la escuela profesional de ingeniería industrial y de gestión empresarial en la asignatura de Tecnología II en la Universidad Particular Norbert Wiener del 2012 a 2015*, teniendo como objetivo comprobar la correspondencia existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los discentes de dicha escuela. El tipo de indagación utilizada fue básica, con un nivel de investigación de tipo correlacional – causal. La muestra estuvo constituida por 73 discentes de la EAP de Gestión Empresarial y de Ingeniería Industrial, que llevaron los cursos tecnológicos a los que les aplicaron la progresión de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego, adecuada por Cano (1996). Se aplicó la prueba de Spearman al 5 % de significancia para el estudio de los datos. Concluyéndose en la no presencia de correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico para con los discentes del curso en alusión.

Hay que hacer notar también la investigación de Velarde (2017), de la Universidad Cesar Vallejo, que desarrolló su tesis *Competencias pedagógicas y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de la matemática en discentes universitarios*, quien se esbozó como objetivo establecer la influencia de las estrategias de aprendizaje y las competencias con relación al rendimiento académico de la materia de matemática en los dicentes del III ciclo de la especialidad de arquitectura de la UPCA del 2016. Su estudio fue básico de nivel descriptivo de corte trasversal. Trabajó con una muestra de 167 discentes, a quienes se desarrolló la técnica de la encuesta. Las conclusiones a las que se arribaron es que existe una dependencia entre la estrategia de aprendizaje y las competencias

pedagógicas concernientes con el rendimiento académico de la materia de matemática en educandos caso de este estudio.

Mientras que Terán (2016), de la Universidad San Martín de Porres, desarrolló la tesis *Motivación académica y estrategias de aprendizaje en discentes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres*, tomando como objetivo el definir la relación existente entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje, esto aplicado a los educandos del primer ciclo de la USMP. Se trató de una investigación de corte descriptivo. La muestra se conformó con la participación de 180 discentes del I ciclo 2016 – I el instrumento utilizado fue el Cuestionario Estrategias Motivadas de aprendizaje (EAM-56P) de Aliaga (2003) y la Escala ACRA – Abreviada, Justicia y De la Fuente (1999), como conclusión se obtuvo una concordancia significativa entre las dos variables de los encuestados.

2.1.2. Internacionales

En relación con las investigaciones internacionales, Bustamante (2017) realizó su trabajo de investigación denominado *Influencia de estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los/las estudiantes de la facultad de filosofía de la Universidad Central del Ecuador en el período 2015-2016*, la cual propuso como objetivo conocer las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de la facultad de Filosofía durante su proceso de formación profesional y determinar la influencia en el rendimiento académico. Para esto, se delineó y utilizó un cuestionario de 55 consultas a una muestra casual de 254 discentes en 9 carreras de la facultad de Filosofía. La variable de rendimiento académico fue verificada

mediante el promedio de la calificación semestral de los docentes a través del sistema informático SIAC. En estos resultados se evidenció la ausencia de una correlación significativa para las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, pero sí se obtuvo correlaciones muy significativas entre los factores internos de las estrategias investigadas. También se pudo encontrar diferencias tanto en rendimiento y estrategias de aprendizaje al realizar un análisis diferencial tomando en cuenta el género, la carrera y el semestre. Se concluyó que el desarrollo de estas estrategias no es un mecanismo que permite explicar y adivinar el rendimiento académico de los discentes, por ello se recomienda analizar el sistema de evaluación utilizado por los docentes.

En cuanto a Lizcano (2017), este desarrolló la tesis *Estudio sobre el impacto que el estilo de aprendizaje y la motivación tienen sobre el desempeño académico de estudiantes de los cursos de Gestión Humana en una universidad pública colombiana*. El trabajo centró su objetivo en descubrir la existencia de una relación para los niveles de motivación y los estilos de aprendizaje con el desempeño académico de los docentes de tres cursos de una universidad pública colombiana. Para lo cual utilizó un enfoque cuantitativo, aplicó una investigación ex-post-facto, no experimental, basado en un procedimiento descriptivo y correlacional entre las variables. La muestra fue integrada por 37 discentes que pertenecían a tres grupos de Gestión Humana a quienes les aplicaron la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez, así como el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA y se tomó en cuenta las calificaciones finales de los tres grupos estudiados. Concluyendo que el modo de aprendizaje pragmático se encuentra ligado al desarrollo académico de los discentes y que hay

una significativa correlación entre la motivación, el desempeño académico y de tarea, de examen y de interés. De acuerdo a la prueba estadística, los datos obtenidos y el estudio muestran que la correlación decrece en relación con la competencia del profesor y la motivación de esfuerzo.

Por su parte, Zapata (2016) efectuó el trabajo de investigación sobre *La motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la química* planteándose como objetivo hallar la relación entre las variables motivación y aprendizaje, en el curso de química. Para ello se ensayó una actividad pedagógica en perspectiva CTSA (Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente) la cual sirvió como refuerzo a la instrucción de los temas desarrollados en una institución educativa en la ciudad de Pereira. Decidió elaborar un trabajo de exploración mixta en el que se estudiaron los perfiles motivacionales y las inclinaciones hacia el aprendizaje de las ciencias en un conjunto conformado por 33 discentes. Al mismo tiempo que se le toma un cuestionario PENCRISAL para medir su nivel de pensamiento crítico y un análisis de desempeño disciplinar para catalogarlos en subgrupos (alto, medio, bajo). El paso siguiente fue implementar participaciones pedagógicas, considerando en su elaboración la forma desarrollada por Agustín Adúriz Bravo (2005) y Tamayo, Vasco; García, Giraldo, Rivero, Quiceno & Suarez (2011) que tiene como base la relación de tres ejes: epistemológico, histórico y sociológico, y los temas se desarrollaron bajo la configuración de ciencia, tecnología y sociedad. Llegando a la conclusión que existe una estrecha relación entre los niveles académicos, el uso de procesos motivacionales y las estrategias de aprendizaje de los discentes. Encontrándose dos grupos: el primero, con discentes investigadores que se sitúan en un nivel académico preferente, y el segundo con discentes situados en los niveles

inferiores, en el cual prevalecen los perfiles concienzudos y un discente con preferencias sociales, situación que demanda del docente tácticas diferentes de enseñanza. Por su parte los de nivel superior tienen una motivación intrínseca por satisfacer sus propias curiosidades, los retos impuestos y amor por la experimentación e interacción.

Hay que destacar también a Navea (2015) que desarrolló la tesis titulada *Un estudio sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje en discentes universitarios de ciencias de la salud*. Se planteó como objetivo “conocer en qué medida los discentes universitarios de carreras de ciencias de la salud, en concreto de Enfermería y de Fisioterapia, están motivados y autorregulan su aprendizaje, y cuáles son las principales estrategias motivacionales y de aprendizaje que utilizan durante su estudio”. El diseño aplicado fue descriptivo, correlacional, no experimental, se trabaja con grupos originarios ya dispuestos y lo más significativo en el proceso es el modo de levantamiento de información y el estudio de la misma (García, 2003). El instrumento empleado es el M.S.L.Q, implementado por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) y La escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA), establecen un examen de auto informe hecho por Suárez y Fernández (2005). Conforman la muestra 511 dicentes, el 75 % (383 dicentes) estudian en el centro San Rafael-Nebrija y el 25 % (128 dicentes), en la Universidad Alfonso X. Del total de la muestra el 76.1 % (389 dicentes) estudian Enfermería y el 32.9 % (122 dicentes), estudian Fisioterapia, el parámetro de edad es de 18 a 65 años y el género está distribuido como sigue el 78.3 % son mujeres y el 21.7 % son hombres. Los datos indican que gran número de las variables motivacionales tienen una correlación con las estrategias de aprendizaje en los educandos de la muestra,

las variables de motivación correlacionan con algunas estrategias automotivacionales. Gran parte las estrategias de aprendizaje correlacionan significativamente con las estrategias de automotivación elegidas, estos son algunos de los resultados obtenidos con este estudio. En conclusión, este estudio sirvió para detectar la presencia de un componente de autointerrogación y la falta de estrategias de repetición. Por otro lado el estudio muestra que los encuestados se preocupan más por el aprendizaje que por evitar el enjuiciamiento de otros.

Debemos tomar en cuenta también a Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2013) quienes realizaron la investigación titulada *Estilos y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en discentes universitarios*. Estos investigadores se plantearon como objetivo fundamentar la relación que existe entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el logro académico en los educandos de la Universidad de Boyacá, Colombia. El diseño fue no experimental, cuantitativo transversal – correlacional. Como instrumentos empleo la escala de estrategias de aprendizaje (ACRA; Roman y Gallego 1994), el Cuestionario Honey – Alonso de estilos de aprendizaje (Chaea; Alonso, Gallego y Honey, 1995; Honey y Mumford, 1986) y el resultado de notas de la Universidad de Boyacá. Los logros obtenidos fueron: que se observan distintos estilos de aprendizaje, se percibió que un 42.6 % utilizan estrategias de codificación, no encontrándose correlación reveladora entre las variables analizadas. Se llegó a concluir que es necesario implementar un sistema de enseñanza de estrategias de aprendizaje y/o métodos de estudio.

Por su parte, Sepulveda (2013) presentó su investigación titulada *Diferencias entre estrategias de aprendizaje y motivación, en grupos progresivos y*

no progresivos, teniendo como objetivo encontrar diferencias para las estrategias de aprendizaje y la motivación de dos grupos antagónicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. El enfoque fue cuantitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal. El instrumento utilizado fue The Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ) con una escala likert. Los logros obtenidos fueron que las estrategias más empleadas en ambos casos son la repetición, la regulación de esfuerzo, y autorregulación, la orientación extrínseca y creencias de control son las motivación que prepondero en ambos grupos, la diferencia es que los grupos progresivos tuvieron mayor calificación. Llegando a la conclusión que se evidenció la ascendencia de las estrategias de enseñanza aprendizaje y la motivación en discentes autorregulados, lo que proporcionó una información valiosa para que el docente y el estudiante analicen en cuanto al impacto del trabajo que se realiza todos los días en el aula.

Ahora bien, Pila (2012) realizó su trabajo investigativo titulado *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes del I-II nivel de inglés del convenio Héroes del Cenepa – ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012*. Desarrolló una ruta de estrategias motivacionales para el maestro. Los objetivos planteados fueron identificar el estilo de estrategias motivacionales que usan los docentes en el desarrollo de enseñanza aprendizaje, estimar si los docentes emplean la motivación como estrategia de aprendizaje y comunicación, diseñar un patrón de estrategias motivacionales para los docentes. El método aplicado fue un estudio de campo cualitativo sistemático no experimental. El instrumento utilizado fue una encuesta a docentes y discentes. Llegando a concluir que es necesario la preparación de una

guía de estrategias motivacionales para el docente, las que pueden ser aplicadas a los discentes de diferentes niveles y pueden adaptarse de acuerdo a los requerimientos del docente.

Asimismo, Astorga y Ojeda, (2009) realizaron la investigación titulada *La motivación de logro y expectativas de vida en discentes de la licenciatura en psicología educativa de la UPN, Ajunco*. Los mencionados se plantearon como objetivo tipificar la motivación de logro y las expectativas de vida de discentes de la UPN, Ajunco. El método aplicado fue de tipo descriptivo y se conformó en dos fases cuantitativa y cualitativa. El instrumento utilizado fue el diseño de una escala tipo Likert con 20 ítems para motivación de logro y tres preguntas para evaluar las expectativas de vida. Los logros obtenidos fueron identificar un gran interés por el ámbito escolar en dos grupos de los encuestados a diferencia de un tercero que se inclina por la contribución con los conocimientos adquiridos. Llegando a la conclusión que es importante considerar que el grado de motivación de logro que posee el discente dependerá del objetivo a seguir, la motivación de logro depende de las expectativas que los sujetos se planteen con respecto a la carrera.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. Motivación

2.2.1.1. Concepto de motivación

La palabra motivación deviene del latín *moveré* (moverse). En el diccionario de la Real Academia (RAE), en su tercer concepto, lo define como una prueba

mental preparatorio de una actividad para alentar o alentarse a desarrollarla con intereses y prontitud.

La motivación es un constructo incierto de la conducta del ser humano que es activada por un objetivo, esta presenta inicio, persistencia, dirección e intensidad. La motivación, según mencionó Covington (1992) citado por Good y Brophy (2000), como muchos conceptos, es más sencilla de describir en términos de características físicas que de definición.

Al inicio las teorías motivacionales identificaban a las personas como impulsadores por carencias o dirigidos por fundamentos externos. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, la teoría y la indagación de la motivación humana han tomado más preponderancia los factores cognoscitivos. En la actualidad se reconocen que la motivación involucra cognición y emoción. Asimismo, reconocen que la conducta análoga puede estar relacionada con modelos internos de motivación marcadamente diferentes.

Existe un interés creciente en agregar objetivos y valores al igual que atribuciones en el estudio de la motivación por medio del examen de la manera en que piensan los educandos respecto a sí mismos, en relación con tareas de salón de clases particulares y con el proceso de aprendizaje. Además, las teorías modernas de la motivación se han orientado más en cuestiones de persistencia y predisposición (Corno, 1993, citado por Good y Brophy (2000). Por último, es importante remarcar que las teorías modernas de la motivación son perceptivas a varias diferencias propias y ascendencias sociales (por ejemplo, género, cultura).

2.2.1.2. Concepto de motivación de logro

Según lo estudiado por Suárez y Fernández (2004) manifiestan que la teoría de la motivación de logro es una teoría epistémica de expectativa-valor, en la que se formula que la dirección de logro es el resultado del conflicto emocional producido en la persona entre la búsqueda del éxito y el evitar el fracaso.

Estos moldes aparecen desde el ámbito epistémico en general y discurren que la persona toma decisiones de forma racional y activa, a diferencia del modelo conductista en el que lo intelectual no era imperioso en la realización de respuestas o comportamientos. (Pintrich y Schunk, 2006)

Mientras que Colmenares y Delgado (2008) señalan:

El estudio del motivo de logro surge como un intento, iniciado por David McClelland en 1974, para encontrar un método que explicase el origen y evolución de la motivación humana. Así llegó a la conclusión de que la motivación de logro es la principal causa del desarrollo de las sociedades y le atribuye la función impulsora del desarrollo histórico de los pueblos, señalando como el motivo que ha impulsado la evolución humana y social hacia el alcance de altos grados de realización, el éxito o logro, tanto material como cultural. (p. 608)

Por otro lado, según hace referencia Pintrich y De Groot (1990), la motivación de logro se basa en tres componentes:

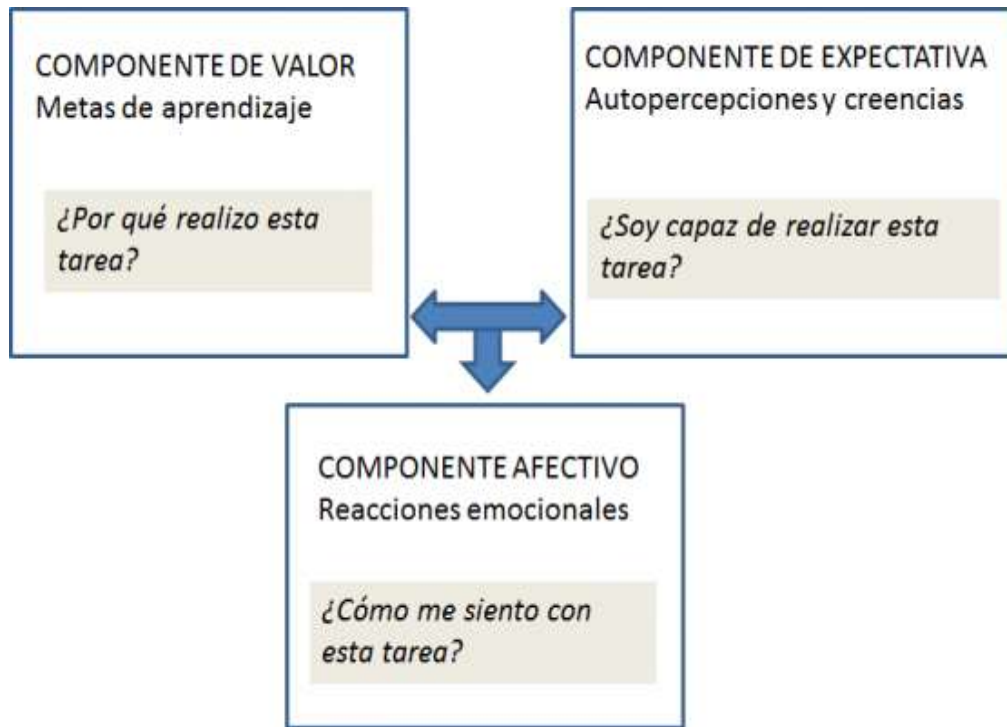


Figura 1. Componentes de la motivación de logro (Fuente Valle y Cols., 2007)

El componente de valor tiene que ver con el por qué, La razón de hacer algo, el grado de importancia que la persona da a una acción. El componente de expectativa que tiene relación con la pregunta de ¿soy capaz?, involucra a la creencia y/o percepción de la capacidad de hacer algo y el otro punto es la dimensión afectiva que está relacionada a la pregunta ¿cómo me siento?, las emociones al realizar esa actividad.

Según Pintrich y De Groot (1990) el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas no basta para originar el aprendizaje y el logro académico, en vista que los discentes deben estar motivados para manejar dichas estrategias, así como para regular su cognición y esfuerzo.

La formalización de las teorías de expectativa valor (Atkinson, 1964; McClelland, 1984, citados por Manassero M y Vázquez A, 1998) supone a la

motivación como fruto de las expectativas (probabilidad subjetiva respecto al éxito y fracaso) y del valor dado al resultado que se espera lograr. La directiva de logro se caracteriza por su trayectoria (elección y constancia) y se concede jerarquía a las diferencias propias (necesidad de logro, ansiedad respecto al éxito/fracaso, locus de control, etc.). Bajo este contexto la motivación de logro vendría a ser la motivación que impulsa la ejecución en las llamadas tareas de logro (rendimiento, afiliación, poder, etc.).

Así, Mc Clelland y Atkinson (citado en Thornberry, 2003) manifiestan que la motivación de logro es una motivación asimilada a través de la interacción social, que lleva a la persona a conducir sus arrestos y sus acciones, de manera perseverante en busca de un desempeño exitoso que logre o sobrepase estándares de perfección.

En cambio, Heckman, Trudenind y Husarek (citados en Thornberry, 2003) sostienen que:

Los discentes entran a clases con la motivación de logro académico dirigida en conseguir el éxito y terminan las clases con la motivación de logro académico orientada a evitar el fracaso. La escuela ofusca la motivación intrínseca del discente y lo orienta a tener una motivación extrínseca representada en un alto rendimiento académico sin considerar los factores que intervienen para que un discente pueda aprender. (p.54)

2.2.1.3. Factores relacionados con la motivación de logro

Huertas (1996) ha identificado lo siguiente:

- Tendencia a la sobrecarga de trabajo, alto nivel de esfuerzo en el trabajo y la tendencia a llevar a cabo un gran número de tareas a la vez sin que ello implique que el sujeto se sienta desbordado por ello.
- Separación entre el mundo laboral y privado, no desatiende las tareas laborales apelan a la creatividad para no caer en la rutina laboral.
- Autoexigencia laboral, tienden a la superación constante en el trabajo y una valoración positiva de la actividad laboral.
- Motivación positiva para la acción, propiamente dicho motivación por el logro.
- Angustia inhibidora del rendimiento, por el temor al fracaso.
- Angustia facilitadora del rendimiento, redireccionan las sensaciones de la tensión hacia un mejor provecho.

2.2.1.4. Teorías relacionadas con la motivación de logro

La orientación intrínseca está relacionada con patrones de cognición y motivación adaptativos y altamente favorecedores del aprendizaje (Pintrich, 2000). Según Tapia (1995), si el docente está motivado intrínsecamente es más probable que seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que estas le provocan. Por su parte, la orientación hacia metas extrínsecas se vincula con la realización de una determinada acción para satisfacer otros motivos, que no están directamente relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que, en el campo escolar, suelen tener que ver con obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás (Pintrich, 2000).

La teoría esperanza-valor (Rotter, 1954 y Atkinson, 1957) se centra en el valor motivacional que tiene para el sujeto aquello que se dispone a aprender o está aprendiendo. De ella se deduce que se implicará más y deseará aprender mejor lo que valora positivamente. En suma, las expectativas y el valor de la tarea influyen directamente en la elección, realización y persistencia de la misma, lo cual queda limitado por sus creencias sobre la propia competencia y la dificultad que encierra. Asimismo, estas variables están moduladas por la percepción que tiene el sujeto de las actitudes y expectativas que mantienen sobre él sus significativos más próximos (familiares, maestros, etc.) y, además, por el entorno educativo-cultural y su historial académico.

La motivación de los discentes tiende a aumentar en la medida en que los discentes valoran más los contenidos de aprendizaje. Esto es de particular importancia en la educación de adultos ya que, cuando un discente decide inscribirse a un programa educativo frecuentemente busca satisfacer necesidades concretas de su área de trabajo. La motivación tiende a aumentar, en la medida en que estos perciben que las probabilidades de lograr sus metas de aprendizaje son altas. Esta teoría está relacionada de forma directa con la variable Motivación de Logro.

En cuanto a la Creencia de control sobre el aprendizaje, Cardozo (2008) manifiesta hasta qué punto el discente cree que el dominio de la materia depende de su esfuerzo y se siente capaz de aprender. Del mismo modo, denota la predilección del mismo por temas que estimulen su curiosidad y representen un reto intelectual.

Mientras que la Teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977) sostiene que los discentes percibirán que las probabilidades de éxito son altas, no necesariamente porque un curso sea fácil, sino porque sienten que sus habilidades son adecuadas para lograr sus metas.

La Teoría de atribuciones (Weiner, 1974) parte del análisis de las reacciones de los sujetos/discentes ante sus resultados académicos. Su valor reside en presentar la motivación de logro desde el punto de vista cognitivo y en haber impulsado numerosísimos estudios acerca de la motivación. Su centro de interés radica en la búsqueda de explicación, la causa de los resultados al realizar una tarea o conseguir una meta. Evidentemente, estas pueden ser innumerables, pero todas ellas son acopiadas dentro de tres disciplinas o espacios causales: estabilidad, internalidad y controlabilidad:

- La estabilidad hace referencia al tiempo o periodicidad que tiene el elemento que provoca el hecho.
- La internalidad, indica el sitio en que se halla el origen, si este es externo o interna el hecho o elemento desencadenante.
- La controlabilidad se refiere a la influencia que el suceso posee o ha poseído sobre la fuente que ha originado tal o cual desenlace.

Por otra parte, la nueva proposición de la motivación y la emoción supone a las emociones como decisivas, directas o indirectas, del proceder de las personas (Weiner, 1985, 1986). En esta se afirma que, al darse un suceso, de inmediato se origina una acción emotiva, llamada primitiva, que depende de la consecuencia e indistinta de la atribución. La característica de esta emoción cambiara de acuerdo

al resultado, naciendo luego las emociones que dependen de la atribución, que se definen por la apreciación del origen del resultado anterior y que, a su vez, repercuten en la conducta ulterior.

Las emociones más aludidas por los discentes se sintetizan de la siguiente manera: desesperanza-resignación, orgullo-autoestima positiva, piedad-lástima, enojo, culpabilidad, vergüenza y gratitud, dando a entender que la intención influye en la controlabilidad, la autoestima, en el enojo y la timidez y la persistencia en las perspectivas de triunfo.

Las averiguaciones de los estudios de Weiner apuntan a manifestar que las divergencias particulares en atribuciones se correlacionan con el rendimiento y los afectos académicos, el autoconcepto y las perspectivas.

La teoría de las atribuciones es una de las conjeturas que se encuentran profundamente ligadas con la motivación de logro, la misma conjuntamente con la Teoría de las Esperanza- Valor de Atkinson.

La Teoría de Flujo (Csikszentmihalyi, 1990) según se explica es que la motivación de los discentes crece siempre que los mismos disminuyan sus emociones de tedio e incertidumbre.

Por otro lado, la Teoría de la Evaluación Cognoscitiva (Deci y Ryan, 1985) es que la motivación intrínseca de los discentes aumenta si los mismos reciben retroalimentación positiva y se origina su potestad de determinación propia. Las materias deben procurar efectos positivos y descartar los efectos negativos que

producen algunos sistemas de evaluación, porque frecuentemente se genera en el discente la preocupación por la aprobación del curso que aprender el mismo.

Asimismo, la Jerarquía de Necesidades de Maslow se presenta frecuentemente como una pirámide de 5 planos: Los cuatro primeros son sindicados como necesidades del déficit (deficit needs); el nivel superior se le denomina como una necesidad del ser (being needs). La diferencia estriba en que mientras las necesidades de déficit pueden ser satisfechas, las necesidades del ser son una fuerza impelente continua.

La idea básica de esta jerarquía es que las necesidades más altas ocupan nuestra atención sólo una vez se han satisfecho las necesidades inferiores en la pirámide. Las fuerzas de crecimiento dan un lugar a un movimiento hacia arriba en la jerarquía, mientras que las fuerzas regresivas empujan las necesidades prepotentes hacia abajo en la jerarquía.

Al conocer lo que es la motivación de logro se puede observar la importancia que tiene en el ámbito académico, ya que depende de esta mucho el éxito y poder lograr algo. Los discentes pueden encontrar con esta el estímulo necesario para poder cumplir sus metas y atribuciones en la vida. Así como también rendir más académicamente.

2.2.1.5. La motivación en el entorno académico

La motivación de logro posee un efecto determinante sobre los discentes en general y, por ende, en las conductas que utilizan o no para desempeñarse adecuadamente en el ámbito académico.

Como refiere Covington 2000, (citado por Navarro, 2003), hay tres tipos de discentes: los orientados al dominio, los que evitan el fracaso y los que aceptan el fracaso.

- a) *Los orientados al dominio.* Personas exitosas en sus estudios, se sienten competentes, muestran una elevada motivación de logro y demuestran seguridad en su persona.
- b) *Los que aceptan el fracaso.* Personas pesimistas que muestran una autoestima baja y exteriorizan una impresión de desánimo aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente dificultoso o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- c) *Los que evitan el fracaso.* Aquellas personas que les falta un firme sentido de aptitud y autoestima y poco esfuerzo ponen en su desempeño; para cuidar su imagen de un posible fracaso, apelan a estrategias como la mínima participación en el aula de clases, el retraso en la ejecución de una tarea, hacer trampas en los exámenes, etc.

La motivación de logro tiene un predominio significativo sobre el aprendizaje y la retención: dos elementos esenciales para el rendimiento satisfactorio de un discente. En lo que concierne al aprendizaje, el efecto propulsor de la motivación es dado por medio del crecimiento de la atención. Esto se observa en los discentes universitarios con un elevado rendimiento académico, que son menos propensos a la distracción que los que muestran un bajo rendimiento; y, por otro lado, los discentes con alta motivación de logro experimentan y cavilan más sobre los problemas omitidos que los discentes con baja motivación de logro.

Finalmente, hay que señalar que un nivel de motivación moderado es el que produce resultados excelentes en el aprendizaje (Ausubel, 1995).

El éxito en la vida universitaria tiene su base en la selección adecuada de una carrera acorde con las habilidades e intereses del estudiante, y se ve influenciado por la motivación de logro. (Ruiz, 2005)

2.2.2. Estrategias de aprendizaje

2.2.2.1. Concepto

Revisando los estudios más preponderantes sobre las estrategias de aprendizaje localizamos una gran cantidad de axiomas que revelan la variedad de teorías a la hora de precisar esta concepción.

Dicen Weinstein y Mayer (1986) que "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un discente utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (p.315).

De la misma forma, Dansereau (1985) al igual que Nisbet y Shucksmith (1987) definen las estrategias de aprendizaje como el modo de sucesiones o pasos integrados de acciones asumidas con el fin de viabilizar la obtención, acumulación y/o uso de la información.

Diferentes estudiosos (p.ej., Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993) las puntualizan como acciones u ordenamientos intelectuales usadas para agilizar la consecución de conocimiento e incrementan dos características fundamentales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo.

De esta manera, para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el discente elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Sin embargo, para otros autores, como Schmeck (1988) y Schunk (1991), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

No obstante, según Genovard y Gotzens (1990) las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "aquellos comportamientos que el discente despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender" (p.55).

Las estrategias de aprendizaje se entienden a modo de dispositivos intrapsicológicos que derivan en conductas y actividades de pensamiento destinados a gestionar los propios recursos personales de cara a conseguir un objetivo de aprendizaje (Pozo, Monereo & Castelló (2005).

Dicho de otra manera, las estrategias de aprendizaje representan un plan de acción en relación a las demandas contextuales y de cara a la consecución de unas metas de aprendizaje concretas (Monereo, 1997, 2000). Por lo tanto, son variables intervinientes entre la persona y la acción requerida por el contexto.

De esta manera, Paloma (2013) hace referencia a la definición de Monereo (1997, 2000), en la cual dice que las estrategias de aprendizaje personifican un método de acción en correspondencia a las instancias contextuales y de cara a la obtención de unas metas de aprendizaje específico.

Es así que para Cid Cid (2008) en estos días se insiste en la necesidad de enseñar al discente las estrategias dentro del mismo trascurso de aprendizaje de los contenidos, cuándo, dónde, para qué y por qué usar cada una, cómo aprovecharlas y evaluarlas, en el cual indistintos autores mencionados “reivindican la necesidad de que las estrategias de aprendizaje se enseñen al mismo tiempo que se enseñan los contenidos pertenecientes a cada disciplina” (Pozo, Monereo, y Castelló, 2001: 226).

Otra es la opinión de Beltrán (1993), quien nos refiere que el uso de estrategias, las disposiciones afectivo-motivacionales, tanto como el conocimiento y regulación de los propios métodos cognitivos, son exigencias fundamentales para lograr un sujeto autónomo, independiente y con el control de aprendizaje en sus manos.

2.2.2.2. Características de las estrategias de aprendizaje

Para Soler y Alfonso (1996) las particularidades más significativas de las estrategias de aprendizaje son:

- La capacidad, aptitud o competitividad mental.
- El discente puede ser consecuente o no, de que la posee.

- Se almacena en un lugar especial de la memoria a largo plazo.
- Es aprendible, luego es enseñable.
- Requiere ciertos desarrollos cerebrales.
- Dinámica, cambiante, adaptable en función de un objetivo.
- Direccional, ordena, supervisa, etc., grupos de habilidades concretas que cada persona posee.
- Se presenta como una práctica de orden superior.
- Las personas la poseen en tanto sean capaces de resolver eficazmente un problema repetidamente.
- Dan paso a la organización e integración de la información de manera efectiva para la adquisición y utilización del conocimiento.

2.2.2.3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje en el ambiente académico

Se identifican cinco tipologías de estrategias generales en el entorno pedagógico. Las tres iniciales ayudan a procesar y organizar los contenidos para que sea más viable el aprendizaje (procesar la información). La cuarta es referente al control de la actividad mental del educando para orientar el aprendizaje, y la última de soporte al mismo para que este se ocasione en las condiciones idóneas.

a) De ensayo

Se refiere a las que involucra la recreación práctica de los contenidos (escribiendo, exponiendo), o concentrarse en fragmentos claves de él. Ejemplos: Releer los escritos en voz elevada, repetir el escrito motivo del aprendizaje, realizar apuntes exactos, el marcado.

b) *De elaboración*

Consisten en realizar enlaces entre lo nuevo y lo conocido. Ejemplos:

- Ocasión de practicar la elaboración del conocimiento.
- Ocasión de practicar y valorar variadas perspectivas.
- Integrar la enseñanza en pasajes reales y relevantes.
- Integrar el aprendizaje de la usanza cotidiana.
- Ser partícipes activos en el desarrollo del aprendizaje.
- utilizar diferentes formatos de representación.
- Favorecer la utilización de la autoconciencia del proceso de cimentación del conocimiento.
- Parafraseo, resumen, creación de analogías, tomar apunte no literal, responder cuestionarios, explicar la forma en que la indagación nueva se relaciona con el saber existente.

c) *De organización*

Reúnen los datos que permiten hacer más simple acordarse. Significa plantear formatos a contenidos de aprendizaje, fraccionándolo para identificar la relación y jerarquía. Ejemplo: Hacer resúmenes, representaciones, subrayar, cuadro gráfico, redes semánticas, mapas conceptuales, árbol de secuencia.

d) *De control de la comprensión*

Se refiere a tácticas relacionadas a la metacognición. Involucran perseverar consecuente de lo que se desea alcanzar, seguir el camino de las maniobras que se

emplean y de la superación alcanzada con ellas y adaptar la conducta en relación a las metas.

Si hiciéramos la analogía de contrastar la mente con un ordenador, las estrategias serían como el procesador del ordenador. Son un procedimiento fiscalizador de la tarea y el pensamiento del educando, y se identificarían por un elevado grado de gnosis y control potestativo.

La regulación, la planificación y la evaluación forman parte de las estrategias metacognitivas.

- Estrategias de planificación

Son aquellas en las que los educandos regulan y dirigen su conducta. Son, por consiguiente, las que se realizan antes que los discentes ejecuten alguna actividad. Se refiere a actividades como:

- ✓ Trazar los objetivos y las metas de aprendizaje.
 - ✓ Escoger las sapiencias previas que se requieren para realizar el aprendizaje.
 - ✓ Desagregar la labor en pasos secuenciales.
 - ✓ Plantear una calendarización de las actividades.
 - ✓ Planificar los tiempos requeridos para desarrollar esa tarea, así como los recursos necesarios y el esfuerzo que se ha de emplear.
 - ✓ Escoger la táctica a emplear.
- Tácticas de trayectoria, regulación y control

Se usan cuando se desarrolla la tarea. Denota la capacidad del discente al momento de seguir el plan trazado y evidenciar su eficacia. Se desarrollan actividades como:

- ✓ Hacer consultas.
 - ✓ Ceñirse al esquema establecido.
 - ✓ Acomodar los tiempos y esfuerzos demandados por la tarea.
 - ✓ Cambiar y hacer uso de maniobras alternativas en el caso de que las adoptadas sean incorrectas.
- Tácticas de evaluación

Son las responsables de comprobar el proceso de aprendizaje. Se realizan en todo momento del proceso. Se desarrollan acciones como:

- ✓ Analizar las sucesiones dadas.
- ✓ Valorar los objetivos propuestos y sus consecuencias.
- ✓ Valorar la eficacia de los logros finitos.
- ✓ Disponer la conclusión del proceso iniciado, el momento de realizar pausas, la durabilidad de las mismas, etc.

e) *Estrategias de apoyo o afectivas.*

Estas estrategias no se dirigen al aprendizaje de los contenidos. Su misión fundamental es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen: Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva.

Por último, para ciertos autores cada tipo de aprendizaje (por asociación/por reestructuración) estaría vinculado a una serie de estrategias que le son propias.

- El aprendizaje asociativo: Tácticas de ensayo
- El aprendizaje por reestructuración: Estrategias de transformación o de organización.

2.2.2.4.La enseñanza de las estrategias de aprendizaje en discentes de educación superior

Inculcar en los educandos estas estrategias tiene como objetivo que estos tengan la capacidad de transformarse en educandos pensativos y asimilen los conocimientos que están en constante cambio. El grado en que sea posible lograr en los educandos el progreso de estrategias de aprendizaje es de interés para la presente indagación.

Algunos autores refieren que pueden influenciar el contenido, el contexto en el que se afronta el educando y sus características propias en las estrategias que se aplican. En el momento en que el docente, seriamente, planea desarrollar estrategias de aprendizaje partiendo del contenido, despliega un trascendental rol de intermediario entre estas y los educandos, por lo que debe ser reflexivo en cuanto a la organización del escenario de la enseñanza para que ellos puedan vislumbrar y, por consiguiente, ejercitarse en su uso ya que el progreso de rutinas y estrategias involucra no solo el poder expresar y comprender algo (Pozo, 1998), sino el saber realizar y tener los implementos necesarios para ello.

Actualmente, se insiste en la importancia de educar al discente en las estrategias dentro del propio desarrollo de aprendizaje de los temas de la materia, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿dónde? y ¿cuándo? Emplear cada una, ¿cómo evaluarlas y aplicarlas?, donde distintos investigadores mencionados por Pozo; Monereo y Castelló (2001) “reivindican la necesidad de que las estrategias de aprendizaje se enseñen al mismo tiempo que se enseñan los contenidos pertenecientes a cada disciplina” (p.226).

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis general

- H1 Existe relación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los estudiante de un Centro de Formación Profesional del Callao.
- Ho No existe relación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un Centro de Formación Profesional del Callao.

3.2 Hipótesis específicas

- H1 Los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao presentan un nivel de involucramiento alto en lo que refiere a la motivación de logro.
- Ho Los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao no presentan un nivel de involucramiento alto en lo que refiere a la motivación de logro.

- H2 Los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao utilizan con mayor frecuencia la estrategia de aprendizaje de tipo metacognitivas.
- Ho Los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao no utilizan con mayor frecuencia la estrategia de aprendizaje de tipo metacognitivas.
- H3 Existe relación entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.
- Ho No existe relación entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.
- H4 Existe relación entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.
- Ho No existe relación entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.
- H5 Existe relación entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.
- Ho No existe relación entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de un centro de formación profesional del Callao.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo y nivel de la investigación

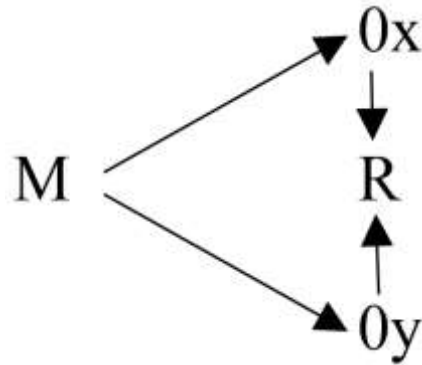
El tipo de investigación utilizado fue no experimental. Según Kerlinger (1979), la investigación no experimental o *ex-post-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones. (p. 116)

Es cuantitativo, porque se trabaja con valores numéricos, la información obtenida se procesará matemáticamente con ayuda de instrumentos estadísticos, obteniendo tablas que posteriormente serán interpretadas.

4.2. Diseño de la investigación

El diseño empleado fue el descriptivo correlacional transeccional. Según Sánchez y Reyes (2015), este tipo de diseño involucra la recopilación de dos o más conjuntos de datos de una relación de sujetos, con la finalidad de determinar la subsecuente analogía entre estos datos

El esquema es el siguiente:



Donde:

M = muestra, discentes

Ox = observación de la variable Motivación de logro

Oy = observación de la variable Estrategias de aprendizaje

R = correlación entre dichas variables

4.3.Universo, población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 175 discentes del 6to semestre del Sistema Dual del SENATI - Callao de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial del periodo 2015 – II en la sede de Ventanilla.

Tabla 1

Descripción de la población

Especialidad	f	%
Electricidad industrial	45	26
Mecánica de mantenimiento	62	35
Mecánica automotriz	68	39
Total	175	100%

La muestra de estudio fue de tipo probabilístico estratificado. Según Kish (1995) (citado por Trejos, 2009):

El diseño de muestras tuvo como objetivo principal elegir el mejor diseño con el menor error. Un diseño de muestra en el que se especificó el tamaño de la muestra, definió un estimado y produjo la distribución de muestra de ese estimador.

N° de ítems estudiados = 175

seguridad 95 %;
 Precisión = 3 %
 proporción esperada 5 %

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2}$$

$$n = \frac{N * 1.96^2 * 0.05 * 0.95}{0.03^2(N - 1) + 1.96^2 * 0.05 * 0.95}$$

94.1774116

Donde:

- $Z_{\alpha} = 1.96$

$Z_{\alpha} = 1.96$ (ya que la seguridad es del 95 %)

- $p =$ proporción esperada (en este caso 5 % = 0.05)

- $q = 1 - p$ (en este caso $1 - 0.05 = 0.95$)

- $d =$ precisión (en este caso deseamos un 3%)

Tabla 2

Distribución de la muestra

Especialidad	f
Mecánica de mantenimiento	33
Mecánica automotriz	37
Electricidad industrial	24
Total	94

4.4. Definición y operacionalización de las variables y los indicadores

Tabla 3

Definición y operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Motivación de logro	“Una motivación aprendida a través de la interacción social, que mueve a la persona a conducir sus esfuerzos y sus acciones, de manera persistente en busca de un desempeño exitoso que alcance o sobrepase estándares de excelencia” (McClelland y Atkinson, 1953, citado en Thornberry, 2003, p.198)	Nivel de involucramiento en el desarrollo de sus actividades académicas	Componentes de expectativas Componentes de valores Componentes afectivos	Intrínseca Extrínsecas Valor de la tarea Creencias de control Autoeficacia para el aprendizaje Ansiedad ante los exámenes
Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Estrategia de aprendizaje	Conjunto de actividades mentales conscientes e intencionales que guían las acciones para alcanzar una determinada meta de aprendizaje, con independencia del tema específico aprendido”. (Crispin, Gómez y Ramírez, 2012, p.35)	Las formas utilizadas por el discente para desarrollar sus actividades de aprendizaje.	Cognitivas Metacognitivas Administración de recursos	Repetición Elaboración Organización Pensamiento crítico Autorregulación metacognitiva Administración del tiempo y del ambiente Regulación del esfuerzo Aprendizaje con compañeros Búsqueda de ayuda

Tabla 4

Indicadores de las variables

Variable motivación			
Indicadores	Siglas	Definición operacional	Ítems
1. Orientación a metas intrínsecas	OMI	Hace referencia al grado en que el docente se involucra en una labor académica por motivos como el desafío, la curiosidad y la maestría o dominio en ella.	1,16,22, 24
2. Orientación a metas extrínsecas	OME	Hace referencia al grado en el que el docente se implica en una tarea académica por razones orientadas a las calificaciones, recompensas externas o la opinión de los demás.	7, 11,13, 30
3. Valor de la tarea	VT	Da razón de los juicios del docente acerca de la importancia, interés y provecho del contenido de la asignatura.	4, 10,17, 23,26,27
4. Creencias de control	CC	Manifiesta hasta qué punto el docente cree que sus efectos académicos dependen de su propio esfuerzo y de su forma de instruirse.	2, 9,18,25
5. Autoeficacia para el aprendizaje	AEPA	Está referido a las creencias y juicios del docente acerca de su destreza para realizar con superación una labor académica	5, 6, 12, 15, 20,21, 29, 31
6. Ansiedad ante los exámenes	AE	Se refiere a la preocupación del docente durante la realización de una evaluación.	3, 8, 14, 19, 28

Variable de estrategias de aprendizaje			
Indicadores	Siglas	Definición	Items
1. Repetición	RE	Denota el uso que hace el docente de estrategias de repetición para ayudarse a recordar la información de una labor académica.	39, 46, 59, 72
2. Elaboración	ELA	Está referido a sí el docente emplea estrategias de elaboración, como el parafraseado o el resumen cuando ejecuta una tarea académica	53, 62, 64, 67, 69, 81
3. Organización	ORG	Está referido a las estrategias como el marcado o los esquemas, que usa el docente para afrontar el estudio de la materia y seleccionar la información principal.	32, 42, 49, 63
4. Pensamiento crítico	PC	Está referido al uso de estrategias por parte de los docentes para utilizar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer valoraciones críticas de las ideas que aprende.	38, 47, 51, 66, 71
5. Autorregulación metacognitiva	ARM	Está referido a la aplicación de estrategias que auxilian al docente a controlar y regular su propio conocimiento. Incluye la planificación (establecimiento de metas), la supervisión de su propia comprensión y la regulación.	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79
6. Administración del tiempo y del ambiente	ATA	Denota las estrategias que el docente usa para fiscalizar su tiempo y contexto de estudio.	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80
7. Regulación del esfuerzo	RE	Está referido la prontitud y esfuerzo para llevar al día las acciones y trabajos de las diferentes materias y alcanzar las metas señaladas.	37, 48, 60, 74
8. Aprendizaje con compañeros	AC	Refleja las actividades que realiza el docente para aprender con otros compañeros.	34, 45, 50
9. Búsqueda de ayuda	BA	Está referido al apoyo que solicita a otros compañeros y/o al profesor durante la ejecución de una tarea académica.	40, 58, 68, 75

Extraído de CMEA

4.5. Técnicas e instrumentos

4.5.1. Técnicas

Se manejaron las siguientes técnicas:

- a) Técnica Psicométrica; ya que se aplicó un instrumento con criterios de confiabilidad y validez.
- b) Técnica de análisis documental, ya que se utilizaron fuentes primarias y secundarias para la realización del corpus teórico de las variables de estudio.

4.5.2. Instrumento

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje CMEA

Ficha Técnica:

Autor: María del Carmen Ramírez Dorantes

Año: 2012

País: México

Adaptación: Marco Antonio Cabrera Morales

Año: 2015

País: Perú

Objetivo: Conocer la orientación motivacional y el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje por los discentes

Número de ítems: 81

Escalas: Motivación y Estrategias de aprendizaje

Dimensiones: Motivación (Valoración, Expectativa y Disposición afectiva) y Estrategias de aprendizaje (Estrategias cognitivas y metacognitivas y manejo y gestión de recursos)

Validez y confiabilidad: validado por expertos en vista que ha sido adaptado al contexto de nuestro medio y realizar una prueba piloto para ver la fiabilidad del mismo, para lo cual se utilizará la prueba alfa de Cronbach.

Tabla 5

Matriz del instrumento en función a las variables, indicadores e ítems

Variables e indicadores		
Variable 1: Motivación de logro		
Dimensiones	Indicadores	Ítems e índices
Valoración	Orientación intrínseca.	1, 16, 22, 24
	Orientación extrínseca.	7, 11, 13, 30
	Valoración de la tarea.	4, 10, 17, 23, 26, 27
Expectativas.	Control sobre creencias	2, 9, 18, 25
	Autoeficacia.	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
Disposición afectiva	Prueba de ansiedad.	3, 8, 14, 19, 28
Variable 2: Estrategias de aprendizaje		
Dimensiones	Indicadores	Ítems e índices
Estrategias cognitivas y metacognitivas.	Repetición y ensayo.	39, 46, 59, 72
	Elaboración.	53, 62, 64, 67, 69, 81
	Organización.	32, 42, 49, 63
	Pensamiento crítico	38, 47, 51, 66, 71
	Autorregulación.	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57
	Metacognición.	61, 76, 78, 79
Manejo y gestión de recursos.	Tiempo y ambiente de estudio	35, 43, 52, 70, 75, 73, 77, 80
	Regulación de esfuerzo.	37, 48, 60, 74
	Solicitud de ayuda.	40, 58, 68, 75
	Aprendizaje de los pares.	34, 45, 50

4.6. Plan de análisis

Para el procesamiento de los datos se realizó el análisis desde el punto de vista tanto descriptivo como inferencial, utilizando media aritmética y la prueba de correlación de Pearson para establecer la relación de los mismos. Representando los resultados a través de tablas de frecuencia y/o figuras y poder sacar las conclusiones respectivas.

4.7. Consideraciones éticas

La presente investigación respetó los principios éticos en investigación, para lo cual se cumplió con la presentación de los documentos solicitados por el Comité de Ética de la UPCH.

Por otro lado, los datos obtenidos son de carácter confidencial y solo fueron utilizados para el desarrollo de la presente investigación. Se asumió como beneficio de la participación de los discentes en la investigación ya que, a través de los resultados obtenidos, pudieron conocerse sobre el nivel de motivación de logro y el tipo de estrategia de aprendizaje que poseen, a través de la aplicación de los instrumentos, los cuales fueron sometidos a juicio de expertos. Así como la muestra de estudio se eligió el mejor diseño para obtener el menor error posible. Se respetaron las normas APA en lo que refiere a derecho de autor, citándolos y haciendo la respectiva referencia.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. Presentación de los resultados

La indagación ha permitido llegar a una serie de resultados vinculados con los objetivos e hipótesis planteadas. Los mismos son exhibidos en tablas que son examinadas y discutidas en función de los propósitos que persigue el estudio.

Análisis descriptivo

En el presente acápite se manifiestan los resultados probados desde el punto descriptivo, en función a las variables de estudio.

Análisis de fiabilidad del primer instrumento (Motivación de logro)

Tabla 6

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	94	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
	Total	94	100,0

a. Eliminación por lista establecida en todas las variables del procedimiento

De acuerdo a la tabla 7, se aprecia que el primer instrumento evidencia buena confiabilidad, ya que el alfa de Cronbach tiene un valor mayor a 0,75.

Tabla 7

Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
835	31

Análisis de fiabilidad del segundo instrumento (Estrategias de aprendizaje)

Tabla 8

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Válidos		94	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
Total		94	100,0

^a Eliminación por lista establecida en todas las variables del procedimiento

De acuerdo con la tabla 9, se aprecia que el segundo instrumento evidencia buena confiabilidad, ya que el alfa de Cronbach tiene un valor mayor a 0,75.

Tabla 9

Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,905	50

Variable 1: Motivación de logro

Como se aprecia en la tabla 10, el nivel de motivación de logro alcanzado por los discentes de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial de SENATI - Callao, es de un 71 % para el nivel medio, el 17 % nivel alto y el 12 % nivel bajo.

Para establecer el nivel de motivación de logro se utilizaron los cuartiles de los datos totales: 110, 125, 155.

Tabla 10

Nivel de motivación de logro

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	12%
Medio	67	71%
Alto	16	17%
Total	94	100%

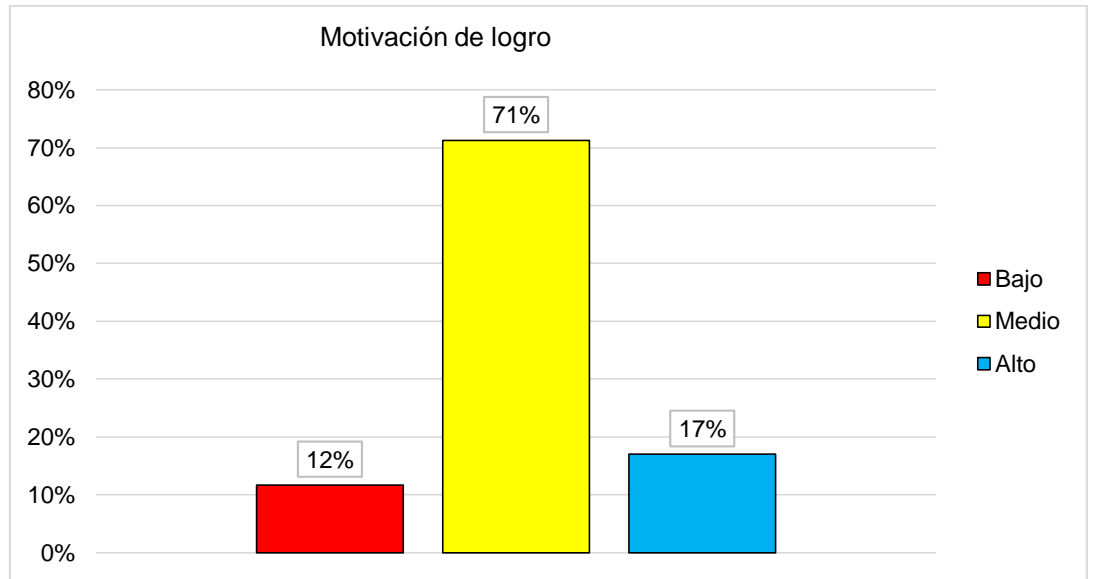


Figura 2. Nivel de motivación de logro.

Dimensión 1: Valoración

De acuerdo a la tabla 11, se aprecia que el 56 % de los discentes de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial de SENATI - Callao, alcanzan un nivel medio en la dimensión valoración, de la variable motivación de logro, el 28 % nivel alto y el 16 % nivel bajo.

Para determinar el nivel de valoración se utilizaron los cuartiles de los datos: 50, 60, 70.

Tabla 11

Nivel de valoración de los discentes

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	15	16%
Medio	53	56%
Alto	26	28%
Total	94	100%

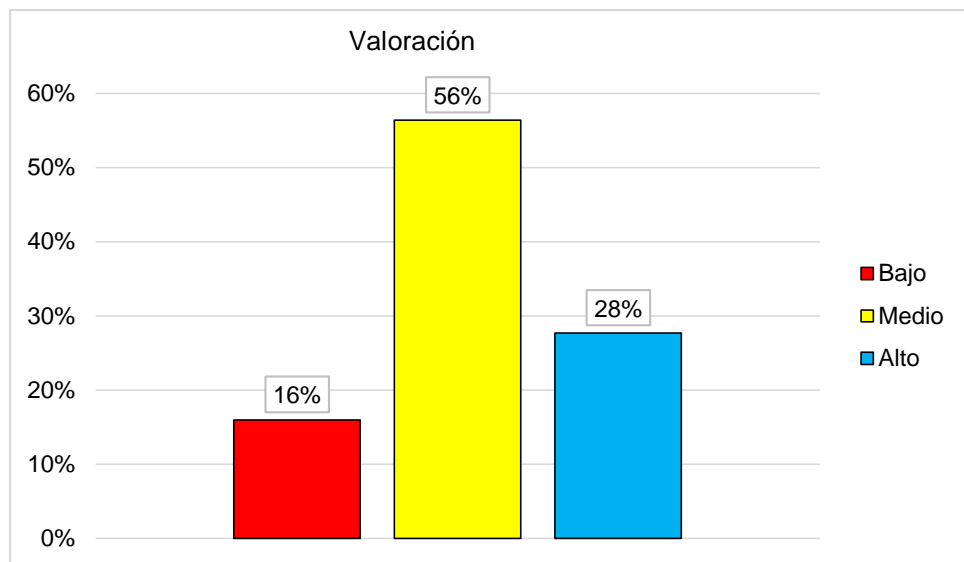


Figura 3. Nivel de valoración de los estudiantes

Dimensión 2: Expectativas

Como se aprecia en la tabla 12, el 69 % de los discentes de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial de SENATI - Callao, alcanzan un nivel medio en la dimensión de expectativas, de la variable motivación de logro, el 17 % nivel alto y el 14 % nivel bajo.

Para determinar el nivel de expectativas se utilizaron los cuartiles de los datos: 40, 50, 60.

Tabla 12

Nivel de expectativas de los estudiantes

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	14%
Medio	65	69%
Alto	16	17%
Total	94	100%

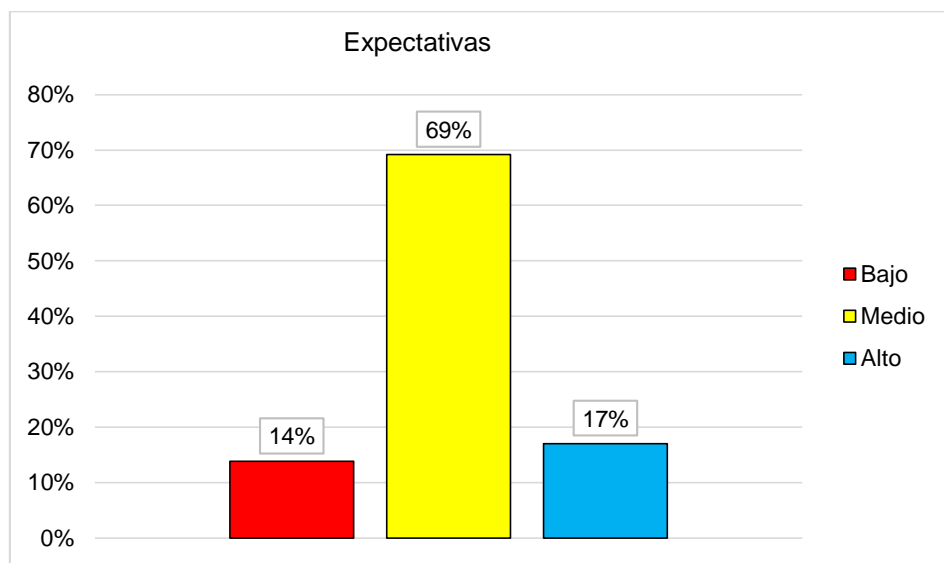


Figura 4. Nivel de expectativas de los estudiantes

Dimensión 3: Disposición afectiva

Como se aprecia en la tabla 13, el 87 % de los discentes de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial de

SENATI - Callao, alcanzan un nivel medio en la dimensión de disposición afectiva, de la variable motivación de logro, el 6 % nivel alto y el 6 % nivel bajo.

Para determinar el nivel de disposición afectiva se utilizaron los cuartiles de los datos: 10, 20, 25.

Tabla 13

Nivel de disposición afectiva de los estudiantes

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	6	6%
Medio	82	87%
Alto	6	6%
Total	94	100%

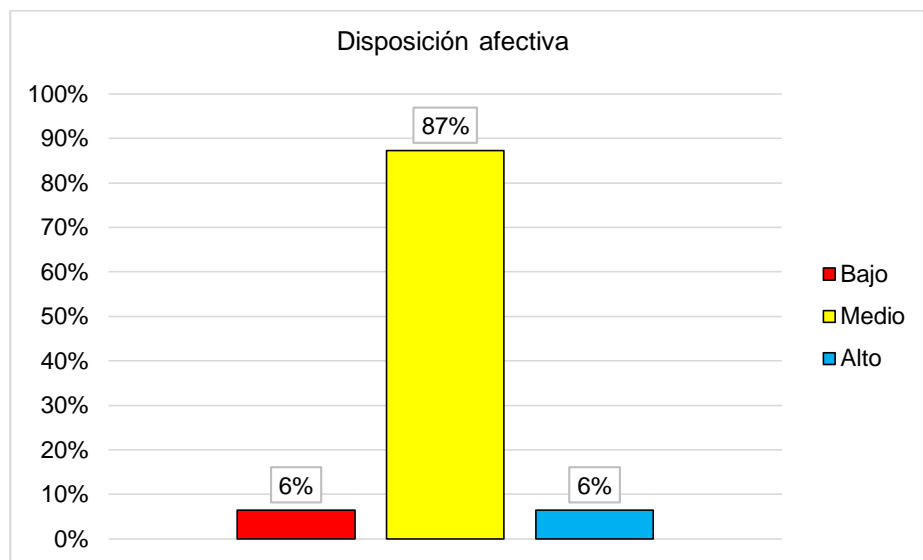


Figura 5. Nivel de disposición afectiva de los estudiantes.

Variable 2: Estrategias de aprendizaje

Como se aprecia en la tabla 14, el 40 % de los discentes de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial de SENATI - Callao, casi siempre utilizan la estrategia cognitiva de elaboración en su aprendizaje.

Tabla 14

Uso de las estrategias cognitivas

	A		B		C		D	
	f	p	f	p	f	p	f	p
Nunca	1	1%	1	1%	1	1%	2	2%
Casi nunca	6	7%	7	7%	11	12%	7	8%
A veces	30	32%	31	32%	29	31%	35	37%
Casi siempre	38	40%	41	40%	38	41%	39	41%
Siempre	19	20%	15	20%	14	15%	12	12%
Total	94	100%	94	100%	94	100%	94	100%

A= Repetición y ensayo

B= Elaboración

C= Organización

D= Pensamiento crítico

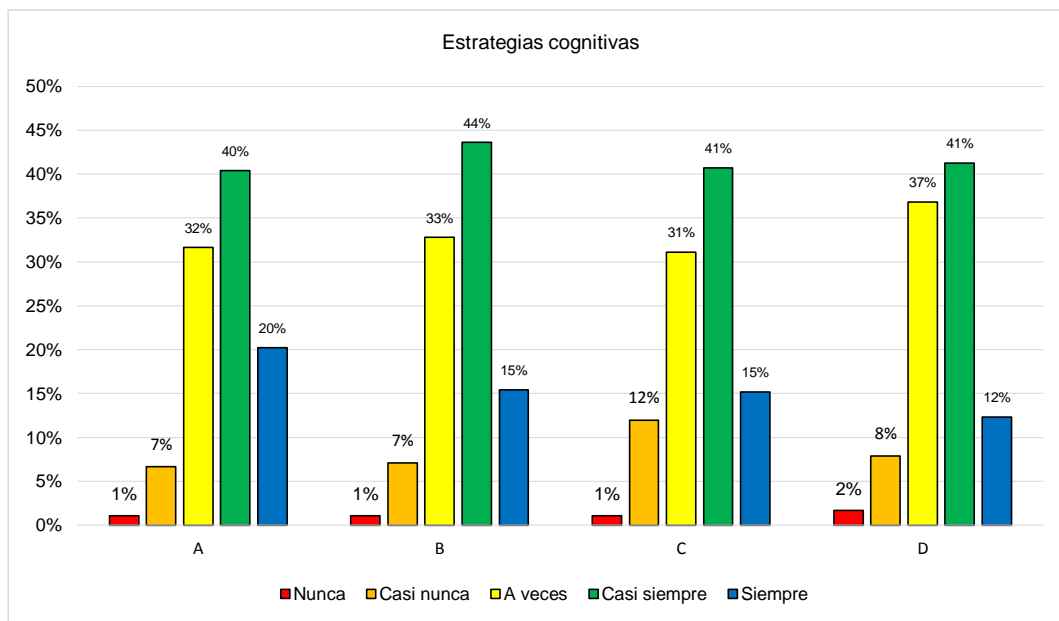


Figura 6. Uso de las estrategias cognitivas.

Estrategias metacognitivas

Como se aprecia en la tabla 15, el 40 % de los discentes de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial de SENATI - Callao, utilizan casi siempre sus estrategias metacognitivas de aprendizaje, el 34 % a veces, el 14 % siempre, el 10 % casi nunca y solo el 2 % nunca.

Tabla 15

Uso de las estrategias metacognitivas

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	2%
Casi nunca	10	10%
A veces	32	34%
Casi siempre	37	40%
Siempre	13	14%
Total	94	100%

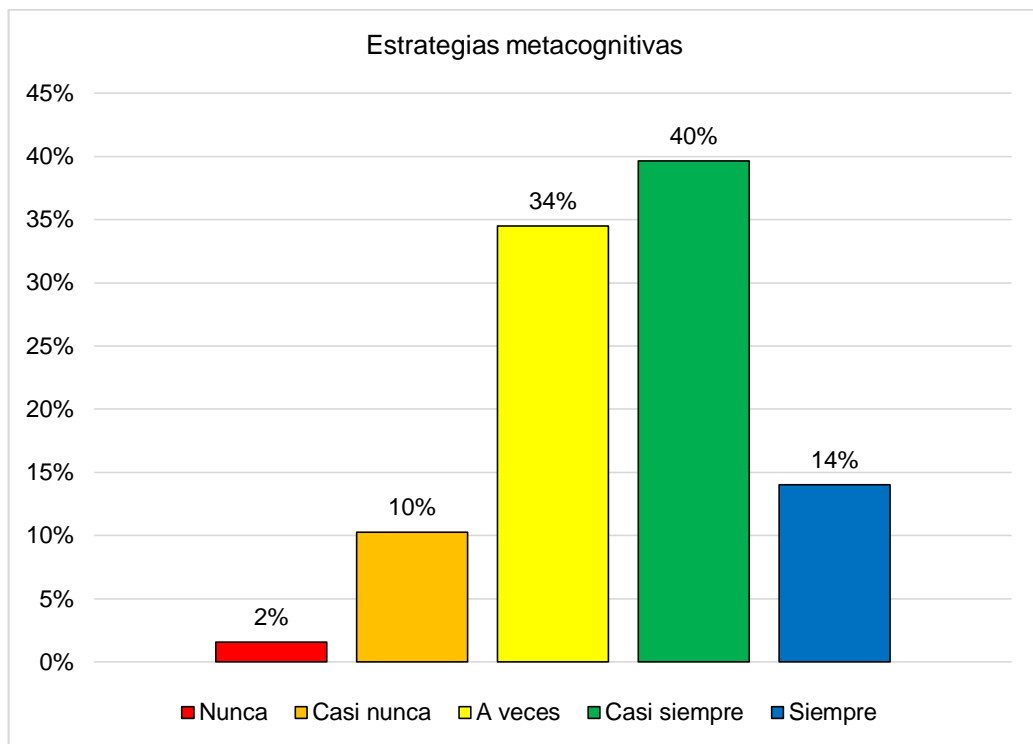


Figura 7. Uso de las estrategias metacognitivas.

Estrategias de manejo y gestión de recursos

Como se aprecia en la tabla 16, el 38 % de los discentes de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial de SENATI - Callao, utilizan casi siempre las estrategias de manejo y gestión de recursos.

Tabla 16

Uso de las estrategias de manejo y gestión de recursos

	F		G		H		I	
	F	p	f	p	f	p	f	p
Nunca	3	4%	5	6%	3	3%	5	5%
Casi nunca	14	15%	14	15%	14	14%	8	9%
A veces	34	36%	30	31%	31	33%	30	32%
Casi siempre	30	32%	30	32%	33	35%	36	38%
Siempre	12	13%	15	16%	13	14%	14	15%
Total	94	100%	94	100%	94	100%	94	100%

F= Tiempo y ambiente de estudio

G= Regulación de esfuerzo

H= Solicitud de ayuda

I= Aprendizaje de los pares

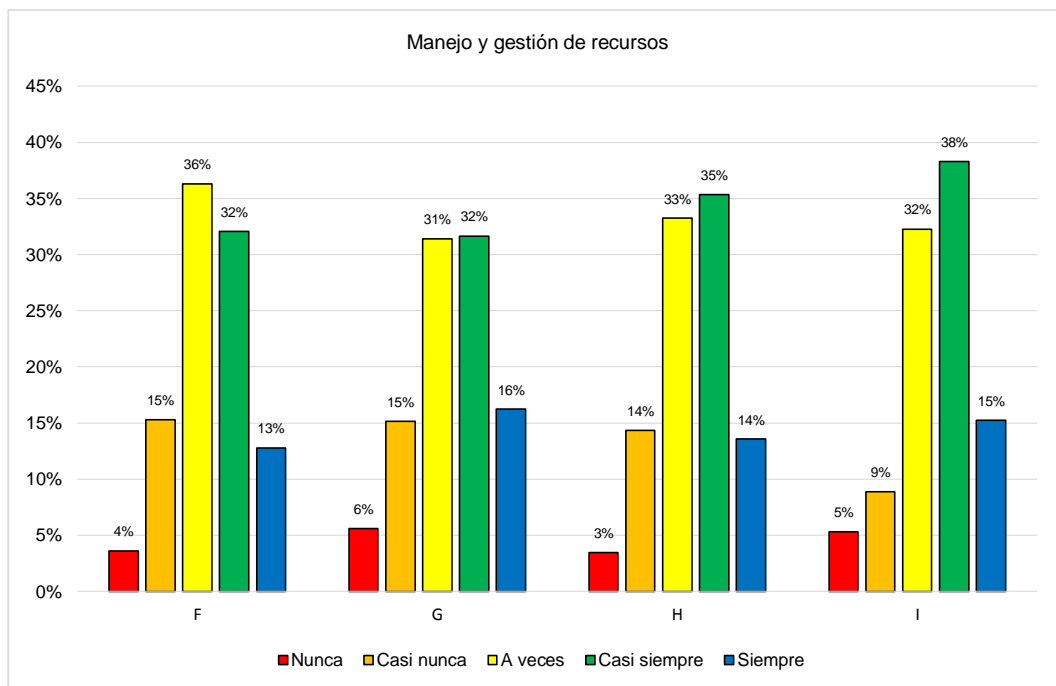


Figura 8. Uso de las estrategias de manejo y gestión de recursos.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las dos variables y sus respectivas dimensiones

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Motivación de logro	94	92	146	118,36	10,605
Valoración	94	38	70	56,40	6,253
Expectativas	94	36	59	46,21	4,779
Disposición afectiva	94	7	25	15,74	3,498
Estrategias de aprendizaje	94	137	240	175,76	18,783
Estrategias cognitivas	94	51	94	68,81	8,805
Estrategias metacognitivas	94	29	57	42,50	5,073
Estrategias de manejo y gestión de recursos	94	50	89	64,45	7,137
N válido (por lista)	94				

Prueba de normalidad

Variable 1

Tabla 18

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable motivación de logro y sus respectivas dimensiones.

		Motivación de logro			Disposición afectiva
		Valoración	Expectativas		
	N	94	94	94	94
Parámetros normales ^{a,b}	Media	118,36	56,40	46,21	15,74
	Desviación	10,605	6,253	4,779	3,498
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,077	,069	,092	,108
	Positivo	,074	,069	,079	,063
	Negativo	-,077	-,059	-,092	-,108
Estadístico de prueba		,077	,069	,092	,108
Sig. asintótica(bilateral)		,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,046 ^c	,009 c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Variable 2

Tabla 19

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la variable estrategias de aprendizaje y sus respectivas dimensiones.

	Estrategias de aprendizaje	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas	Estrategias de manejo y gestión de recursos	
N		94	94	94	94
Parámetros normales ^{a,b}	Media	175,76	68,81	42,50	64,45
	Desv. Desviación	18,783	8,805	5,073	7,137
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,062	,048	,065	,099
	Positivo	,062	,048	,065	,099
	Negativo	-,049	-,045	-,065	-,081
Estadístico de prueba		,062	,048	,065	,099
Sig. asintótica(bilateral)		,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,023 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Tal como se evidencia en la prueba de normalidad de la Variable 1 (Motivación de logro) y la Variable 2 (Estrategias de aprendizaje), la significatividad para ambas es mayor a 0,05; por lo tanto, los datos proceden de una

distribución normal. En tal sentido, para probar las hipótesis se empleará el estadístico de correlación de Pearson.

Prueba de hipótesis

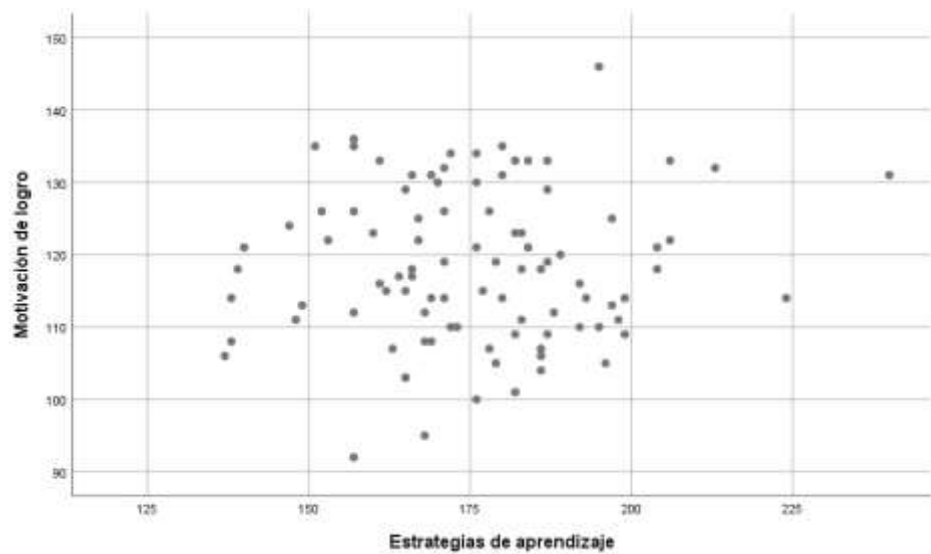


Figura 9. Gráfica de dispersión (motivación de logro - estrategias de aprendizaje).

Tabla 20

Correlación entre la variable motivación de logro y la variable estrategias de aprendizaje

		Estrategias de aprendizaje
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,079
	Sig. (bilateral)	,451
	N	94

Tal como evidencia el gráfico de dispersión y el nivel de significación mayor a 0,05. Se concluye que existe correlación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje para esta muestra, de manera muy débil y no significativa.

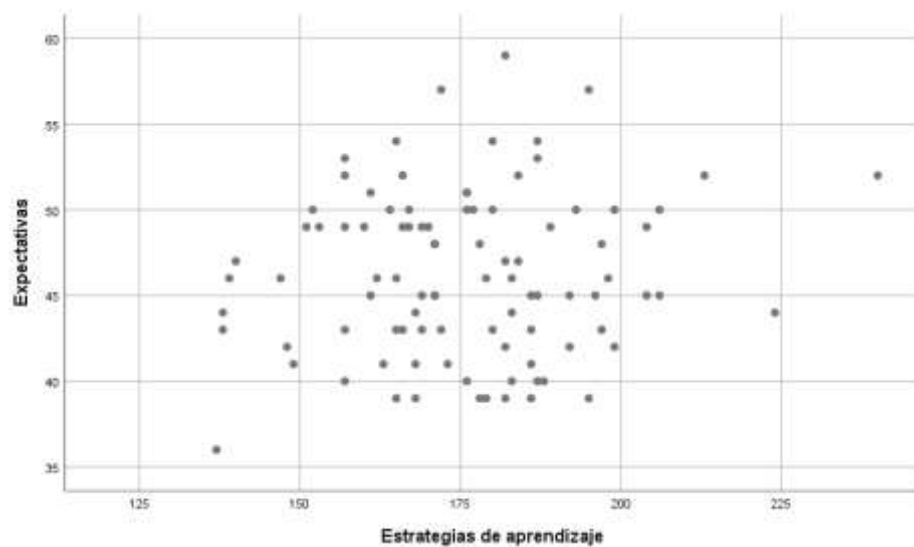


Figura 10. Gráfico de dispersión (expectativas – estrategias de aprendizaje).

Tabla 21

Correlación entre la dimensión expectativa y la variable estrategias de aprendizaje

		Estrategias de aprendizaje
Expectativas	Correlación de Pearson	,109
	Sig. (bilateral)	,298
	N	94

Tal como evidencia el gráfico de dispersión y el nivel de significación mayor a 0,05. Se discurre que existe correlación entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje para esta muestra, muy baja. Por lo tanto, no significativa.

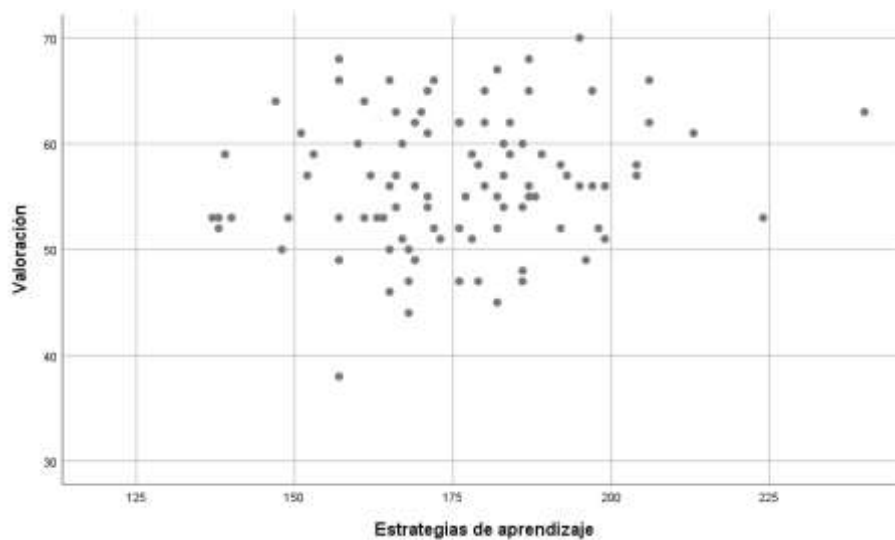


Figura 11. Gráfico de dispersión (valoración – estrategias de aprendizaje).

Tabla 22

Correlación entre la dimensión valoración y la variable estrategias de aprendizaje

		Estrategias de aprendizaje
Valoración	Correlación de Pearson	,156
	Sig. (bilateral)	,134
	N	94

Tal como evidencia la figura de dispersión y el nivel de significación mayor a 0,05. Se discurre que existe correlación entre la valoración y las estrategias de aprendizaje para esta muestra, muy baja. Por lo tanto, no significativa.

Figura de dispersión

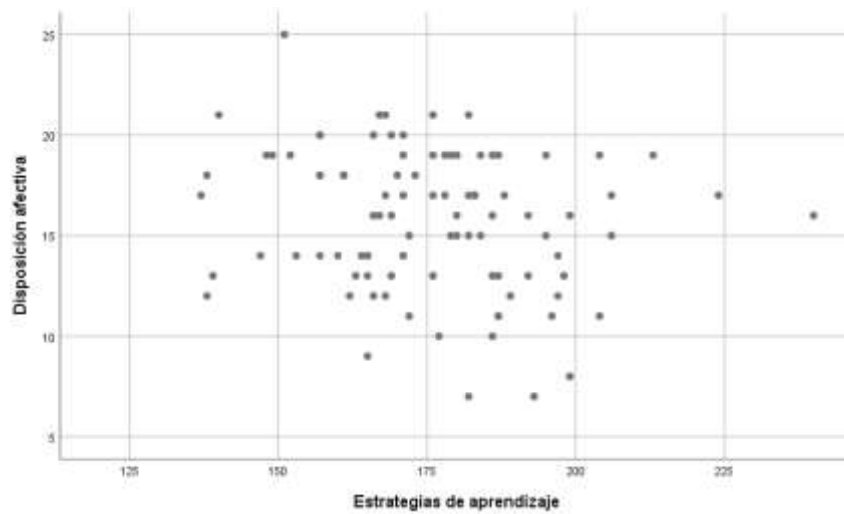


Figura 12. Gráfico de dispersión (Disposición afectiva – estrategias de aprendizaje)

Tabla 23

Correlación entre la dimensión disposición afectiva y la variable estrategias de aprendizaje)

		Estrategias de aprendizaje
Disposición afectiva	Correlación de Pearson	-,188
	Sig. (bilateral)	,069
	N	94

Tal como evidencia el gráfico de dispersión y el nivel de significación mayor a 0,05. Se discurre que existe correlación entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje para esta muestra, muy baja.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

En el presente apartado se interpretan los resultados alcanzados, después de haber realizado el procesamiento estadístico establecido en función a las hipótesis enunciadas.

En primer lugar abordaremos los datos obtenidos a nivel descriptivo, haciendo referencia a los resultados alcanzados por los discentes en referencia con el nivel de motivación de logro y, al tipo de estrategia de aprendizaje utilizada con mayor frecuencia por la muestra de estudio.

En cuanto al nivel de motivación de logro, se observó que los discentes alcanzan un nivel medio con un 71 % de los participantes (tabla 10), esto se daría porque los discentes aceptan, parcialmente, los retos de un conocimiento nuevo, así como sus expectativas por lograr mejores resultados. De igual modo, carecen de una predisposición por sobresalir en algo, ya que al parecer sus necesidades básicas estarían cubiertas y, con estas, su confort y estilo de vida. Estos resultados serían muy similares a la investigación de López (2017).

En cuanto a la dimensión Valoración, se puede observar que la mayor concentración se da en el nivel medio (56 %), este resultado se debe a que los aprendices tienen una percepción de una realidad práctica con relación a su entorno laboral, en el cual desarrollan tareas que son repetitivas y no buscan que desarrollen nuevas formas o técnicas para realizar sus tareas. Tuve la suerte de convivir tres meses con ellos en sus empresas, y es poco el uso que le dan a sus conocimientos teóricos. Por ejemplo, se demostró que podían utilizar el principio del plano inclinado (el tornillo) para no hacer fuerza en vano. Esto constata que están abocados a la práctica y dejan de lado la técnica.

Por otro lado, con la dimensión Expectativas, se puede observar que la mayor concentración se da en el nivel medio (69 %), en este caso tenemos una constante, los aprendices que están practicando en empresa son exigidos por estas para que desarrollen sus actividades prácticas dejando de lado la parte teórica, en los casos que se ha podido constatar, estas actividades prácticas benefician a los discentes con un incentivo económico, lo que hace que sus expectativas por los conceptos teóricos se vean postergadas a un segundo plano.

En lo que refiere a la disposición afectiva de motivación de logro, se observa que los discentes alcanzaron un nivel medio (87 %). Esto es porque ante un examen se sienten medianamente seguros de poder realizar los mismos con solvencia, esto se debería a que están priorizando la parte práctica a la teórica, esto no debería suceder si es que todos estuvieran haciendo unas prácticas relacionadas a la teoría (el PEA), pero en algunos casos no sucede así. Confrontándose con la investigación de López (2017) se encuentra una similitud en los resultados.

Con respecto al uso de estrategias de aprendizaje, los colaboradores utilizan en un 68,81 % las estrategias cognitivas. Esto se da por razones que parecen obvias en vista que los discentes abocan gran parte de su tiempo a las prácticas y dejan poco tiempo a la teoría y este lo dedican a realizar lecturas, técnicas de subrayado y/o resumen, todo esto por la poca disposición de tiempo.

A continuación, analizaremos a las variables desde el punto inferencial.

En relación a la hipótesis general: Existe relación significativa entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao. Según la tabla 20, se demuestra que el nivel de significancia es mayor a 0.05, pudiéndose afirmar que existe correlación muy baja para las variables motivación de logro y estrategias de aprendizaje.

Este resultado estaría dado porque los discentes, no presentan un interés por aprender y no se adaptan a una diversidad de estrategias de aprendizaje que ayuden a que alcancen un aprendizaje significativo. La utilización de estrategias de aprendizaje en los discentes, para conseguir un aprendizaje significativo, logra producir en ellos, una motivación por los contenidos entregados.

Como manifiesta Monereo (2006) existen algunas de las motivaciones más repetitivas y que se originan en los discentes para conseguir la transmisión de conocimientos, entre ellas se encuentran las siguientes: a) Motivación por lo logrado con el aprendizaje, las ventajas y la jerarquía de los conocimientos adquiridos, la profesión, carrera profesional, etc. b) Motivación como instrumento. El discente percibe la importancia de lograr el aprendizaje como instrumento útil para el logro de un objetivo ansiado. c) Motivación por la metodología empleada

en el aula. Los docentes se interesan por el aprendizaje en razón a que el docente utiliza una didáctica seductora participativa.

En relación a la H3: Existe relación significativa entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao. Según la tabla 21 se referencia que el nivel de significancia es mayor a 0.05, por lo cual, se puede aseverar que existe correlación muy baja entre la dimensión expectativas y las estrategias de aprendizaje, este resultado se debería a la poca percepción por parte del discentes de las razones por las que se involucra en una tarea de aprendizaje, no alcanza en su totalidad una orientación a sus metas intrínsecas, ya que el discente no se involucra en su totalidad en una tarea por razones como el reto, la curiosidad.

En nuestra realidad, es muy común que los docentes que realizan prácticas en la empresa, no las realizan de una manera secuencial o en el mismo orden de cómo son impartidas en clase, siendo ello una frustración.

En cuanto a la H4: Existe relación significativa entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao. Según la tabla 22 se evidencia que existe correlación muy baja entre la dimensión valoración y las estrategias de aprendizaje para esta muestra. Esto se puede explicar en función de que los discentes encuestados ya tienen un panorama descrito laboralmente, cuando cursan el último semestre ya tienen autonomía en su desarrollo práctico y se centran en lo que les interesa, por ejemplo, podemos desarrollar una clase de hidráulica pero ellos desarrollan soldadura especial en su empresa de práctica, esto hace que no le tomen el real significado a lo que están

estudiando en aula porque en su empresa de practica desarrollan otra labor que difiere en mucho.

En función a la H5: Existe relación significativa entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao. Según la tabla 23 se concluye que no existe correlación entre la dimensión disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje para esta muestra. Esto se debería a que como los participantes de la investigación se encuentran en el último semestre y a puertas de egresar, quedando de lado la disposición afectiva que al parecer ya no es tan preponderante, porque son jóvenes que están solucionando problemas ya sea laborales y/o cotidianos y esto les da una característica muy particular, dejando de lado la afectividad.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

1. El grado de motivación de logro que alcanzan los estudiantes de SENATI Callao de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial del sexto semestre - Promoción 2015 – II, es de un nivel medio con un 70.56 %.
2. El modelo de estrategia de aprendizaje más usado por los estudiantes de SENATI Callao de las especialidades de Mecánica de Mantenimiento, Mecánica Automotriz y Electricidad Industrial del sexto semestre - Promoción 2015 – II, es la de estrategias cognitivas con 68.81 %.
3. No existe correlación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.
4. No existe correlación entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.
5. No existe correlación entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.
6. No existe correlación entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje los discentes de un centro de formación profesional del Callao.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

1. Crear talleres de estudio encaminados al uso de estrategias de aprendizaje y al estudio de las capacidades propias de cada persona donde se sensibilicen y se den cuenta que el adecuado uso de estas incide, significativamente, en el rendimiento académico.
2. Propiciar el uso de nuevas herramientas tecnológicas que los discentes puedan utilizar como parte de sus estrategias de aprendizaje.
3. Hacer un estudio de carácter similar, pero tomando como muestra diferentes semestres y especialidad de estudio para determinar el momento del cambio de motivación de logro.
4. Realizar un plan piloto de aprendizaje que permita hacer un estudio socio económico que permita mantener la motivación de logro activa y ver la posibilidad de mejorar las estrategias de aprendizaje induciendo a los discentes a utilizar con mayor frecuencia las estrategias metacognitivas.

REFERENCIAS

- Aguilar, B. (2018). *Aprendizaje y la motivación en los discentes de una universidad peruana*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los discentes. Ministerio de Educación y Ciencia - España. *La orientación escolar en centros educativos*. pp. 209-242.
- Alvarez, L. (2012). *Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el modelo motivacional de McClelland*. Bucaramanga, Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/To%C3%B1o/Downloads/Dialnet-EscalaDeMotivacionAdolescenteEM1BasadaEnElModeloMo-4112168.pdf>
- Angulo, J. (2008). *Relación de la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento de los discentes de la facultad de educación de la UNMSM*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2383>
- Astorga, L. & Ojeda, S. (2009). *La motivación de logro y expectativas de vida en discentes de la licenciatura educativa de la U.P.N., Ajunco*. (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/26059.pdf>
- Atkinson, J. (1964). *Introduction to motivation*. New York, EEUU: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational deternant of risktaking behavior. *Psychological Review*, 6, pp. 319-372.

- Ausubel, D. (1995). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México DF, México: Trillas.
- Bahamón Muñeton, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. L., & Bohórquez Olaya, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en discentes universitarios. (P. U. Javeriana, Ed.) *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115 - 129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000005>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control [Auto-eficacia: El ejercicio de control]*. New York, EEUU: W. H. Freeman.
- Barturén, M. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en discentes de quinto de secundaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1097/1/2012_Bartur%C3%A9n_Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20discentes%20de%20quinto%20a%C3%B1o%20de%20secundaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid, España: Eudema.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Beltrán, J. (1993b). Epílogo: Estrategia, disposición y autonomía. En J. Beltrán, V. Bermejo, M.O. Prieto y D. Vence: *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

- Boza, A., y Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en discentes universitarios. *Porfesorado* 16(1), 125-142.
- Burmester, O. (2017). *Relación entre motivación de logro y empatía en discentes de psicología en una universidad, Lima-Perú* (tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú.
- Bustamante, J. (2017). Influencia de estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los/las discentes de la facultad de filosofía de la Universidad Central del Ecuador en el período 2015-2016. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/11/influencia-estrategias-aprendizaje.html>. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1711influencia-estrategias-aprendizaje>.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 21 de Octubre de 2019]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111716011>
- Cid Cid, S. (2008). El Uso de Estrategias de Aprendizaje y su Correlación con la Motivación de Logro en los Discentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), undefined-undefined. ISSN: . Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55160305>
- Cofer, C. y Appley, M. (1971). *Psicología de la motivación*. México DF, México: Trillas.

- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS*, 179-191. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/600>
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Crispin, M. et al. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. México DF, México: Ibero. Recuperado de http://www.academia.edu/9116385/GU%C3%8DA_del_docente_para_el_desarrollo_de_competencias
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, EEUU: Harper-Row.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Nueva York, EEUU: Plenum Press.
- De Francesco, G. (2011). *Motivación extrínseca: fuente de estimulación y mejora en el rendimiento deportivo de los discentes en la clase de Educación Física*. (Tesis de licenciatura). Universidad Abierta Inteamericana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104443.pdf>

- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA- Abreviada para discentes universitarios. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 139-158.
- De Santa María, M. (1991). *Motivación de Logro*. En Mankeliunas, M. Psicología de la Motivación. México DF, México: Trillas.
- Díaz Barriga, A y Hernández, R. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México DF, México: Mcgraw Hill.
- Hernández, Y. (2013). *Ética y moral*. Obtenido de <http://yelitzaher.blogspot.pe/2013/03/definicionesorigen-etimologico-y.html>
- Gagné, R. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. 4ta. edición. México DF, México: McGraw-Hill.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Good, T. y Brophy, J. (2000). *Motivation*, en T. Good y J. Brophy (eds.). Looking in classrooms, Nueva York, Longman, 8a. ed., pp. 217-267.
- Huarcaya, A. (2017). *Uso de Estrategias de Aprendizaje y Motivación de logro en discentes Universitarios de Carreras Profesionales Diferenciadas de una Universidad Privada* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Huertas, J. (1996). *Motivación en el aula*. En Motivación. Querer y Aprender. Buenos Aires, Argentina: Aique. 291-379.

- Kerlinger, FN. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, DF: Nueva Editorial Interamericana. Capítulo número 8
- Lizcano, I. (2017). *Estudio sobre el impacto que el estilo de aprendizaje y la motivación tienen sobre el desempeño académico de discentes de los cursos de gestión humana en una universidad pública colombiana* (tesis de maestría). Tecnológico de Colombia, Bogotá, Colombia.
- López, M. (2017). *Motivación de Logro y Rendimiento Académico en Discentes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una Universidad Pública de Lima* (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- López, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en discentes universitarios* (tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Perú.
Recuperado de
<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/handle/cybertesis/615>
- Luna, R. (2002). *La motivación de Logro de Cassidy y Lynn*. Universidad de Valencia, 12, 113-127.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1998). Validación de una Escala de Motivación de Logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. Recuperado del sitio web: <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf>
- Manchego, J. (2017). *Motivación y rendimiento académico en los discentes de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias de la universidad nacional de educación 2016* (tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

- Miranda, A. (Agosto de 2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista chilena de Derecho*, 40(2), 711-726. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000200016>
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Narcea.
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educativa*, 33(2), 153-170. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/510/525>.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: conceptos, investigación y desarrollo. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Navea, A. (2015). Un Estudio Sobre la Motivación y las estrategias de Aprendizaje en Discentes Universitarios de Ciencias de la Salud (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Santillana.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Ortiz, N. (2017). *Las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en discentes de la escuela profesional de Ingeniería Industrial y de Gestión Empresarial en la asignatura de Tecnología II en la Universidad Particular*

- Norbert Wiener, 2012 a 2015 (tesis de maestría). Universidad Norbert Wiener, Lima, Perú.
- Paloma, C. (2013). Aprendizaje Autorregulado y Rendimiento Académico en Discentes de Educación Media Superior. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(2), 7-29.
- Papalia, D. (2009). *Psicología del Desarrollo*. México DF, México: Mc Graw.Hill.
- Pila, J. (Octubre de 2012). *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los discentes del I-II nivel de inglés del convenio héroes del cenepa - espe de la ciudad de Quito en el año 2012. diseño de una guía de estrategias motivacio* (tesis de grado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1659/1/TESIS%20COMPLETA%20DE%20MOTIVACION.pdf>
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Componentes de aprendizaje motivacional y autorregulado de rendimiento en el aula. *Revista de psicología de la educación*, 82, 33-40
- Pintrich, P.R., y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid, España: Pearson Educación
- Pozo, J. I. (1998). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 8-11.
- Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento, en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial, pp. 211-233.

- Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2005). *El uso estratégico del conocimiento*. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid, España: Alianza. Psicología y Educación.
- Ramirez, M. et al. (2013). Validación psicométrica del Motivated strategies for learning Questionnaire. *Electronic journal research in educational psychology*, 11(1), 193-214. Obtenido de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?785>
- Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey, EEUU: Prentice-Hall.
- Ruble, D. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y aprendizaje*, 15.30.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños de investigación científica*. Lima, Perú: Business
- Schmeck, R. R. (1988). *An introduction to strategies and styles of learning*. En R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York, EEUU: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York, EEUU: McMillan.
- Sepulveda, S. (Junio de 2013). *Diferencias entre estrategias de aprendizaje y motivación, en grupos progresivos y no progresivos* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado el 26 de Julio de 2015, de <http://eprints.uanl.mx/3712/1/1080256658.pdf>

- Soler, J. y Alfonso, V. (1996). *Estrategias de Aprendizaje Humano*. Valencia, España: Promolibro.
- Suárez, J. M., Anaya, D., y Gómez, I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en discentes universitarios. *Revista de Inteligencia Educativa*, 22(1), 245-258.
- Tapia, F. (2017). *Metas de logro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en discentes universitarios* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Terán, M. (2016). *Motivación académica y estrategias de aprendizaje en discentes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres* (tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en discentes de colegios limeños de diferente gestión, *Revista Persona*, 6, 197-216
- Trejos Medina, D. (2009). *Identificación, análisis y aprovechamiento de la administración del conocimiento para la empresa y organización mexicana del siglo XXI*. México DF, México.
- Valle, A. et al. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*(6), 53-68.
Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.pdf
- Vargas, P. (2013). *La motivación de logro en emprendedores de negocios culturales de la ciudad de Huamanga-Ayacucho*. Repositorio digital de tesis PUCP. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4443>

- Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 5(1), 27-37. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/5220/6850>
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, EEUU: McMillan
- Weiner, B. (1974). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago, EEUU: Markham.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York, EEUU: Springer.
- Weltzell, M. (2009). *Clima motivacional en la clase en discentes del sexto grado de primaria del Callao* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/423>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México DF, México: Prentice Hall
- Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en discentes de secundaria de una institución educativa del Callao* (tesis de maestría) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010_Yactayo_Motivaci%C3%B3n-de-logro-

acad%C3%A9mico-y-rendimiento-acad%C3%A9mico-en-discentes-de-secundaria-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-del-Callao.pdf

Yari, G. (2011). *Estilos de crianza y motivación al logro en jóvenes discentes del ciclo diversificado* (tesis de pregrado). Universidad Rafael Urdaneta, Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/3201-11-04555.pdf>

Zapata, A. (2016). *La motivación de los discentes en el aprendizaje de la Química* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Bogotá, Colombia.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA					
TÍTULO: Motivación de logro y su relación con las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del callao					
MENCIÓN: Maestría en Docencia Profesional Tecnológica					
AUTOR: Lic. Cabrera Morales, Marco Antonio					
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES		
Problema General:	Objetivo General:	Hipótesis General:	Variable 1: Motivación de logro		
¿Qué relación existe entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao?	Determinar la relación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.	Existe relación entre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.	Dimensiones	Indicadores	ÍTEMS E ÍNDICES
Problemas específicos:	Objetivos Específicos:	Hipótesis específicas:			
1. ¿Cuál es el nivel de involucramiento en lo que refiere a la motivación de logro que presentan los discentes de un centro de formación profesional del Callao?	Identificar el nivel de involucramiento en lo que refiere a la motivación de logro que presentan los discentes de un centro de formación profesional del Callao.	H₁ Los discentes de un centro de formación profesional del Callao presentan un nivel de involucramiento alto en lo que refiere a la motivación de logro.			
2. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los discentes de un centro de formación profesional del Callao?	Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje más utilizada por los discentes de un centro de formación profesional del Callao	H₂ Los discentes de un centro de formación profesional del Callao utilizan con mayor frecuencia la estrategia de aprendizaje de tipo metacognitivas.			

3. ¿Qué relación existe entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao?	1. Determinar la relación entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.	H₃ Existe relación entre la valoración y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.	Valoración	Orientación intrínseca.	1, 16, 22, 24
				Orientación extrínseca.	7, 11, 13, 30
				Valoración de la tarea.	4, 10, 17, 23, 26, 27
2. ¿Qué relación existe entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao?	2. Determinar la relación entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao	H₄ Existe relación entre las expectativas y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.	Expectativas.	Control sobre creencias	2, 9, 18, 25
				Autoeficacia.	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
3. ¿Qué relación existe entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao?	3. Determinar la relación entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao	H₅ Existe relación entre la disposición afectiva y las estrategias de aprendizaje en los discentes de un centro de formación profesional del Callao.	Disposición afectiva	Prueba de ansiedad.	3, 8, 14, 19, 28
Metodología	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	variable 2: estrategias de aprendizaje		
Método: Investigación descriptiva Diseño: Descriptivo-correlacional- Transeccional	Población: 175 -Participantes en tres carreras profesionales. -Carrera Mecánica Automotriz. -Carrera Mecánica de Mantenimiento -Carrera Electricidad Industrial.	Variable 1: motivación de logros Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario adaptado de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) Autor: María Del Carmen Ramírez Dorantes. Ámbito de Aplicación: Discentes del último semestre de las carreras de electricidad industrial, mecánica de mantenimiento y mecánica automotriz de la sede	Dimensiones	Indicadores	Ítems e índices
			Estrategias cognitivas y metacognitivas.	Repetición y ensayo.	39, 46, 59, 72
				Elaboración.	53, 62, 64, 67, 69, 81
				Organización.	32, 42, 49, 63
				Pensamiento crítico	38, 47, 51, 66, 71
				Autorregulación.	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57
				Metacognición.	61, 76, 78, 79

Tipo: No experimental Cuantitativo Básico	Tipo de muestra: Probabilístico estratificado Tamaño de muestra: 94	del SENATI Callao. Forma de Administración: por medio de hoja con 81 preguntas para marcar con una escala tipo Likert de cinco puntos donde 01 significa nunca, 02 significa casi nunca, 03 significa a veces, 04 significa casi siempre y 05 significa siempre y un lápiz.	Manejo y gestión de recursos.	Tiempo y ambiente de estudio	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80
		Variable 2: Estrategias de aprendizaje Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario adaptado de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) Autor: María Del Carmen Ramírez Dorantes. Ámbito de Aplicación: Discentes del último semestre de las carreras de electricidad industrial, mecánica de mantenimiento y mecánica automotriz de la sede del SENATI Callao.		Regulación de esfuerzo.	37, 48, 60, 74
		Forma de Administración: por medio de hoja con 81 preguntas para marcar con una escala tipo Likert de cinco puntos donde 01 significa nunca, 02 significa casi nunca, 03 significa a veces, 04 significa casi siempre y 05 significa siempre y un lápiz.		Solicitud de ayuda.	40, 58, 68, 75
				Aprendizaje de los pares.	34, 45, 50

ANÁLISIS DE RESULTADOS	Variable interviniente:
<p>Estadística descriptiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablas de frecuencia - Figuras estadísticas <p>Inferencial: Para la prueba de Hipótesis se realizarán los cálculos estadísticos necesarios mediante las fórmulas del software SPSS el cual aplica las fórmulas estadísticas de alfa de Crombach, para determinar la fiabilidad del instrumento</p> <p>Prueba: de normalidad</p> <p>paramétricas / no paramétricas</p> <p>Coefficiente de correlación</p>	

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)

Datos personales:

Género: Masculino Femenino

Edad:

Ciclo de estudio (Semestre):

Especialidad:

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a conocer acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu paso por el CFP. **Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas**, solo responde tan precisamente como puedas de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad.

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y usa la escala, que se encuentra al costado de cada párrafo de este cuestionario, que corresponda a tu respuesta que tiene cinco alternativas 1= Nunca, 2= Casi nunca, 3= A veces, 4= Casi siempre, 5 = Siempre		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
ITEM		1	2	3	4	5
<u>1</u>	En una clase tecnológica, prefiero recibir material que realmente contenga un desafío, ya que así puedo aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
<u>2</u>	Si estudio de forma adecuada, seré capaz de aprender el material del curso de teoría.	1	2	3	4	5
<u>3</u>	Cuando rindo un examen, pienso en mis deficiencias en comparación con otros discentes	1	2	3	4	5
<u>4</u>	Creo que podré utilizar lo que aprenda en esta clase en otras actividades de mi formación profesional.	1	2	3	4	5
<u>5</u>	Creo que recibiré una excelente nota en esta clase.	1	2	3	4	5
<u>6</u>	Estoy seguro que entenderé el material más difícil presentado en las lecturas para el curso.	1	2	3	4	5
<u>7</u>	Obtener una buena calificación en clases es lo más gratificante para mí en estos momentos.	1	2	3	4	5
<u>8</u>	Cuando rindo un examen, pienso en algunas preguntas de la prueba que no podré contestar.	1	2	3	4	5
<u>9</u>	Es mi responsabilidad si no aprendo el material del curso de teoría.	1	2	3	4	5
<u>10</u>	Para mí es muy importante aprender el material del curso en la clase de teoría.	1	2	3	4	5
<u>11</u>	Lo más importante para mí en estos momentos es mejorar mi promedio general, por tanto, mi mayor preocupación es obtener buenas calificaciones.	1	2	3	4	5
<u>12</u>	Estoy confiado de que entenderé los conceptos básicos enseñados en la clase de teoría.	1	2	3	4	5
<u>13</u>	Si pudiera, me gustaría obtener mejores calificaciones que la mayoría de los discentes.	1	2	3	4	5
<u>14</u>	Cuando rindo exámenes, pienso en las consecuencias de mi fracaso.	1	2	3	4	5
<u>15</u>	Estoy confiado de que entenderé los conceptos más complejos presentados por el instructor de clase de teoría.	1	2	3	4	5

16	En una clase tecnológica, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.	1	2	3	4	5
17	Estoy muy interesado en el área de contenido de la clase de teoría.	1	2	3	4	5
18	Si mi desempeño es lo suficientemente importante, entonces entenderé el material del curso.	1	2	3	4	5
19	Cuando rindo un examen, siento una sensación incómoda que me disgusta	1	2	3	4	5
20	Estoy confiado de que haré un excelente trabajo con las tareas y pruebas del curso de teoría.	1	2	3	4	5
21	Espero que me vaya bien en esta clase de teoría.	1	2	3	4	5
22	Lo que más me satisface de la clase de tecnología es tratar de entender el contenido de la manera más profunda posible.	1	2	3	4	5
23	Creo que el material de esta clase de teoría es provechoso para mí ya que me permite aprender.	1	2	3	4	5
24	Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las cuales pueda aprender, incluso si no garantizan un buen rendimiento en mi persona.	1	2	3	4	5
25	Si no entiendo el material del curso, significa que no estudié lo suficiente.	1	2	3	4	5
26	Me gusta el contenido del curso de teoría.	1	2	3	4	5
27	Entender el contenido del curso de teoría es muy importante para mí.	1	2	3	4	5
28	Cuando rindo un examen, siento que mi corazón se acelera.	1	2	3	4	5
29	Estoy seguro de que puedo manejar las habilidades enseñadas en clase de teoría.	1	2	3	4	5
30	Quiero que todo me salga bien en esta clase porque es importante que demuestre mi habilidad a mi familia, amigos, empleador y otras personas.	1	2	3	4	5
31	Creo que tendré éxito en esta clase, incluso si considero la dificultad del curso de teoría, el instructor y mis habilidades.	1	2	3	4	5
32	Cuando estudio las lecturas de la clase, subrayo el material para organizar mis ideas	1	2	3	4	5
33	Durante las horas de clase, a menudo olvido puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas (REVERSA)	1	2	3	4	5
34	Cuando estudio para esta clase, habitualmente trato de explicar el contenido a un compañero o amigo.	1	2	3	4	5
35	Generalmente, estudio en un lugar donde pueda concentrarme.	1	2	3	4	5
36	Cuando leo para la clase, formulo preguntas que me ayuden a enfocar mi lectura	1	2	3	4	5
37	A menudo me siento desganado o aburrido cuando estudio para la clase que me rindo antes de terminar lo que había planificado (REVERSA).	1	2	3	4	5
38	A menudo me cuestiono las cosas que escucho o leo en esta clase para decidir si son convincentes.	1	2	3	4	5
39	Cuando estudio para la clase teórica, practico repitiéndome una y otra vez la materia.	1	2	3	4	5
40	Incluso si tengo problemas con las lecturas, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin la ayuda de nadie (REVERSA).	1	2	3	4	5
41	Cuando me confundo con alguna lectura para la clase, vuelvo para intentar resolver la duda.	1	2	3	4	5

42	Cuando estudio para la clase, busco entre las lecturas y mis apuntes las ideas más relevantes	1	2	3	4	5
43	Hago buen uso de mi tiempo de estudio.	1	2	3	4	5
44	Si el material de la clase es difícil de entender, cambio la forma de leerlo.	1	2	3	4	5
45	Trato de trabajar con otros discentes de la clase para completar las tareas.	1	2	3	4	5
46	Cuando estudio para la clase teórica, leo en reiteradas ocasiones mis apuntes y las lecturas del curso.	1	2	3	4	5
47	Cuando se presenta una teoría, una interpretación o una conclusión en la clase o en las lecturas, trato de decidir si es buen material	1	2	3	4	5
48	Trabajo arduamente para hacerlo bien en esta clase, incluso si no me gusta lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
49	Realizo diagramas, cuadros o esquemas para organizar el material del curso.	1	2	3	4	5
50	Cuando estudio para la clase, usualmente dejo tiempo para discutir el material de la clase con un grupo de discentes de la clase.	1	2	3	4	5
51	Tomo el material de la clase como punto de partida para tratar de desarrollar mis propias ideas al respecto.	1	2	3	4	5
52	Se me hace difícil seguir la planificación de mi tiempo de estudio (REVERSA)	1	2	3	4	5
53	Cuando estudio para esta clase, recolecto información desde distintas fuentes, tales como lecturas, conferencias y discusiones.	1	2	3	4	5
54	Antes de adentrarme en un material nuevo, habitualmente le echo un vistazo para ver cómo está organizado.	1	2	3	4	5
55	Me hago preguntas para asegurarme que entendí el material que he estado viendo en clase.	1	2	3	4	5
56	Trato de cambiar la forma en la que estudio con el fin de adaptarme a los requerimientos del curso y al estilo del profesor	1	2	3	4	5
57	Usualmente me encuentro con que he estado leyendo para la clase, pero no sé de qué se trata (REVERSA).	1	2	3	4	5
58	Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con el instructor.	1	2	3	4	5
59	Memorizo las palabras claves para recordarme los conceptos importantes de la clase.	1	2	3	4	5
60	Cuando el trabajo de la clase es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles (REVERSA).	1	2	3	4	5
61	Cuando estudio, trato de pensar profundamente en un aspecto y decido qué es lo que debo leer más que leerlo todo.	1	2	3	4	5
62	Trato de relacionar las ideas de la clase con otras cada vez que sea posible	1	2	3	4	5
63	Cuando estudio para la clase, recorro a mis apuntes y subrayo los conceptos más importantes.	1	2	3	4	5
64	Cuando leo material para la clase, trato de relacionarlo con lo que ya sé.	1	2	3	4	5
65	Tengo un lugar frecuente para estudiar.	1	2	3	4	5
66	Juego con ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en la clase.	1	2	3	4	5

67	Cuando estudio para la clase, escribo pequeños resúmenes con las ideas principales de las lecturas y los conceptos de las mismas	1	2	3	4	5
68	Cuando no entiendo bien un concepto, consulto con un compañero de clases.	1	2	3	4	5
69	Trato de entender el material de la clase realizando conexiones entre las lecturas y los conceptos de las conferencias.	1	2	3	4	5
70	Me aseguro de estar al día con mis lecturas y tareas semanalmente.	1	2	3	4	5
71	Cuando leo o escucho una aseercción o conclusión en la clase, pienso en las alternativas posibles.	1	2	3	4	5
72	Hago una lista de los términos importantes de la clase y los memorizo.	1	2	3	4	5
73	Voy seguido a clases.	1	2	3	4	5
74	Incluso cuando el material del curso es aburrido y poco interesante, logro trabajarlo hasta que termine.	1	2	3	4	5
75	Trato de identificar a los discentes de la clase a los que puedo recurrir en caso de necesitar ayuda.	1	2	3	4	5
76	Cuando estudio para la clase, trato de determinar cuáles conceptos no entiendo bien.	1	2	3	4	5
77	Creo que no gasto mucho tiempo en esta clase debido a que realizo otras actividades (REVERSA).	1	2	3	4	5
78	Cuando estudio para la clase, establezco metas personales para dirigir mis actividades en cada periodo de estudio.	1	2	3	4	5
79	Sí me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.	1	2	3	4	5
80	No tengo mucho tiempo para revisar mis apuntes o las lecturas antes de un examen (REVERSA).	1	2	3	4	5
81	Trato de aplicar las ideas de las lecturas de la clase en otras actividades de la clase, tales como conferencias y discusiones.	1	2	3	4	5