



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA
UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES**

**PRESENTADA POR
MAGNOLIA EMPERATRIZ TERÁN VERA**

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

LIMA – PERÚ

2016



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada

CC BY-NC-ND

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA UNIVERSIDAD
DE SAN MARTÍN DE PORRES**

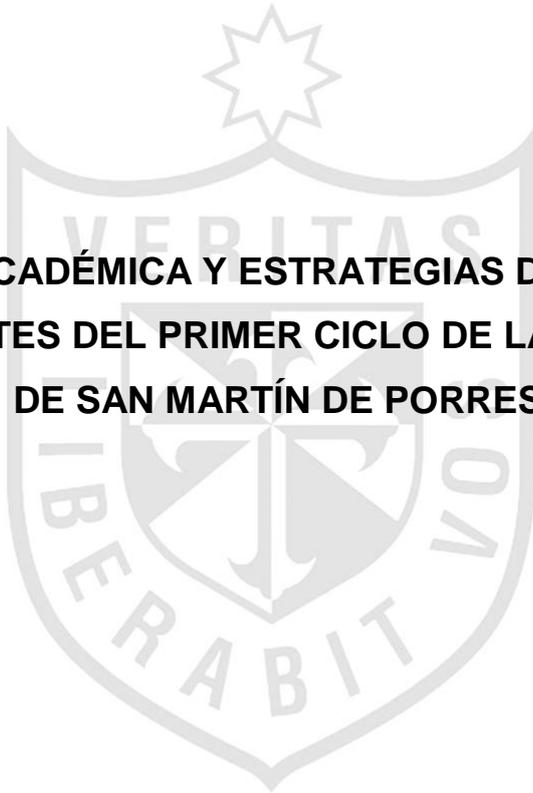
**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA
EN EDUCACIÓN**

PRESENTADA POR:

MAGNOLIA EMPERATRIZ TERÁN VERA

LIMA – PERÚ

2016



**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA UNIVERSIDAD
DE SAN MARTÍN DE PORRES**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

PRESIDENTE DEL JURADO:

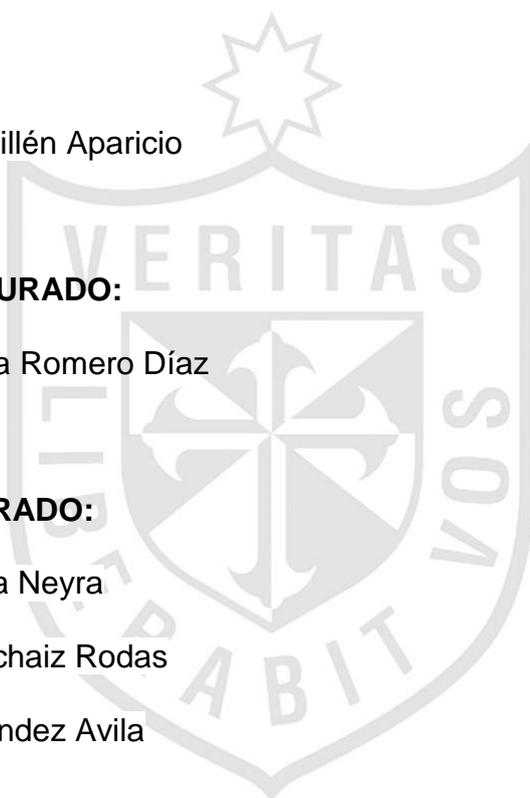
Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

Dr. Miguel Luis Fernández Avila





DEDICATORIA

*A mis hijas Camila y Mariana
A mi esposo David por iluminar
Mi vida y tener la dicha de ser
su Madre y Esposa*



RECONOCIMIENTO

*A la Dra. Patricia Guillén Aparicio
Por sus acertadas orientaciones para la culminación de la investigación*

ÍNDICE

Portada	i
Título	ii
Asesor miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Reconocimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Determinación del problema	1
1.2. Formulación del problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. Objetivos de la investigación	5
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación de la investigación	6
1.5. Limitaciones de la investigación	7
1.6. Viabilidad de la investigación	7

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio	8
2.2. Bases teóricas	21
2.3. Definiciones conceptuales	60
2.4. Formulación de Hipótesis	62
2.4.1. Hipótesis general	62
2.4.2. Hipótesis específicas	62
2.4.3. Variables	63

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación	66
3.2. Población y muestra	67
3.3. Operacionalización de las variables	70
3.4. Técnicas para la recolección de datos	71
3.4.1 Descripción de los instrumentos	71
3.4.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos	76
3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	82
3.6. Aspectos éticos	82

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. A nivel descriptivo	83
4.2. A nivel inferencial: Prueba de hipótesis	95

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión	112
5.2. Conclusiones	116
5.3. Recomendaciones	116

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas	118
Referencias hemerográficas	121
Referencias electrónicas	123

ANEXOS

Anexo 1.	Matriz de consistencia	126
Anexo 2.	Instrumento para la recolección de datos	127
Anexo 3.	Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación	134



RESUMEN

Es una investigación descriptiva correlacional, cuyo objetivo fue establecer la relación entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres. Se seleccionó una muestra de 180 estudiantes de ambos sexos pertenecientes al I Ciclo 2016-I de la Unidad Académica de Estudios Generales. A dicha muestra se les aplicó el Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje (EAM-56P), elaborado por Aliaga (2003) y la Escala de Escala ACRA - Abreviada de Justicia y De la Fuente (1999). El análisis estadístico de los datos obtenidos permitió arribar a la siguiente conclusión: Existe relación significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, motivación académica, estudiantes del primer ciclo.

ABSTRACT

It is a correlational descriptive research whose objective was to establish the relation between the academic motivation and the learning strategies in the students of the first cycle of the Schools of Administrative Sciences and Human Resources and Economic and Financial Accounting Sciences of the Academic Unit of General Studies of The University of San Martín de Porres. A sample of 180 students of both sexes belonging to the I Cycle 2016-I of the Academic Unit of General Studies was selected. This sample was applied to the Questionnaire on Motivated Learning Strategies (EAM-56P), elaborated by Aliaga (2003) and the ACRA-Abbreviated Scale of Justice and De la Fuente Scale (1999). Statistical analysis of the data allowed us to arrive at the following conclusion: There is a significant relationship between the academic motivation and the learning strategies in the students of the first cycle of the Schools of Administrative Sciences and Human Resources and Economic and Financial Accounting Sciences of the Unit Academic of General Studies of the University of San Martín de Porres.

Keywords: learning strategies, academic motivation, first cycle students.

INTRODUCCIÓN

La motivación es considerada como un factor importante en el aprendizaje de todos los seres vivos, en especial, del ser humano. Desde hace más de cuatro décadas la motivación relacionada con el aprendizaje académico ha sufrido cambios radicales en los enfoques explicativos; así, ahora se acepta que la motivación académica formalmente tiene su propia explicación y principios que la regulan, diferenciándose de las explicaciones tradicionales cuyos principios y leyes se basaban en estudios experimentales realizados en animales y que fueron extrapolados a la explicación del aprendizaje humano.

Actualmente, se acepta que el aprendizaje humano formal tiene su propia motivación, que en general, se suele denominar como motivación académica y a la cual confluyen un conjunto de variables básicamente personales o intrínsecas como las aptitudes personales, factores afectivos y, a las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son acciones y pensamientos de los estudiantes que se producen durante el aprendizaje y que influyen tanto en la motivación

como en la adquisición, retención y transferencia de conocimiento. Son medios de seleccionar, combinar y rediseñar rutinas cognitivas.

Una de las reflexiones al respecto condujo a la conclusión de que algunos estudiantes, independientemente su inteligencia y capacidad, no encuentran estrategias adecuadas de aprendizaje, en la mayoría de los casos debido al desconocimiento de su propia forma de conocer, de aprender, de relacionarse con el entorno y con los demás; en gran parte, debido al paradigma de enseñanza recibido de naturaleza tradicional o frontal y en muchos casos por la carencia de motivación para su aprendizaje.

Lo anteriormente expuesto, nos llevó a realizar el presente trabajo de investigación, con estudiantes que recién inician su actividad universitaria, con la cual se deseaba conocer la relación entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje, cuyo contenido ha sido estructurado en cinco capítulos, a saber:

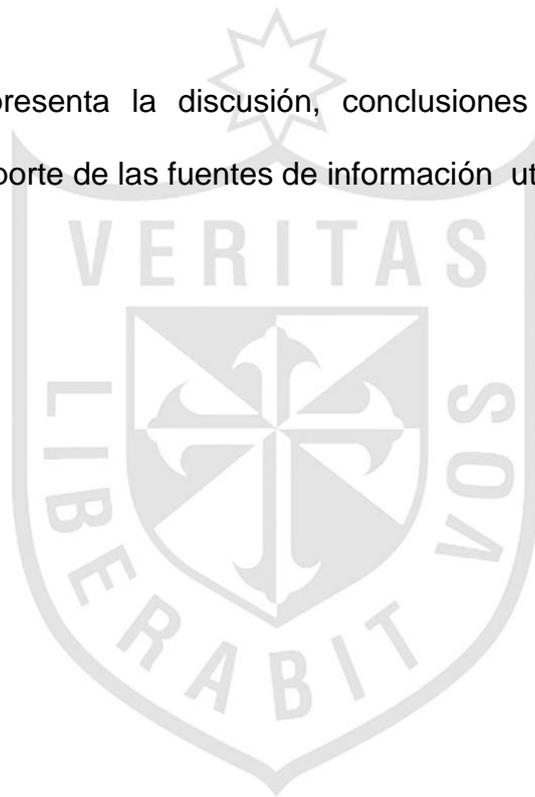
El capítulo I, aborda lo relacionado al planteamiento de problema, haciendo la descripción de la situación problemática, la formulación del problema, los objetivos, la justificación de la investigación, limitaciones y viabilidad.

El capítulo II, se desarrollan el marco teórico, haciendo referencia a los antecedentes del estudio, las bases teóricas y las definiciones de términos. Asimismo, se formulan las hipótesis de investigación.

El capítulo III, hace referencia al diseño metodológico de la investigación, describiendo la población y muestra, elaborando la operacionalización de las variables. Se describen las técnicas utilizadas para la recolección de datos, procesamiento y análisis de los mismos; y, el aspecto ético.

El capítulo IV, se consideran los resultados obtenidos de la investigación, haciendo la presentación en tablas y figuras respectivamente.

El capítulo V, se presenta la discusión, conclusiones y recomendaciones. Finalizando con el reporte de las fuentes de información utilizadas y los anexos.



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

La actual revolución del conocimiento en nuestras universidades requiere que además de un incremento en todos los campos del saber, los estudiantes desarrollen sus niveles de capacitación, demuestren mayor grado de independencia intelectual y de autonomía en el acceso al conocimiento no sólo en los sistemas escolarizados sino en la aplicación de alternativas que propicien la integración de la formación general o humanista con las formaciones especializadas y continuas que garantizan no sólo la posesión de conocimientos de una rama o disciplina específica, sino su sistemático incremento y actualización en correspondencia con los requerimientos tecnológicos, económicos e intelectuales del mundo contemporáneo.

Actualmente, la investigación del aprendizaje universitario se ha incrementado, entre otras razones; por una parte, la alta incidencia y prevalencia del fracaso académico y abandono de los estudios, y por otra parte, el interés por promover el “aprender a aprender” del estudiante y

ofrecerle la posibilidad de ser un aprendiz experto a lo largo de su vida. (García, 2005).

El estudiante universitario de estas épocas, presentan un perfil heterogéneo, plural y complejo, reflejándose en sus capacidades, intereses o motivaciones para aprender, por lo que esto demandaría una enseñanza centrada en el aprendizaje. Es por ello, que al estudiante se le considera como un ser único y diferente, por lo que se debe tener en cuenta cuáles son sus procesos de aprendizaje al momento de diseñar e implementar estrategias de enseñanza.

De acuerdo a nuestros tiempos actuales se habla de una necesidad de aprender a aprender; la exigencia de tener estudiantes reflexivos, analíticos, críticos, capaces de adueñarse no sólo de conocimientos de tipo específicos, sino también, de verdaderas estrategias para aprender eficazmente, que le permitan asimilar y gestionar su propio aprendizaje a lo largo de toda la vida (Míguez, 2005).

Para conocer cómo aprenden los estudiantes es conveniente preguntarle porque lo hace, la forma de hacerlo, y que utiliza para ello. El núcleo clave es tratar de ver qué tipos de motivos y estrategias desarrollan para lograr sus metas u objetivos concretos de aprendizaje.

Por tal motivo, se piensa que aprender requiere del interés y disposición del aprendiz por su propio aprendizaje o por las actividades que lo llevan a él (motivación), del uso de las habilidades, acciones y pensamientos que

ocurren durante el aprendizaje (estrategias), y también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante.

De otro lado, en las investigaciones sobre el aprendizaje; en nuestro medio, especialmente en las últimas décadas se ha visto la necesidad de centrarlo su estudio a partir de abordajes multivariados, permitiendo tener una visión integral e interactiva, considerando al aprendizaje como un proceso complejo de interacción de variables cognitivas, metacognitivas y afectivo- motivacionales.

Se sabe que los estudiantes no se sienten motivados para estudiar, es por ello que resulta relevante, académicamente, proponer estudios que asocien variables motivacionales con las estrategias de aprendizaje en función al rendimiento académico o aprendizaje universitario.

En el contexto de estas consideraciones, en la Universidad San Martín de Porres, se plantea el presente estudio, cuyo propósito es determinar la relación de la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables

Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de motivación académica que presentan los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres?
- ¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje son utilizadas por los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres?
- ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres?
- ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres?
- ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir el nivel de motivación académica que presentan los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.
- Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje que son utilizadas por los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.
- Establecer la relación entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.
- Establecer la relación entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.
- Establecer la relación entre la motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

1.4. Justificación de la investigación

Partiendo del entendido que las estrategias de aprendizaje tienen múltiples implicancias en lo que se refiere a curriculum, metodología, evaluación, desarrollo personal, democratización y modernización de sistemas educativos motivación académica, consideramos que el estudio realizado tuvo una gran importancia en los momentos actuales que nuestro sistema educativo está experimentando un cambio paradigmático en su concepción pedagógica, y nuestra Universidad se está haciendo eco de dichos cambios como una respuesta responsable y pertinente a los desafíos de los cambios en las sociedad; por tanto, su justificación en la medida que los datos obtenidos contribuirán al mejor conocimiento, comprensión y aplicación de las estrategias de aprendizaje y, al conocimiento del nivel motivacional que debe tener todo estudiante al inicio de su carrera profesional; desde un plano teórico y práctico.

Desde una perspectiva teórica, el estudio aportará información empírica relevante acerca de las estrategias de aprendizaje, a partir del modelo del procesamiento de información y la motivación académica, lo cual permitirá sistematizar y organizar un corpus teórico-conceptual, acerca de dichas temáticas, llenando, a su vez, el vacío de conocimiento existente en nuestro medio.

A nivel práctico, la investigación pretendió aportar información contextualizada sobre las estrategias de aprendizaje y la motivación académica en estudiante del primer ciclo de la Universidad San Martín de

Porres, función de las variables: género, ciclo y especialidad de estudios, la cual permitirá a las autoridades educativas diseñar a partir de referentes empíricos, los elementos, contenidos y procesos curriculares de la nueva propuesta académica que posibiliten una formación académico-profesional enmarcada en los estándares de calidad y excelencia.

1.5. Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones con que nos encontramos en el desarrollo de la presente investigación fueron las siguientes.

- El poco acceso a las bibliotecas de las escuelas de Postgrado para la revisión de la información teórica que serviría de base para el desarrollo del marco teórico.
- La carencia de instrumentos validados y estandarizados en nuestro medio.
- La aplicación de los instrumentos en horarios que no interrumpen las sesiones de aprendizaje de los estudiantes

1.6. Viabilidad de la investigación

La presente investigación fue viable en la medida de que pudimos contar con los instrumentos debidamente normalizados y, el acceso en su totalidad a la población de estudio. Asimismo, con información de las diferentes fuentes para poder elaborar el sustento teórico del mismo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

En base a la revisión realizada en los centros documentarios, encontramos los siguientes estudios que guardan relación con nuestras variables, a saber:

Antecedentes nacionales

Ubaldo (2014) realizó el estudio titulado: Autoestima y motivación académica en estudiantes de la escuela profesional de estomatología de la Universidad Alas Peruanas, año 2013. Fue una investigación descriptiva correlacional, orientada a estudiar la relación entre el nivel de autoestima y la motivación académica en estudiantes de la Escuela Profesional de Estomatología de la Universidad Alas Peruanas. Se seleccionó una muestra representativa de 150 estudiantes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Alas Peruanas. A dicha muestra se les aplicó el Cuestionario de Autoestima versión adultos del Coopersmith y el Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje fue elaborado por Jaime Aliaga Tovar (2003) (EAM-56P). El análisis estadístico de los datos obtenidos permite arribar a la siguiente

conclusión: No existe relación significativa entre el nivel de autoestima y la motivación académica en estudiantes de la Escuela Profesional de Estomatología de la Universidad Alas Peruanas, año 2013.

Carranza y Apaza (2012). Investigaron sobre el autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre el autoconcepto académico y la motivación académica en jóvenes talento (Beca 18) de una universidad privada de Tarapoto. La muestra se obtuvo por un muestreo probabilístico, y se tuvo como participantes a 92 jóvenes talento, siendo el 47,8% de sexo masculino y el 52,2% de sexo femenino entre 17 y 22 años. Se utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional. Se evaluó la muestra con la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu, sección académico y compuesta por 6 ítems, y la Escala de Motivación Académica, conformada por 28 ítems. Las propiedades psicométricas de los instrumentos indicaron que son válidos y confiables. Los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 20.0. Los resultados evidencian que existe una relación directa y altamente significativa entre autoconcepto académico y motivación académica en los jóvenes talento ($r = .301^{**}$, $p < .004$), lo que indica que, a mayor autoconcepto académico, mayor será la motivación académica.

Loret de Mola (2011) realizó la investigación titulada: Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Peruana "Los Andes"-Huancayo. El estudio estuvo basado en la

relación existente entre los estilos y estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. La población para la investigación estuvo constituida por 485 estudiantes de estudios regulares de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, de la cual se tomó una muestra de 135 estudiantes del VI ciclo de las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria, Computación e Informática y Lengua - Literatura. El instrumento utilizado fue el Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y el Cuestionario de Román J.M, Gallego S, de estrategias de aprendizaje (ACRA), y para medir el rendimiento académico se utilizaron las actas consolidadas del año académico 2010-II. Se identificaron que los estudiantes utilizan los estilos de aprendizaje de manera diferenciada, siendo de menor utilización el estilo pragmático y de mayor uso el estilo reflexivo; así mismo la estrategia más utilizada es de codificación y la menos usada el apoyo al procedimiento, en cuanto al rendimiento académico los estudiantes se ubican en el nivel bueno. La relación entre las variables de estudio fueron; los estilos de aprendizaje tiene una relación significativa de 0.745 y las estrategias de aprendizaje 0.721 con el rendimiento académico, existiendo una relación positiva significativa.

McDowall (2009) en su estudio sobre la relación entre estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, fue de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal. La hipótesis formulada corresponde a que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad

de Educación de la UNMSM, 2005-I. La población de estudio estuvo conformada por 154 estudiantes y la muestra quedó establecida en 98 estudiantes de ambos sexos con una edad promedio de 19 años, matriculados en el primer ciclo de estudios de la carrera profesional de educación. Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva. Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada en la existencia de relación significativa entre las variables de estudio. En conclusión, la aceptación de la hipótesis nos lleva a la formulación de sugerencias que implican incidir en el alumnado al manejo eficiente de estrategias de aprendizaje e incentivar el desarrollo de la comprensión lectora a niveles acorde a los estudios universitarios.

Jurado y Flores (2005) elaboraron un programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes del primer ciclo de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas en la Universidad Señor de Sipán; Chiclayo. La mayoría de estudiantes de la Universidad Señor de Sipán, y muy en especial los alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas, no utilizan estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo; esto trae como consecuencia dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, provocadas por los deficientes hábitos de estudio. Esta investigación ha permitido tener una descripción de las debilidades y fortalezas de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan en el inicio del proceso de formación universitaria, y cómo se relaciona con el rendimiento, permitiendo generar a partir de los resultados, un programa que permita

guiar y potenciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes por parte de los profesores y de los alumnos, contribuyendo así a que el proceso de formación de los estudiantes sea realmente significativo y se relacione con el programa de estudios de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas.

Campos (2002) realizó la investigación titulada “Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco”. El propósito del presente estudio fue describir y correlacionar las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco. Se trabajó con una muestra representativa de 237 estudiantes de ambos sexos ingresantes del semestre académico 2002-I, de las especialidades de: Derecho, Obstetricia, Ingeniería de Sistemas, Medicina Humana, Psicología, Economía, Enfermería y Agronomía; la misma que fue seleccionada mediante la técnica del muestreo aleatorio. A dicha muestra se le aplicó las Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994). Realizando el análisis estadístico respectivo se arribó a la siguiente conclusión: Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco

Rodríguez de los Ríos (2001) reportó un estudio descriptivo-comparativo de tipo evaluativo sobre las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en función al género, ciclo y

especialidad de estudios. Trabajó con una muestra de 419 estudiantes de ambos sexos, del I y X ciclos matriculados en el Semestre Académico 99-II en las especialidades de Ciencias: Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica y Estomatología; de Humanidades: Educación, Ciencias de la Comunicación y Psicología y de Tecnología: Ingeniería de Sistemas, Administración y Contabilidad. Se les aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994) compuesta de cuatro escalas: adquisición de información, estrategias de codificación de la información, estrategias de recuperación de la información y estrategias de apoyo al procesamiento, las cuales han sido adaptadas y validadas a nuestro medio por Cano (1994). Realizado el análisis estadístico respectivo se arribó a la siguiente conclusión: Existen diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje en sus dimensiones de adquisición de la información, codificación, asimilación y recuperación de la información entre los estudiantes que cursan las especialidades de Humanidades, Ciencias y Tecnología.

Antecedentes Internacionales

Roux y Anzares (2015) elaboraron una investigación sobre las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. Fue un estudio correlacional que examinó el uso de estrategias de aprendizaje de 162 estudiantes de educación media superior en un colegio privado del noreste de México. Los objetivos fueron identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas y conocer la relación entre las estrategias empleadas y las

calificaciones reportadas para el período escolar inmediato anterior a la realización del estudio. Se usó el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU). Las estrategias más utilizadas fueron las motivacionales (ejemplo: la inteligencia se puede incrementar con el esfuerzo) y las metacognitivas (ejemplo: procuro aprender de mis errores). La estrategia que mostró mayor correlación con el rendimiento académico fue: tomar apuntes en clase, que es una estrategia de procesamiento y uso de información. Los reactivos que resultaron con baja correlación fueron: la inteligencia se tiene o no y no se tiene y no se puede mejorar (motivacional), y aporto ideas personales (procesamiento y uso de información). El estudio sugiere adaptar el instrumento para su uso en el nivel medio superior y poner mayor atención a la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la educación media superior mexicana. Sobre todo las que se usan en la selección, procesamiento y uso de la información, necesarias en el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento.

Mancini et al. (2015) investigaron sobre motivación, debilidades y fortalezas de los estudiantes universitarios ingresantes a los profesorados del departamento de ciencias exactas y naturales. Se plantearon como objetivo indagar acerca de las debilidades, fortalezas y el grado de motivación manifestada por los alumnos ingresantes a los Profesorados del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. Al mismo tiempo se analizaron comparativamente las respuestas de los alumnos con los testimonios de sus docentes de las materias de primer

año de la carrera. Este trabajo se desarrolló a partir de una serie de actividades que lleva adelante el Equipo de Ingreso y Permanencia del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, integrado por una coordinadora general y tres tutores: uno para los ingresantes al Profesorado en Ciencias Biológicas, otro para los estudiantes del Profesorado de Matemática y un tercer tutor para los alumnos de los Profesorados de Física y de Química. Se concluyó que existen coincidencias generales entre aquello manifestado por los alumnos como sus fortalezas, debilidades y aspectos motivaciones y lo expresado por sus docentes de primer año. Este tipo de actividades trabajadas en el encuentro con ingresantes, promueve sin duda la reflexión y el desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos, como competencias profesionales fundamentales para los universitarios en formación docente.

Mena et al. (2015) en su estudio sobre la evaluación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico en procesos mediados por TIC, se plantearon como objetivo mostrar los resultados de la evaluación de las estrategias de aprendizaje y como se relacionaba con el rendimiento académico. La investigación realizada fue descriptiva, de corte transversal. El estudio se desarrolló en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNT en el ciclo lectivo 2015, con alumnos de primer año que cursaban la asignatura Matemática I. Se trabajó con una muestra de 653 alumnos sobre un total de 1396, seleccionados según contestaron una encuesta virtual. Se utilizó una adaptación, a nuestro contexto, del cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) desarrollado

por Gargallo y colaboradores (Gargallo et al., 2009) y que fue validado en dos universidades públicas de Valencia, España. Al indagar acerca de la relación existente entre el uso de Estrategias de Estudio y Aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos en las autoevaluaciones, los resultados revelaron que los alumnos con las calificaciones más altas corresponden al grupo de los que utilizan las estrategias de manera adecuada y a su vez los que obtuvieron las calificaciones más bajas se encuentran en el grupo de alumnos que utilizan pocas o ninguna estrategia.

Maquilón y Hernández (2011) trabajaron una investigación sobre la influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional, con el objetivo de analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de ciclos formativos profesionales (grado medio y grado superior) en función de una serie de variables como: grado, curso, centro, sexo, nivel de estudios del padre y de la madre. El diseño fue cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo. Participaron de 97 estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 23 años, que están matriculados en los ciclos formativos de Formación Profesional de dos centros, uno situado en el municipio de Mazarrón y otro situado en el municipio de Fuente Álamo, ambos de la provincia de Murcia (España). La familia profesional a la que corresponden son: Administración y gestión y, electricidad y electrónica. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) y el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE-R-2F). A nivel de resultados, concluimos que seis de cada diez estudiantes de los ciclos formativos emplean predominantemente enfoque superficial, lo cual repercute muy

negativamente en sus resultados académicos. Los enfoques profundos y de alto rendimiento son los menos empleados. A priori los estudiantes superficiales son catalogados como “malos” estudiantes, con inadecuadas motivaciones y estrategias para superar las demandas que se les pueda realizar a lo largo de sus estudios, pero para poder hacer esta tajante afirmación deberíamos saber si el proceso de enseñanza y los contenidos que se abordan en las asignaturas no están condicionando que los estudiantes se adapten a las demandas empleando un enfoque superficial. Es decir, que el ser superficiales sea más una estrategia que una motivación, ya que es lo demandado por los profesores en sus clases.

Fernández y otros (2009) realizaron la investigación titulada: Estrategias de Aprendizaje y Autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. Este estudio tiene como objetivo describir las estrategias de aprendizaje y autoestima de los alumnos que ingresan a la Universidad Santo Tomás, sede Talca 2007, y determinar la relación existente entre ellas y el rendimiento académico. Para recolectar la información se utilizaron el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de R. Schmeck (adaptado en Chile por Truffello y Pérez 1988) y el Inventario de Autoestima de Coopersmith forma A (adaptado en Chile por Brinkmann, Segure y Solar 1989). Los resultados indican que los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de aprendizaje más complejas presentan significativamente mejor rendimiento académico que los estudiantes que utilizan estrategias más simples, y además se caracterizan por presentar mayores niveles de autoestima general, de autoestima académica y autoestima familiar.

Torres y Montañez (2006) realizaron la investigación titulada: Estrategias motivacionales para el aprendizaje a través de ambientes virtuales. Este estudio informa sobre avances de la investigación en Estrategias motivacionales utilizadas por el aprendiente para el desarrollo del aprendizaje autónomo a través de ambientes virtuales. La evaluación de estas estrategias se realizó a través de la Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA) en educación a distancia (Suárez, J. & Fernández, A. 2005). Se presentan los resultados de la primera etapa concernientes a las estrategias más utilizadas, a través del instrumento de Entrevista de Percepción Motivacional durante el proceso de aprendizaje en ambientes virtuales. Los resultados obtenidos destacan Estrategias relacionadas con el Autoconcepto/autoestima, Estrategias de Generación de Expectativas Positivas, Estrategias relacionadas al Interés/Valor, Estrategias de Generación de Metas de Aprendizaje, Autoensalzamiento del Ego, Valoración Social y Autorrefuerzo.

Muñoz (2005) en su estudio sobre las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias describe las estrategias de aprendizaje de 45 estudiantes universitarias de primer año de Educación Parvularia, de la Universidad Autónoma del Sur de Talca. Se utilizó la versión mexicana del Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje, IEAA (Weinstein, Schulte & Valenzuela, 1995), que mide las actitudes, prácticas de estudio y aprendizaje de los estudiantes universitarios. Además, se correlacionó los puntajes obtenidos del test con la primera evaluación de la asignatura de Bases Psicobiológicas del Desarrollo. Las estudiantes presentan un puntaje bajo la media en lo que se refiere a las categorías de motivación, estrategias

para la preparación y presentación de exámenes y adecuación a la ansiedad. Por otro lado, sólo correlaciona significativamente la categoría actitud e interés.

Arias y Sfer (2002) realizaron la investigación titulada: Estrategias de Estudio y Aprendizaje de alumnos que ingresan a la Universidad. Desarrollo Metacognitivo, en la cual se plantearon como objetivo conocer las estrategias de estudio y aprendizaje de los alumnos que ingresan a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Tucumán y que cursan Calculo I, es la base de esta investigación educativa. Se trabajó con la población total estudiándose el grupo intacto, es decir considerando su formación natural. La población estaba formada por 224 alumnos que cursaron Calculo I en el año 2001 en la carrera de Ingeniería, en la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la Universidad Nacional de Tucumán. Para medir el desarrollo metacognitivo se usó como instrumento el LASSI. (Learning and Study Strategies Inventory -1987). Es un instrumento de evaluación diseñado para medir el grado en el que los alumnos usan métodos y estrategias de estudio y aprendizaje y consiste en un cuestionario de 77 enunciados. En consecuencia sirve para recolectar información acerca de las prácticas de estudio y aprendizaje. Se concluyó que Aproximadamente, sólo el 20% de los estudiantes poseen las estrategias adecuadas (en cada escala por separado) para ser autosuficientes en el aprendizaje, ya que puntuaron sobre el percentil 75. Aproximadamente un 40% de alumnos requieren ayuda especial en cuanto al aprendizaje de estrategias si se desea obtener un éxito escolar ya que puntuaron por debajo del percentil 50 y un 40% deberían mejorar en el uso de estrategias para

optimizar sus resultados académicos. Como consecuencia de este diagnóstico, realizado por primera vez en Tucumán, la labor de los profesores del primer año de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la Universidad Nacional de Tucumán no debe ir dirigida sólo a proporcionar conocimientos y a asegurar ciertos productos o resultados del aprendizaje sino que deben fomentar también los procesos mediante los cuales puedan alcanzarse esos productos o sea las *estrategias de aprendizaje*.

González; Piñeiro; Rodríguez; Suárez y Valle (2000) a través de su investigación denominada: Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. El principal objetivo fue analizar y contrastar empíricamente de un modelo de relaciones causales que integra diversas variables motivacionales y cognitivas como factores explicativos del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Al mismo tiempo, conocidas las variables implicadas y la relación que existe entre ellas, tratamos de profundizar en el tipo concreto de relación que esconden los coeficientes obtenidos mediante el análisis de ecuaciones estructurales. A través de un diseño descriptivo mediante encuesta (cuestionarios) y de tipo transversal se utilizó como principal técnica estadística el análisis de ecuaciones estructurales con variables objetivas (a través del programa estadístico LISREL 7), la cual ha permitido servir tanto para comprobar la viabilidad de un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la Universidad como para conocer las relaciones causales entre dos conjuntos de variables (exógenas y endógenas) que integran dicho modelo.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Motivación académica

2.2.1.1. Concepto de motivación

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, “ponerse en movimiento” o “estar listo para la acción”. La idea del movimiento está implícita en las ideas de sentido común sobre motivación, supone algo que queremos alcanzar, algo que nos mueve y que nos ayuda a completar las tareas (Pintrich y Schunk, 2006).

Según Woolfolk (1996), “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. De acuerdo a Brophy (1998), el término motivación es un constructo teórico que se emplea hoy día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es el elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

Por otro lado, Pintrich y Schunk (2006) conceptualizan a la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (p. 122). Si examinamos esta definición, podemos deducir que la motivación es más un proceso que un producto. Como proceso, no podemos observar la motivación directamente, sino que la tenemos que inferir

de ciertas conductas como la elección entre distintas tareas, el esfuerzo, la persistencia, y en las frases que se dicen (por ejemplo, “realmente quiero trabajar en esto”).

La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción. La visión cognitiva lleva implícita en sí misma el énfasis y la importancia que da a las metas. Esas metas es posible que no sean del todo explícitas o que estén bien formuladas, pueden, además, cambiar con la experiencia; pero en cualquier caso, lo importante es que los individuos siempre tienen algo en su cabeza que intentan lograr o evitar.

La motivación requiere cierta *actividad* física o mental. La actividad física implica cierto esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas. La actividad mental incluye un abanico de acciones cognitivas como la planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones, resolución de problemas y evaluación de cada progreso. La mayoría de las actividades en las que los estudiantes se ven comprometidos se organizan con el propósito de lograr sus metas.

Finalmente, cualquier actividad motivada está *instigada y sostenida*. Configurar y dirigirse hacia una meta es un momento importante y a menudo difícil, porque involucra un compromiso, un desafío y dar los primeros pasos con aciertos. Pero, además, en los procesos motivados es extremadamente importante ser capaz de sostener la acción. Muchas de las grandes metas son a largo plazo, como

conseguir un determinado grado académico, obtener un buen trabajo y ahorrar dinero para la jubilación. Mucho de lo que se sabe sobre la motivación intenta explicar cómo las personas responden a las dificultades, a sus problemas, a sus fracasos y a los inconvenientes que aparecen cuando persiguen esas metas a largo plazo. Esos procesos motivacionales implica expectativas, atribuciones y afectos que sirven de ayuda para sostener cualquier motivación (Pintrich y Schunk, 2006).

2.2.1.2. Concepto de motivación académica

Dentro de la multiplicidad de enfoques que analizan la motivación hacia el aprendizaje, ya sea desde un análisis teórico y conceptual no se ha presentado la existencia de un solo marco que sea lo suficientemente sólido para unificar los distintos enfoques conceptuales sobre esta temática (Pintrich en González Cabanach y otros, 1996; 45).

En la actualidad la motivación académica es definida como el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta, es decir, lo que permite poner en acción una conducta y mantenerla en el tiempo con el objetivo de alcanzar una determinada meta, es el resultado de una serie de planteamientos teóricos e investigaciones realizadas en torno a la motivación (Suárez y Fernández, 2004:96).

Dentro de la motivación académica, podemos diferenciar tres componentes o dimensiones fundamentales. El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleva a cabo o no.

Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. De hecho, aunque una persona tenga motivos y razones de peso para llevar a cabo una actividad, eso no será suficiente para movilizar su conducta si no está convencida de que tiene la capacidad y competencia necesarias para realizarla.

Aunque la motivación mantiene interacciones con otros muchos procesos y variables psicológicas de todas ellas habría que señalar a las variables emocionales como las más significativas. Según Fernández-Abascal (1997), los procesos motivacionales y los procesos emocionales, comparten entre sí los siguientes aspectos:

- 1) ambos son procesos funcionales, es decir, permiten a las

personas adaptarse y responder al ambiente; 2) están estrechamente interrelacionados, en el sentido de que la consecución de metas para las que está motivada una persona genera reacciones emocionales positivas y la no consecución de esas metas produce reacciones negativas; por otro lado, lo que provoca emociones positivas suele motivar a las personas y lo que produce emociones negativas tratan de evitarlo, y 3) ambos procesos (motivación y emoción) mantienen relaciones importantes con otros procesos psicológicos relevantes (por ejemplo, percepción, atención, memoria, aprendizaje, etc).

Por tanto, dentro de los componentes o dimensiones de la motivación académica, además del componente de valor y del componente de expectativa, la dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

2.2.1.3. Componente motivacional de valor

El componente motivacional de valor está compuesto por:

a) El valor asignado a las tareas

Para Atkinson (1987) plantea que las expectativas (o probabilidades) de éxito y el valor del incentivo son dos

importantes determinantes situacionales de la motivación de logro resultante. El autor definió el valor del incentivo como el atractivo relativo de alcanzar el éxito en una tarea dada. Posteriormente, Feather (1982) amplió la definición que realizó Atkinson del valor del logro, describiendo los valores como las creencias centrales sobre lo que el individuo debería o no debería hacer. Este autor argumentó que los valores emergen de las reglas sociales, al igual que de las necesidades psicológicas individuales, y guían los comportamientos individuales en diferentes contextos. Los individuos con diferentes valores consideran las diferentes metas como más o menos atractivas, de tal forma que su motivación para lograr diferentes metas se basaría, al menos en parte, en sus valores. Al mismo tiempo, como teórico de la expectativa-valor, Feather también señalaba que la probabilidad de lograr una determinada meta influía en el comportamiento, de tal forma que una meta valiosa puede o no ser adoptada si la expectativa de lograrla es muy baja.

También, Eccles y sus colegas (1983) propusieron un modelo de elección que situaba las expectativas individuales y los valores como los determinantes primarios del rendimiento y de la elección. Una de las principales contribuciones de este modelo es la ampliación de la definición del valor de las tareas. Así, dentro de los diferentes aspectos que componen estas variaciones, diferenciaron cuatro aspectos que configuraban el

valor de las tareas: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste.

El valor de logro se define como la importancia que se le da a realizar bien una determinada tarea. Por ejemplo, si el éxito en matemáticas es importante para el individuo, entonces las clases de matemáticas pueden tener un alto valor de logro para él, de tal forma que la importancia de una determinada tarea debería tener fuertes consecuencias para el compromiso de los estudiantes con esa tarea o con ese ámbito. El interés o valor intrínseco puede ser definido como la satisfacción que obtienen los individuos de su actuación o del desarrollo de una actividad, o el interés subjetivo que tienen en una materia o ámbito.

El valor de utilidad es la forma en que la tarea se relaciona con las metas futuras, tales como las metas de los estudios o las metas sociales. Un estudiante puede querer realizar algunas tareas porque son importantes para sus metas futuras, incluso aunque no esté interesado particularmente en esa tarea. Por ejemplo, los estudiantes asisten con frecuencia a clases que no les atraen excesivamente, pero que necesitan para lograr objetivos que les resultan importantes o interesantes, como conseguir un buen expediente. Este componente de valor integraría las razones más “extrínsecas” del compromiso de la tarea, que fundamentalmente implica realizar una determinada tarea o actividad no por el valor o interés que esta tenga en sí misma, sino para algún estado final deseado.

Finalmente, Eccles y sus colegas también incluyeron el “coste” del compromiso en las diferentes tareas. Ellos conceptualizaron el coste en términos de los aspectos negativos que implicaba el compromiso con la tarea. Estas contrapartidas incluirían los estados emocionales negativos anticipados (por ejemplo, ansiedad y miedo tanto al fracaso como al éxito), al igual que la cantidad de esfuerzo que será necesario para tener éxito en las distintas tareas o actividades.

b) Las razones y las metas académicas

La mayoría de las investigaciones sobre las metas académicas se han centrado en dos tipos de metas: metas de rendimiento (metas centradas en el yo o metas de capacidad), que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros, y las metas de aprendizaje (metas centradas en la tarea o de dominio) que se centran en el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas. De una manera un tanto simplificada, los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad (Elliot, 1999; Pajares, Britner y Valiente, 2000).

Recientemente, revisando esta dicotomía rendimiento-aprendizaje. Elliot y sus colaboradores (1997) han propuesto un marco tridimensional para las metas académicas. En este marco, el constructo metas de rendimiento se diferencia en dos formas de regulación: una de aproximación y otra de evitación,

delimitándose, por lo tanto, tres metas académicas independientes: una meta de aproximación al rendimiento (performance-approach), focalizada en el logro de competencia en relación a otros; una meta de evitación del rendimiento (performance-avoidance), centrada en la evitación de incompetencia respecto a otros; y una meta de aprendizaje, centrada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Se hipotetiza que cada una de estas metas lleva a un patrón exclusivo de procesos de logro y resultados.

Siguiendo la lógica de la separación entre aproximación y evitación en las metas de rendimiento, Pintrich (2000) ha sugerido que podrían existir también versiones de aproximación y evitación en las metas de aprendizaje o de dominio. De hecho, el autor propone una matriz teórica de 2 x 2 que relaciona las metas de aprendizaje y rendimiento con los estados de evitación y aproximación, señalando que las cuatro celdas podrían mostrar relaciones muy diferentes con distintas variables, tales como las atribuciones, la autoeficacia, el afecto, la autorregulación y la persistencia.

Desde la perspectiva del contenido de las metas se ha demostrado empíricamente que los individuos optan por más de una meta tanto sociales como más propiamente académicas, en situaciones escolares concretas. Esta posibilidad de que los individuos persigan múltiples metas implica cierta habilidad para

coordinar la persecución de las metas de una forma efectiva vinculando la motivación con el comportamiento competente.

Los componentes de la motivación académica

- El componente de valor (razones y metas). ¿Por qué motivo o con qué intención hago esta tarea?
- El componente de expectativa (autopercepciones y creencias). ¿Me siento capaz para realizar esta tarea?
- El componente afectivo (reacciones) ¿Qué sentimientos y reacciones afectivas produce la realización de esta tarea?

2.2.1.4. El componente motivacional de expectativa

a) Las autopercepciones y creencias sobre uno mismo: el autoconcepto como variable motivacional

La mayor parte de los enfoques teóricos actuales sobre la motivación destacan el papel central que desempeña el self tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado.

Si asumimos la idea de que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a

conseguir, autoeficacia, etc). Por eso, el propio Weiner (1974) considera que la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio actual de la motivación es una de las cuestiones clave dentro de la historia reciente de la investigación en este campo. Desde la perspectiva funcional, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras capacidades, logros, preferencias, valores, metas, etc.

Tres conceptos claves, alguno de ellos con claras implicaciones motivacionales, se pueden destacar dentro de este enfoque en el estudio del autoconcepto: los autoesquemas, el autoconcepto operativo y los posibles selves (“posibles yoés”, que se puede entender como la imagen de sí mismo futura). El autoconcepto, concebido como un conjunto de autoesquemas, podría considerarse como una estructura cognitivo-afectiva que integra información personal (creencias, emociones, etc); pero también como un proceso, ya que desempeña un importante papel en las distintas fases del procesamiento de la información. De esta forma, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encargan de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta. (Markus y Kitayama, 1991).

En base a estas consideraciones, podemos afirmar que el autoconcepto está integrado por múltiples autoesquemas formados a lo largo de la vida y referidos a diferentes áreas, facetas o actividades de la propia persona. Pero este autoconocimiento sobre uno mismo (almacenado en la memoria a largo plazo), al ser demasiado amplio, es imposible que sea traspasado en su totalidad a la conciencia en un momento determinado.

Es en este punto donde estos autores introducen la noción de autoconcepto operativo para referirse a la parte activa y operativa del autoconcepto en un momento dado. El autoconcepto operativo estará constituido por una serie de representaciones contenidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a las que la persona debe responder (Núñez y González –Pienda, 1994).

Otro de los concepto clave dentro de este enfoque es el de posible selves (“posibles yoes”) que constituye un elemento de indudable importancia de cara a explicar las relaciones entre autoconcepto y motivación. Para estos autores, el autoconcepto no sólo está formado por auto-esquemas sobre uno mismo referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivos y, en general, sobre lo que se desea

conseguir y evitar en el futuro. Este concepto- posible selves- refleja las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del yo, e incluye los yoes deseados en áreas o facetas como la competencia, el trabajo, la felicidad, etc. Los posible selves representan la conexión entre el pasado y el futuro y, por tanto, sirven para especificar cómo y en qué medida deberíamos cambiar en el futuro respecto a cómo nos vemos en la actualidad.

Estos autoesquemas contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales constituyendo un importante incentivo para la conducta futura. Por tanto, los posibles selves pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta, y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia y de competencia percibida. Pero además, los posibles selves, al ser considerados como aquellos elementos del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo, pueden ser uno de los núcleos explicativos de la diferencia encontrada, en algunos casos, entre las percepciones de los demás respecto a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí misma.

b) Las creencias de eficacia y las percepciones de control

Para Beltrán (1998) el componente de expectativa de la motivación académica ha sido conceptualizado de diferentes

formas en la literatura motivacional, pero el constructo básico implicado sería la consideración que hace el estudiante respecto a su capacidad para llevar a cabo una determinada tarea o dominar un determinado campo de estudio, así como aquellas creencias sobre la responsabilidad de la propia actuación. En el fondo de muchos problemas motivacionales encontramos que el sujeto cree que no puede, que no es capaz o que no le compete.

Entre los múltiples factores que influyen en los aprendizajes están las ideas elaboradas sobre la capacidad propia para aprender. Estas creencias afianzadas en el individuo le llevan a actuar de una manera característica- o inhibirse- ante los distintos procesos de aprendizaje y a obtener, por tanto, los consiguientes resultados que podrían reforzar aquellas creencias. De esta forma, aquellos estudiantes que creen en sus capacidades, probablemente, intentarán trabajar y buscar los medios y recursos necesarios para conseguir sus objetivos mientras que los que niegan sus capacidades rendirán y persistirán menos.

El estudio sobre las creencias de competencia o eficacia indica que influyen, no sólo en la orientación motivacional, sino también en los índices de esfuerzo y persistencia. Los individuos obtienen información sobre su nivel de eficacia para realizar las distintas tareas, de sus propias actuaciones, de experiencias vicarias, de diferentes formas de persuasión y de diferentes indicios psicológicos.

La autoeficacia no es, obviamente, la única creencia del individuo que influye en el comportamiento, sino que, por ejemplo, las expectativas de resultado, o las creencias relativas a los resultados de las acciones, sino también sumamente importantes. La autoeficacia percibida es una valoración de la capacidad de uno para organizar y llevar a cabo un tipo concreto de actuación, mientras que la expectativa de resultado es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de tales actuaciones (Bandura, 1997).

2.2.1.5. Componente afectivo y emocional de la motivación

El tercer componente motivacional se refiere a las reacciones afectivas y emotivas ante la tarea. Este importante aspecto implica para el estudiante responder a cuestiones del tipo, “¿qué siento en esta tarea?”. De nuevo, hay una variedad de reacciones afectivas que podrían ser relevantes (por ejemplo, enfado, orgullo, culpabilidad, ansiedad) a nivel motivacional.

Con la finalidad de comprender las repercusiones emocionales del proceso atribucional y sus consecuencias sobre la motivación, se explicará brevemente la teoría atribucional planteada por Wiener. Se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones teóricas de la motivación: las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas (Alonso Tapia, 2005). Esta tendencia de los individuos a buscar las

causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, 1974), sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar. Por eso, aunque la teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basado en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

En principio, el proceso atribucional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte de la persona. Lo que se produce en este momento inicial es una valoración por parte del individuo de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de que el resultado sea positivo, y de tristeza y frustración, si el resultado es negativo; pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para la persona, ésta se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la selección de las causas que provocaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina “antecedentes causales”. Estos antecedentes, que englobarían todas aquellas experiencias significativas para el individuo y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, incluyen factores tan importantes como la historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

Según Weiner (1974) la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, propone tres dimensiones en función de las cuales se clasifican los factores causales:

- a) La primera es la dimensión interna-externa. Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.
- b) La segunda dimensión es la estabilidad-inestabilidad. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como factor estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes a pesar del paso del tiempo. El hecho de que nuestro rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.
- c) La tercera dimensión es la controlable-incontrolable. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros no. Es importante no confundir esta

dimensión con la interna/externa; no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, los niveles de capacidad pueden considerarse fijos y permanentes; podemos lograr o no lograr aplicar mayor parte de las capacidades que tenemos, pero no podemos ejercer ningún control sobre el nivel mismo de capacidad. Por otra parte, ciertos factores externos pueden estar bajo nuestro control.

2.2.2. Estrategias de aprendizaje

2.2.2.1. Concepto de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos mentales conscientes e intencionales que los estudiantes instrumentalizan a través de las técnicas y actividades para lograr el aprendizaje estratégico, protagónico, autónomo y efectivo. Beltrán (1998), afirma que las estrategias sirven para mejorar la calidad del rendimiento de los estudiantes, y trata dos aspectos; en primer lugar de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar su aprendizaje y en segundo lugar, la estrategia tiene un carácter intencional o propósito e implica una toma de decisiones y un plan de acción.

Las estrategias de aprendizaje son representaciones mentales que se plasma en un plan de acción elaborado de una manera reflexiva, como secuencia de acciones dirigidas a mejorar el aprendizaje, para lo cual se requiere tomar decisiones para la utilización de las diversas

estrategias, como son: la de adquisición, codificación, recuperación y procesamiento de la información, para mejorar el conocimiento.

Para el desarrollo del conocimiento y utilización de las estrategias de aprendizaje, el estudiante, mediante el pensamiento clasificará las nociones, proposiciones, conceptos, preclases y clases, para lograr los nuevos conocimientos.

Román y Díez (2000), definen las estrategias de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas y actitudes por medio de contenidos y métodos. Desde esta perspectiva una estrategia constaría de destrezas, contenidos, métodos, actitudes y se orientaría al desarrollo de capacidades y valores en la formación de los estudiantes.

El uso de diversas estrategias de aprendizaje potencia las habilidades, destrezas en el pensamiento y la inteligencia del estudiante de manera consciente, voluntaria e intencional al procesar la información.

Las estrategias de aprendizaje para Monereo (2001), son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Las estrategias de aprendizaje son utilizadas de manera autónoma e independiente por el estudiante con la finalidad de lograr su propio aprendizaje mediante la adquisición, codificación y recuperación de la información para elevar su rendimiento académico, decide cuándo y por qué aprender determinados conocimientos para resolver un problema o alcanzar un objetivo de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje para Muñoz (2003), son habilidades y destrezas mentales cuya sumatoria es resultado del conjunto de habilidades y destrezas que la persona adquiere para aprender más y mejor, es por ello que muchos consideran más propio “aprender a aprender” que “aprender a estudiar”. (p. 128).

Las habilidades y las destrezas son elementos o procesos de una capacidad, por tanto podemos afirmar que las estrategias de aprendizaje son capacidades que el estudiante deberá potenciar para mejorar su aprendizaje.

Del Mastro (2003), considera que el uso de estrategias implica tomar decisiones sobre los conocimientos; es decir, datos, conceptos, procedimientos y actitudes a emplear, para resolver un problema o alcanzar un objetivo de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son conscientes o metacognitivas, ya que permiten comprender, reflexionar, tomar conciencia sobre el propio funcionamiento cognitivo, facilitando su control y regulación.

Del Mastro (2003), en un cuadro resumido presenta las metas de aprendizaje, su uso estratégico y las técnicas o procedimientos que se requieren en cada uno de ellos.

Tabla 1

Objetivos de aprendizaje, usos estratégicos y técnicas

META DE APRENDIZAJE	USO ESTRATÉGICO	PROCEDIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Producto semejante 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproductivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso, repetición, copia
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y Comprensión personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborativo • Organizativo • Epistemológico 	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado, resumen • Mapa conceptual, Esquemas, Diagramas.
<ul style="list-style-type: none"> • Reestructuración personal 		<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico, aporte de mejoras a lo existente
<ul style="list-style-type: none"> • Producto Singular/innovación 		<ul style="list-style-type: none"> o de soluciones alternativas

Fuente: Del Mastro C, (2003). Aprendizaje estratégico en la educación a distancia.

Bernardo (2000), plantea que las estrategias de aprendizaje son modos de aprender, es evidentemente que sólo el uso metacognitivo de las estrategias puede conseguirlo. Es decir, que las estrategias de aprendizaje, o se usan metacognitivamente, o dejan de ser estrategias como tales.

Las estrategias de apoyo o estrategias metacognitivas tienen mucha importancia, porque aseguran o refuerzan el aprendizaje mediante la

automotivación, el autoconcepto y la autorregulación o control del autoaprendizaje, es decir, son fuerzas internas que impulsan en el estudiante seguir aprendiendo.

El desarrollo del pensamiento categorial en los estudiantes de educación superior, requiere la utilización de estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información para aprender más y mejorar su aprendizaje.

Ontoria, Gómez y Molina (2002), clarifican que existen diferencias entre información y conocimiento; aquella se compone de datos y acontecimientos, mientras que el conocimiento se relaciona con la comprensión y el significado que se le da a la información; es decir, aprender significa comprender, utilizar y contextualizar la información mediante el proceso de actuación o poner en práctica lo aprendido.

Es por estas razones que las estrategias de aprendizaje son procesos mentales que el estudiante diseña para aplicar a un determinado contenido y lograr su aprendizaje, comprenderlo y darle un significado, por eso cuando se les enseña las estrategias aprende más.

En conclusión las estrategias de aprendizaje son procesos intencionales que el estudiante emplea para adquirir, relacionar, procesar, retener, recuperar y regular la información, con el fin de que el aprendizaje sea eficaz. Es decir, un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje, cuando es capaz de ajustar su

comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esta demanda; cuando un alumno emplea una estrategia es, en todo momento, consciente de sus propósitos y cuando se desvía de ellos, es capaz de reorientar y regular su acción.

2.2.2.2. Naturaleza de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje están consideradas como uno de los constructos que mayor utilidad en la psicología cognitiva actual, así como en la psicología básica, evolutiva o clínica. Por lo tanto, el campo de estudio de las estrategias es en estos momentos un área de gran productividad dentro del marco de la investigación educativa a tenor del volumen de trabajos e informes de investigación publicados. La mayoría de investigadores y teóricos de la educación sostienen la idea de que las capacidades mentales manifestadas por los sujetos representan únicamente una pequeña muestra de lo que podrían ser y como consecuencia de ello, es posible enseñar a los sujetos estrategias de aprendizaje que mejoren su efectividad en los contextos educativos (Soler y Alfonso, 1996).

Una primera muestra de esta idea se constata en la importancia que los modelos actuales del aprendizaje atribuyen al uso adecuado que los sujetos hacen de las estrategias de aprendizaje. En el marco de los contextos educativos, el aprendizaje efectivo requiere de los estudiantes cada vez más, entre otros aspectos relevantes, la

capacidad de coordinar numerosas estrategias y la capacidad de utilizarlas en una amplia variedad de tareas diferentes. En este sentido, parece existir un acuerdo generalizado en que la habilidad para seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas a las demandas de diferentes tareas, así como la capacidad para equilibrar las propias habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales es una característica típica de los denominados “estudiantes expertos”, y por el contrario los estudiantes menos hábiles se caracterizarían, entre otras cosas, por poseer un repertorio estratégico limitado o no saber escoger/ utilizarlas de forma apropiada y en el momento adecuado.

Esta consideración acerca de la importancia de las estrategias de aprendizaje y los efectos que producen cuando los sujetos son instruidos en su funcionamiento tiene importantes implicaciones tanto para las teorías psicológicas como para las prácticas educativas. Por un lado, las teorías psicológicas del aprendizaje han ido abandonando progresivamente los modelos según los cuales el conocimiento del sujeto era una simple réplica de la realidad, basada en la mera práctica, acercándose a posiciones constructivistas en las que el conocimiento alcanzado depende de la interacción entre la información presentada y los conocimientos previos del sujeto. En definitiva, las teorías psicológicas del aprendizaje se orientan cada vez más al análisis de la interacción entre los materiales de aprendizaje, las estructuras del conocimiento y procesos psicológicos implicados en el procesamiento de la información.

Este enfoque cognitivo del aprendizaje ha demostrado la factibilidad de generar la modificación del patrón cognitivo del sujeto mediante una intervención adecuada a través de la instrucción en estrategias cognitivas y fomentando la toma de conciencia y reflexión sobre los propios procesos intelectuales. Desde esta perspectiva, las deficiencias académicas de los estudiantes pueden ser interpretadas como el resultado de la ausencia/insuficiencia en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y de la escasa o nula reflexión sobre las causas de sus éxitos o de sus dificultades.

En la actualidad y teniendo en cuenta el modelo del Procesamiento de Información, es posible analizar los procesos que tienen lugar en el sistema cognitivo humano cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje. El modelo aporta conceptos tales como, nivel de atención, de retención y recuperación, que proporcionan “ la fundamentación teórica a las estrategias de estudio tradicionales y las orienta hacia una nueva formulación más acorde con los hallazgos obtenidos por la investigación actual sobre la temática” (Monereo,2000). Este enfoque está basado fundamentalmente en el concepto de estrategias de aprendizaje.

En este acápite vamos a analizar uno de los tópicos de investigación más importantes en el marco de la psicología de la educación actual como son las estrategias de aprendizaje. Además de la justificación psicológica y su relevancia educativa subyacen en su interés por su estudio numerosas razones socialmente relevantes y que están

centradas en la concepción de formación continua a lo largo de toda la vida en aprender a aprender, lo cual implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actúa en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

2.2.2.3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Intentar una clasificación consensual y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil, dado que los diferentes autores las han abordado desde una gran variedad de enfoques. Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc.(Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Danserau (1985) habla de dos clases de estrategias: primarias, que operan directamente sobre el material informativo y hacen relación directa a los procesos de comprensión-retención, y recuperación-utilización, y estrategias de apoyo, que tratan de mantener el clima cognitivo adecuado, y hacen referencia a la elaboración y programación de metas.

Weinstein y Mayer (1986) establecen una clasificación sencilla y lineal de estrategias: repetición, organización, elaboración, control de la comprensión y estrategias afectivas. Y cada una de estas estrategias se puede aplicar a tareas de aprendizaje básicas o complejas.

Pozo (1996) clasifica las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos, identifica las estrategias de: recirculación de la información, elaboración, organización y recuperación.

Beltrán y Bueno (1997) dividen las estrategias teniendo en cuenta dos criterios: su naturaleza y su función. De acuerdo con su naturaleza, las estrategias pueden ser cognitivas, metacognitivas y de apoyo. De acuerdo con su función, se pueden clasificar las estrategias de acuerdo con los procesos a los que sirven: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación.

Para efectos de nuestra investigación adoptaremos la clasificación propuesta por Roman y Gallego (1994), teniendo en cuenta que el instrumento de investigación utilizado se fundamenta en dicha propuesta, la misma que a su vez, tiene como basamento teórico al procesamiento de información.

Roman y Gallego clasifican a las estrategias en: Estrategias de adquisición de información, estrategias de codificación de información, estrategias de recuperación de información, estrategias de apoyo al procesamiento.

A continuación desarrollaremos las características de cada estrategia.

A. *Estrategias de Adquisición de Información.*

Según el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), el primer paso para adquirir información es atender. Parece que los procesos atencionales, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al Registro Sensorial. A continuación, una vez atendida lo más probable es que se pongan en marcha los procesos de repetición, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el Registro Sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP).

Adquirir información es atender porque los procesos atencionales, son los que se encargan de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. Primordial para captar o adquirir información es atender; una vez atendida, lo más probable es que se pongan en marcha procesos de repetición, encargados de llevar la información transportando y transformando, junto a los atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria de corto plazo y de aquí se selecciona la información procedente, a la memoria de largo plazo.

Las estrategias de atención son aquellos que favorecen el control o dirección de la atención y aquellas que optimizan los

procesos de repetición. Las estrategias de atención son aquellos que favorecen el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto; por otra parte, captar una información es percibir o darse cuenta de la información que recibimos, que pueden llegar por vía oral, escrita o por percepción del ambiente (Bernardo 2007).

Dentro de las estrategias de adquisición de información hay dos tipos de estrategias:

- a) Estrategias atencionales. Estas estrategias son: subrayado lineal, cuya finalidad es destacar lo que se considera importante en un texto, mediante el rayado en la parte inferior de palabras o frases; subrayado idiosincrático, es destacar lo que se considera importante en un texto mediante la utilización de signos, colores y formas propios de quien los utiliza; epigrafiado, es distinguir partes, puntos importantes o cuerpos de conocimientos en un texto mediante anotaciones, títulos o epígrafes.
- b) Estrategias de repetición; tienen la función de hacer durar o hacer lo posible y facilita el paso de la información a la memoria de largo plazo. Estas estrategias están integradas por los siguientes: repaso en voz alta, que ayuda a la memorización pronunciando las palabras fuertes debido a que intervienen dos sentidos, la vista y el oído; repaso mental, es reflexionar sobre lo leído o estudiado y sacar el resumen mentalmente; y el repaso reiterado, es leer varias

veces el tema con pequeñas pausas para reflexionar sobre lo comprendido.

B. Estrategias de Codificación de Información

El paso de la información de la MCP a la MLP requiere, además de los procesos de atención y repetición vistos anteriormente, activar procesos de codificación. La elaboración (superficial y/o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conectan ésta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (formas de representación) que, constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos.

Codificar en general es traducir a un código y/o de un código. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos – y, de acuerdo con éstos se aproxima más o menos a la comprensión, al significado. Se han venido reconociendo estrategias de codificación en el uso de:

- (a) nemotecnias, en las cuales la forma de representación del conocimiento es predominantemente verbal y pocas veces icónica,
- (b) elaboraciones de diverso tipo y en las diversas...
- (c) organizaciones de la información

Los tres grupos de estrategias (nemotecnias, elaboración y organización) suponen codificaciones más o menos profundas y, en consecuencia, producen o dan lugar a un procesamiento de mayor o menor profundidad. Las estrategias de codificación profunda o compleja precisan de más tiempo y esfuerzo. Unas y otras, no obstante, pueden hacer que la información sea almacenada a largo plazo. La diferencia reside en que las segundas confieren un mayor grado o nivel de “significación” a la información.

a) Estrategias de nemotecnización

Utilizar nemotecnias para un aprendizaje supone una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento.

La información puede ser reducida a una palabra – clave, Raugh y Atkinson las popularizaron en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera), o pueden organizarse los elementos a aprender en forma de siglas, rimas, frases, etc, es decir, utilizando medios nemotécnicos. Nuestro trabajo pone de manifiesto empíricamente la utilización de esas nemotecnias:

- Acrónimos y /o Acrósticos
- Rimas y/o Muletillas
- Loci y
- Palabra-clave

c) Estrategias de elaboración

Weinstein y Mayer (1987) distinguen dos niveles de elaboración; el simple, basado en la asociación intra material a aprender, y el complejo que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y/u organización de la información que de las nemotecnias.

Ahora bien, la elaboración de la información puede tener lugar de muchas maneras (tácticas):

- Estableciendo relaciones entre los contenidos de un texto, entre éstos y lo que uno sabe, etc;
- Construyendo imágenes visuales a partir de la información;
- Elaborando metáforas o analogías a partir de lo estudiado;
- Buscando aplicaciones posibles de aquellos contenidos que se están procesando al campo escolar, laboral, personal o social;
- Haciéndose autopreguntas o preguntas cuyas respuestas tendrían que poner en evidencia lo fundamental de cada parte de un texto o elaborando “inferencias”, conclusiones deducidas o inducidas tomando como base juicios, principios, datos e informaciones presentes en el texto estudiado;

- Parafraseando

Establecer relaciones de distinto tipo constituye una estrategia de elaboración. Puede llevarse a cabo mediante tácticas diversas, algunas de ellas identificadas por nuestra escala: imágenes, metáforas, aplicaciones, relaciones intratexto y relaciones compartidas, buscadas en interacción con los demás.

La investigación al respecto revela que formularse autopreguntas es asimismo un mecanismo eficaz para el procesamiento profundo. Por otra parte, codificar la información extrayendo “inferencias” a partir de los contenidos de un texto dado, parece compartir procesos con las autopreguntas o viceversa, ya que el análisis factorial ha definido un solo factor con ambos tipos de estrategias.

Parafrasear constituye un indicador válido de comprensión; en general, parafrasear supone transformar una estructura dada de significado en diversas estructuras de superficie. Es decir expresar las ideas del autor con palabras propias del estudiante.

d) Estrategias de organización

Hacen que la información sea más significativa y manejable (concreto para el estudiante). La organización de información previamente elaborada tiene lugar según las

características del estudiante, de acuerdo a sus capacidades. Las estrategias de organización se pueden clasificar de diferentes formas: mediante agrupamiento diversos como resúmenes y esquemas; secuencias lógicas, como: causa – efecto, problema- solución, comparación, etc; construyendo mapas conceptuales (Novack) mapeo de Armbruster y Anderson, reticulación de Dansereau; y diseñando diagramas como matrices, cartesianas, diagramas de flujo, diagramas en V, entre otras. Es recomendable iconografiar para que exista relación, significatividad y estilo en los mapas.

C. Estrategias de Recuperación de Información

Uno de los factores o variables que explican la conducta de un individuo es información ya procesada. El sistema cognitivo necesita pues, contar con la capacidad de recuperación o de recuerdo de ese conocimiento almacenado en la MLP.

La escala identifica y evalúa en qué medida los estudiantes utilizan Estrategias de Recuperación, es decir, aquéllas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta; dicho de otra manera aquéllas que le sirven para manipular (optimizar) los procesos cognitivos de

recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda y/o generación de respuesta.

a) Estrategias de búsqueda

Las estrategias para la búsqueda de la información almacenada se hallan básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultado a su vez de las estrategias de codificación. La calidad de los “esquemas” (estructuras abstractas de conocimientos) elaborados constituyen, pues, el campo de búsqueda. En consecuencia, las tácticas de búsqueda que tiene lugar en un individuo guardan correspondencia con los utilizados por el mismo para la codificación.

Las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP.

Fundamentalmente, en este campo, se han venido constatando dos estrategias:

- Búsqueda de codificaciones de acuerdo con el principio de la codificación específica de Tulving, y Osler citado por Román y Gallego 1994)
- Búsqueda de indicios en el sentido que a esta etiqueta da el mismo autor.

b) Estrategias de generación de respuesta

La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación. Las tácticas para ello pueden adoptar una disposición secuencial:

- Libre asociación
- Ordenación de los conceptos recuperados por libre asociación y
- Redacción, “dicción” o también “ejecución” (hacer, aplicar, transferir...) de lo ordenado.

D. Escala de Estrategias de Apoyo al procesamiento

Durante el tiempo que dura el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza metacognitiva y no-cognitiva, los de apoyo, optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias y tácticas que les ayuden a “manejar” sus procesos de apoyo.

Las estrategias de apoyo “apoyan”, ayudan y potencian el rendimiento de las de adquisición, de las de codificación y de las de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, la atención... Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. De ahí que para llevar a cabo el procesamiento y recuperación de información sea imprescindible su identificación y correcto manejo.

Durante la última década ha tenido lugar un reconocimiento importante de dos tipos de estrategias de apoyo: las sociales y las afectivas. Román y Gallego (1994) incluyen también un tercer grupo: las metacognitivas, porque al realizar su función de control y dirección de las cognitivas, pueden ser consideradas, en cierta medida, como de “apoyo”.

Realmente parece que existen dos categorías o tipos de control sobre las estrategias primarias o básicas.

Un control metacognitivo que conduce al alumno lúcidamente desde el principio hasta el fin de su proceso de aprendizaje: estableciendo objetivos de aprendizaje, controlando el grado en que las va adquiriendo y, a ser posible, modificando los procesos correspondientes.

Y un control de los procesos o estados afectivos, tales como los estados de ansiedad, las expectativas, la atención (contradistractoras), cuya importancia, por otra parte, se pone de manifiesto en el estudio y tratamiento, sobre todo, de la atención. Y en tercer lugar, un control de los procesos sociales, tales como la habilidad para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir, motivar a otros...

Dada la mutua influencia entre los procesos afectivos y sociales se ha optado por distinguir simplemente dos grandes grupos

para ser considerados entre las estrategias de apoyo: estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas.

a) Estrategias Metacognitivas

Hemos afirmado anteriormente que las estrategias metacognitivas suponen y apoyan, por una parte, el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.

Las de autoconocimiento puede verse acerca del: qué hacer (conocimiento declarativo), por ejemplo: un mapa conceptual; pero además se ha de saber cómo hacerlo (conocimiento procedimental); cuándo y porqué hacerlo (conocimiento condicional). Lo importante para el estudiante es, pues, (a) saber cuándo utilizar una estrategia; b) seleccionar la adecuada en cada momento y c) comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

c) Estrategias Socioafectivas

Se relacionan con el interés y motivación para el aprendizaje (García 2002); estas estrategias se puede dividir en: estrategias sociales, que facilitan el aprendizaje en interacción con los demás y ayudan a los aprendices a entender mejor la cultura a la que se enfrentan; estrategias

afectivas, son las capacidades para identificar los propios sentimientos y ser consciente de la circunstancias que evocan el proceso de enseñanza- aprendizaje (Cabañas 2008); y estrategias motivacionales, que permiten desarrollar y mantener un estado motivacional y un ambiente de aprendizaje apropiado, o sea son procedimientos para activar, regular y mantener la conducta de estudio (Gallego 2004).

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

Desarrollar en los estudiantes estrategias de aprendizaje tiene como propósito que ellos puedan convertirse en aprendices reflexivos y puedan adquirir de esta forma, los conocimientos que están siempre en constante transformación en la sociedad. La forma en que se puede lograr en los estudiantes el desarrollo de estrategias de aprendizaje es algo de sumo interés para la presente investigación.

A juicio de los autores también el contenido, la situación particular a la que se enfrenta el estudiante y sus características individuales pueden influir en las estrategias que se emplean. Cuando el profesor, conscientemente, se plantea desarrollar estrategias de aprendizaje a partir del contenido, desempeña un importante papel de mediador entre éstas y los estudiantes, por ello, debe reflexionar sobre cómo organizar la situación de aprendizaje para que ellos puedan comprenderlas y además entrenarse en su utilización ya que el

desarrollo de procedimientos y estrategias implica no sólo el poder decir y comprender algo Pozo (1998), sino el saber hacer, poseer o producir los recursos necesarios para ello.

En la actualidad se insiste en la necesidad de enseñar al estudiante las estrategias dentro del propio proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares (en la clase), cuándo, dónde, para qué y por qué emplear cada una, cómo aplicarlas y evaluarlas, donde diversos autores mencionados por Pozo; Monereo y Castelló, (2001, p: 226). “reivindican la necesidad de que las estrategias de aprendizaje se enseñen al mismo tiempo que se enseñan los contenidos pertenecientes a cada disciplina”.

2.3. Definiciones conceptuales

Aprendizaje

Es un proceso por el cual se adquiere una nueva conducta, se modifica una antigua conducta o se extingue alguna conducta, como resultado siempre de experiencias o prácticas.

Componente de valor

Propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad.

Componente de expectativa

Percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea.

Componente afectivo

Sentimientos y reacciones afectivas que produce la realización de una actividad.

Estrategias de aprendizaje

Conjunto de procedimientos que pueden incluir varias técnicas u operaciones que están orientadas a un propósito común, que un alumno adquiere y emplea de forma voluntaria e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje

Conjunto de procesos de control mediante los cuales el alumno puede manejar sus procesos de atención, aprendizaje, recordación y pensamiento. Dentro de estas estrategias, se pueden distinguir las estrategias para aprender, entre las cuales llamamos las estrategias de atención, las de reconocimiento de patrones, estrategias de codificación, y de elaboración, entre otras; estrategias para recordar, entre las que se encuentran las estrategias de adquisición, de retención y de evocación, las estrategias para la solución de problemas; y las estrategias para la autorregulación, generalmente conocidas como metacognición.

Estrategias de apoyo al aprendizaje

Las estrategias de apoyo permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, y se incluyen, entre otras, estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio. Las

estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz.

Hábitos de estudio

Disposición adquirida por el ejercicio para la realización de determinados actos. El hábito se forma para la repetición consciente o inconsciente de una serie de actividades o por la adaptación a determinadas circunstancias positivas o negativas permanentes.

Motivación

Mecanismo dentro de un organismo que inician, sostienen y dirigen la conducta en función a metas u objetivos.

Motivación Académica

Conjunto de procesos implicados en la activación, la elección y perseveración ante una tarea o actividad.

2.4. Formulación de Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

H1 Existe relación significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de

la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho No existe relación significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

2.4.2. Hipótesis específicas

H1 Los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres presentan un alto nivel de motivación académica.

Ho Los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres no presentan un alto nivel de motivación académica.

H2 Los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres reportan que con mayor frecuencia utilizan la estrategia de aprendizaje: cognitivas y de control del aprendizaje.

Ho Los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres no reportan que con mayor frecuencia

utilizan la estrategia de aprendizaje: cognitivas y de control del aprendizaje.

H3 Existe relación significativa entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho No existe relación significativa entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

H4 Existe relación significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho No existe relación significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

H5 Existe relación significativa entre motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho No existe relación significativa entre motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

2.4.3. Variables

Variables a correlacionar

V1. Motivación académica

V2. Estrategias de Aprendizaje

Definición conceptual

V1: Motivación académica.- Implicación del estudiante hacia las actividades académicas, desarrollando una actitud adecuada para aprender y activa las conductas necesarias para alcanzar un objetivo de aprendizaje, descubriendo progresivamente algo que le interesa. (Aliaga, 2003)

V2: Estrategias de aprendizaje.- Son las secuencias integradas de procedimientos y actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Román y Gallego, 1994).

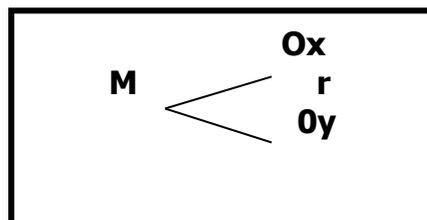
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

El diseño de investigación utilizado fue el No experimental, de tipo Correlacional, ya que se trató de establecer el grado de relación existente entre el nivel de motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.

Según Hernández, Fernández, Baptista (2014) este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto en particular).

Al esquematizar este tipo de investigación obtenemos el siguiente diagrama:



En el esquema:

- M** = Muestra de investigación
- Ox, Oy** = Observaciones de las variables
 - ◇ Nivel de motivación académica
 - ◇ Estrategias de aprendizaje
- r** = Relaciones entre variables

La investigación realizada correspondió a un enfoque cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías

3.2. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 338 estudiantes de ambos sexos que cursan el primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras, matriculados en el semestre académico 2016-I de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 2

Distribución de la población

Escuelas	N	%
Ciencias Administrativas y Recursos Humanos	224	66%
Ciencias Contables Económicas y Financieras	114	34%
Total	338	100%

De dicha población se seleccionó una muestra representativa mediante la técnica de muestreo probabilístico, a partir de la siguiente fórmula:

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

Donde:

n = tamaño de la muestra necesaria

$Z^2 = (1.96)^2$

P = Probabilidad de que el evento no ocurra 50%

E = 0.05 o 5%

N = Tamaño de la población

Reemplazando tenemos:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0,50) (0,50)338}{(0,05)^2 (338-1) + (1.96)^2 (0,50) (0,50)}$$

n = 180

La muestra de estudio quedó conformada por 180 estudiantes.

La cantidad de estudiantes por Escuela de estudio se determinó por afijación proporcional aplicando la siguiente fórmula:

$$N_1 = n \frac{N_1}{n}$$

Reemplazando tenemos:

1) Ciencias Administrativas y Recursos Humanos

$$N_1 = \frac{180}{338} \times 224 = 119$$

2) Ciencias Contables Económicas y Financieras

$$N_2 = \frac{180}{338} \times 114 = 61$$

Tabla 3
Distribución de la muestra

Carreras	N	%
Ciencias Administrativas y Recursos Humanos	119	66
Ciencias Contables Económicas y Financieras	61	34
Total	180	100

3.3. Operacionalización de las variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
V1: Motivación académica	<ul style="list-style-type: none"> • Componente de valor • Componente de expectativa • Componente afectivo 	<p>Puntajes obtenidos en las subescalas del cuestionario EAM-56p correspondiente a la motivación académica</p>
V2: Estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. • Estrategias de apoyo al aprendizaje. • Hábitos de estudio 	<p>Respuesta a los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25 de la Escala ACRA abreviada de Justicia y De La Fuente (1999).</p> <p>Respuesta a los ítems: 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39 de la Escala ACRA abreviada de Justicia y De La Fuente (1999).</p> <p>Respuesta a los ítems: 40, 41, 42, 43 y 44 de la Escala ACRA abreviada de Justicia y De La Fuente (1999).</p>

3.4. Técnicas para la recolección de datos

3.4.1 Descripción de los instrumentos

A) Cuestionario de Motivación Académica

El Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje fue elaborado por Jaime Aliaga Tovar (2003) (EAM-56P) siguiendo procedimientos y normas que en sus aspectos básicos son usuales en la elaboración de instrumentos de medida psicométricos:

- 1) Se elaboró el marco teórico de la prueba con base en el modelo de Pintrich y De Groot (1990) y en los estudios españoles de este modelo, que se sustenta en una visión cognitiva general de la motivación y las estrategias de aprendizaje, y se operacionaliza en el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), cuyos antecedentes primigenios datan de 1982 y que se desarrolló formalmente desde 1986 en la Universidad de Michigan con estudiantes de pregrado que seguían el curso "Aprendiendo a aprender" . El MSLQ tiene dos secciones: motivación (seis escalas en 31 ítems) y sección estrategias de aprendizaje (31 ítems), que incluye además 19 ítems concernientes a la administración por el estudiante de diferentes recursos. Las escalas son nueve. En total son 81 reactivos que se

responden en una escala del 1 al 7 (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991). La adaptación española del MSLQ, el CEAM, tiene seis escalas motivacionales y siete de estrategias de aprendizaje.

- 2) Sustentados en este marco se definió conceptualmente cada una de las estrategias y dimensiones motivacionales, las que conforman escalas independientes.
- 3) | En cuanto al formato, los ítemes fueron redactados teniendo en cuenta la adecuación semántica y sintáctica de sus contenidos a las características de la población. La estructura de las alternativas de respuesta fue diseñada con tres opciones: A. "Sí, me pasa eso, es verdad" B. "A medias, a veces sí a veces no; C. No, no me pasa eso, es mentira". Por último, el cuestionario fue impreso en cuatro colores (azul, rojo, naranja y verde) con el fin de hacerlo más atractivo.
- 4) Una primera versión del cuestionario compuesta de 100 reactivos fue administrada a 45 alumnos del curso de Metodología de la Investigación 11 del turno nocturno (ciclo VIII, semestre 200 1-2) de la Facultad de Psicología de la UNMSM, quienes realizaron un conjunto de apreciaciones acerca de la pertinencia y redacción de los reactivos. Con base en sus sugerencias varios reactivos

fueron eliminados y otros reformulados, quedando el cuestionario compuesto por 85 reactivos en esta fase.

- 5) La versión resultante fue sometida a un proceso de validez de contenido atendiendo al criterio de cinco jueces, quienes son reconocidos psicólogos educativos y ampliamente conocedores del tema. La concordancia de los jueces fue evaluada por el coeficiente V de Aiken con un nivel de significación del 0.05.

En esta fase no se eliminó a ninguno de los elementos del cuestionario.

La descripción del contenido de las escalas es la siguiente: Motivación y Estrategias. Pero para efectos de la investigación solo se describirá la sección motivación.

Sección motivación.

- a) Componente de expectancia: Autoconfianza para el aprendizaje y el rendimiento (8 ítems). Los reactivos evalúan dos aspectos de las expectativas: expectativas por el éxito y autoeficacia. La primera refiere a las expectativas por el rendimiento, y se relaciona específicamente con el rendimiento en tareas. La autoeficacia incluye juicios acerca de la propia habilidad para realizar bien las tareas y la confianza en las habilidades personales para rendir en las tareas.

- b) Componente de expectancia: Creencias sobre el control del aprendizaje (5 ítems).

Refiere a las creencias de los estudiantes acerca de que sus esfuerzos para aprender tendrán un resultado positivo. Creencias de que este rendimiento es contingente con el propio esfuerzo en contraste con otros factores externos, como podría ser el profesor. Refleja hasta qué punto el estudiante cree que su dominio de su rendimiento depende de su propio esfuerzo y su modo de estudiar.

- c) Componente de valor: Orientación a metas internas (5 ítems). Valora el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Con acuerdo a esta orientación motivacional, la participación del estudiante es un fin en sí mismo. Está orientado a la tarea.

- d) Componente de valor: Orientación a metas externas (5 ítems). Se refiere al grado en que el estudiante percibe que participa de una tarea por razones como las notas, premios, la opinión de otros o el superar a sus compañeros. Está orientado al resultado. Cuando una persona tiene una alta orientación en este sentido su implicación en las tareas es un medio para conseguir objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea.

- e) Componente de valor: Valor de la tarea (6 ítems). Refiere a la evaluación del estudiante, lo que piensa, acerca del interés, importancia y utilidad que tiene la tarea.
- f) Componente afectivo: Ansiedad ante la prueba. Esta negativamente relacionada con las expectativas y con el rendimiento académico. Tiene dos componentes: cognitivo y emocional. El cognitivo concierne a la preocupación que es una fuente de decremento del rendimiento. Escala conformada por cuatro ítems de la adaptación peruana del IDASE (Inventario de ansiedad ante los exámenes) (Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho, 2000).

B) Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA)

Se utilizó la Escala ACRA - Abreviada (Justicia y De la Fuente, 1999) que es una adaptación simplificada de la Escala ACRA (Román y Gallego, 1994) para alumnos universitarios.

Análisis descriptivo de la escala

La escala ACRA - Abreviada consta de tres dimensiones, 13 subfactores y 44 ítems:

Dimensión I. Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje (25 ítems):

I Selección y organización.

II Subrayado.

III Conciencia de la funcionalidad de las estrategias.

IV Estrategias de elaboración.

V Planificación y control de la respuesta en situación de la evaluación.

VI Repetición y relectura.

Dimensión II. Estrategias de apoyo al aprendizaje (14 ítems)

VII Motivación intrínseca.

VIII Control de la ansiedad.

IX Horario y plan de trabajo.

X Apoyo social.

XI Horario y plan de trabajo.

Dimensión III. Hábitos de estudio (5 ítems)

XII Comprensión.

XIII Hábitos de estudio.

3.4.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez del instrumento

La validez indica la capacidad del instrumento para medir las cualidades para las cuales ha sido construida y no otras parecidas.

"Un instrumento tiene validez cuando verdaderamente mide lo que afirma medir"(Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 201).

Validez interna

La validación interna se realiza para evaluar si los ítems, preguntas o reactivos tienen características de homogeneidad. Es decir, con el supuesto que si un ítem mide un aspecto particular de la variable, los ítems debe tener una correlación positiva con el puntaje total del test. De este modo, podemos hacer un deslinde entre los ítems que miden lo mismo de la prueba de aquellos que no, y conocer además, los ítems que contribuyen o no, a la coherencia interna de la prueba. La validación interna se realiza a través de la correlación ítem – test corregida, donde se espera que la correlación sea igual o mayor a 0.20, según Garret (1997).

Se recogió la información en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada y se realizó la validez interna con el programa estadístico spss, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 4. Validación interna: MOTIVACION ACADEMICA

ITEMS	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM1	38,8387	62,206	0,477	0,855
ITEM4	39,1290	62,449	0,403	0,857
ITEM6	38,8387	59,940	0,611	0,850
ITEM10	38,9677	61,899	0,391	0,858
ITEM11	39,0968	65,290	0,207	0,866
ITEM13	38,5484	63,389	0,436	0,857
ITEM17	38,6452	59,837	0,707	0,848
ITEM18	38,8710	65,116	0,170	0,863
ITEM22	38,5484	61,923	0,629	0,852
ITEM24	38,6452	62,037	0,597	0,853
ITEM27	38,6774	64,692	0,260	0,860
ITEM2	38,7742	60,914	0,602	0,851
ITEM3	38,3871	63,512	0,418	0,857
ITEM7	38,6129	62,778	0,441	0,856
ITEM9	38,8710	64,583	0,201	0,863
ITEM12	38,3871	62,845	0,505	0,855
ITEM14	38,5484	63,856	0,260	0,861
ITEM15	38,4194	65,652	0,270	0,862
ITEM16	38,5806	63,918	0,252	0,861
ITEM19	38,6129	62,978	0,478	0,856
ITEM20	38,8710	62,516	0,297	0,861
ITEM21	38,7742	60,847	0,512	0,854
ITEM25	38,5806	60,985	0,745	0,850
ITEM26	38,4839	63,658	0,362	0,858
ITEM29	38,8710	60,583	0,517	0,853
ITEM5	39,2903	64,946	0,255	0,864
ITEM8	39,1290	61,916	0,388	0,858
ITEM23	39,4516	63,456	0,313	0,859
ITEM28	39,0645	63,529	0,274	0,861

De acuerdo a la validación interna según Garret (1997) la correlación elemento-total corregida debe ser mayor o igual a 0.20. Los resultados obtenidos en la tabla presentada cumplen con este criterio, por tanto, existe validez interna en el instrumento de la variable MOTIVACION ACADEMICA.

Confiabilidad del instrumento: consistencia interna

El criterio de confiabilidad del instrumento mide el grado de consistencia interna y precisión en la medida, mayor precisión menor error.

El coeficiente de Alfa Cronbach.- Desarrollado por J. L. Cronbach, mide la consistencia interna del instrumento, el cual requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Coeficiente Alfa Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K:	El número de ítems
$\sum S_i^2$:	Sumatoria de Varianzas de los Ítems
S_T^2:	Varianza de la suma de los Ítems
Alfa:	Coeficiente de Alfa de Cronbach

La escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.49
Moderada confiabilidad	0.5 a 0.70
Fuerte confiabilidad	0.71 a 0.89
Muy fuerte confiabilidad	0.9 a 1

Se recogió la información en una muestra piloto de 31 estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 5

Resultados de la muestra piloto de la Motivación Académica

n°	COMPONENTE DE EXPECTATIVAS											COMPONENTE DE VALOR											AFECTIVO							
	1	4	6	10	11	13	17	18	22	24	27	2	3	7	9	12	14	15	16	19	20	21	25	26	29	5	8	23	28	
1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2	0	1	0	0	1	2	1	1	1	1	1	2	
2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	0	0	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	0	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	
4	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	1	
5	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	
6	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1	1	
7	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	0	2	2	2	0	1	1	1	1	1	1	0	1	
8	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	
9	1	1	2	1	0	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	0	1	1	1	
10	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	
11	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	0	2	2	1	2	2	2	2	
12	2	1	2	0	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	0	2	
13	1	1	2	1	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	0	1	
14	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	
15	1	0	0	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	0	0	0	0	
16	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	0	1	2	0	1	1	
17	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2
18	0	0	0	0	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	0	0	0	0	2	
19	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	2	1	2	1	1	2	0	2	1	2	0	0	1	0	2	0	1	0	1	
20	1	1	1	2	1	2	2	0	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	1	0	2	1	1	1	
21	2	2	2	2	0	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	1	0	1	1	
22	1	0	1	2	0	2	1	1	1	2	1	0	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	
24	2	1	2	1	0	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	0	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	
25	1	1	1	0	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	0	1	0	0	0	
26	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	0	0	1	1	1	
27	1	0	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	0	2	1	2	0	
28	1	0	1	0	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	1	0	0	0	1	
29	1	1	2	1	0	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	1	1	2	1	1	1	1	1	
30	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	
31	1	2	1	2	0	2	0	1	1	1	2	1	1	0	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	2	2	0	0	2	

Estadísticos de fiabilidad

Con los datos de la muestra piloto se realizó la confiabilidad del alfa de cronbach con el programa estadístico spss, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 6

Resumen del procesamiento de los casos

Variable/ dimensión	Alfa de Cronbach	Nº de ítems	Nº de estudiantes
Motivación Académica	0.862	29	31
Expectativas	0.754	11	31
Valor	0.796	14	31
Afectivo	0.638	4	31

De acuerdo a los índices de confiabilidad: el instrumento de la variable Motivación académica presenta un coeficiente alfa de cronbach igual a 0.862 el cual indica fuerte confiabilidad, así como en cada uno de sus componentes. El componente expectativa presenta un alfa de cronbach igual a 0.754 el cual indica fuerte confiabilidad; el componente valor presenta un coeficiente alfa de cronbach igual a 0.796, el cual indica una fuerte confiabilidad ; el componente afectivo presente un coeficiente de confiabilidad de 0.638, el cual señala una moderada confiabilidad. Por tanto, hay precisión en el instrumento de la variable Motivación académica, así como en cada una de sus dimensiones, se recomienda la aplicación de dicho instrumento para el recojo de datos.

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

Las técnicas de procesamiento y análisis de datos que se utilizaron fueron las de tipo descriptivo e inferencial como la media aritmética, la desviación estándar, y la prueba de correlación de Pearson..

Media Aritmética

$$X = \frac{\sum x}{N}$$

Coeficiente de Correlación de Pearson

$$r = \frac{N \cdot \sum xy - (\sum x) (\sum y)}{\sqrt{[N \cdot \sum x^2 - (\sum x)^2] [N \cdot \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Donde:

N = Tamaño de la muestra

x = Puntaje en la variable x

y = Puntaje en la variable y

3.6. Aspectos éticos

De acuerdo con los principios establecidos a través del consentimiento informado, la investigación realizada se ajustó a las siguientes consideraciones éticas:

- Ajustar y explicar brevemente los principios éticos que justifican la investigación
- Fundamentar si la investigación se realizó con estudiantes de una institución de enseñanza de nivel superior
- Expresar claramente los riesgos y las garantías de seguridad que se brindan a los participantes de la investigación.
- Contar con el Consentimiento Informado y por escrito de los sujetos de la investigación

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Nivel descriptivo

En el presente acápite se enuncian los resultados evidenciados desde el punto descriptivo, en función a las variables de estudio

Tabla 7.
Baremos de comparación de las variables: Motivación académica y estrategias de aprendizaje

NIVEL VARIABLE O DIMENSIÓN	BAJO	MEDIO	ALTO
Motivación Académica	0-20	21-39	40-58
M.A. Valor	0-10	11-19	20-28
M.A. Expectativas	0-8	9-15	16-22
M.A. Afectivo	0-2	3-5	6-8
FRECUENCIA			
VARIABLE O DIMENSIÓN	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Estrategia de aprendizaje	44-87	88-131	132-176
E. Cognitivas y control del aprendizaje	25-49	50-74	75-100
E. Apoyo al aprendizaje	14-27	28-42	43-56
E. Hábitos de estudio	5-9	10-14	15-20

4.1.1. Variable Motivación Académica

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, el 30% de los estudiantes presentan un nivel medio en cuanto a la motivación académica, el 70% de los estudiantes presentan un nivel alto en cuanto a la motivación académica.



Tabla 8

Niveles de la variables motivación académica de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	0	0	0	0.0
MEDIO	54	30.0	30.0	30.0
ALTO	126	70.0	70.0	100.0
Total	180	100.0	100.0	



Figura 1. Niveles de la motivación académica

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, el 1.1% de los estudiantes presentan un nivel bajo en cuanto a la motivación académica: componente, expectativas; el 37.8% de los estudiantes presentan un nivel medio en cuanto a la motivación académica: componente, expectativas y el 61.1% de los estudiantes presentan un nivel alto en cuanto a la motivación académica: componente, expectativas.

Tabla 9

Niveles del componente: Expectativas de la motivación académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	2	1.1	1.1	1.1
MEDIO	68	37.8	37.8	38.9
ALTO	110	61.1	61.1	100.0
Total	180	100.0	100.0	



Figura 2: Niveles del componente: Expectativas

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, el 23.3% de los estudiantes presentan un nivel medio en cuanto a la motivación académica: componente valor y el 76.7% de los estudiantes presentan un nivel alto en cuanto a la motivación académica: componente valor.

Tabla 10

Nivel del componente de valor de la motivación académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	0	0.0	0.0	0.0
MEDIO	42	23.3	23.3	23.3
ALTO	138	76.7	76.7	100.0
Total	180	100.0	100.0	



Figura 3. Niveles del componente: Valor

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, el 30.6% de los estudiantes presentan un nivel bajo en cuanto a la motivación académica: componente, afectivo; el 55.6% de los estudiantes presentan un nivel medio en cuanto a la motivación académica: componente, afectivo y el 13.9% de los estudiantes presentan un nivel alto en cuanto a la motivación académica: componente, afectivo.

Tabla 11

Nivel del componente afectivo de la motivación académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	55	30.6	30.6	30.6
MEDIO	100	55.6	55.6	86.1
ALTO	25	13.9	13.9	100
Total	180	100	100	

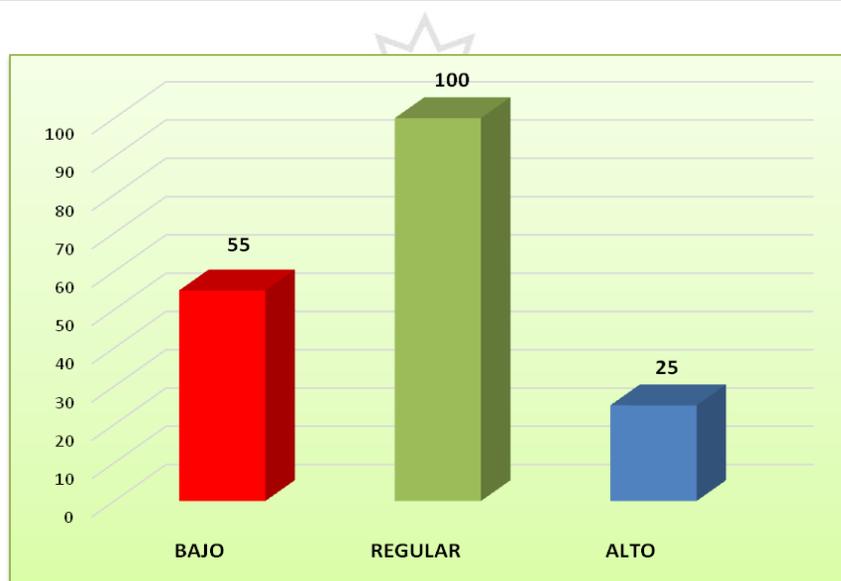


Figura 4. Niveles del componente: Afectivo

4.1.2. Variable Estrategias de Aprendizaje

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, 10 de los estudiantes nunca aplican las estrategias de aprendizaje, 121 de los estudiantes a veces aplican las estrategias de aprendizaje y 49 de los estudiantes con frecuencia siempre aplican las estrategias de aprendizaje.

Tabla 12

Uso de las estrategias de aprendizaje

Aplica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	10	5.6	5.6	5.6
A veces	121	67.2	67.2	72.8
Siempre	49	27.2	27.2	100
Total	180	100	100	

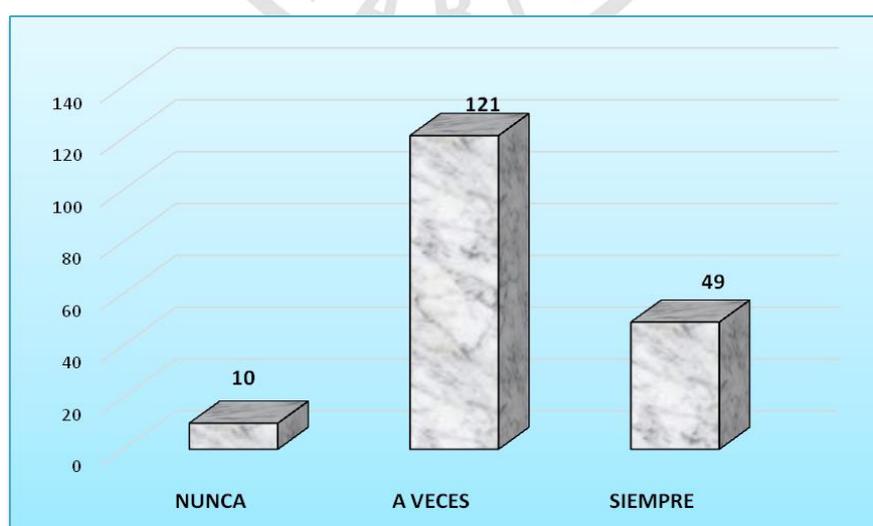


Figura 5. Frecuencia de las estrategias de aprendizaje

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, 12 de los estudiantes nunca aplican las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, 124 de los estudiantes a veces aplican las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje y 44 de los estudiantes con frecuencia siempre aplican las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje.



Tabla 13

Uso de la estrategia cognitiva y control de aprendizaje

Aplica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	12	6.7	6.7	6.7
A veces	124	68.9	68.9	68.9
Siempre	44	24.4	24.4	100
Total	180	100	100	



Figura 6. Uso de las estrategias cognitivas y control del aprendizaje

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, 10 de los estudiantes nunca aplican las estrategias de apoyo al aprendizaje, 106 de los estudiantes a veces aplican las estrategias de apoyo al aprendizaje y 64 de los estudiantes con frecuencia siempre aplican las estrategias de apoyo al aprendizaje.

Tabla 14

Uso de la estrategia de apoyo al aprendizaje

Aplica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	10	5.6	5.6	5.6
A veces	106	58.9	58.9	64.4
Siempre	64	35.6	35.6	100
Total	180	100	100	



Figura 7. Uso de las estrategias de apoyo al aprendizaje

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, 6 de los estudiantes nunca aplican las estrategias de aprendizaje: dimensión hábitos de estudio; 96 de los estudiantes a veces aplican las estrategias de aprendizaje: componente hábitos de estudio y 78 de los estudiantes con frecuencia siempre aplican las estrategias de aprendizaje: dimensión hábitos de estudio.

Tabla 15

Uso de la estrategia de aprendizaje de aprendizaje: Hábitos de estudio

Aplica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	6	3.3	3.3	3.3
A veces	96	53.3	53.3	56.7
Siempre	78	43.3	43.3	100
Total	180	100	100	

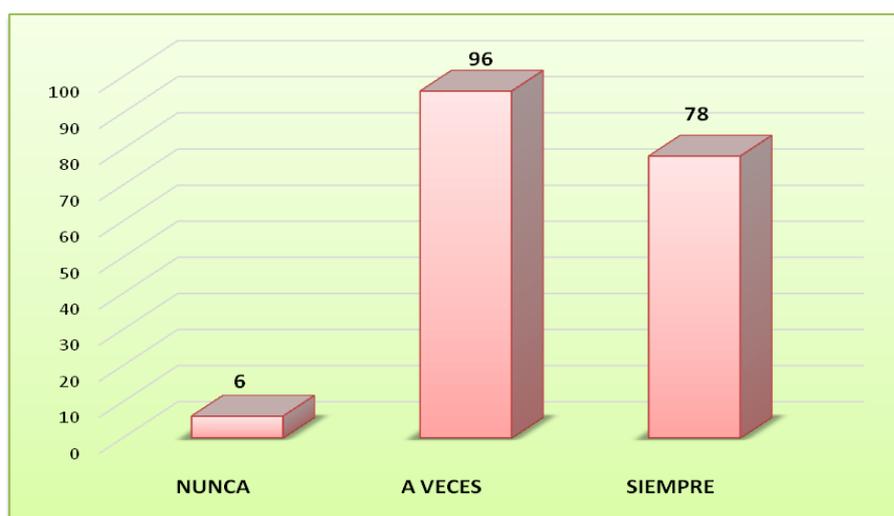
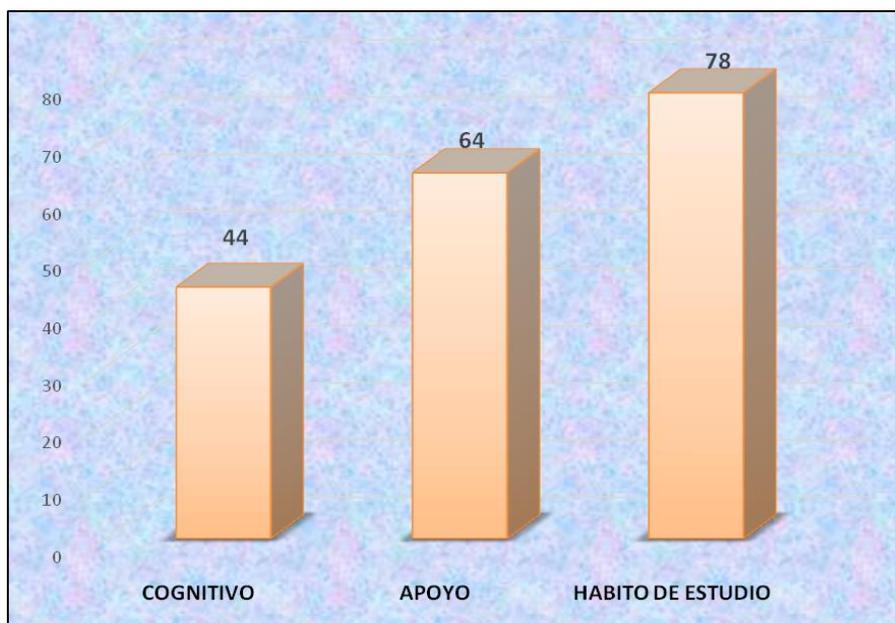


Figura 8. Uso de las estrategias de aprendizaje: Hábitos de estudio

De los 180 estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, 44 de los estudiantes siempre aplican las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, mientras que 64 estudiantes siempre utilizan las estrategias de apoyo al aprendizaje y 78 de los estudiantes siempre aplican las estrategias: hábitos de estudio. De dicha figura se desprende que la estrategia con mayor predominio es hábitos de estudio puesto que tiene mayor frecuencia en su uso.

Figura 9. Tipos de estrategias de aprendizaje más utilizada por los estudiantes



4.2. Nivel inferencial: prueba de hipótesis

Hipótesis general

H1. Existe relación significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

H0. No existe relación significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

Se quiere determinar la relación entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje.

Para ello analizaremos el tipo de distribución que presentan los datos en cada variable, a través de la prueba de kolmogorov. Considerando el valor de la prueba, se determinara el uso del estadístico de correlación: si los datos presentan distribución normal, se utilizara el paramétrico (Pearson), caso contrario, no paramétrico (Rho de spearman).

Prueba de normalidad: kolmogorov

Es una prueba de bondad de ajuste, permite determinar si los datos provienen de una población con distribución normal.

- Planteamiento de hipótesis:

Ho: los datos de la variable presentan distribución normal (Si $p > 0.05$)

Ha: los datos de la variable no presentan distribución normal (Si $p \leq 0.05$)

- Nivel de significancia:

$\alpha = 0.05$

- Prueba:

Las puntuaciones de la motivación académica y las estrategias de aprendizaje se han ingresado al programa spss, y se ha realizado la prueba de kolmogorow, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla16
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Motivación académica	Estrategia de aprendizaje
N		180	180
Parámetros normales(a,b)	Media	42	119.26
	Desviación típica	5.8	18.45
Diferencias más extrema	Absoluta	0.067	0.049
	Positiva	0.039	0.036
	Negativa	-0.067	-0.049
Z de Kolmogorov-Smirnov		0.849	0.654
Sig. asintót. (bilateral) "p"		0.400	0.785

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

- Regla de decisión:

Si "p" (sig) < 0.05, se rechaza la Ho

Si "p" (sig) > 0.05, se acepta la Ho

- Decisión:

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de kolmogorow para la variable MOTIVACION ACADEMICA, el valor de $p=0.400$ (sig bilateral), dicho resultado es mayor a 0.05, por lo tanto, los datos presentan distribución normal.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de kolmogorow para variable ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, el valor de $p=0.785$ (sig bilateral), dicho resultado es mayor a 0.05, por lo tanto, los datos presentan distribución normal.

Las pruebas de hipótesis se han trabajado con el estadístico de correlación de Pearson, puesto que las variables cumplen el supuesto de normalidad.

Coeficiente de correlación de Pearson (r)

Es un método de correlación para variables medidas por intervalos o razón y para relaciones lineales. Permite medir el grado de correlación entre las variables x e y en la población que es objeto de estudio.

$$r = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n(\sum x^2) - (\sum x)^2][n(\sum y^2) - (\sum y)^2]}}$$

Dónde: $-1 \leq r \leq +1$

Tabla 17
Índices de correlación

COEFICIENTE	TIPO DE CORRELACIÓN
-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa fuerte
-0.50	Correlación negativa media
-0.25	Correlación negativa débil
-0.10	Correlación negativa muy débil
0.00	No existe correlación alguna entre las variables
+0.10	Correlación positiva muy débil
+0.25	Correlación positiva débil
+0.50	Correlación positiva media
+0.75	Correlación positiva fuerte
+0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014)

Los puntajes obtenidos en la motivación académica y las estrategias de aprendizaje han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 1. Motivación académica y estrategias de aprendizaje.

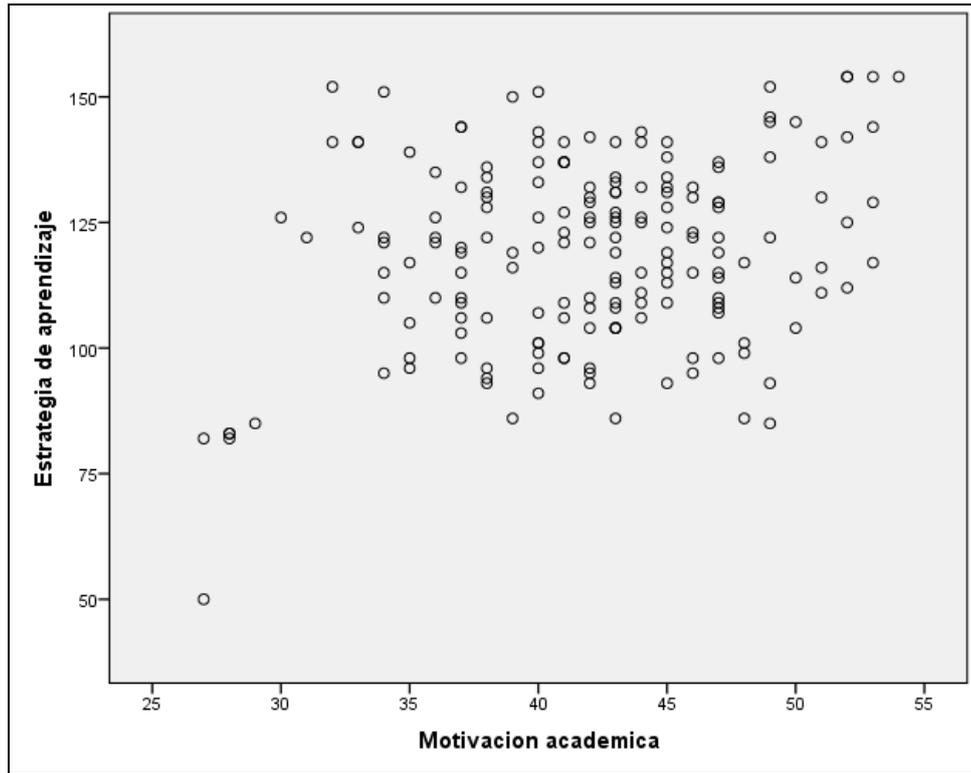


Tabla 18

Coeficiente de Pearson

		Motivación académica	Estrategia de Aprendizaje
Motivación académica	Correlación de Pearson	1	0,265**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	180	180
Estrategia de Aprendizaje	Correlación de Pearson	0,265*	
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	180	180

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

De acuerdo a la tabla 18, el coeficiente de correlación de Pearson es $r=0.265$, entonces, el grado de relación entre las variables motivación académica y las estrategias de aprendizaje es débil, el sentido o dirección de la relación es positiva, es decir, la relación es directa, a mayor motivación académica mayor uso de estrategia de aprendizaje y viceversa.

Hipótesis específica 1

H1. Los estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres presentan un alto nivel de motivación académica.

H0. Los estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres no presentan un alto nivel de motivación académica.

Para determinar si el nivel de la motivación académica es estadísticamente alto el puntaje debe ser mayor a 39 puntos, para ello se realiza la prueba t para una media.

Prueba t para una media

1. Hipótesis estadísticas:

H0: $u_1 \leq 39$, no presentan un alto nivel de motivación académica (menor/igual a 39)

H1: $u_1 > 39$, presentan un alto nivel de motivación académica (mayor a 39)

2. Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

3. Estadístico. Prueba t para una media.

\bar{x} : es el promedio del puntaje de la motivación académica

S: desviación típica del puntaje de la motivación académica

Estadísticos para una muestra

Motivación académica	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
puntaje	180	42.00	5.800	0.432

Prueba para una muestra

Motivación Académica	Valor de prueba = 39					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
	6.939	179	0.000	3.000	2.15	3.85

De la tabla anterior se sabe que $t_c = 6.939$

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{S / \sqrt{n}}$$

4. Conclusión. Se puede inferir con un nivel de significación de 0.05 que, los estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres presentan un alto nivel de motivación académica.

Hipótesis específica 3

H3. Existe relación significativa entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres.

H0. No existe relación significativa entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres.

Se quiere determinar la relación entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje. Las pruebas de hipótesis específicas se han trabajado con el estadístico de correlación de Pearson, puesto que las variables cumplen el supuesto de normalidad.

Los puntajes obtenidos en la motivación académica, componente valor y las estrategias de aprendizaje han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 2. M.A. Valor y Estrategias de Aprendizaje.

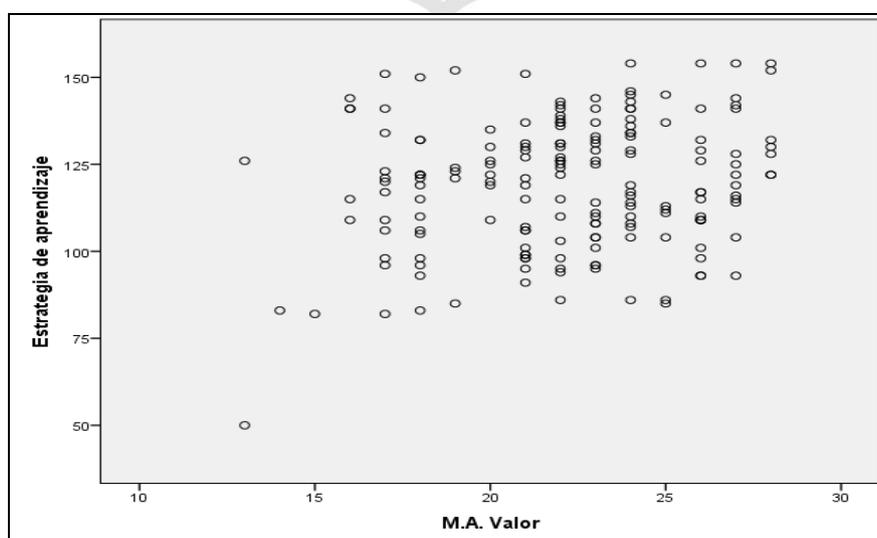


Tabla 19

Coeficiente de Pearson

		M.A. Valor	Estrategia de Aprendizaje
M.A. Valor	Correlación de Pearson	1	0,187*
	Sig. (bilateral)		0.012
	N	180	180
Estrategia de Aprendizaje	Correlación de Pearson	0,187*	
	Sig. (bilateral)	0.012	
	N	180	180

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo a la tabla 19, el coeficiente de correlación de Pearson es $r=0.187$, entonces, el grado de relación entre las variables motivación académica, componente valor y las estrategias de aprendizaje es débil, el sentido o dirección de la relación es positiva, es decir, la relación es directa, a mayor motivación académica, componente valor mayor uso de estrategia de aprendizaje y viceversa.

Para evaluar si la relación es estadísticamente significativa se tiene que contrastar la hipótesis con la prueba t de student.

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (Ho): $\rho=0$, No existe relación significativa entre la motivación académica, componente valor y las estrategias de aprendizaje.

Hipótesis alterna (Ha): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa entre la motivación académica, componente valor y las estrategias de aprendizaje.

2) Nivel de significancia. $\alpha = 0.05$, con dos colas (bilateral)

Prueba t

$$t_{Obtenido} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = 0.187 \sqrt{\frac{180-2}{1-0.035}} = 2.54$$

3) Decisión

Si $t_{obtenido}$ cae en la zona de rechazo, entonces se rechaza la Ho, caso contrario no se rechaza.

El $t_{obtenido} = 2.54$ cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (Ho).

4) Conclusión. Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que, existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica, componente valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada.

Hipótesis específica 4

H4. Existe relación significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres.

H0. No existe relación significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres.

Se quiere determinar la relación entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje. Las pruebas de hipótesis específicas se han trabajado con el estadístico de correlación de Pearson, puesto que las variables cumplen el supuesto de normalidad.

Los puntajes obtenidos en la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 3. M.A. Expectativas y Estrategias de Aprendizaje.

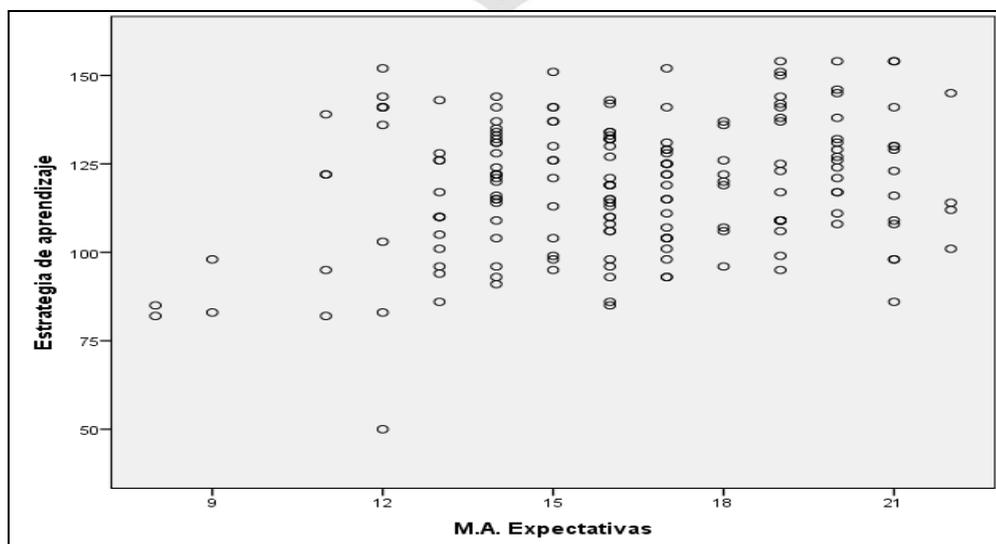


Tabla 20

Coeficiente de Pearson

		M.A. expectativas	Estrategia de Aprendizaje
M.A. expectativas	Correlación de Pearson	1	0,216**
	Sig. (bilateral)		0.004
	N	180	180
Estrategia de Aprendizaje	Correlación de Pearson	0,216**	
	Sig. (bilateral)	0.004	
	N	180	180

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

De acuerdo a la tabla 20, el coeficiente de correlación de Pearson es $r=0.216$, entonces, el grado de relación entre las variables motivación académica, componente expectativas y las estrategias de aprendizaje es débil, el sentido o dirección de la relación es positiva, es decir, la relación es directa, a mayor motivación académica, componente: expectativas mayor uso de estrategia de aprendizaje y viceversa.

Prueba de hipótesis

- 1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (Ho): $\rho=0$, No existe relación significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje.

Hipótesis alterna (Ha): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje.

- 2) Nivel de significancia. $\alpha = 0.05$, con dos colas (bilateral)

Prueba t

$$t_{\text{Obtenido}} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = 0.216 \sqrt{\frac{180-2}{1-0.047}} = 2.95$$

- 3) Decisión

Si t_{obtenido} cae en la zona de rechazo, entonces se rechaza la H_0 , caso contrario no se rechaza.

El $t_{\text{obtenido}} = 2.95$ cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (H_0).

- 4) Conclusión. Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres.

Hipótesis específica 5

H5. Existe relación significativa entre la motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres.

H0. No existe relación significativa entre la motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres.

Se quiere determinar la relación entre la motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje. Las pruebas de hipótesis específicas se han trabajado con el estadístico de correlación de Pearson, puesto que las variables cumplen el supuesto de normalidad.

Los puntajes obtenidos en la motivación académica, componente afectivo y las estrategias de aprendizaje han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Diagrama de dispersión 4. M.A. Afectivo y estrategias de aprendizaje.

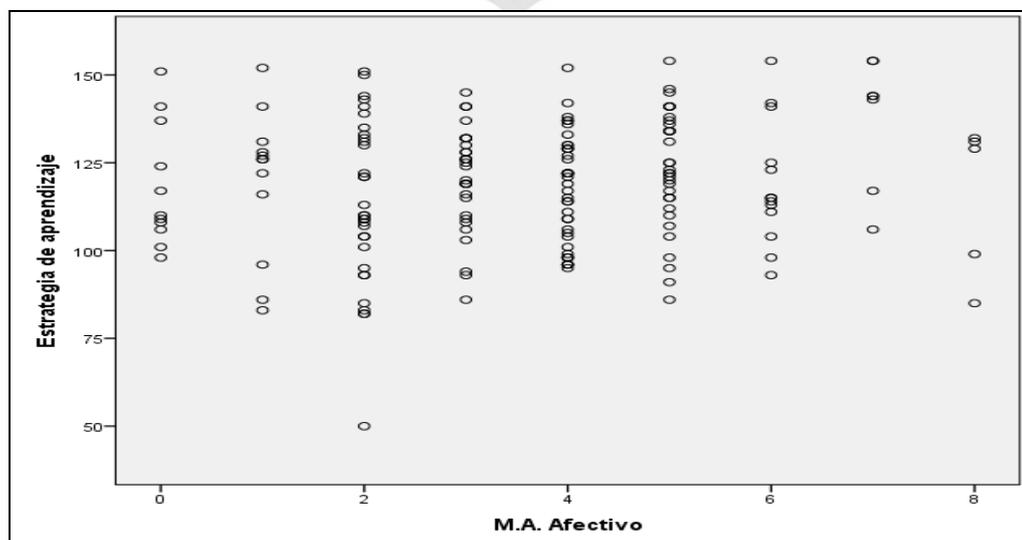


Tabla 21

Coeficiente de Pearson

		M.A. Afectivo	Estrategia de Aprendizaje
M.A. Afectivo	Correlación de Pearson	1	0,126
	Sig. (bilateral)		0.091
	N	180	180
Estrategia de Aprendizaje	Correlación de Pearson	0,126	
	Sig. (bilateral)	0.091	
	N	180	180

De acuerdo a la tabla 21, el coeficiente de correlación de Pearson es $r=0.126$, entonces, el grado de relación entre las variables motivación académica, componente afectivo y las estrategias de aprendizaje es muy débil, el sentido o dirección de la relación es positiva, es decir, la relación es directa, a mayor motivación académica, componente afectivo mayor uso de estrategia de aprendizaje y viceversa.

Para evaluar si la relación es estadísticamente significativa se tiene que contrastar la hipótesis con la prueba t de student.

Prueba de hipótesis

1) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (Ho): $\rho=0$, No existe relación significativa entre la motivación académica, componente afectivo y las estrategias de aprendizaje.

Hipótesis alterna (Ha): $\rho \neq 0$, Existe relación significativa entre la motivación académica, componente afectivo y las estrategias de aprendizaje.

2) Nivel de significancia. $\alpha = 0.05$, con dos colas (bilateral)

Prueba t

$$t_{\text{Obtenido}} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = 0.126 \sqrt{\frac{180-2}{1-0.016}} = 1.69$$

3) Decisión

Si t_{obtenido} cae en la zona de rechazo, entonces se rechaza la H_0 , caso contrario no se rechaza.

El $t_{\text{obtenido}} = 1.69$ cae en la zona de aceptación de la hipótesis nula. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0).

4) Conclusión. Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que no existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica, componente afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de una Universidad Privada.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

En este apartado se interpretan los datos obtenidos y analizados estadísticamente en líneas anteriores, en función a los objetivos e hipótesis enunciadas, tanto a nivel descriptivo como inferencial.

A nivel descriptivo

En cuanto a la variable motivación académica, se observa que la muestra de estudio, predominantemente, presenta un alto nivel de motivación académica (tabla 8) a nivel general, evidenciando, una alta predisposición e interés por el estudio y el aprendizaje. En igual sentido este dato es coherente con los componentes de la motivación académica: expectativas (61.1% nivel alto. Tabla 9), valor (76.7% nivel alto. Tabla 10), afectivo (55.6% nivel medio. Tabla 11).

Este hallazgo, tendría explicación en la alta motivación de logro académico que poseen los estudiantes, en función, de un lado, por la necesidad de profesionalización y, de otro lado, por la inversión económica que hacen sus padres para mantenerlos en una universidad privada, cuyas tasas educativas son altas.

En relación a la variable estrategias de aprendizaje se observa que el 67.2% de la muestra de estudio hace uso “a veces” de las estrategias de aprendizaje a nivel global. En igual sentido, se reportan las dimensiones o áreas de las estrategias de aprendizaje. Así, tanto la dimensión: estrategia cognitiva y control de aprendizaje, la dimensión: estrategia de apoyo al aprendizaje, y la dimensión: estrategias hábitos de estudios (68.9%. Tabla 13, 58.9%. Tabla 14, y 53.3%. Tabla 15; respectivamente).

El hallazgo, reseñado nos permite afirmar que la muestra de estudio utiliza las estrategias de aprendizaje en forma irregular y en forma coyuntural. Vale decir, no las aplican en forma regular ni frecuente, evidenciando, una transición entre las estrategias tradicionales, de estudio y aprendizaje (enfoque conductista) y las estrategias de aprendizaje basadas en los enfoques cognitivos constructivistas del aprendizaje, que enfatizan en el procesamiento activo e interactivo de la información por parte del estudiante.

Todo lo anterior, tendría su explicación en la aún vigente didáctica que los docentes aplican en el aula de clase. Aún en estos tiempos de cambios y transformaciones de la enseñanza universitaria, soportada en las nuevas tecnologías de información y comunicación, existen docentes que siguen apostando por la clase magistral o la enseñanza frontal centrada en el

profesor y no en el estudiante. Al respecto (Pozo, 2016), nos recuerda que en el presente siglo estamos viviendo una nueva cultura del aprendizaje, la cual no debe basarse en la transmisión unidireccional del saber, de los valores o de las conductas establecidas, sino en fomentar el diálogo, la cooperación y la colaboración.

A nivel inferencial

De acuerdo al procesamiento estadístico realizado, se observa, una correlación estadísticamente significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje, a nivel global, en la muestra de estudio. Sin embargo, a nivel de las dimensiones o componentes de la motivación académica, sólo se observa que existe correlación en dos de ellas: componente de valor y componente expectativas. No sucediendo lo mismo, con el componente afectivo en el cual no existe una correlación significativa.

La no existencia de correlación entre el componente afectivo de la motivación académica y las estrategias de aprendizaje, tendrían su explicación en el énfasis más cognitivo de la motivación. Con frecuencia, el estudiante universitario tiende a racionalizar su valoración y expectativa sobre los estudios del aprendizaje que a enfatizar en los aspectos emotivos del mismo. La moderna concepción de la motivación (Pintrich y schunk,2006,) postulan la integración de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales de la motivación. Sin embargo la didáctica tradicional, aún predominante en los contextos universitarios, no toma en cuenta los procesos afectivos emocionales en los procesos de adquisición y construcción de conocimientos.

Los estados emocionales de ansiedad, tensión, miedo y a veces pánico que generan algunas metodologías de enseñanza tradicional no son valoradas por los docentes ni por los estudiantes como aspectos importantes en el proceso motivacional en términos de interferentes o de bloqueo en el rendimiento académico. Se suele considerar como una consecuencia de la exigencia en los estudios y en el desarrollo de actividades académicas, atribuyéndoles un significado positivo en el proceso de aprender.

5.2. Conclusiones

- La muestra de estudio, predominantemente, presenta un alto nivel de motivación académica a nivel general, evidenciando, una alta predisposición e interés por el estudio y el aprendizaje.
- El 67.2% de la muestra de estudio hace uso “a veces” de las estrategias de aprendizaje a nivel global.
- Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.
- Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica, componente valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del

primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

- Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.
- Se infiere con un nivel de significancia de 0.05 que no existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica, componente afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

5.3. Recomendaciones

- Que, la Escuela de Postgrado de la Universidad de San Martín de Porres divulge por medios convencionales y digitales los resultados de la presente investigación, con el propósito que permita generar otros problemas de investigación en los participantes con los demás ciclos de estudio.

- Crear talleres para estudiantes orientados al uso de estrategias de aprendizaje y al análisis de las capacidades propias de cada persona donde se sensibilicen que el adecuado uso de éstas incide significativamente en el rendimiento académico.



FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Atkinson, J. (1987). *Una introducción a la motivación*. Nueva York: D. Van Nostrand
- Beltrán, J. y Bueno, J. (1997). *Psicología de la Educación*. México: Alfa Omega.
- Beltrán, J.A. (1998). *Psicología educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Bernardo, J. (2000). *Cómo aprender mejor. Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Ediciones RIALP S. A.
- Bernardo, J. (2007). *Estrategias de aprendizaje: Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp S. A.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Cabañas, M. (2008). La enseñanza de español a integrantes en contextos escolares. Málaga: ASELE
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En SEGAL y otros, *Thinking and learning skills* (vol. 1): *Relating instruction to research*, 209-240. Hillsdale, N.J: LEA.

- Del Mastro Vicchione, C. (2003). *El aprendizaje Estratégico en la educación a distancia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (1996). *Biografía del pensamiento, estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Eccles, J., Blumenfeld, P., y Wigfield, A. (1984). *Ontogeny of self- and task beliefs and activity choice*. Funded grant application to the National Institute for Child Health and Human Development (Grant RO1-HD17553).
- Feather, N. (1982). *Expectations and actions: expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Psicología General. Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gallego J. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: Solana A: G. S. A.
- García J. (2002). *¿Por dónde empiezo? Técnicas de aprendizaje de lenguas para estudiantes de turismo*. Valencia: UPV.
- Garret, H. (1994). *Estadística en Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Monereo, C. y Clariana, M. (1994). *Profesor y Alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Monereo, C.; Castelló M.; Clariana M.; Palma M.; Lluïsa Pérez M. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAO
- Moore, K. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Muñoz Loli, J.A. (2003). *Nuevos rumbos de la Pedagogía, El constructivismo*, Módulo III Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Lima: Editorial San Marcos
- Ontoria Peña, A.; Gómez R.; Molina Rubio, A. (2002). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea S.A
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. España: Prentice Hall.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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: Alianza Editorial, pp.211-233
- Pozo, J. y Monereo, C. (2006). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana
- Pozo, J.I. (2016) *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puente, A. (1995). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid. CEPE.
- Roman, J. y Gallego, S. (1994). *ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.S.A.
- Soler, J. y Alfonso, V. (1996). *Estrategias de Aprendizaje Humano*. Valencia: Promolibro.
- Suarez, J. y Fernández, A. (2004) *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid. Ediciones UNED

- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- 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: McMillan.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Referencias hemerográficas

- Alonso- Tapia, J. (2005). Motivación, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. *Psicothema*, 17(3) 404-411
- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968) Human Memory. En K.W. SPENCE (Eds.) *The Psychology of Learning*. Vol.2. New York. Academic Prees.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, 39-54. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Fernández , O. y otros (2009). Estrategias de Aprendizaje y Autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 27- 45, 2009*
- García, A. (2005). Estudio de los Enfoques de Aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista .Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica. N° 6-3 (2), 109-126.*

- González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J y Valle, A. (2000). Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9, (16), 217-229.
- Loret de Mola, J. (2011). Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes”. Huancayo-Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje N° 8, Vol. 8-Octubre*
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Maquilón, J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 81-100. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España
- Mena, A., et. al. (2015). *Evaluación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico en procesos mediados por TIC*. Ponencia. 3º Jornada de Innovación en el Aula. Universidad Nacional de La Plata.
- Núñez, J., Gonzales-Pienda, J.. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pajares, F.; Britner, S. y. Valiente, G. (2000) Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 406-422.

Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (2000). El Currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. Universidad de Chile. *Revista Enfoques educacionales Vol. 2*. Consultado el 05-04-07.

Roux, R. y Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 15, Número 1*. Enero – Abril, pp. 1-16

Salim, R. (2006). El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *En Revista Iberoamericana de Educación Número 36/4*.

Referencias electrónicas

González Cabanach, R, (s/d) Concepciones y enfoques de aprendizaje. URL.
Recuperado de:
<http://www.vc.ehu.es/campus/centros/e.g.b/deptos~e/deppe/relectron/n4/eIn4a1.htm> 06/08/02

Mancini, V. et al. (2015). *Motivación, debilidades y fortalezas de los estudiantes universitarios ingresantes a los profesorados del departamento de ciencias exactas y naturales*. Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
Recuperado de: <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/convocatoria>.

Miguez, M. (2005). *El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión*. En Rev. Electrónica de la Red de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n3> [Consulta: nov. 2008].

Valenzuela Gonzales, J.R. (1998). *Los tres "autos" del aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en Educación a Distancia*. México. Consultado el 15-06-07. Recuperado de: <http://www.ruv.itesm.mx/ege/cie/ponencias/valenzuela/ponencialvalenzuela.htm>

Tesis

Aliaga, J. (2003). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria y el rendimiento en matemática y lenguaje (construcción de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich y DeGroot)*. Tesis para optar el Grado de Doctor en Psicología. UIGV.

Arias, M. y Sfer, A. (2002). *Estrategias de Estudio y Aprendizaje de alumnos que ingresan a la Universidad. Desarrollo Metacognitivo*. Tesis. Universidad Nacional de Tucumán – Argentina.

Campos, L. (2002). *Relación entre las Estrategias de Aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco*. Tesis para optar el Grado de Maestro en Investigación y Docencia Universitaria. UIGV.

Carranza, R. y Apaza, F. (2012). *Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto*. Tesis. Universidad Peruana Unión.

- Jurado, C. y Flores, E. (2005) Diseño de un programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes del primer ciclo de la escuela profesional de ingeniería de sistemas en la universidad señor de Sipán. Tesis. Universidad Señor de Sipán. Chiclayo.
- Mc Dowall, E. (2009). *Relación entre estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis. UNMSM.
- Muñoz, Ma. (2005). *Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarias*. Tesis. Universidad Católica del Maule Talca, Chile
- Rodríguez de los Ríos, L. (2001). *Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en función al género, ciclo y especialidad de estudio*. Lima: Tesis. UIGV
- Ubaldo, Y. (2014). Autoestima y motivación académica en estudiantes de la escuela profesional de estomatología de la Universidad Alas Peruanas, año 2013. Tesis. UNE. Sección Posgrado



Anexo 1
Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES	HIPÓTESIS	TIPO Y DISEÑO
<p>Problema general ¿Qué relación existe entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel de motivación académica que presentan los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres? • ¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje son utilizadas por los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres? • ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres? • ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres? • ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres. 	<p>Objetivo general Determinar la relación entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir el nivel de motivación académica que presentan los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres. • Identificar el tipo de estrategia de aprendizaje que son utilizadas por los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres. • Establecer la relación entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres. • Establecer la relación entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres. • Establecer la relación entre la motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres. 	<p>V1: Motivación Académica V2: Estrategias de Aprendizaje</p>	<p>H1 Existe relación significativa entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>H1 Los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres presentan un alto nivel de motivación académica.</p> <p>H2 Los estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres reportan que con mayor frecuencia utilizan la estrategia de aprendizaje: cognitivas y de control del aprendizaje.</p> <p>H3 Existe relación significativa entre la motivación académica, componente: valor y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.</p> <p>H4 Existe relación significativa entre la motivación académica, componente: expectativas y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.</p> <p>H5 Existe relación significativa entre motivación académica, componente: afectivo y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres.</p>	<p>Tipo Descriptivo</p> <p>Diseño: Descriptivo Correlacional</p>

Anexo 2

CUESTIONARIO EAM-56P

Edad..... Sexo..... Especialidad de estudio.....

Ciclo.....Turno.....

Instrucciones:

A continuación aparecen unas preguntas sobre tu forma de aprender. Tú tienes que decidir si es o no verdad lo que ahí se dicen con respecto a ti.

Marca con una (X) la letra que indica tu respuesta.

- A) Si, me pasa eso, es verdad
- B) a medias, a veces si a veces no
- C) no, no me pasa eso, es mentira

	Preguntas	Respuestas		
		A Si, me pasa eso, es verdad	B A medias, a veces sí, a veces no	C No, no me pasa eso, es mentira
1	Tengo confianza en que puedo hacer muy bien las tareas y exámenes	A	B	C
2	Prefiero que el tema de la clase sea un reto para mí, pues así aprendo cosas nuevas	A	B	C
3	Quiero sobresalir en los estudios para demostrar mi capacidad a mis padres, profesores o amigos	A	B	C
4	Estoy seguro (a) que puedo comprender las lecturas más difíciles	A	B	C
5	El pensar que pueda salir mal me hace difícil concentrarme en los exámenes	A	B	C
6	Creo que al final del año recibiré excelentes notas en los cursos	A	B	C
7	Prefiero que los temas sean interesantes aunque sean difíciles de aprender	A	B	C
8	Mientras doy un examen pienso qué me podría pasar si salgo desaprobado	A	B	C
9	Cuando estudio los temas siento curiosidad y deseos de saber más	A	B	C
10	Se qué puedo entender los temas más difíciles que expliquen los profesores	A	B	C
11	Si no aprendo algún tema es por mi culpa	A	B	C
12	Es importante para mí aprender los cursos porque me ayudará a formarme mejor	A	B	C
13	Confío en que mi rendimiento en los cursos sea bueno	A	B	C
14	Es importante que saque buenas notas para que mi familia y amigos hablen bien de mi	A	B	C

15	Pienso que es muy importante entender los temas de los cursos	A	B	C
16	Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones y superar a mis compañeros	A	B	C
17	Estoy seguro (a) que puedo hacer bien las tareas de los diferentes cursos	A	B	C
18	Si no entiendo algún tema es porque no me esfuerzo lo suficiente	A	B	C
19	Prefiero entender bien los temas que estudio aunque para ello necesite más tiempo	A	B	C
20	Deseo sacarme calificaciones que me permitan ganar premios	A	B	C
21	Pienso que cuando sea mayor me servirá lo que estoy aprendiendo en el colegio	A	B	C
22	Confío en que puedo aprenderme las ideas principales que se enseñan en los cursos	A	B	C
23	Aun estando preparado, me siento intranquilo cuando se acerca un examen	A	B	C
24	Creo que puedo resolver los problemas y ejercicios que tenga como tarea	A	B	C
25	Pienso que lo que aprenda ahora me será útil cuando esté en otros grados	A	B	C
26	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien mis tareas escolares	A	B	C
27	Cuando desapruébo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente	A	B	C
28	En un examen estoy tan nervioso (a) que olvido los temas que estoy seguro que sé	A	B	C
29	Prefiero hacer tareas algo difíciles, pues así aprendo más	A	B	C
30	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien las tareas escolares	A	B	C
31	Cuando desapruébo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente	A	B	C
32	En un examen estoy tan nervioso(a) que me olvido los temas que estoy seguro(a) sé.	A	B	C

ACRA

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes... es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las haya utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

- A. NUNCA O CASI NUNCA
- B. ALGUNAS VECES
- C. BASTANTES VECES
- D. SIEMPRE O CASI SIEMPRE

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación marca en la Hoja de Respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tú opinión y desde e conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Ejemplo:

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.....A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo para su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible de tu manera de procesar la información cuando están estudiando artículos, monografías, textos, apuntes..., es decir, cualquier material a aprender.

ESCALA ACRA –ABREVIADA

Sexo..... Edad..... Especialidad de estudios.....

Ciclo..... Turno.....

Nº Ítem Dimensión I. ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y DE CONTROL DEL APRENDIZAJE

1. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriores subrayadas.
 2. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
 3. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.
 4. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.
 5. Dedico un tiempo a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.
 6. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos o conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.
-
7. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que parecen más importantes.
 8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.
 9. Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
 10. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), alguno de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
-
11. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis...)
 12. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante la repetición y nemotecnias.
 13. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.
 14. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc.; que elaboré al estudiar.
 15. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...)
-
16. Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a recordarme de lo importante.
 17. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
 18. Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
-
19. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.
 20. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.
 21. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.
 22. Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
 23. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que ha preguntado o quiero responder.
-
24. Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
 25. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.

Nº Ítem Dimensión II. ESTRATEGIAS DE APOYO AL APRENDIZAJE

26. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.
27. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.
28. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
29. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.

30. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.

31. Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación.

32. Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo para concentrarme mejor en el estudio.

33. En el trabajo, me estimula cambiar intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que voy estudiando.

34. Evito o resuelvo, mediante el dialogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.

35. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.

36. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.

37. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

38. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.

39. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.

Nº Ítem Dimensión III. HÁBITOS DE ESTUDIO

40. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.

41. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.

42. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.

43. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.

44. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.

ACRA- HOJA DE RESPUESTAS

Edad.....Año de estudio.....

Dimensión I Estrategias cognitivas y de control de aprendizaje	Dimensión II Estrategias de apoyo al aprendizaje	Dimensión III Hábitos de estudio
1 A B C D	26 A B C D	40 A B C D
2 A B C D	27 A B C D	41 A B C D
3 A B C D	28 A B C D	42 A B C D
4 A B C D	29 A B C D	43 A B C D
5 A B C D	30 A B C D	44 A B C D
6 A B C D	31 A B C D	
7 A B C D	32 A B C D	
8 A B C D	33 A B C D	
9 A B C D	34 A B C D	
10 A B C D	35 A B C D	
11 A B C D	36 A B C D	
12 A B C D	37 A B C D	
13 A B C D	38 A B C D	
14 A B C D	39 A B C D	
15 A B C D		
16 A B C D		
17 A B C D		
18 A B C D		
19 A B C D		
20 A B C D		
21 A B C D		
22 A B C D		
23 A B C D		
24 A B C D		
25 A B C D		
Puntos A <input type="text"/>	Puntos A <input type="text"/>	Puntos A <input type="text"/>
Puntos B <input type="text"/>	Puntos B <input type="text"/>	Puntos B <input type="text"/>
Puntos C <input type="text"/>	Puntos C <input type="text"/>	Puntos C <input type="text"/>
Puntos D <input type="text"/>	Puntos D <input type="text"/>	Puntos D <input type="text"/>
PD(A+B+C+D) <input type="text"/>	PD(A+B+C+D) <input type="text"/>	PD(A+B+C+D) <input type="text"/>

Anexo 3

Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación

"Año del buen servicio al Ciudadano"



CONSTANCIA

EL COORDINADOR GENERAL DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES, QUE SUSCRIBE LA PRESENTE,

DEJA CONSTANCIA:

Que, la Prof. MAGNOLIA EMPERATRIZ TERÁN VERA, ha realizado el estudio para la recolección de datos de la investigación denominada: "MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES".

Se expide la presente, a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente, a los tres días del mes de marzo de 2017.



Ing. Carlos A. Mechán Carmona
Coordinador General de Estudios Generales

Naty P.

Estudios Gen
Jr. Las Calandrias N° 151 - 291 - Santa
Telf: 362-
caeg@usm
<http://206.132.98.203/estudiosgenerales/porta>