



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA  
EDUCATIVA**

Estrategias metacognitivas y motivación en estudiantes de un  
Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestro en Psicología Educativa

**AUTOR:**

Huanacuni Yucra, Juan Carlos (orcid.org/0000-0002-6027-9360)

**ASESOR:**

Dra. Palomino Tarazona, María Rosario (orcid.org/0000-0002-3833-7077)

Dr. Palomino Berrios, Luis Alberto (orcid.org/0000-0001-9549-766X)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2023

## **DEDICATORIA**

A mi esposa Débora, quien con su incondicional apoyo y enseñanzas me supo guiar para alcanzar mis objetivos y perfilar quien verdaderamente soy.

## **AGRADECIMIENTO**

A mis docentes de la escuela de posgrado, a mi especialmente a mi asesora María Rosario Palomino Tarazona, quien con su experiencia y experticia me supo guiar y conducir a la obtención de mi grado académico.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	15
3.1 Tipo y diseño de la investigación	15
3.2 Variables y operacionalización	16
3.3 Población, muestra y muestreo	18
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	21
3.5 Procedimientos	25
3.6 Método de análisis de datos	26
3.7 Aspectos éticos	26
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	42
VI. CONCLUSIONES	65
VII. RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS	71
ANEXOS	80

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Distribución de la población	18
Tabla 2 Ficha técnica del instrumento para medir estrategias metacognitivas	21
Tabla 3 Baremos del instrumento para medir estrategias metacognitivas	23
Tabla 4 Ficha técnica del instrumento para medir motivación	24
Tabla 5 Baremos del instrumento para medir motivación para el aprendizaje	25
Tabla 6 Análisis descriptivo de la variable estrategias metacognitivas	28
Tabla 7 Dimensiones de estrategias metacognitivas	28
Tabla 8 Niveles de motivación	30
Tabla 9 Dimensiones de la motivación	30
Tabla 10 Niveles de estrategias metacognitivas y motivación	31
Tabla 11 Dimensión conocimiento declarativo y niveles de motivación	32
Tabla 12 Niveles de conocimiento procedimental y motivación	32
Tabla 13 Niveles de conocimiento condicional y niveles de motivación	33
Tabla 14 Niveles de planificación y niveles de motivación	33
Tabla 15 Niveles de organización y niveles de motivación	34
Tabla 16 Niveles de monitoreo y niveles de motivación	34
Tabla 17 Niveles de depuración y los niveles de motivación	35
Tabla 18 Niveles de evaluación y los niveles de motivación	35
Tabla 19 Normalidad de estrategias metacognitivas y motivación	36
Tabla 20 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	36
Tabla 21 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	37
Tabla 22 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	37
Tabla 23 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	38
Tabla 24 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	38
Tabla 25 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	39
Tabla 26 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	39
Tabla 27 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	40
Tabla 28 Fuerza de la relación Rho de Spearman.	41

## RESUMEN

Este estudio examinó la relación entre las estrategias metacognitivas y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico en la ciudad de Tacna. Se utilizó un enfoque cuantitativo, descriptivo correlacional y diseño no experimental, se aplicaron encuestas a una muestra probabilística de 546 estudiantes. Los resultados mostraron una distribución heterogénea de las estrategias metacognitivas, con la mayoría de los estudiantes clasificados en el nivel medio (44%) y un grupo considerable en el nivel bajo (40%). En cuanto a la motivación, la mayoría de los estudiantes se ubicaron en la categoría medio (47%), seguidos por la categoría bajo (40%). Se encontró una correlación positiva y altamente significativa (Fuerza de la relación de 0,917) entre las estrategias metacognitivas y la motivación de los estudiantes. Estos hallazgos indican que a medida que los estudiantes emplean estrategias metacognitivas más efectivas, su motivación tiende a aumentar. Se concluye que las estrategias metacognitivas se relacionan con la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico en la ciudad de Tacna.

**Palabras clave:** Pensamiento, aprendizaje, estudiantes, autorreflexión, abstracción.

## ABSTRACT

This basic quantitative research examined the relationship between metacognitive strategies and motivation in students from a Technical Institute in the city of Tacna. A descriptive correlational design was employed, and surveys were administered to a probabilistic sample of 546 students. The results showed a heterogeneous distribution of metacognitive strategies, with the majority of students classified as "medium" (44%) and a considerable group in the "low" category (40%). Regarding motivation, the majority of students fell into the "medium" category (47%), followed by the "low" category (40%). A positive and highly significant correlation (correlation coefficient of 0.917) was found between metacognitive strategies and student motivation. These findings indicate that as students employ more effective metacognitive strategies, their motivation tends to increase. It is concluded that metacognitive strategies, such as self-reflection, planning, and monitoring of the learning process, play a crucial role in promoting student motivation.

**Keywords:** Thinking, learning, students, self-reflection, abstraction.

## I. INTRODUCCIÓN

Dentro del escenario internacional, las estrategias metacognitivas son valoradas como parte fundamental de una instrucción formal integral, la cual busca la autonomía con base en la motivación para aprender, la reflexión crítica y la supervisión de los saberes por parte de los discentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, 2021]). El Informe Mundial sobre Aprendizajes ha reportado un avance de estrategias metacognitivas en un 8.6% en países en desarrollo y un menor porcentaje en 5.4% en países de renta media y alta, siendo la motivación una de las habilidades transferibles predominantes dentro de la instrucción formal postpandemia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF, 2023]).

De acuerdo con una encuesta de Gallup (2021), solo el 36% de los discentes en los Estados Unidos están comprometidos con su aprendizaje, lo que indica una falta de motivación. Además, un estudio del Centro Nacional para la Instrucción formal y la Economía encontró que la disposición de los discentes para el aprendizaje está altamente correlacionada con su rendimiento académico. Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) sugiere que la motivación para aprender decrece de manera directa y proporcional al nivel educativo alcanzado, lo que puede ser debido a la pérdida de relevancia percibida de lo que están aprendiendo.

Es por ello que el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022) ha reconocido lo esencial de las actividades metacognitivas para los flujos de instrucción de los discentes y ha promovido su uso en las aulas peruanas, por tanto, se ha establecido que las estrategias metacognitivas permiten a los discentes comprender cómo piensan y cómo aprenden, lo que les ayuda a desarrollar destrezas para aprender de manera autosuficiente y eficaz.

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNBE) de MINEDU (2020) ha enfatizado lo esencial de la enseñanza de las estrategias metacognitivas en las diversas áreas curriculares, como una manera de fomentar el aprendizaje autónomo y el desarrollo de destrezas para la vida; de esta manera, el 60% de los estudiantes de instrucción formal primaria en zonas rurales del país muestran



un alto nivel de motivación para aprender, mientras que solo el 30% de los estudiantes de instrucción formal secundaria en zonas urbanas reportan lo mismo. Asimismo, la motivación para aprender está fuertemente correlacionada con el nivel socioeconómico de los estudiantes, siendo los estudiantes de hogares de bajos ingresos los que presentan una menor motivación para aprender (Unidad de Estadística Educativa [ESCALE, 2021]).

A nivel local, en el Instituto Superior Técnico “Francisco de Pula Gonzáles Vigil” de Tacna, se ha detectado una preocupante problemática en relación a la falta de estrategias metacognitivas y baja motivación en una muestra de discentes. Esta situación, que se traduce en un bajo rendimiento académico, tiene diversas causas y consecuencias. Una de las causas precipitantes de esta problemática es la falta de formación y entrenamiento de los discentes en estrategias metacognitivas, lo que implica que no están en potencialidad de autorregular su aprendizaje, monitorear su propio progreso y planificar su estudio de manera eficiente.

Las consecuencias de esta situación son múltiples. Por un lado, se reflejan en un bajo rendimiento académico, ya que los discentes no están en potencialidad de absorber y aplicar los saberes y destrezas que se les presentan. Esto, a su vez, puede generar frustración y desmotivación, lo que puede llevar a una disminución aún mayor en la participación y el interés por el aprendizaje. Además, la falta de estrategias metacognitivas y motivación también puede afectar negativamente el desempeño de los discentes en su vida profesional futura, ya que limita su potencialidad para aprender y adaptarse a nuevas situaciones y desafíos.

Es por esto que resulta esencial abordar esta problemática, por medio de la articulación de estrategias de corte pedagógico y metodológicas que permitan a los discentes desenvolver estrategias metacognitivas y fomentar su motivación efectiva. Esto implica no solo brindarles las herramientas necesarias para autorregular su propio proceso de internacionalización de contenidos, sino también generar un ambiente de internacionalización de contenidos estimulante y significativo que les permita desenvolver su interés por el conocimiento y su potencialidad de aplicarlo de manera efectiva. Solo así se podrá asegurar que los discentes puedan tener éxito tanto en su vida académica como profesional.

En ese sentido, se plantea el siguiente problema general: ¿Cuál es la relación entre las estrategias metacognitivas y la motivación en estudiantes de un instituto superior de Tacna? Asimismo, las preguntas específicas: ¿cuál es la relación entre el conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, la planificación, la organización, el monitoreo, la depuración y la evaluación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna?

La justificación teórica del presente trabajo subyace en que se desarrollará tomando en cuenta modelos y teorías que han demostrado lo esencial de las estrategias metacognitivas y la motivación en el aprovechamiento educacional y la autorregulación del proceso de internacionalización de contenidos. Asimismo, se justifica de manera práctica por su potencial aplicación en la realidad educativa de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna y en otros contextos similares. Los hallazgos de la investigación podrían ser empleados en la elaboración e articulación de programas de intervención destinados a fomentar el uso de estrategias metacognitivas y a incrementar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Además, se justifica metodológicamente debido a la utilización de métodos y técnicas rigurosos y confiables para la recolección y análisis de los datos.

Por tanto, se plantea el siguiente objetivo general: determinar de qué manera se relacionan las estrategias metacognitivas y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. Asimismo, los objetivos específicos: determinar la relación entre el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental, el conocimiento condicional, la planificación, la organización, el monitoreo, la depuración y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Finamente, se plantea la siguiente hipótesis general: Existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. Asimismo, las hipótesis específicas: existe relación significativa entre el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental, el conocimiento condicional, la planificación, la

organización, el monitoreo, la depuración y evaluación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

## II. MARCO TEÓRICO

A nivel nacional, se consultó el trabajo de Vega, Jara y Mantilla (2021) quien se trazó como propósito estudiar la vinculación entre las destrezas metacognitivas y el desenvolvimiento de la motivación. Investigación tipo básica, relacional, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 31 alumnos. Se aplicaron dos cuestionarios. Como resultados se halló un rango bajo de destrezas metacognitivas (41%) y rango intermedio de la motivación (25%), infiriéndose una vinculación directa y moderada con un  $p\text{-valor}=0.001$  y  $Rho=0.502$ . En conclusión, existe una vinculación entre las destrezas metacognitivas y el desenvolvimiento de la motivación.

De igual manera, se consultó el trabajo de Panta (2021) quien se trazó como propósito estudiar la vinculación estrategia metacognitivas para la resolución de problemas matemáticos. Investigación tipo básica, correlacional, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 36 alumnos. Se aplicaron dos cuestionarios. Como resultados se halló un rango bajo de articulación de estrategias metacognitivas (37%) y un nivel medio de resolución de problemas matemáticos (31%), infiriéndose una vinculación directa y fuerte con un  $p\text{-valor}=0.000$  y  $Rho=0.904$ . En conclusión, existe una vinculación entre la metacognición, motivación y aprehensión lectora.

Dentro de la misma línea de investigación tenemos el trabajo de Tapia (2022) quien se trazó como propósito estudiar la vinculación entre la metacognición, motivación y aprehensión lectora. Investigación tipo básica, correlacional, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 41 alumnos. Se aplicaron tres cuestionarios. Como resultados se halló un rango bajo de metacognición (51%), un rango moderado de motivación (43%) y un rango bajo de aprehensión lectora (61%), infiriéndose una vinculación directa y moderada con un  $p\text{-valor}=0.000$  y  $ANOVA=0.615$ . En conclusión, existe una vinculación entre la metacognición, motivación y aprehensión lectora.

Asimismo, se consultaron los resultados aportados por Chalco (2021) quien se trazó como propósito estudiar la vinculación causal entre las estrategias metacognitivas para optimizar la motivación. Investigación tipo básica, explicativa,

no experimental y transversal. La muestra se compuso por 52 alumnos. Se aplicaron dos cuestionarios. Como resultados un rango bajo de estrategias metacognitivas (46%) y un rango moderado de motivación de lectura (31%), infiriéndose una vinculación causal directa y moderada con un  $p\text{-valor}=0.003$  y  $\text{Pearson}=0.748$ . En conclusión, existe una vinculación causal entre las estrategias metacognitivas para optimizar la motivación en discentes.

Por otro lado, dentro del ámbito nacional, tenemos el trabajo de Manyari (2022) quien se trazó como propósito estudiar la vinculación entre motivación y estrategias metacognitivas en discentes. Investigación tipo básica, relacional, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 97 alumnos. Se aplicaron tres cuestionarios. Como resultados un rango bajo de motivación (51%) y un nivel medio de estrategias metacognitivas (62%), infiriéndose una vinculación directa y fuerte entre los atributos con un  $p\text{-valor}=0.001$  y  $\text{Pearson}=0.645$ . En conclusión, existe una vinculación entre motivación y estrategias metacognitivas en discentes.

Dentro de los antecedentes internacionales tenemos el trabajo de Arenas y Galvis (2022) quien se trazó como propósito estudiar la vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación. Investigación tipo básica, relacional, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 45 alumnos. Se aplicaron dos cuestionarios. Como resultados se halló que la metacognición arrojó un valor medio en 55% de la muestra, la autorregulación un rango medio 34% y la motivación un nivel bajo en un 64%, contrastándose la hipótesis del investigador con base en un  $p$  valor de 0.001 y  $\text{Rho}=0.645$ . Se concluyó que existe la vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación.

En la misma línea de investigación, tenemos el trabajo de Lara, García y Pérez (2021) quien se trazó como propósito estudiar la vinculación entre motivación, metacognición y afectos en el desempeño educacional en discentes. Investigación tipo básica, relacional, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 74 alumnos. Se aplicaron dos cuestionarios. Como resultados se halló un rango bajo motivación (6%), un rango medio de metacognición (25%) y uno intermedio de rendimiento cognitivo (9%), infiriéndose una vinculación causal fuerte con un  $p\text{-valor}=0.000$  y  $\text{Pearson}=0.914$ . Se concluyó que existe vinculación entre motivación, metacognición y afectos en el desempeño educacional.

Asimismo, tenemos el trabajo de Hernández (2019) cuyo propósito fue investigar la vinculación respecto del rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado por parte de un grupo de discentes en estudio. Investigación tipo básica, relacional, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 97 alumnos. Se aplicaron tres cuestionarios. Como resultados se halló un rango bajo de rendimiento académico (25%), un rango medio de la metacognición (61%) y medio de aprendizaje autorregulado (32%), infiriéndose una vinculación causal fuerte con un  $p$ -valor=0.000 y Pearson=0.874. Se concluye que existe vinculación entre desempeño educativo, destreza metacognitiva y el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, tenemos la investigación llevada a cabo por Yazo y Yazo (2019) quien se trazó como propósito estudiar la vinculación entre las estrategias cognitivas y logro educativo en discentes. Investigación tipo básica, explicativa, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 52 alumnos. Se aplicaron tres cuestionarios. Como resultados se halló un rango bajo respecto de las capacidades cognitivas (52%) y logro educativo (31%) y un nivel intermedio de logro de aprendizaje (29%), infiriéndose una vinculación causal moderada con un  $p$ -valor=0.000 y ANOVA=0.602. Se concluye que existe vinculación entre las estrategias cognitivas y logro educativo en discentes.

Asimismo, se consultó el trabajo de Quirós (2019) quien se trazó como propósito estudiar la influencia entre el conocimiento metacognitivo y sus implicaciones académicas. Investigación tipo básica, explicativo, no experimental y transversal. La muestra se compuso por 81 alumnos. Se aplicaron dos cuestionarios. Como resultados se halló un nivel bajo de conocimiento metacognitivo (64%) y entre las implicaciones académicas tenemos el nivel de adherencia a las actividades educativas (medio, 15%), satisfacción (bajo, 31%) y logro educativo (medio, 31%), infiriéndose una vinculación causal moderada con un  $p$ -valor=0.000 y Pearson=0.561. En conclusión, existe una vinculación entre las destrezas metacognitivas y el desenvolvimiento de la motivación.

Una vez presentados los antecedentes a nivel nacional e internacional se describen las bases teóricas de las variables del presente estudio.

Prosiguiendo con las bases teóricas, en cuanto a la variable estrategias metacognitivas, se tomará como autor base a Schraw & Denninson (1994) quien se basó en la teoría de la metacognición de Flavell (1979) y conceptualizó las estrategias metacognitivas como procesos de índole cognitiva que permiten a las personas monitorear, controlar y ajustar su propio aprendizaje y pensamiento, las cuales están ligadas con el conocimiento meta o supra cognitivo, es decir, la potencialidad de comprender y regular los procesos de índole cognitiva propios y de tomar decisiones sobre modo, momento y contenido de las estrategias a movilizar en múltiples situaciones de adaptación educativa.

Uno de los primeros en estudiar los procesos metacognitivos fue Flavell (1979) quien estudió la planificación como proceso metacognitivo primario, el cual implicaba fijar propósitos de aprendizaje, ajustar las estrategias adecuadas para alcanzarlas y organizar los recursos necesarios para lograrlas. La planificación se considera un proceso metacognitivo fundamental debido a su función central en el control y la regulación del pensamiento y la acción. Involucra la habilidad de establecer objetivos, diseñar estrategias y organizar los recursos indispensables para cumplimentar esas consignas (Andrade et al., 2022).

Por otro lado, López (2017) señala que los procesos metacognitivos permiten a los individuos reflexionar sobre sus propios conocimientos, habilidades y experiencias previas, así como evaluar la demanda de la tarea y seleccionar las estrategias más adecuadas para abordarla. Es un proceso reflexivo en el que los individuos evalúan sus saberes previos, identifican los pasos necesarios para abordar una tarea y desarrollan una estrategia general para lograr un objetivo específico (Lucas y Chancay, 2022).

En cuanto a las teorías de las estrategias metacognitivas, tenemos la Teoría de la Metacognición de Flavell (1979), la cual sostiene que las personas tienen una conciencia metacognitiva, es decir, una aprehensión de sus flujos internos mentales. Según esta teoría, las estrategias metacognitivas son determinantes para el aprendizaje efectivo porque permiten a las personas monitorear y controlar su propio pensamiento y aprendizaje. Según Herrera, Añez y Colina (2022), esta teoría se focaliza en el ahondamiento de la conciencia y el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos, definiéndola como el conocimiento y supervisión que

una persona tiene sobre sus flujos internos cognitivos y cómo utilizar ese conocimiento para regular y optimizar su propio aprendizaje.

La teoría de la metacognición de Flavell resalta lo esencial de que los discentes sean conscientes de sus flujos internos cognitivos y de cómo pueden utilizar ese conocimiento para optimizar su aprendizaje y rendimiento. La metacognición implica la autorreflexión, la autorregulación y la planificación estratégica, permitiendo a las personas monitorear y controlar su propio pensamiento y comportamiento (Hermosilla y Ossa, 2023).

Esta teoría ha tenido un impacto significativo en la educación, al resaltar lo esencial de enseñar a los discentes a ser conscientes de sus flujos internos cognitivos y a utilizar estrategias metacognitivas para optimizar su aprendizaje (Salguero, 2022).

Además, se tiene la Teoría del Procesamiento de la Información de Anderson (1976) propugna que los procesos de aprehensión es un proceso activo que involucra la manipulación de la información en la memoria de trabajo. Las estrategias metacognitivas pueden coadyuvar a las personas a controlar y regular el flujo de información en su memoria de trabajo, lo que puede optimizar la potencialidad de la persona para aprender y retener información.

Por último, la Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman (2000) propugna que los procesos de aprehensión efectivo requieren que las personas sean capaces de controlar y regular sus flujos internos de pensamiento y aprendizaje. Las estrategias metacognitivas son determinantes para la autorregulación del aprendizaje porque permiten a las personas monitorear, evaluar y ajustar su propio proceso instruccional en función de los objetivos que desean lograr.

Seguidamente, se desarrollan las dimensiones de la variable estrategias metacognitivas tomando como base los aportes de Schraw & Denninson (1994):

La primera dimensión es el conocimiento declarativo la cual es la potencialidad de comprender hechos y conceptos fundamentales en un área específica de estudio (Schraw & Denninson, 1994). Se refiere a la aprehensión de hechos, conceptos y principios en un determinado campo o área de estudio. Este



tipo de conocimiento implica la potencialidad de identificar, reconocer y entender información relevante y significativa relacionada con un tema en particular (Torregrosa, Deulofeu y Albarracín, 2020).

Por otro lado, tenemos la dimensión conocimiento procedimental se refiere al dominio de habilidades y estrategias necesarias para llevar a cabo tareas y resolver problemas de manera efectiva (Schraw & Denninson, 1994). Se refiere al dominio de habilidades y estrategias específicas necesarias para llevar a cabo tareas y resolver problemas de manera efectiva. Este tipo de conocimiento implica saber "cómo" hacer algo, es decir, tener la potencialidad de ejecutar acciones y seguir procesos paso a paso (García et al., 2020).

Asimismo, tenemos la dimensión conocimiento condicional implica la habilidad de aplicar el conocimiento adquirido en múltiples contextos y situaciones, adaptándolo según las circunstancias específicas (Schraw & Denninson, 1994). Se refiere a la potencialidad de aplicar el conocimiento adquirido en múltiples contextos y situaciones, adaptándolo según las circunstancias específicas. Esta dimensión implica comprender las condiciones y reglas bajo las cuales se debe aplicar un determinado conocimiento (García et al., 2020).

Por otro lado, tenemos la dimensión planificación implica establecer metas claras y desarrollar estrategias efectivas para alcanzar dichas metas, teniendo en cuenta los recursos disponibles y los pasos necesarios para lograr el objetivo deseado (Schraw & Denninson, 1994). Se refiere a la potencialidad de establecer metas claras y desarrollar estrategias efectivas para alcanzar esas metas, teniendo en cuenta los recursos disponibles y los pasos necesarios para lograr el objetivo deseado (García et al., 2020).

En la misma línea tenemos la dimensión organización se relaciona con la potencialidad de estructurar y organizar la información de manera lógica y coherente, lo que facilita su aprehensión y recuperación en el futuro (Schraw & Denninson, 1994). Se refiere a la potencialidad de estructurar y organizar la información de manera lógica y coherente, facilitando su aprehensión y recuperación posterior (García et al., 2020).

Además, tenemos la dimensión monitoreo implica supervisar de manera activa el propio progreso y aprehensión a lo largo la realización de una tarea, identificando posibles dificultades y realizando ajustes necesarios para optimizar el rendimiento (Schraw & Denninson, 1994). Se refiere a la potencialidad de supervisar activamente el propio progreso y aprehensión a lo largo la realización de una tarea o proceso instruccional, identificando posibles dificultades y realizando ajustes según sea necesario (García et al., 2020).

Asimismo, tenemos la dimensión depuración implica detectar y corregir errores o malentendidos, ya sea a lo largo la ejecución de una tarea o después de finalizarla, con el fin de optimizar el rendimiento y la aprehensión (Schraw & Denninson, 1994). Se refiere a la potencialidad de detectar y corregir errores, malentendidos o confusiones a lo largo la ejecución de una tarea o después de finalizarla, con el objetivo de optimizar el rendimiento y la aprehensión (García et al., 2020).

Por último, la dimensión evaluación implica reflexionar sobre el propio desempeño y los resultados obtenidos, analizando tanto las fortalezas como las debilidades, con el objetivo de identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas para futuras situaciones de aprendizaje (Schraw & Denninson, 1994). Se refiere a la potencialidad de reflexionar sobre el propio desempeño y los resultados obtenidos, analizar las fortalezas y debilidades, y tomar decisiones informadas para optimizar el aprendizaje y el rendimiento futuro (García et al., 2020).

La fundamentación epistemológica de la variable de estrategias metacognitivas se basa en la aprehensión y el estudio de la metacognición como un proceso cognitivo superior que involucra la reflexión y el control sobre los propios procesos de pensamiento (Grados, 2022). La metacognición se refiere a la potencialidad de los individuos para ser conscientes de sus propios conocimientos, comprender cómo funcionan sus flujos internos de aprendizaje y regular su propio pensamiento y comportamiento (Domínguez, 2022).

En cuanto a la variable motivación para el aprendizaje, se ha tomado como autor base a Morales (2009) quien la definió como un concepto clave en el ámbito

educativo, ya que se refiere a los procesos internos que impulsan y dirigen el comportamiento de los estudiantes hacia el aprendizaje. En términos generales, la motivación puede definirse como el conjunto de factores que activan, dirigen y sostienen la conducta de un individuo en relación a una meta o un objetivo determinado.

En cuanto a las teorías de la motivación para el aprendizaje, tenemos diversas teorías que intentan explicar la motivación en los estudiantes. Una de las más influyentes es la Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Ryan y Deci (1985). Esta teoría sostiene que la motivación es influenciada por tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la relación con los demás. Cuando un estudiante experimenta satisfacción en estas tres necesidades, su motivación aumenta.

Según esta teoría, los individuos tienen una tendencia inherente a buscar el auto determinismo y la autenticidad en sus actividades y decisiones. Para que la motivación intrínseca se mantenga y se promueva, se deben satisfacer tres necesidades psicológicas fundamentales: la competencia, la autonomía y la relación con los demás, siendo que la satisfacción de estas necesidades promueve la motivación intrínseca, el compromiso y el bienestar en el proceso instruccional (Sellán, 2017).

Los estudiantes que experimentan una motivación autodeterminada se sienten más competentes, experimentan un sentido de elección y control en su aprendizaje, y valoran las relaciones positivas y el sentido de pertenencia en el entorno educativo (Juárez & Bardales, 2023).

Otra teoría importante es la Teoría de la Expectativa-Valor, propuesta por Eccles y Wigfield (2002) la cual sostiene que la motivación se ve influenciada por las expectativas del estudiante en cuanto a su potencialidad para lograr el éxito en la tarea y por el valor que le atribuye a la tarea en sí misma. Según esta teoría, si un estudiante cree que tiene las habilidades necesarias para realizar la tarea y percibe que ésta tiene un valor significativo, su motivación aumentará.

Por otro lado, la Teoría de la Atribución, propuesta por Weiner (1985), sostiene que la motivación es influenciada por las atribuciones que un estudiante

hace sobre su éxito o fracaso en una tarea. Según esta teoría, si un estudiante atribuye su éxito a causas internas y estables (como su habilidad o esfuerzo), su motivación aumentará. Por el contrario, si el estudiante atribuye su fracaso a causas externas o inestables (como la dificultad de la tarea o la mala suerte), su motivación disminuirá.

La motivación es una variable psicoeducativa altamente compleja, por ello se debe estudiar en sus componentes o dominios. Seguidamente, se desarrollan las dimensiones de la variable estrategias metacognitivas con base a lo aportado por Morales (2009):

La primera dimensión es el interés y esfuerzo, la cual se refiere a la disposición interna de una persona para participar activamente en actividades de aprendizaje, mostrando curiosidad, entusiasmo y dedicación (Morales, 2009). El interés se relaciona con el grado de atracción y motivación que una persona siente hacia un tema o una actividad específica (Vásquez, Campos y Terry, 2022).

En segundo lugar, tenemos la dimensión es la interacción con profesor, se refiere a la calidad de la relación y la comunicación entre el estudiante y el profesor, así como al impacto que esta interacción tiene en la motivación del estudiante para participar y comprometerse activamente en el proceso instruccional (Morales, 2009).

Además, tenemos la tercera dimensión tarea capacidad, se refiere a la creencia y la percepción que tiene un estudiante sobre su propia potencialidad para llevar a cabo con éxito las tareas académicas o los desafíos de aprendizaje (Morales, 2009).

La dimensión de potencialidad para las tareas también se ve influenciada por la forma en que se presenta la tarea; de esta manera, si una tarea se percibe como demasiado difícil o inalcanzable, es posible que un estudiante experimente una disminución en la motivación (Huamán & Barrial, 2022). Por otro lado, si una tarea se presenta de manera desafiante pero alcanzable, puede generar una mayor motivación y un mayor esfuerzo por parte del estudiante (Polo y Chunga, 2020).

Por otro lado, tenemos la dimensión examen, se refiere a la actitud, creencias y emociones que un estudiante experimenta con respecto a las pruebas,

exámenes y evaluaciones académicas (Morales, 2009). La disposición hacia los exámenes y evaluaciones puede variar ampliamente entre los estudiantes.

Finalmente, tenemos la dimensión interacción con padres, se refiere a la calidad de las relaciones y las interacciones entre los estudiantes dentro del entorno educativo, así como al impacto que estas interacciones tienen en la motivación y el compromiso de los estudiantes (Morales, 2009).

La fundamentación epistemológica de la variable motivación se basa en el reconocimiento de que la motivación desempeña un papel fundamental en el proceso de adquisición de saberes y habilidades (Doubront, 2021). Desde una perspectiva epistemológica, se entiende que el aprendizaje no es un proceso meramente pasivo de recibir y almacenar información, sino que implica una construcción activa y significativa del conocimiento por parte del individuo (Domínguez, 2022).

La motivación se refiere a los impulsos, deseos y necesidades que dirigen y energizan el comportamiento de los estudiantes hacia el logro de metas educativas. La motivación puede ser intrínseca, es decir, impulsada por intereses personales, curiosidad y satisfacción interna, o extrínseca, impulsada por recompensas externas o la evitación de castigos (Gedda, 2021).

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo y diseño de la investigación**

##### **3.1.1. Tipo de Investigación**

La investigación empleó el método científico, el cual se basaba en la generación de hipótesis y su comprobación (Salguero y Pérez, 2022). Por otro lado, el método utilizado fue el método hipotético-deductivo, definido por Alarcón (2019) como un método caracterizado por el razonamiento deductivo, un proceso lógico en el que se infieren conclusiones específicas a partir de premisas generales.

La investigación correspondía a un enfoque cuantitativo, ya que buscaba la medición de los atributos mediante instrumentos válidos, con el objetivo final de corroborar o contrastar hipótesis estadísticas (Bernal, 2016).

En cuanto al tipo de investigación, se clasificaba como un tipo básico, ya que buscaba el ahondamiento teórico-doctrinario de las variables de estudio. No se enfocaba en la intervención o aplicación de programas (Alarcón, 2019).

##### **3.1.2. Diseño de la investigación**

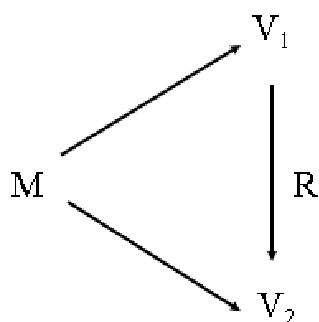
El diseño de investigación fue descriptivo correlacional, ya que se buscaba describir las variables por niveles y rangos, así como establecer relaciones o vinculaciones estadísticamente relevantes a través de la medición de sus variables. Es importante señalar que la correlación no implica causalidad, sino un cambio simultáneo (Chimbo y Larreal, 2023).

En cuanto a las características del diseño, los aspectos típicos fueron el nivel de intervención y el esquema de medición. En ese sentido, la investigación fue no experimental u observacional, ya que no se manipuló ni modificó el fenómeno estudiado, sino que se redujo a la observación de las variables (Alarcón, 2019). En cuanto al esquema de medición, la investigación fue de tipo transeccional o transversal, ya que los atributos bajo estudio se midieron solo una vez (Salguero y Pérez, 2022).

En cuanto al método, se empleó un método deductivo-inductivo, ya que se buscaban conclusiones generales a partir de hechos particulares. Además, se

buscó generalizar saberes específicos para fundamentar saberes generales mediante la teoría.

De esta manera, la investigación se caracterizó por ser cuantitativa, básica, correlacional, no experimental, transeccional o transversal, y se basó en un método deductivo-inductivo.



**Donde:**

M = Muestra (546 estudiantes)

O<sub>1</sub> = Medición de la variable 1 (Estrategias Metacognitivas)

O<sub>2</sub> = Medición de la variable 2 (Motivación para el aprendizaje)

r = Correlación

### 3.2 Variables y operacionalización

#### 3.2.1 Definición conceptual de las variables

##### Variable 1: Procesos metacognitivos

En cuanto a la variable estrategias metacognitivas, se tomará como autor base a Schraw & Denninson (1994) las estrategias metacognitivas son procesos de índole cognitiva que permiten a las personas monitorear, controlar y ajustar su propio aprendizaje y pensamiento, las cuales están relacionadas con el conocimiento metacognitivo, es decir, la potencialidad de comprender y regular los procesos de índole cognitiva propios y de tomar decisiones sobre cómo, cuándo y qué estrategias utilizar en múltiples situaciones de aprendizaje.

## **Variable 2: Motivación**

En cuanto a la variable motivación para el aprendizaje, se ha tomado como autor base a Morales (2009) quien la definió como un concepto clave en el ámbito educativo, ya que se refiere a los procesos internos que impulsan y dirigen el comportamiento de los estudiantes hacia el aprendizaje. En términos generales, la motivación puede definirse como el conjunto de factores que activan, dirigen y sostienen la conducta de un individuo en relación a una meta o un objetivo determinado.

### **3.2.2 Definición operacional de las variables**

Operacionalmente, los procesos de índole cognitiva se dimensionan en conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación. La dimensión conocimiento declarativa consta de cuatro indicadores: 1) hechos fundamentales, 2) conceptos clave, 3) información básica y 4) contenido teórico. La dimensión conocimiento procedimental consta de cuatro indicadores: habilidades prácticas, estrategias específicas, procedimientos concretos y pasos operativos. La dimensión conocimiento condicional consta de cuatro indicadores: 1) aplicación contextual, 2) adaptación del conocimiento, 3) flexibilidad en situaciones y 4) transferencia de conocimientos. La dimensión planificación consta de cuatro indicadores: 1) metas y estrategias, 2) organización previa, 3) diseño de acciones y 4) anticipación de pasos. La dimensión organización consta de cuatro indicadores: 1) estructura lógica, 2) ordenamiento sistemático, 3) clasificación y categorización y 4) distribución de recursos. La dimensión monitoreo consta de cuatro indicadores: 1) supervisión activa, 2) seguimiento constante, 3) evaluación continua y 4) autoevaluación crítica. La dimensión depuración consta de cuatro indicadores: 1) detección de errores, 2) corrección de malentendidos, 3) eliminación de fallas y 4) mejora del rendimiento. La dimensión evaluación consta de cuatro indicadores: 1) reflexión sobre desempeño, 2) análisis de resultados, 3) identificación de fortalezas y debilidades y 4) toma de decisiones informadas.

Operacionalmente, la motivación se dimensiona en interés y esfuerzo, interacción con profesor, tarea capacidad, examen e interacción con padres. La



dimensión interés y esfuerzo consta de cuatro indicadores: 1) motivación intrínseca, 2) compromiso activo, 3) curiosidad y entusiasmo y 4) dedicación y perseverancia. La dimensión interacción con profesor consta de cuatro indicadores: 1) comunicación efectiva, 2) retroalimentación constructiva, 3) orientación y guía y 4) relación de confianza. La dimensión tarea potencialidad consta de cuatro indicadores: 1) competencia en tareas, 2) dominio de habilidades, 3) autoeficacia académica y 4) afrontamiento de desafíos. La dimensión examen consta de cuatro indicadores: 1) preparación adecuada, 2) gestión del estrés, 3) desempeño evaluativo y 4) respuestas precisas. La dimensión interacción con padres consta de cuatro indicadores: 1) apoyo familiar, 2) comunicación abierta, 3) involucramiento activo y 4) influencia positiva.

### 3.3 Población, muestra y muestreo

#### 3.3.1 Población

Según Bernal (2016) la población designa la totalidad de unidades de observación que se agrupan en torno a un atributo de interés para el investigador. En ese sentido, la población estará conformada por 578 en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

**Tabla 1**  
*Distribución de la población*

<b>Carrera técnica</b>	<b>Ciclo lectivo</b>	<b>N° de estudiantes</b>
Arquitectura de Plataformas y Servicios de Tecnologías de la Información	I	21
	III	24
	V	28
Construcción Civil	I	29
	III	24
	V	31
Contabilidad (Diurno y Nocturno)	I	22
	III	28
	V	24
Electricidad Industrial (Diurno y Nocturno)	I	29
	III	27
	V	25
Electrónica Industrial (Diurno y Nocturno)	I	31

Mecatrónica Automotriz (Diurno y Nocturno)	III	22
	V	28
	I	27
Mecánica de Producción Industrial	III	22
	V	29
	I	25
Producción Agropecuaria	III	26
	V	27
	I	25
Asistencia de Dirección y Gerencia	III	28
	V	21
<b>Total</b>		<b>578</b>

*Nota.* Registros académicos del Instituto Vigil de Tacna.

### **Delimitación de la población por criterios de inclusión y exclusión**

Por otro lado, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- **Criterios de inclusión**

- Estudiantes que tengan matrícula vigente en el semestre académico 2023-I.
- Estudiantes que cumplan con el porcentaje mínimo de asistencia para mantener su categoría de estudiante activo.
- Estudiantes que muestren interés e implicación en participar de las actividades de concientización sobre las estrategias metacognitivas y la motivación dentro del estudio.
- Estudiantes que manifiesten su asentimiento para participar dentro del estudio.

- **Criterios de exclusión**

- Estudiantes que no tengan matrícula vigente en el semestre académico 2023-I.
- Estudiantes que no cumplan con el porcentaje mínimo de asistencia para mantener su categoría de estudiante activo.
- Estudiantes que no muestren interés e implicación en participar de las actividades de concientización sobre las estrategias metacognitivas y la motivación dentro del estudio.
- Estudiantes que no manifiesten su asentimiento para participar dentro del estudio.

### 3.3.2 Muestra

La muestra se define como una selección analítica de la muestra llevada a cabo bajo parámetros matemáticos o de conveniencia, siendo su principal atributo la representatividad respecto del total poblacional. (Alarcón, 2019)

Para la selección de la muestra se aplicó la fórmula de poblaciones finitas, tal como se detalla a continuación:

Donde:

<b>n</b> = Muestra (tamaño)	n =?
<b>Z</b> = Confianza (1-5)	Z = 1.96
<b>N</b> =Población	N =546
<b>P</b> = Probabilidad de acierto (50%)	P =0.5
<b>Q</b> = Probabilidad de desacierto (50%)	Q =0.5
<b>E</b> = Error (1-10)	E =0.05

$$n = \frac{Z_{\infty}^2 * N * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\infty}^2 * p * q}$$
$$n = \frac{3.84 * 546 * 1 * 1}{545 + 3.84 * 1 * 1}$$
$$n = 546$$

La muestra estuvo compuesta por 546 estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

### 3.3.3 Muestreo

Respecto del muestreo, la investigación partirá de una muestra de tipo probabilístico a fin de determinar el tamaño de la muestra, posteriormente, se aplicará un muestreo aleatorio simple para determinar las unidades de observación que constituirán la muestra de estudio final. Con ambas propiedades se busca asentar la generalización de los datos y el atributo de representatividad de la muestra (Bernal, 2016).

### 3.3.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis fue el estudiante del Instituto Superior Técnico “Francisco de Paula Gonzáles Vigil” del I al VI ciclo, cuya edad oscila entre los 16 a 30 años.

### 3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

La técnica fue la encuesta, la cual Ñaupás et al. (2021) definen como una metodología consistente en el suministro o aplicación de una serie de ítems estructurados para la medición de un atributo o propiedad.

Se aplicaron dos instrumentos para medir los procesos metacognitivos y la motivación para el aprendizaje, cuyas fichas técnicas se adjuntan a continuación:

Para medir los procesos metacognitivos se aplicó el Inventario de estrategias metacognitivas para estudiantes universitarios de Schraw & Denninson (1994) y adaptado por Puma (2020), el cual es un cuestionario conformado por 52 ítems politómicos y que tiene como finalidad evaluar el nivel de estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes para llevar a cabo su aprendizaje.

**Tabla 2**

*Ficha técnica del instrumento para medir estrategias metacognitivas*

<b>Dominio</b>	<b>Descripción</b>
Nombre del instrumento	Inventario de estrategias metacognitivas para estudiantes universitarios
Autor	Schraw & Denninson (1994)
Procedencia	Estados Unidos
Año	1994
Nombre del instrumento adaptado	Inventario de estrategias metacognitivas
Autor adaptador	María Isabel Puma Camargo
Año de la adaptación	2020

Objetivo	Describir el nivel de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios.
Lugar de la adaptación	Lima, Perú.
Número de ítems	52 ítems
Tipo de ítems	Politómicos
Dimensiones	Ocho (08) dimensiones: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional; planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación.
Categorías de respuesta	Cinco (5) categorías de valoración o respuesta: completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), de acuerdo (4) y completamente de acuerdo (5).
Aplicación	Estudiantes de nivel superior a partir de los 16 años.
Administración	Individual o colectiva.
Tiempo estimado	15 a 20 minutos.

---

*Nota.* Puma (2020)

### **Validez y confiabilidad**

Se empleó la evaluación por parte de expertos para determinar la validez de contenido y se utilizó el análisis factorial confirmatorio para desarrollar las dimensiones. El estudio se realizó con una muestra de 536 estudiantes de grados décimo y undécimo en instituciones educativas de Lima. El coeficiente alfa de Cronbach del instrumento fue de 0.94, y los coeficientes alfa de las ocho categorías oscilaron entre 0.61 y 0.71. Los resultados indican que la versión adaptada del MAI es un instrumento válido

y confiable que puede ser empleado en futuras investigaciones para explorar las estrategias metacognitivas de los estudiantes.

### **Baremos**

La puntuación para facilitar la interpretación de los resultados de la variable de investigación se calcula multiplicando el valor del índice por el número de ítems en cada dimensión y por la variable en sí misma. De esta manera, se obtiene:

**Tabla 3**

*Baremos del instrumento para medir estrategias metacognitivas*

<b>Nivel</b>	<b>Intervalo</b>
Nivel bajo	52 a 123 puntos
Nivel medio	124 a 194 puntos
Nivel alto	195 a 260 puntos

*Nota.* Puma (2020)

Para medir la motivación se aplicará Escala atribucional de motivación de logro modificada (EAML-M) para estudiantes de nivel superior de Morales (2009) y adaptado por López (2017), el cual es un cuestionario conformado por 30 ítems politómicos y que tiene como finalidad evaluar el nivel de motivación de los estudiantes para llevar a cabo sus actividades académicas.

**Tabla 4***Ficha técnica del instrumento para medir motivación*

<b>Dominio</b>	<b>Descripción</b>
Nombre del instrumento	Escala atribucional de motivación de logro modificada (EAML-M)
Autor	Morales (2009)
Procedencia	España
Año	2009
Nombre del instrumento adaptado	Escala atribucional de motivación de logro Modificada.
Autor adaptador	Miguel López (2017)
Procedencia	Perú
Objetivo	Describir el nivel de motivación para el aprendizaje.
Lugar de la adaptación	Lima, Perú.
Número de ítems	30 ítems
Tipo de ítems	Politómicos
Dimensiones	Cinco (5) dimensiones: interés y esfuerzo, interacción con profesor, tarea capacidad, examen e interacción con padres
Categorías de respuesta	No influye nada – Influye mucho (5 respuestas gradadas)
Aplicación	Estudiantes de nivel superior a partir de los 16 años.
Administración	Individual o colectiva.
Tiempo estimado	15 a 20 minutos.

*Nota.* López (2017)

## Confiabilidad y validez

La validez de contenido de este instrumento se evaluó mediante la participación de 5 expertos jueces. Además, se calculó la confiabilidad del instrumento utilizando una muestra de 85 estudiantes, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de 0.876.

## Baremación

Para la categorización y calificación de las puntuaciones de la variable motivación para el aprendizaje, se emplearon los siguientes baremos:

**Tabla 5**

*Baremos del instrumento para medir motivación para el aprendizaje*

Nivel	Intervalo
Nivel bajo	40 a 70 puntos
Nivel medio	71 a 101 puntos
Nivel alto	102 a 150 puntos

*Nota.* López (2017)

## 3.5 Procedimientos

El primer procedimiento realizado fue solicitar una carta de presentación a la Escuela de Posgrado de la Universidad, con el objetivo de coordinar el envío de una carta que presentara al candidato a maestro al Instituto Superior Técnico Francisco de Paula Gonzáles Vigil de Tacna. Luego, se solicitó una carta de aceptación al director Ing. César Hipólito Ibáñez Polo para llevar a cabo coordinaciones con los docentes tutores y delegados.

Además, se presentó una propuesta de charla para la concientización sobre el papel de la motivación dentro de la instrucción formal superior técnica, además, se comunicó a las autoridades educativas y al personal de tutoría sobre la finalidad del estudio.

Se suministraron a los estudiantes consentimientos informados con el objetivo de conocer su intención de participar, garantizando su privacidad y



asegurando el uso estrictamente académico de la información recopilada durante la aplicación de los instrumentos. La aplicación se llevó a cabo en coordinación con los docentes tutores y delegados, en un período de una semana. Los instrumentos se suministraron de forma física y se calificaron manualmente, registrando los datos en soporte informático.

Posteriormente, se solicitó la expedición de una constancia de aplicación a la dirección de la institución participante, con el fin de documentar las actividades realizadas dentro de la institución. Finalmente, se remitió un informe de resultados a la institución para que pudieran conocer la situación de sus estudiantes.

### **3.6 Método de análisis de datos**

A fin de poder elaborar el informe final de resultados se emplearon técnicas de estadísticas descriptiva y estadística inferencial. Entre los principales estadísticos descriptivos se emplearon estadística de tendencia central como la moda, media y el conteo simple de frecuencias a través de tablas de distribución de frecuencias y gráficos. En el caso de las técnicas de estadística inferencial se emplearon el estadístico de contraste Rho de Spearman.

### **3.7 Aspectos éticos**

En cuanto a los aspectos éticos, se implementaron diversas medidas para garantizar la privacidad y el anonimato de los participantes en el estudio. Se proporcionaron consentimientos informados detallados, los cuales explicaban claramente los objetivos y alcances de la investigación, así como los posibles riesgos y beneficios de participar en el estudio. Los participantes tuvieron la oportunidad de revisar y comprender la información presentada en los consentimientos informados antes de manifestar su aceptación para participar.

La gestión de los permisos necesarios también fue una prioridad en el trabajo de campo. Se obtuvo la autorización del director de la institución educativa para llevar a cabo la investigación, respetando así el reglamento y los procedimientos establecidos por la institución. Esto aseguró que el estudio se realizara dentro de

los límites y directrices establecidos por la institución, salvaguardando la integridad del proceso de investigación.

En relación con la propiedad intelectual, se cumplieron con los lineamientos del Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad César Vallejo. Esto implicó reconocer adecuadamente el aporte intelectual de los autores de las fuentes consultadas durante la elaboración del estudio. Se tomaron las medidas necesarias para citar y referenciar correctamente todas las fuentes utilizadas, asegurando así la integridad académica y la atribución adecuada de ideas y conocimientos.

Estas medidas éticas fueron implementadas con el fin de proteger los derechos y la dignidad de los participantes, así como de asegurar la validez y la integridad del estudio. El respeto a la privacidad, la transparencia en la información proporcionada y el cumplimiento de los reglamentos y normativas pertinentes son fundamentales para llevar a cabo una investigación ética y de calidad.

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Resultados descriptivos

**Tabla 6**

*Análisis descriptivo de la variable estrategias metacognitivas*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto	84	15%
Medio	241	44%
Bajo	221	40%
Total	546	100%

La Tabla 6 presenta un análisis descriptivo de la variable estrategias metacognitivas en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. En cuanto a la frecuencia absoluta, se observa que 84 estudiantes fueron clasificados como alto, 241 estudiantes como medio y 221 estudiantes como bajo. Por lo tanto, el total de estudiantes incluidos en el estudio es de 546. En términos de porcentaje, el 15% de los estudiantes se ubicaron en la categoría alto, el 44% en la categoría medio y el 40% en la categoría bajo.

Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes (44%) se encuentran en el nivel medio de habilidades metacognitivas, seguido por un grupo considerable (40%) en el nivel bajo. Solo un pequeño porcentaje de estudiantes (15%) se encuentra en el nivel alto de habilidades metacognitivas.

**Tabla 7**

*Dimensiones de estrategias metacognitivas*

<i>Niveles</i>	<i>Conocimiento declarativo</i>		<i>Conocimiento procedimental</i>		<i>Conocimiento condicional</i>		<i>Planificación</i>		<i>Organización</i>		<i>Monitoreo</i>		<i>Depuración</i>		<i>Evaluación</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Alto	121	22%	108	20%	114	21%	94	17%	88	16%	97	18%	95	17%	101	18%
Medio	184	34%	214	39%	201	37%	187	34%	209	38%	207	38%	264	48%	221	40%
Bajo	241	44%	224	41%	231	42%	265	49%	249	46%	242	44%	187	34%	224	41%
Total	546	100%	546	100%	546	100%	546	100%	546	100%	546	100%	546	100%	546	100%

En la Tabla 7 se pueden observar los resultados obtenidos en las tres categorías de desempeño analizando inferencialmente el conocimiento declarativo,

procedimental, condicional, planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación.

En la categoría "alto", se encontró que el conocimiento declarativo cuenta con una frecuencia de 121 estudiantes, lo que representa un 22% del total de estudiantes evaluados. El conocimiento procedimental fue reportado por 108 estudiantes, representando un 20%. Por otro lado, el conocimiento condicional fue identificado en 114 estudiantes, abarcando un 21% del total. La planificación fue reportada por 94 estudiantes, con un 17% de frecuencia. La organización fue identificada en 88 estudiantes, representando un 16%. El monitoreo fue reportado por 97 estudiantes, lo que equivale a un 18%. La depuración fue identificada en 95 estudiantes, con un 17%. Por último, la evaluación fue reportada por 101 estudiantes, con un 18% de frecuencia.

En la categoría "medio", los valores obtenidos son los siguientes: el conocimiento declarativo fue reportado por 184 estudiantes, lo que representa un 34% del total de estudiantes evaluados. El conocimiento procedimental fue identificado en 214 estudiantes, con un 39% de frecuencia. El conocimiento condicional fue reportado por 201 estudiantes, representando un 37%. La planificación fue identificada en 187 estudiantes, abarcando un 34% del total. La organización fue reportada por 209 estudiantes, con un 38% de frecuencia. El monitoreo fue identificado en 207 estudiantes, representando un 38%. La depuración fue reportada por 264 estudiantes, con un 48% de frecuencia. Por último, la evaluación fue identificada en 221 estudiantes, con un 40%.

En la categoría "bajo", se registran las siguientes cifras: el conocimiento declarativo fue reportado por 241 estudiantes, lo que representa un 44% del total de estudiantes evaluados. El conocimiento procedimental fue identificado en 224 estudiantes, con un 41% de frecuencia. El conocimiento condicional fue reportado por 231 estudiantes, representando un 42%. La planificación fue identificada en 265 estudiantes, abarcando un 49% del total. La organización fue reportada por 249 estudiantes, con un 46% de frecuencia. El monitoreo fue identificado en 242 estudiantes, representando un 44%. La depuración fue reportada por 187 estudiantes, con un 34% de frecuencia. Por último, la evaluación fue identificada en 224 estudiantes, con un 41%.

**Tabla 8**  
*Niveles de motivación*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto	71	13%
Medio	258	47%
Bajo	217	40%
Total	546	100%

La Tabla 8 muestra que, en la categoría alto, se observa que hay 71 estudiantes (13%) que muestran un nivel de motivación alto. En la categoría medio, se encuentran 258 estudiantes (47%) que presentan un nivel de motivación intermedio. Por último, en la categoría bajo, se identifican 217 estudiantes (40%) que muestran un nivel de motivación bajo.

**Tabla 9**  
*Dimensiones de la motivación*

<i>Niveles</i>	<i>Interés y esfuerzo</i>		<i>Interacción con profesor</i>		<i>Tarea potencialidad</i>		<i>Examen</i>		<i>Interacción con padres</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Alto	74	14%	84	15%	95	17%	102	19%	71	13%
Medio	254	47%	315	58%	271	50%	234	43%	302	55%
Bajo	218	40%	147	27%	180	33%	210	38%	173	32%
Total	546	100%	546	100%	546	100%	546	100%	546	100%

La Tabla 9 presenta un análisis detallado de las dimensiones de la variable "motivación", mostrando las frecuencias absolutas y los porcentajes correspondientes a cada nivel de motivación en múltiples aspectos: interés y esfuerzo, interacción con el profesor, tarea capacidad, examen e interacción con los padres.

En la categoría "alto" de interés y esfuerzo, se observa que un total de 74 estudiantes, lo que representa un 14% del total, muestran un nivel alto de motivación en esta dimensión. En cuanto a la interacción con el profesor, se identifican 84 estudiantes (15%) con un nivel alto de motivación. Respecto a la dimensión de tarea capacidad, se encuentran 95 estudiantes (17%) con un nivel alto de motivación. En el aspecto de examen, se registran 102 estudiantes (19%) con un nivel alto de motivación. Por último, en la interacción con los padres, se encuentran 71 estudiantes (13%) con un nivel alto de motivación.

En la categoría "medio" de cada dimensión, se observa una proporción considerablemente mayor de estudiantes. Por ejemplo, en interés y esfuerzo, se encuentran 254 estudiantes (47%) con un nivel medio de motivación. En la interacción con el profesor, se identifican 315 estudiantes (58%) con un nivel medio de motivación. En la dimensión de tarea capacidad, se registran 271 estudiantes (50%) con un nivel medio de motivación. En el aspecto de examen, se encuentran 234 estudiantes (43%) con un nivel medio de motivación. Y en la interacción con los padres, se encuentran 302 estudiantes (55%) con un nivel medio de motivación.

En la categoría "bajo" de cada dimensión, se observa que hay una proporción considerable de estudiantes con un nivel bajo de motivación. Por ejemplo, en interés y esfuerzo, se encuentran 218 estudiantes (40%) con un nivel bajo de motivación. En la interacción con el profesor, se identifican 147 estudiantes (27%) con un nivel bajo de motivación. En tarea capacidad, se registran 180 estudiantes (33%) con un nivel bajo de motivación. En el aspecto de examen, se encuentran 210 estudiantes (38%) con un nivel bajo de motivación. Y en la interacción con los padres, se encuentran 173 estudiantes (32%) con un nivel bajo de motivación.

### **Análisis de las tablas cruzadas**

**Tabla 10**

*Niveles de estrategias metacognitivas y motivación*

		Motivación					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Estrategias metacognitivas	Alto	124	23%	117	22%	129	24%
	Medio	241	44%	264	49%	248	46%
	Bajo	178	33%	162	30%	166	31%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%

En la Tabla 10 se puede apreciar que el nivel de motivación alto está representado por 124 estudiantes (23% del total) en la categoría de estrategias metacognitivas alto, 117 estudiantes (22% del total) en la categoría de estrategias metacognitivas medio y 129 estudiantes (24% del total) en la categoría de estrategias metacognitivas bajo. En cuanto al nivel de motivación medio, se observa que hay 241 estudiantes (44% del total) en la categoría de estrategias metacognitivas alto, 264 estudiantes (49% del total) en la categoría de estrategias metacognitivas medio y 248 estudiantes (46% del total) en la categoría de

estrategias metacognitivas bajo. Finalmente, en el nivel de motivación bajo, se encuentran 178 estudiantes (33% del total) en la categoría de estrategias metacognitivas alto, 162 estudiantes (30% del total) en la categoría de estrategias metacognitivas medio y 166 estudiantes (31% del total) en la categoría de estrategias metacognitivas bajo.

**Tabla 11**

*Dimensión conocimiento declarativo y niveles de motivación*

		Motivación para el aprendizaje					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Conocimiento declarativo	Alto	115	21%	108	20%	164	30%
	Medio	234	43%	301	55%	312	57%
	Bajo	194	36%	134	25%	67	12%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%

En la Tabla 11, se muestra que, un nivel de motivación alto, se observa que hay 115 estudiantes (equivalente al 21% del total) con un nivel alto de conocimiento declarativo. Además, se encuentran 108 estudiantes (equivalente al 20% del total) con un nivel medio de conocimiento declarativo y 164 estudiantes (equivalente al 30% del total) con un nivel bajo de conocimiento declarativo. En el nivel de motivación medio, se registran 234 estudiantes (equivalente al 43% del total) con un nivel alto de conocimiento declarativo. Asimismo, se identifican 301 estudiantes (equivalente al 55% del total) con un nivel medio de conocimiento declarativo y 312 estudiantes (equivalente al 57% del total) con un nivel bajo de conocimiento declarativo. Por último, en el nivel de motivación bajo, se encuentran 194 estudiantes (equivalente al 36% del total) con un nivel alto de conocimiento declarativo. Además, se registran 134 estudiantes (equivalente al 25% del total) con un nivel medio de conocimiento declarativo y 67 estudiantes (equivalente al 12% del total) con un nivel bajo de conocimiento declarativo.

**Tabla 12**

*Niveles de conocimiento procedimental y motivación*

		Motivación para el aprendizaje					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Conocimiento procedimental	Alto	129	24%	137	25%	122	22%
	Medio	289	53%	345	64%	245	45%
	Bajo	125	23%	61	11%	176	32%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%

La Tabla 12 se muestra que, en cuanto a la relación entre el conocimiento procedimental y la motivación, se observa que, para aquellos estudiantes con un nivel de conocimiento procedimental alto, el 24% tiene una motivación alta, el 25% tiene una motivación media y el 22% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de conocimiento procedimental medio, el 53% tiene una motivación alta, el 64% tiene una motivación media y el 45% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de conocimiento procedimental bajo, el 23% tiene una motivación alta, el 11% tiene una motivación media y el 32% tiene una motivación baja.

**Tabla 13**

*Niveles de conocimiento condicional y niveles de motivación*

		Motivación para el aprendizaje					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Conocimiento condicional	Alto	174	32%	94	17%	102	19%
	Medio	246	45%	289	53%	241	44%
	Bajo	123	23%	160	29%	200	37%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%

En la Tabla 13 se muestra que, para aquellos estudiantes con un nivel de conocimiento condicional alto, el 32% tiene una motivación alta, el 17% tiene una motivación media y el 19% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de conocimiento condicional medio, el 45% tiene una motivación alta, el 53% tiene una motivación media y el 44% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de conocimiento condicional bajo, el 23% tiene una motivación alta, el 29% tiene una motivación media y el 37% tiene una motivación baja.

**Tabla 14**

*Niveles de planificación y niveles de motivación*

		Motivación para el aprendizaje					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Planificación	Alto	187	34%	264	49%	121	22%
	Medio	234	43%	198	36%	305	56%
	Bajo	122	22%	81	15%	117	22%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%



En la Tabla 14 se muestra que, para aquellos estudiantes con un nivel de planificación alto, el 34% tiene una motivación alta, el 49% tiene una motivación media y el 22% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de planificación medio, el 43% tiene una motivación alta, el 36% tiene una motivación media y el 56% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de planificación bajo, el 22% tiene una motivación alta, el 15% tiene una motivación media y el 22% tiene una motivación baja.

**Tabla 15**  
*Niveles de organización y niveles de motivación*

		Motivación para el aprendizaje					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Organización	Alto	195	36%	166	31%	187	34%
	Medio	234	43%	214	39%	244	45%
	Bajo	114	21%	163	30%	112	21%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%

En la Tabla 15 se muestra que, para aquellos estudiantes con un nivel de organización alto, el 36% tiene una motivación alta, el 31% tiene una motivación media y el 34% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de organización medio, el 43% tiene una motivación alta, el 39% tiene una motivación media y el 45% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de organización bajo, el 21% tiene una motivación alta, el 30% tiene una motivación media y el 21% tiene una motivación baja.

**Tabla 16**  
*Niveles de monitoreo y niveles de motivación*

		Motivación para el aprendizaje					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Monitoreo	Alto	204	38%	195	36%	211	39%
	Medio	264	49%	207	38%	197	36%
	Bajo	75	14%	141	26%	135	25%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%

En la Tabla 16 se muestra un que, para aquellos estudiantes con un nivel de monitoreo alto, el 38% tiene una motivación alta, el 36% tiene una motivación media y el 39% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de monitoreo medio, el 49% tiene una motivación alta, el 38% tiene una motivación media y el 36% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel

de monitoreo bajo, el 14% tiene una motivación alta, el 26% tiene una motivación media y el 25% tiene una motivación baja.

**Tabla 17**

*Niveles de depuración y los niveles de motivación*

		Motivación para el aprendizaje					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Depuración	Alto	162	30%	134	25%	185	34%
	Medio	205	38%	264	49%	208	38%
	Bajo	176	32%	145	27%	150	28%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%

En la Tabla 17 se muestra que, para aquellos estudiantes con un nivel de depuración alto, el 30% tiene una motivación alta, el 25% tiene una motivación media y el 34% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de depuración medio, el 38% tiene una motivación alta, el 49% tiene una motivación media y el 38% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de depuración bajo, el 32% tiene una motivación alta, el 27% tiene una motivación media y el 28% tiene una motivación baja.

**Tabla 18**

*Niveles de evaluación y los niveles de motivación*

		Motivación para el aprendizaje					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Evaluación	Alto	147	27%	155	29%	193	36%
	Medio	232	43%	271	50%	205	38%
	Bajo	164	30%	117	22%	145	27%
	Total	543	100%	543	100%	543	100%

En la Tabla 18 se muestra que, para aquellos estudiantes con un nivel de evaluación alto, el 27% tiene una motivación alta, el 29% tiene una motivación media y el 36% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de evaluación medio, el 43% tiene una motivación alta, el 50% tiene una motivación media y el 38% tiene una motivación baja. Para aquellos estudiantes con un nivel de evaluación bajo, el 30% tiene una motivación alta, el 22% tiene una motivación media y el 27% tiene una motivación baja.

## 4.2 Resultados inferenciales

### Prueba normalidad

Ho: Los puntajes de las variables siguen una distribución normal

Hi: Los puntajes de las variables tienen una distribución diferente a la normal

**Tabla 19**

*Normalidad de estrategias metacognitivas y motivación*

Variables	Kolmogorov – Smirnov	p-valor
Estrategias metacognitivas	0.418	.000
Motivación	0.316	.001

Para la variable "estrategias metacognitivas", el valor obtenido en la prueba de Kolmogorov-Smirnov fue de 0.418, mientras que para la variable "motivación" fue de 0.316. Los valores de p asociados a estas pruebas fueron de .000 y .001 respectivamente. Un valor de p bajo (menor a 0.05) indica que existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de que la muestra sigue una distribución normal. En este caso, ambos valores de p son menores a 0.05, lo que indica que los puntajes de las variables estrategias metacognitivas y "motivación" no siguen una distribución normal.

### Contraste de hipótesis

H1: Existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Nivel de significación:**  $\alpha = 0,05$  (prueba bilateral)

**Regla de toma de decisiones:** Si  $p < 0.05$ , se rechaza Ho, si  $p > 0.05$ , se acepta.

**Tabla 20**

*Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
	Fuerza de la relación	,917
Estrategias metacognitivas	P valor	0,000
	N	546

Con base en los datos del contraste, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre las estrategias metacognitivas y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,917

indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.

### **Contraste de la hipótesis específica 1**

H1: Existe una relación significativa entre el conocimiento declarativo y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre el conocimiento declarativo y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Tabla 21**

*Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
Conocimiento declarativo	Fuerza de la relación	,854
	P valor	0,000
	N	546

Analizando inferencialmente el primer objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre el conocimiento declarativo y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,854 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.

### **Contraste de la hipótesis específica 2**

H1: Existe una relación significativa entre el conocimiento procedimental y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre el conocimiento procedimental y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Tabla 22**

*Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
Conocimiento procedimental	Fuerza de la relación	,604
	P valor	0,000
	N	546

Analizando inferencialmente el segundo objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación positiva, significativa y de intensidad moderada entre el conocimiento procedimental y la motivación de los estudiantes, hallando un p

valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,604 indica una relación moderada y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.

### **Contraste de la hipótesis específica 3**

H1: Existe una relación significativa entre el conocimiento condicional y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre el conocimiento condicional y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Tabla 23**

*Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
Conocimiento condicional	Fuerza de la relación	,248
	P valor	0,000
	N	546

Analizando inferencialmente el tercer objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad débil entre el conocimiento condicional y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,248 indica una relación positiva, aunque débil entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.

### **Contraste de la hipótesis específica 4**

H1: Existe una relación significativa entre la planificación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre la planificación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Tabla 24**

*Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
Planificación	Fuerza de la relación	,507
	P valor	0,000
	N	546

Analizando inferencialmente el cuarto objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad moderada entre

la planificación y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,507 indica una relación significativa, positiva y de intensidad moderada entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.

### **Contraste de la hipótesis específica 5**

H1: Existe una relación significativa entre la organización y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre la organización y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Tabla 25**

*Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
Organización	Fuerza de la relación	,245
	P valor	0,000
	N	546

Analizando inferencialmente el quinto objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad débil entre la organización y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,245 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.

### **Contraste de la hipótesis específica 6**

H1: Existe una relación significativa entre el monitoreo y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre el monitoreo y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Tabla 26**

*Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
Monitoreo	Fuerza de la relación	,631
	P valor	0,000
	N	546

Analizando inferencialmente el sexto objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad moderada entre el monitoreo y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,631 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.

### **Contraste de la hipótesis específica 7**

H1: Existe una relación significativa entre la depuración y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre la depuración y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Tabla 27**

*Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
Depuración	Fuerza de la relación	,715
	P valor	0,000
	N	546

Analizando inferencialmente el séptimo objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre la depuración y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,715 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.

### **Contraste de la hipótesis específica 8**

H1: Existe una relación significativa entre la evaluación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

Ho: No existe una relación significativa entre la evaluación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.

**Tabla 28***Fuerza de la relación Rho de Spearman.*

		Motivación
Evaluación	Fuerza de la relación	,895
	P valor	0,000
	N	546

Analizando inferencialmente el octavo objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre la evaluación y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,895 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman.



## V. DISCUSIÓN

El trabajo de campo realizado en el Instituto Superior Técnico Vigil de Tacna consistió en llevar a cabo una investigación para evaluar el nivel de aplicación de estrategias metacognitivas y la motivación de 546 estudiantes pertenecientes a múltiples carreras técnicas. El objetivo principal era obtener una visión general sobre cómo los estudiantes utilizaban estrategias metacognitivas en su proceso instruccional y cómo esto se relacionaba con su nivel de motivación.

En primer lugar, se llevó a cabo una fase de sensibilización, en la cual se informó a los estudiantes sobre los conceptos de estrategias metacognitivas y motivación, destacando su importancia en el ámbito académico y profesional. Esta etapa tenía como objetivo crear conciencia y promover la participación activa de los estudiantes en el estudio.

Posteriormente, se procedió a la administración de cuestionarios de manera presencial a todos los estudiantes del instituto. Para llevar a cabo esta etapa, se obtuvo la autorización del director académico y se coordinó con los docentes tutores y los delegados de cada aula. Estos actores desempeñaron un papel fundamental en la logística y organización del proceso de recolección de datos.

Los cuestionarios recopilaron información detallada sobre el uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes, como la autorreflexión, la planificación y el monitoreo del propio proceso instruccional. Además, se evaluó el nivel de motivación de los estudiantes mediante preguntas relacionadas con su interés, entusiasmo y perseverancia en el estudio.

Seguidamente, se presenta la discusión de los resultados de la presente investigación y los datos consignados en las investigaciones nacionales e internacionales consultadas para el marco teórico.

A nivel descriptivo, en cuanto a las variables estrategias metacognitivas en estudiantes se clasificó a 84 estudiantes como alto en esta variable, mientras que 241 estudiantes fueron clasificados como medio y 221 como bajo. En total, se incluyeron 546 estudiantes en el estudio. En términos porcentuales, el 15% de los estudiantes se ubicaron en la categoría alto, el 44% en la categoría medio y el 40% en la categoría bajo. Estos resultados indican una distribución heterogénea de las

estrategias metacognitivas, con la mayoría de los estudiantes (44%) en el nivel medio y un grupo considerable (40%) en el nivel bajo. Solo un pequeño porcentaje (15%) se encontró en el nivel alto. Por otro lado, en cuanto a la motivación en los estudiantes, se observó que el 13% de los estudiantes mostraron un nivel de motivación alto, mientras que el 47% tenía un nivel intermedio y el 40% un nivel bajo. Estos resultados muestran una distribución de niveles de motivación con la mayoría de los estudiantes en la categoría medio, seguidos por la categoría bajo y luego la categoría alto.

Estos hallazgos sugieren una proporción significativa de estudiantes con niveles de motivación intermedios y bajos en el Instituto Superior Técnico de Tacna. La motivación juega un papel crucial en el rendimiento académico y el logro de metas educativas, por lo que estos resultados podrían tener implicaciones en el diseño de estrategias de apoyo y motivación para los estudiantes.

En comparación con los resultados obtenidos a nivel nacional, se encontraron similitudes y diferencias en relación con las variables estudiadas. El trabajo de Vega, Jara y Mantilla (2021) analizó la relación entre las destrezas metacognitivas y el desarrollo de la motivación en una muestra de 31 alumnos. Se encontró un bajo nivel de destrezas metacognitivas (41%) y un nivel intermedio de motivación (25%). Se concluyó que existe una vinculación directa y moderada entre ambas variables.

Por otro lado, el estudio de Panta (2021) examinó la vinculación de las estrategias metacognitivas con la resolución de problemas matemáticos en una muestra de 36 alumnos. Se encontró un bajo nivel de articulación de estrategias metacognitivas (37%) y un nivel medio de resolución de problemas matemáticos (31%). Los resultados indicaron una vinculación directa y fuerte entre ambas variables.

En el trabajo de Tapia (2022), se investigó la vinculación entre la metacognición, motivación y aprehensión lectora en una muestra de 41 alumnos. Se encontró un bajo nivel de metacognición (51%), un nivel moderado de motivación (43%) y un bajo nivel de aprehensión lectora (61%). Los resultados sugirieron una vinculación directa y moderada entre las tres variables.

Por último, el estudio de Challco (2021) analizó la vinculación causal entre las estrategias metacognitivas y la optimización de la motivación en una muestra de 52 alumnos. Se encontró un bajo nivel de estrategias metacognitivas (46%) y un nivel moderado de motivación de lectura (31%). Se concluyó que existe una vinculación causal directa y moderada entre ambas variables.

En relación a la hipótesis general, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre las estrategias metacognitivas y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,917 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que las estrategias metacognitivas, que implican la autorreflexión, la planificación y el monitoreo del propio proceso instruccional, desempeñan un papel crucial en la promoción de la motivación de los estudiantes, toda vez que las estrategias descritas promueven una comprensión más profunda, crítica y recursiva de la información brindada en clases, así como su puesta en práctica o articulación dentro de sus actividades.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "Materiales didácticos" y "Motivación". Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Tapia (2022), quien halló un bajo nivel de metacognición (51%) y un nivel moderado de motivación (43%), observando una vinculación directa y moderada entre ambas variables; asimismo, halló un bajo nivel de aprehensión lectora (61%), lo cual podría indicar una relación entre la metacognición, la motivación y la comprensión lectora.

Por otro lado, tenemos el trabajo de Challco (2021) quien reveló un bajo nivel de estrategias metacognitivas (46%) y un nivel moderado de motivación de lectura (31%), respaldando la idea de una vinculación causal directa y moderada entre las estrategias metacognitivas y la motivación; en la misma línea, citamos los hallazgos presentados por Manyari (2022), quien encontró un bajo nivel de motivación (51%) y un nivel medio de estrategias metacognitivas (62%), respaldando la existencia

de una vinculación directa y fuerte entre la motivación y las estrategias metacognitivas.

Por último, el estudio de Arenas y Galvis (2022) mostró un valor medio de metacognición en el 55% de la muestra, un rango medio de autorregulación en el 34% y un nivel bajo de motivación en el 64%, respaldando la hipótesis del investigador y confirmando la vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación. La comparación realizada, permite afirmar que a medida que los estudiantes emplean estrategias metacognitivas más efectivas, su motivación tiende a aumentar, toda vez que tienen un acceso más profundo, crítico y reflexivo a los contenidos educativos y, por tanto, una puesta en práctica más eficaz.

En relación a la hipótesis específica 1, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre el conocimiento declarativo y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,854 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que los estudiantes que son capaces de organizar información básica, identificar conceptos clave y ahondar en el conocimiento teórico, estarán mejor motivados para llevar a cabo sus actividades académicas; de esta manera, la potencialidad de identificar conceptos clave y relacionarlos con su conocimiento previo les permite tener una visión más clara y completa de los temas que están estudiando.

Esto les permite conectar y contextualizar la información, lo que facilita el proceso instruccional y retención. Además, la habilidad de ahondar en el conocimiento teórico les proporciona una comprensión más profunda y significativa, lo que aumenta su motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Los estudiantes que desarrollan destrezas metacognitivas también tienen una mayor potencialidad para autorregular su aprendizaje, lo que les permite adaptar sus estrategias de estudio según sus necesidades y objetivos específicos. Al ser más independientes y autónomos en su proceso instruccional, se sienten más empoderados y comprometidos con sus estudios, lo que incrementa su motivación intrínseca.

Además, estas habilidades metacognitivas no solo tienen un impacto positivo en el desempeño académico, sino que también son transferibles a otras áreas de la vida. Los estudiantes que desarrollan estas competencias transferibles pueden aplicarlas en múltiples contextos, lo que mejora su potencialidad de enfrentar desafíos en el mundo real.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "Conocimiento declarativo" y "Motivación". Al comparar estos resultados con los antecedentes, se observan algunas similitudes y diferencias. En el estudio de Chalco (2021), se encontró una vinculación causal directa y moderada entre las estrategias metacognitivas y la motivación de lectura, con un rango bajo de estrategias metacognitivas (46%) y un rango moderado de motivación (31%).

En el trabajo de Manyari (2022), se encontró una vinculación directa y fuerte entre la motivación y las estrategias metacognitivas, con un rango bajo de motivación (51%) y un nivel medio de estrategias metacognitivas (62%). Por otro lado, el estudio de Arenas y Galvis (2022) encontró una vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación, con un valor medio de metacognición en el 55% de la muestra, un rango medio de autorregulación en el 34% y un nivel bajo de motivación en el 64%.

En el trabajo de Lara, García y Pérez (2021), se halló una vinculación causal fuerte entre la motivación, la metacognición y los afectos en el desempeño educacional, con un rango bajo de motivación (6%), un rango medio de metacognición (25%) y un rango intermedio de rendimiento cognitivo (9%). Finalmente, en el estudio de Hernández (2019), se encontró una vinculación causal fuerte entre el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado, con un rango bajo de rendimiento académico (25%), un rango medio de metacognición (61%) y un rango medio de aprendizaje autorregulado (32%).

La comparación realizada, permite afirmar que los estudiantes que son capaces de organizar información básica, identificar conceptos clave y ahondar en el conocimiento teórico, estarán mejor motivados para llevar a cabo sus actividades

académicas. El desarrollo de destrezas metacognitivas en los estudiantes les permite autorregular su aprendizaje, adaptando sus estrategias de estudio según sus necesidades y objetivos.

Esto los hace más independientes, comprometidos y motivados en su proceso instruccional. Además, estas habilidades tienen un impacto positivo no solo en el desempeño académico, sino también en otras áreas de la vida, ya que son transferibles y aplicables en múltiples contextos, mejorando su potencialidad para enfrentar desafíos en la vida cotidiana.

En relación a la hipótesis específica 2, se pudo determinar la existencia de una correlación positiva, significativa y de intensidad moderada entre el conocimiento procedimental y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,604 indica una relación moderada y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que los estudiantes que poseen habilidades prácticas, habilidades específicas, potencialidad para efectuar procedimientos concretos y ejecutar pasos operativos, estarán mejor motivados para llevar a cabo sus actividades académicas.

Cuando los estudiantes pueden ver cómo las habilidades que están adquiriendo en el aula se traducen en acciones concretas y resultados tangibles, se sienten más motivados para participar activamente en el proceso instruccional. Están más dispuestos a dedicar tiempo y esfuerzo para desarrollar esas habilidades específicas y dominar los procedimientos necesarios para llevar a cabo tareas prácticas. Esto se debe a que perciben el valor práctico de lo que están aprendiendo y cómo les ayudará en situaciones del mundo real.

Asimismo, la potencialidad de ejecutar pasos operativos y realizar tareas prácticas con éxito refuerza la confianza y la autoeficacia de los estudiantes. Al experimentar el logro y la competencia en la aplicación de sus habilidades, se sienten más empoderados y entusiastas para enfrentar nuevos desafíos académicos.

Es importante destacar que el enfoque en habilidades prácticas y específicas no excluye la importancia de las destrezas metacognitivas mencionadas

anteriormente. De hecho, ambas dimensiones se complementan entre sí para un aprendizaje integral y efectivo. Los estudiantes que pueden combinar una comprensión reflexiva y crítica de los contenidos educativos con habilidades prácticas para aplicar ese conocimiento en situaciones reales, están mejor preparados para alcanzar el éxito académico y enfrentar los desafíos del mundo en permanente variación.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos conocimiento procedimental y Motivación. Estos hallazgos con corroborados a través de los datos proporcionados por Arenas y Galvis (2022), se encontró una vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación, con un valor medio de metacognición en el 55% de la muestra, un rango medio de autorregulación en el 34% y un nivel bajo de motivación en el 64%. Por otro lado, tenemos a Lara et al. (2021) quienes hallaron una vinculación causal fuerte entre la motivación, la metacognición y los afectos en el desempeño educacional, con un rango bajo de motivación (6%), un rango medio de metacognición (25%) y un rango intermedio de rendimiento cognitivo (9%).

En el caso de Hernández (2019), encontró una vinculación causal fuerte entre el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado, con un rango bajo de rendimiento académico (25%), un rango medio de metacognición (61%) y un rango medio de aprendizaje autorregulado (32%). Yazo y Yazo (2019) encontró una vinculación causal moderada entre las estrategias cognitivas y el logro educativo, con un rango bajo de capacidades cognitivas (52%) y logro educativo (31%) y un nivel intermedio de logro de aprendizaje (29%).

Por último, Quirós (2019), encontró una vinculación causal moderada entre el conocimiento metacognitivo y las implicaciones académicas, con un nivel bajo de conocimiento metacognitivo (64%) y niveles variados en las implicaciones académicas, como adherencia a las actividades educativas (medio, 15%), satisfacción (bajo, 31%) y logro educativo (medio, 31%).

La comparación realizada, permite afirmar que los estudiantes que poseen habilidades prácticas, habilidades específicas, potencialidad para efectuar

procedimientos concretos y ejecutar pasos operativos, estarán mejor motivados para llevar a cabo sus actividades académicas.

Las habilidades prácticas y específicas se refieren a la potencialidad de realizar tareas concretas y específicas en múltiples áreas de estudio. Esto puede incluir habilidades técnicas en campos como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), habilidades artísticas en las artes visuales o escénicas, habilidades lingüísticas en el aprendizaje de idiomas, entre muchas otras. Al adquirir estas habilidades prácticas, los estudiantes pueden ver cómo sus esfuerzos se traducen en resultados tangibles y cómo su conocimiento puede ser aplicado en situaciones del mundo real.

Esta aplicación práctica del conocimiento tiene un impacto directo en la motivación de los estudiantes. Cuando perciben que lo que están aprendiendo tiene una relevancia y utilidad en su vida cotidiana o futura carrera, se sienten más comprometidos con el proceso instruccional. Además, la potencialidad de ejecutar pasos operativos y llevar a cabo tareas con éxito refuerza su confianza en sí mismos y en sus habilidades, lo que a su vez aumenta su motivación para asumir nuevos desafíos académicos.

Analizando inferencialmente la hipótesis específica 3, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad débil entre el conocimiento condicional y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,248 indica una relación positiva, aunque débil entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que los estudiantes que muestren mayores destrezas para la aplicación contextual del conocimiento, para la adaptación del conocimiento, flexibilidad en situaciones diversas y la transferencia de saberes, se encontrarán más motivados para realizar sus actividades académicas.

La adaptación y flexibilidad en el uso del conocimiento son habilidades clave para enfrentar situaciones nuevas y desafiantes. Los estudiantes que pueden adaptar sus conocimientos a múltiples contextos y situaciones, demuestran una comprensión más profunda y completa del contenido, lo que les impulsa a seguir



explorando y aprendiendo. Además, la potencialidad de transferir saberes de una asignatura a otra o de aplicar lo aprendido en un área específica a otra área, refuerza su sentido de logro y los anima a continuar adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades.

La motivación académica también se ve influenciada por la percepción de eficacia. Cuando los estudiantes pueden aplicar efectivamente lo que han aprendido para resolver problemas y enfrentar desafíos, se sienten más seguros en sus habilidades y esto aumenta su motivación para seguir aprendiendo y superándose.

En el diseño de programas educativos, es importante promover activamente la integración de actividades que fomenten la aplicación contextual del conocimiento, la adaptación, flexibilidad y transferencia de saberes. Esto se puede lograr a través de proyectos prácticos, estudios de casos, actividades de resolución de problemas y simulaciones, entre otras estrategias. Al proporcionar oportunidades para que los estudiantes pongan en práctica lo que han aprendido en situaciones del mundo real, se aumenta su sentido de pertinencia y propósito en el proceso educativo.

Además, es fundamental crear un ambiente de aprendizaje que fomente la confianza y el apoyo entre los estudiantes, donde se sientan cómodos compartiendo ideas, haciendo preguntas y colaborando entre sí. Esto les permitirá desarrollar habilidades de adaptación y flexibilidad, así como fomentar la transferencia de conocimientos a través de la colaboración y la discusión.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "Conocimiento condicional" y "Motivación". Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Challco (2021) quien encontró una vinculación causal directa y moderada entre las estrategias metacognitivas para optimizar la motivación, con un rango bajo de estrategias metacognitivas (46%) y un rango moderado de motivación de lectura (31%). En el trabajo de Manyari (2022), se encontró una vinculación directa y fuerte

entre la motivación y las estrategias metacognitivas, con un rango bajo de motivación (51%) y un nivel medio de estrategias metacognitivas (62%).

Por otro lado, tenemos el estudio de Arenas y Galvis (2022) quienes hallaron una vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación, con un valor medio de metacognición en el 55% de la muestra, un rango medio de autorregulación en el 34% y un nivel bajo de motivación en el 64%. En el trabajo de Lara, García y Pérez (2021), se halló una vinculación causal fuerte entre la motivación, la metacognición y los afectos en el desempeño educacional, con un rango bajo de motivación (6%), un rango medio de metacognición (25%) y un rango intermedio de rendimiento cognitivo (9%).

Finalmente, en el estudio de Hernández (2019), se encontró una vinculación causal fuerte entre el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado, con un rango bajo de rendimiento académico (25%), un rango medio de metacognición (61%) y un rango medio de aprendizaje autorregulado (32%).

La comparación realizada, permite afirmar que los estudiantes que muestren mayores destrezas para la aplicación contextual del conocimiento, para la adaptación del conocimiento, flexibilidad en situaciones diversas y la transferencia de saberes, se encontrarán más motivados para realizar sus actividades académicas.

En conjunto, estas destrezas metacognitivas mejoran significativamente la motivación académica de los estudiantes. Al ayudarles a ver el propósito y la relevancia de lo que están aprendiendo, fomentan una actitud positiva hacia el conocimiento y una mayor implicación en su proceso educativo. Además, estas habilidades no solo benefician el rendimiento académico, sino que también se traducen en una mayor confianza y potencialidad para enfrentar desafíos en el mundo en permanente variación. Por tanto, es fundamental que los programas educativos promuevan el desarrollo de estas destrezas, lo que garantizará una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y significativa para los estudiantes.

En relación a la hipótesis específica 4, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad moderada entre la planificación y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior

al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,507 indica una relación significativa, positiva y de intensidad moderada entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que los estudiantes que posean habilidades para el establecimiento de metas y estrategias, para la organización previa, el diseño de acciones y la anticipación de pasos, estará más motivado para realizar sus actividades académicas.

La relación entre el desarrollo de habilidades metacognitivas y la motivación académica es de suma importancia en el ámbito educativo. Las habilidades metacognitivas son aquellas que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso instruccional y tomar decisiones informadas sobre cómo abordar una tarea específica. Al poseer estas habilidades, los estudiantes pueden establecer metas claras y realistas para su aprendizaje, lo que les da un sentido de propósito y dirección en sus actividades académicas.

Además, al tener la potencialidad de planificar y organizar de manera efectiva antes de abordar una tarea, los estudiantes pueden reducir la sensación de estar abrumados o desorientados, lo que suele llevar a una mayor motivación. Al visualizar de manera anticipada los pasos necesarios para completar una tarea, los estudiantes se sienten más preparados y confiados, lo que puede impulsar su entusiasmo y compromiso con la tarea.

Otra ventaja de poseer habilidades metacognitivas es que los estudiantes pueden identificar más fácilmente las estrategias de aprendizaje que mejor se adaptan a sus necesidades y preferencias. Al ser capaces de seleccionar las estrategias más adecuadas para abordar una tarea, los estudiantes aumentan sus posibilidades de éxito y esto fortalece su motivación intrínseca, es decir, su deseo interno de aprender y mejorar.

Además, el desarrollo de habilidades metacognitivas también implica la potencialidad de autorregular el propio aprendizaje. Los estudiantes que pueden evaluar su progreso y ajustar sus estrategias en función de sus resultados se vuelven más independientes y autónomos en su proceso instruccional. Esta independencia aumenta su sentido de responsabilidad y control sobre su

educación, lo que a su vez se traduce en una mayor motivación para alcanzar sus metas académicas.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "Planificación" y "Motivación". Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Lara, García y Pérez (2021), se encontró una vinculación causal fuerte entre la motivación, la metacognición y los afectos en el desempeño educacional, con un rango bajo de motivación (6%), un rango medio de metacognición (25%) y un rango intermedio de rendimiento cognitivo (9%).

En el trabajo de Hernández (2019), se encontró una vinculación causal fuerte entre el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado, con un rango bajo de rendimiento académico (25%), un rango medio de metacognición (61%) y un rango medio de aprendizaje autorregulado (32%). Por otro lado, en la investigación realizada por Yazo y Yazo (2019), se encontró una vinculación causal moderada entre las estrategias cognitivas y el logro educativo, con un rango bajo de capacidades cognitivas (52%) y logro educativo (31%), y un nivel intermedio de logro de aprendizaje (29%).

En el trabajo de Quirós (2019), se encontró una vinculación causal moderada entre el conocimiento metacognitivo y sus implicaciones académicas, con un nivel bajo de conocimiento metacognitivo (64%) y niveles variables en las implicaciones académicas, como adherencia a las actividades educativas (medio, 15%), satisfacción (bajo, 31%) y logro educativo (medio, 31%).

La comparación realizada, permite afirmar que los estudiantes que posean habilidades para el establecimiento de metas y estrategias, para la organización previa, el diseño de acciones y la anticipación de pasos, estará más motivado para realizar sus actividades académicas.

La importancia de las habilidades metacognitivas en el contexto educativo no puede subestimarse. Cuando los estudiantes desarrollan destrezas para el establecimiento de metas y estrategias, así como para la planificación y organización previa, se vuelven más eficientes y efectivos en sus tareas

académicas. El proceso de establecer metas claras y realistas les proporciona un propósito claro en su aprendizaje, lo que aumenta su sentido de dirección y motivación. Al saber qué quieren lograr y cómo lograrlo, se sienten más comprometidos con el proceso instruccional.

En relación a la hipótesis específica 5, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad débil entre la organización y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,245 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que los estudiantes que mejor comprendan la estructura lógica de los aprendizajes, tengan potencialidad para llevar a cabo un ordenamiento sistemático, para la clasificación y categorización, para la distribución de recursos y para supervisar de manera activa sus aprendizajes, estarán más motivados para llevar a cabo sus actividades académicas.

La importancia de las habilidades metacognitivas en el contexto educativo no puede subestimarse. Cuando los estudiantes desarrollan destrezas para el establecimiento de metas y estrategias, así como para la planificación y organización previa, se vuelven más eficientes y efectivos en sus tareas académicas. El proceso de establecer metas claras y realistas les proporciona un propósito claro en su aprendizaje, lo que aumenta su sentido de dirección y motivación. Al saber qué quieren lograr y cómo lograrlo, se sienten más comprometidos con el proceso instruccional.

La habilidad de planificar y organizar de antemano es igualmente crucial para la motivación académica. Al contar con una estructura y un plan bien definido para abordar una tarea, los estudiantes reducen la ansiedad y la incertidumbre que pueden surgir al enfrentar nuevos desafíos. La organización previa les brinda un sentido de control y confianza, lo que les permite concentrarse más en el proceso instruccional en lugar de preocuparse por la forma de empezar.

El diseño de acciones y la anticipación de pasos son habilidades que les permiten a los estudiantes visualizar y prepararse para los múltiples escenarios que

pueden surgir durante el proceso instruccional. Al considerar múltiples enfoques y posibles obstáculos, los estudiantes se sienten más preparados y equipados para enfrentar cualquier desafío que puedan encontrar en el camino. Esto contribuye a una mayor sensación de competencia y confianza en sus habilidades, lo que aumenta su motivación para perseverar y superar las dificultades.

Además, al desarrollar estas habilidades metacognitivas, los estudiantes también adquieren una mayor conciencia de su propio proceso instruccional. Pueden identificar qué estrategias son más efectivas para ellos y ajustar su enfoque de acuerdo con sus necesidades y preferencias individuales. Esta autorreflexión y autorregulación los convierte en aprendices más independientes y autónomos, lo que a su vez alimenta su sentido de responsabilidad y control sobre su propio progreso académico.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "Materiales didácticos" y "Motivación". Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Challco (2021), quien encontró una vinculación causal directa y moderada entre las estrategias metacognitivas para optimizar la motivación, con un rango bajo de estrategias metacognitivas (46%) y un rango moderado de motivación de lectura (31%). En el trabajo de Manyari (2022), se encontró una vinculación directa y fuerte entre la motivación y las estrategias metacognitivas, con un rango bajo de motivación (51%) y un nivel medio de estrategias metacognitivas (62%).

Dentro de los antecedentes internacionales, en el trabajo de Arenas y Galvis (2022), se encontró una vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación, con un valor medio de metacognición en el 55% de la muestra, un rango medio de autorregulación (34%) y un nivel bajo de motivación (64%). En el estudio de Lara, García y Pérez (2021), se encontró una vinculación causal fuerte entre la motivación, la metacognición y los afectos en el desempeño educacional, con un rango bajo de motivación (6%), un rango medio de metacognición (25%) y un rango intermedio de rendimiento cognitivo (9%).

Por último, Hernández (2019), encontró una vinculación causal fuerte entre el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado, con un rango bajo de rendimiento académico (25%), un rango medio de metacognición (61%) y un rango medio de aprendizaje autorregulado (32%).

La comparación realizada, permite afirmar que los estudiantes que poseen estas habilidades metacognitivas están más motivados para realizar sus actividades académicas porque se sienten más comprometidos, competentes y capaces de alcanzar sus metas educativas. La enseñanza y el fomento de estas destrezas por parte de los educadores son fundamentales para coadyuvar a los estudiantes a desarrollar su potencial máximo y a disfrutar del proceso instruccional de manera más significativa y gratificante. Además, el reconocimiento y la valoración de los logros y esfuerzos de los estudiantes pueden fortalecer aún más su motivación intrínseca para aprender y crecer académicamente.

En relación a la hipótesis específica 6, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad moderada entre el monitoreo y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,631 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que los estudiantes que son capaces de realizar un seguimiento constante de su aprendizaje, llevar a cabo evaluación continua y autoevaluación críticamente los contenidos brindados en clase, se encontrarán más motivados para realizar sus actividades académicas.

La relación entre las habilidades metacognitivas y la motivación académica sigue siendo fundamental en este contexto. Los estudiantes que tienen un buen dominio de la estructura lógica de los aprendizajes son capaces de comprender cómo se interconectan los múltiples conceptos y temas dentro de una materia. Al tener una visión clara de la estructura del conocimiento, pueden contextualizar la información nueva en relación con lo que ya saben, lo que facilita su comprensión y retención.

La potencialidad de llevar a cabo un ordenamiento sistemático es igualmente importante. Los estudiantes que pueden organizar la información de manera coherente y lógica tienen una mayor facilidad para recordarla y utilizarla de manera significativa. Al estructurar su aprendizaje de manera ordenada, se sienten más seguros y confiados en sus habilidades, lo que aumenta su motivación para abordar nuevos retos académicos.

La clasificación y categorización son destrezas que les permiten a los estudiantes agrupar conceptos y temas similares, lo que facilita la retención y recuperación de la información. Al ver cómo las múltiples piezas del conocimiento encajan entre sí, los estudiantes pueden identificar patrones y relaciones que les ayudan a comprender mejor el material. Esta habilidad para organizar y conectar el conocimiento también puede fomentar un sentido de logro y progreso, lo que aumenta la motivación para seguir aprendiendo.

La potencialidad de distribuir recursos, como tiempo y esfuerzo, de manera eficiente es otra habilidad metacognitiva valiosa. Los estudiantes que saben cómo gestionar su tiempo de estudio y asignar recursos adecuados para múltiples tareas académicas pueden evitar la sensación de abrumarse y sentirse más capacitados para enfrentar las demandas educativas.

Por último, la habilidad de supervisar de manera activa sus aprendizajes es clave para la motivación académica. Los estudiantes que se involucran en el proceso de autorreflexión y autoevaluación pueden identificar sus fortalezas y áreas de mejora, lo que les permite ajustar su enfoque y estrategias de estudio. Al ver su progreso y crecimiento, se sienten más motivados para continuar su camino educativo con entusiasmo y confianza.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "monitoreo" y "motivación". Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Chalco (2021) quien encontró una vinculación causal directa y moderada entre las estrategias metacognitivas para optimizar la motivación, con un rango bajo de estrategias metacognitivas (46%) y



un rango moderado de motivación de lectura (31%). En el trabajo de Manyari (2022), se encontró una vinculación directa y fuerte entre la motivación y las estrategias metacognitivas, con un rango bajo de motivación (51%) y un nivel medio de estrategias metacognitivas (62%).

Por otro lado, tenemos el estudio de Arenas y Galvis (2022) quienes hallaron una vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación, con un valor medio de metacognición en el 55% de la muestra, un rango medio de autorregulación en el 34% y un nivel bajo de motivación en el 64%. En el trabajo de Lara, García y Pérez (2021), se halló una vinculación causal fuerte entre la motivación, la metacognición y los afectos en el desempeño educacional, con un rango bajo de motivación (6%), un rango medio de metacognición (25%) y un rango intermedio de rendimiento cognitivo (9%).

Finalmente, en el estudio de Hernández (2019), se encontró una vinculación causal fuerte entre el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado, con un rango bajo de rendimiento académico (25%), un rango medio de metacognición (61%) y un rango medio de aprendizaje autorregulado (32%).

La comparación realizada, permite afirmar que las habilidades metacognitivas descritas empoderan a los estudiantes al brindarles herramientas para abordar el aprendizaje de manera más efectiva y significativa. Al comprender la lógica y la estructura de los conocimientos, organizar su aprendizaje, clasificar la información, distribuir sus recursos y supervisar activamente su progreso, los estudiantes se vuelven más autónomos y eficientes en su proceso instruccional. Esto, a su vez, se traduce en una mayor motivación intrínseca para enfrentar sus actividades académicas con mayor entusiasmo y dedicación. Los educadores pueden jugar un papel fundamental al enseñar y fomentar estas habilidades metacognitivas, lo que contribuirá a un aprendizaje más profundo y significativo por parte de los estudiantes.

En relación a la hipótesis específica 6, se pudo determinar la existencia de una correlación positiva y altamente significativa entre las estrategias metacognitivas y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,715

indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que los estudiantes que detectan errores, corrección de malentendidos, eliminación de fallas y mejora del rendimiento, se encontrarán más motivados para realizar sus actividades académicas.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación a la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "Materiales didácticos" y "Motivación". Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Vega, Jara y Mantilla (2021) tuvo como objetivo explorar la relación entre las destrezas metacognitivas y el desarrollo de la motivación en una muestra de 31 alumnos. Los resultados mostraron que existía una correlación directa y moderada entre ambas variables, con un Fuerza de la relación (Rho) de 0.502 y un p-valor de 0.001.

En la investigación de Panta (2021), se buscó analizar la vinculación entre las estrategias metacognitivas para la resolución de problemas matemáticos y la motivación en 36 alumnos. Se encontró una asociación significativa y fuerte entre ambas variables, con un Fuerza de la relación (Rho) de 0.904 y un p-valor de 0.000.

Por otro lado, Tapia (2022) exploró la relación entre la metacognición, la motivación y la aprehensión lectora en una muestra de 41 alumnos. Los resultados indicaron una correlación directa y moderada entre las tres variables, con un Fuerza de la relación (ANOVA) de 0.615 y un p-valor de 0.000.

Challco (2021) se enfocó en investigar la vinculación causal entre las estrategias metacognitivas y la optimización de la motivación en 52 alumnos. Los hallazgos mostraron una relación causal directa y moderada entre ambas variables, con un Fuerza de la relación (Pearson) de 0.748 y un p-valor de 0.003.

A nivel nacional, Manyari (2022) estudió la relación entre la motivación y las estrategias metacognitivas en una muestra de 97 alumnos. Se encontró una correlación directa y fuerte entre ambas variables, con un Fuerza de la relación (Pearson) de 0.645 y un p-valor de 0.001.

En un ámbito internacional, Arenas y Galvis (2022) investigaron la vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación en 45

alumnos. Los resultados demostraron que existía una correlación entre estas variables, con un Fuerza de la relación (Rho) de 0.645 y un p-valor de 0.001.

El estudio de Lara, García y Pérez (2021) buscó la vinculación entre la motivación, la metacognición y los afectos en el desempeño educacional de 74 alumnos. Se encontró una relación causal fuerte entre las tres variables, con un Fuerza de la relación (Pearson) de 0.914 y un p-valor de 0.000.

Por último, Hernández (2019) investigó la relación entre el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado en una muestra de 97 alumnos. Los resultados revelaron una correlación causal fuerte entre estas variables, con un Fuerza de la relación (Pearson) de 0.874 y un p-valor de 0.000.

Analizando inferencialmente la hipótesis específica 7, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre la depuración y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,715 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que un estudiante que es capaz de llevar la detección de errores, la corrección de malentendidos, eliminación de fallas y mejora del propio rendimiento, se encontrarán más motivados para realizar actividades académicas.

La habilidad de llevar a cabo la detección de errores, la corrección de malentendidos, la eliminación de fallas y la mejora del propio rendimiento son aspectos fundamentales de la metacognición, que es la potencialidad de pensar sobre nuestro propio pensamiento y aprendizaje. Estas habilidades metacognitivas juegan un papel crucial en el proceso instruccional de un estudiante y tienen un impacto significativo en su motivación para realizar actividades académicas.

En primer lugar, la detección de errores implica la potencialidad de reconocer cuándo hemos cometido errores en nuestro proceso instruccional. Al ser conscientes de nuestros errores, podemos abordarlos de manera constructiva, aprendiendo de ellos y corrigiéndolos para evitar cometerlos nuevamente. Esta actitud de enfrentar los errores como oportunidades de crecimiento promueve una mentalidad de aprendizaje y mejora continua.

La corrección de malentendidos también es esencial para el éxito académico. Cuando un estudiante se da cuenta de que ha malinterpretado o comprendido incorrectamente ciertos conceptos o información, puede buscar aclaraciones, pedir ayuda a profesores o compañeros y esforzarse por obtener una comprensión más profunda y precisa. Esta búsqueda de comprensión refuerza la motivación del estudiante, ya que experimenta una sensación de logro al superar sus dificultades.

Asimismo, la eliminación de fallas se refiere a la potencialidad de identificar y abordar las debilidades en las estrategias de estudio y aprendizaje. Al analizar y mejorar las áreas en las que están teniendo dificultades, los estudiantes pueden optimizar su tiempo y esfuerzo, lo que les permite ser más efectivos en su proceso instruccional. Esta autoevaluación y corrección de fallas refuerza la confianza y el sentido de control sobre su propio progreso académico.

La mejora del rendimiento es un resultado natural de aplicar estas habilidades metacognitivas. Al ser conscientes de su propio aprendizaje, los estudiantes pueden identificar qué estrategias son más efectivas para ellos y ajustar su enfoque de estudio según sea necesario. Este enfoque personalizado en el proceso instruccional no solo mejora su rendimiento académico, sino que también les brinda una sensación de satisfacción y logro al ver cómo su esfuerzo da resultados positivos.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "depuración" y "motivación". Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Challco (2021) investigó la vinculación causal entre las estrategias metacognitivas y la optimización de la motivación, demostrando una relación directa y moderada entre ambas variables. Asimismo, se tiene a Manyari (2022) quien abordó la relación entre la motivación y las estrategias metacognitivas, encontrando una correlación directa y fuerte entre ambas variables, con un p-valor de 0.001 y un Fuerza de la relación de Pearson de 0.645.

Además, se tienen los datos de Arenas y Galvis (2022) quienes estudiaron la vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación, demostrando una correlación entre estas variables, con un p-valor de 0.001 y un Fuerza de la relación de Rho de 0.645. Por último, se consideraron los resultados de Lara et al. (2021) quienes investigaron la vinculación entre la motivación, la metacognición y los afectos en el desempeño educacional, encontrando una relación causal fuerte entre las tres variables, con un p-valor de 0.000 y un Fuerza de la relación de Pearson de 0.914.

La comparación realizada, permite afirmar que el desarrollo y aplicación de estas habilidades metacognitivas son fundamentales para el éxito académico y la motivación de los estudiantes. Al ser conscientes de sus errores, malentendidos y fallas, y al mejorar constantemente su propio rendimiento, los estudiantes se sienten más capacitados y comprometidos con sus actividades académicas. La metacognición se convierte en una herramienta poderosa para impulsar la motivación intrínseca, el crecimiento intelectual y el desarrollo personal a lo largo de su trayectoria educativa.

En relación a la hipótesis específica 8, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre la evaluación y la motivación de los estudiantes, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de la relación de 0,895 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Esta relación nos da a entender que los estudiantes que son capaces de llevar a cabo la reflexión sobre su propio desempeño, un análisis de los resultados, la identificación de fortalezas y debilidades y la toma de decisiones informadas, se encontrarán más motivados para llevar a cabo sus actividades académicas.

La potencialidad de llevar a cabo una reflexión profunda sobre su propio desempeño es una habilidad metacognitiva crucial para los estudiantes. Al analizar y reflexionar sobre sus resultados en las evaluaciones y actividades académicas, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de su proceso instruccional. Pueden identificar lo que han hecho bien y reconocer sus logros, lo

que les brinda una sensación de satisfacción y éxito, lo que, a su vez, aumenta su motivación para seguir adelante.

Además, al analizar críticamente sus resultados, los estudiantes también pueden identificar áreas en las que no han tenido un rendimiento óptimo o en las que han cometido errores. Esta conciencia de las áreas de mejora les impulsa a esforzarse más y a abordar sus debilidades con un enfoque constructivo. En lugar de ver los errores como fracasos, los estudiantes que practican la reflexión metacognitiva los ven como oportunidades de aprendizaje y crecimiento.

La identificación de fortalezas y debilidades también permite a los estudiantes tomar decisiones informadas sobre cómo abordar su estudio y enfoque. Pueden adaptar sus estrategias de aprendizaje para capitalizar sus puntos fuertes y superar sus debilidades. Por ejemplo, si un estudiante se da cuenta de que tiene dificultades en un área particular, puede dedicar más tiempo y esfuerzo a practicar y comprender ese tema específico.

La toma de decisiones informadas es otra habilidad metacognitiva esencial que afecta directamente la motivación académica. Los estudiantes que pueden evaluar objetivamente su progreso y tomar decisiones sobre cómo abordar su estudio se sienten más en control de su aprendizaje. Esta sensación de autonomía e independencia refuerza su motivación intrínseca, ya que se dan cuenta de que son responsables de su propio éxito académico.

Además, la reflexión metacognitiva les permite establecer metas realistas y alcanzables. Al conocer sus fortalezas y debilidades, pueden establecer objetivos que estén en línea con sus habilidades y capacidades. Esto crea una sensación de propósito y dirección en sus estudios, lo que aumenta su motivación para alcanzar esas metas.

Analizando inferencialmente la data, no se da admisión al enunciado hipotético nulo, dando aceptación la hipótesis del investigador, cifras que permiten verificar la vinculación entre los constructos "evaluación" y "motivación". Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Tapia (2022) quien investigó la vinculación entre la metacognición, motivación y aprehensión lectora en una muestra de 41 alumnos. Por otro lado, Challco (2021) abordó la vinculación

causal entre las estrategias metacognitivas y la optimización de la motivación en una muestra de 52 alumnos.

En el ámbito nacional, Manyari (2022) encontró una correlación directa y fuerte entre ambas variables, con un p-valor de 0.001 y un Fuerza de la relación de Pearson de 0.645. Por otro lado, Arenas y Galvis (2022) estudiaron la vinculación entre la metacognición, la autorregulación y la motivación en una muestra de 45 alumnos, demostrando una correlación entre estas variables, con un p-valor de 0.001 y un Fuerza de la relación de Rho de 0.645.

La comparación realizada, permite afirmar que los estudiantes que son capaces de llevar a cabo una reflexión metacognitiva sobre su propio desempeño, analizar los resultados, identificar fortalezas y debilidades, y tomar decisiones informadas tienen una mayor motivación para llevar a cabo sus actividades académicas.

Estas habilidades les permiten entender su proceso instruccional, adaptar sus estrategias de estudio y establecer metas realistas, lo que contribuye a un mayor compromiso y éxito en sus estudios. Los educadores pueden fomentar estas habilidades metacognitivas proporcionando oportunidades para la autoevaluación y la reflexión en el aula, lo que ayudará a los estudiantes a desarrollar una mentalidad de crecimiento y una mayor motivación hacia el aprendizaje.

## VI. CONCLUSIONES

**Primera:** Con respecto al objetivo general, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre las estrategias metacognitivas y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,917 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables. Estos hallazgos sugieren que a medida que los estudiantes emplean estrategias metacognitivas más efectivas, su motivación tiende a aumentar. Las estrategias metacognitivas, que implican la autorreflexión, la planificación y el monitoreo del propio proceso instruccional, parecen desempeñar un papel crucial en la promoción de la motivación de los estudiantes.

**Segunda:** Con respecto al objetivo específico 1, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre el conocimiento declarativo y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,854 indica una relación fuerte y positiva entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alterna planteada y sugieren que el conocimiento declarativo tiene un impacto significativo en la motivación de los estudiantes. Esto implica que a medida que los estudiantes poseen un mayor conocimiento declarativo, su motivación tiende a aumentar.

**Tercera:** Con respecto al objetivo específico 2, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva y de intensidad moderada entre el conocimiento procedimental y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,604 indica una relación moderada y positiva entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alterna planteada y sugieren que el conocimiento procedimental está asociado positivamente con la motivación de los estudiantes. Esto implica que a medida que los estudiantes adquieren un mayor conocimiento procedimental, su motivación tiende a aumentar.



- Cuarta:** Con respecto al objetivo específico 3, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva y de intensidad débil entre el conocimiento condicional y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,248 indica una relación débil pero significativa entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alterna planteada y sugieren que el conocimiento condicional puede influir en cierta medida en la motivación de los estudiantes. Esto implica que existe una asociación positiva entre el conocimiento condicional y la motivación de los estudiantes.
- Quinta:** Con respecto al objetivo específico 4, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva y de intensidad moderada entre la planificación y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,507 indica una relación significativa y positiva entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alterna planteada y sugieren que la planificación puede influir de manera significativa en la motivación de los estudiantes. Esto implica que existe una asociación positiva entre la planificación y la motivación de los estudiantes.
- Sexta:** Con respecto al objetivo específico 5, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva y de intensidad baja entre la organización y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,245 indica una relación débil pero significativa entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alterna planteada y sugieren que la organización puede influir en cierta medida en la motivación de los estudiantes. Esto implica que existe una asociación positiva entre la organización y la motivación de los estudiantes.
- Séptima:** Con respecto al objetivo específico 6, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva

y de intensidad moderada entre el monitoreo y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,631 indica una relación significativa y positiva entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alterna planteada y sugieren que el monitoreo puede tener un impacto significativo en la motivación de los estudiantes. Esto implica que existe una asociación positiva y fuerte entre el monitoreo y la motivación de los estudiantes.

**Octava:** Con respecto al objetivo específico 7, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre la depuración y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,715 indica una relación significativa y positiva entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alterna planteada y sugieren que la depuración puede tener un impacto significativo en la motivación de los estudiantes. Esto implica que existe una asociación positiva y fuerte entre la potencialidad de identificar y corregir errores en el proceso instruccional (depuración) y la motivación de los estudiantes.

**Novena:** Con respecto al objetivo específico 8, a un p valor de 0.000 inferior al nivel de significancia, se concluye una correlación significativa, positiva y de intensidad fuerte entre la evaluación y la motivación de los estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna. El Fuerza de la relación de 0,895 indica una relación muy fuerte y significativa entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alterna planteada y sugieren que la evaluación puede tener un impacto significativo en la motivación de los estudiantes. Esto implica que existe una asociación positiva y robusta entre la evaluación, que se refiere a la valoración y seguimiento del progreso del estudiante, y la motivación de los estudiantes.

## VII. RECOMENDACIONES

**Primera:** Se recomienda al Instituto Superior Tecnológico Vigil de Tacna, a través de su plana docente, implementar la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas con base en el Modelo de Conciencia Metacognitiva, a fin de proporcionar a los estudiantes instrucción directa y explícita sobre las estrategias metacognitivas, como la planificación, la monitorización y la autorreflexión. De esta manera, los docentes deberán enseñar a aplicar estrategias de manera consciente y deliberada en su proceso instruccional.

**Segunda:** Se recomienda al Instituto Superior Tecnológico Vigil de Tacna, a través de su plana docente, brindar a los estudiantes herramientas y recursos que los apoyen en el desarrollo de la metacognición basadas en el Monitoreo Metacognitivo; en ese sentido, se pueden implementar el uso de diarios de aprendizaje, cuadros de planificación, mapas conceptuales, preguntas de autorreflexión, rúbricas de autoevaluación y otros recursos similares. Estas herramientas les permitirán organizar sus ideas, monitorear su progreso y evaluar su propio aprendizaje de manera más efectiva.

**Tercera:** Se recomienda al Instituto Superior Tecnológico Vigil de Tacna, promover la reflexión y la autoevaluación en los estudiantes, animándolos a revisar su propio proceso instruccional basado en el enfoque de la Planificación Metacognitiva. Pídanles que identifiquen las estrategias metacognitivas que utilizaron, evalúen su efectividad y realicen ajustes si es necesario. Esto les permitirá desarrollar una mayor conciencia de sus propios pensamientos, emociones y acciones durante el aprendizaje, lo que a su vez fortalecerá su potencialidad metacognitiva.

**Cuarta:** Se recomienda al Instituto Superior Tecnológico Vigil de Tacna, capacitar a los docentes a fin de que incorporen, dentro de sus clases, estrategias para la fijación de metas claras y alcanzables para promover la motivación de los estudiantes basado en la Teoría de Establecimiento de Metas; de esta manera, estas metas deben ser desafiantes pero

realistas, y deben estar vinculadas a su desarrollo personal y profesional. Al tener metas definidas, los estudiantes se sentirán motivados y enfocados en alcanzar sus objetivos.

**Quinta:** Se recomienda al Instituto Superior Tecnológico Vigil de Tacna, a través de la plana docente y el área directiva, brindar oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones y sean responsables de su propio aprendizaje basada en la Teoría de Toma de Decisiones Racional Emotiva; en ese sentido, se pueden facilitar la elección de proyectos, asignaturas o actividades que les interesen y les permitan desarrollar sus habilidades y pasiones, ya que al tener el control sobre su aprendizaje, los estudiantes se sentirán más motivados y comprometidos.

**Sexta:** Se recomienda al Instituto Superior Tecnológico Vigil de Tacna, a través de sus docentes, ofrecer retroalimentación constructiva y específica sobre el desempeño de los estudiantes, reconociendo sus logros y ofrezcan orientación para mejorar. Además, brinden apoyo emocional a los estudiantes, mostrándoles que se preocupan por su bienestar y que están dispuestos a ayudarles en momentos de dificultad, toda vez que una atmósfera de apoyo y confianza es fundamental para mantener la motivación de los estudiantes.

**Séptima:** Se recomienda al Instituto Superior Tecnológico Vigil de Tacna, a través de sus docentes y personal directivo, organizar actividades y proyectos que sean relevantes y significativos para los estudiantes, relacionando contenidos con la vida real y promuevan la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas. Al ver la relevancia de lo que están aprendiendo, los estudiantes se sentirán más motivados y comprometidos con el proceso instruccional.

**Octava:** Se recomienda al Instituto Superior Tecnológico Vigil de Tacna, a través de sus docentes, propiciar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes, promoviendo proyectos y actividades que requieran la participación activa de todos los miembros del grupo mediante el

enfoque de Aprendizaje Colaborativo. Esto les permitirá desarrollar habilidades de trabajo en equipo, fortalecer lazos sociales y motivarse mutuamente para lograr metas comunes.

**Novena:** Se recomienda a la comunidad de investigadores, aprovechar la tecnología y los recursos innovadores para enriquecer el proceso instruccional, utilizando herramientas digitales, plataformas educativas y recursos interactivos que hagan el aprendizaje más dinámico y atractivo en consonancia con la Teoría Conectivista y el Aprendizaje en Redes. La incorporación de tecnología puede aumentar la motivación de los estudiantes y mejorar su participación activa en las actividades académicas.

## REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2023). La lista de chequeo como estrategia metacognitiva en la escritura de reseñas. *paradigma*, 44(1), 131-153. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p131-153.id1303>
- Aguilar, F. del R., Abril, J. K., & Santander, S. I. (2022). Estrategias metodológicas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemática en noveno año de instrucción formal general básica. *Societas*, 24(2), 302–328. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/3014>
- Alarcón, R. (2019). *Métodos y diseños de investigación de investigación de comportamiento*. Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- Alegría, R. M., & Rivera, J. L. (2021). Metacognición y competencias en la carrera de arquitectura de una universidad privada de Lima-Perú. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (13), 55–71. <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.03>
- Alvarado, G. E., Alarcón, R. J., Flores de la Cruz, H. N., & Ramírez, R.C. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2637>
- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Andrade , F. K. ., Cerezo , B. A. ., Diaz, E., & Vinces, L. S. . (2022). Estrategias metodológicas y el proceso de interaprendizaje en una unidad de instrucción formal básica, Quevedo - Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 1488–1507. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.197>
- Arenas, R., y Galvis, L. (2022). Aprendizaje autónomo: perspectivas desde la metacognición, la autorregulación y la motivación para la instrucción formal moderna. *Revista de Instrucción formal de la Universidad de Manizales*, 3(5), 49-59. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6213>

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Beltrán, G. E., Amaiquema, F. A., & López, F. R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, 16(75), 316-321. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400316&lng=es&tling=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316&lng=es&tling=es)
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación para Ciencias Sociales*. Editorial San Marcos.
- Cabello, P., Saadati, F., Barahona, P., Celis, J., & Felmer, P. (2023). Experiencias y motivación en la articulación de formación a distancia a lo largo la emergencia sanitaria de covid-19 en la instrucción formal superior técnico profesional. *Calidad en la Educación*, (57). <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1226>
- Castillo, K., Ruiz, K., & Miramontes, M. (2021). Concepciones epistemológicas y práctica docente de los docentes de Historia en nivel medio superior: un estudio narrativo. *Educación*, 30(58), 128-146. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.006>
- Cavalcante, F., Morais, M., & Barbosa, V. (2022). Learning strategies through digital games in a university context. [Estrategias de aprendizaje a través de los juegos digitales en un contexto universitario]. *Comunicar*, 73, 83-93. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-07>
- Challco, Y. (2021). *Estrategias metacognitivas para optimizar la motivación de lectura en escolares del tercer grado de una institución educativa pública, Cusco, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68343>
- Chimbo, J. J., & Larreal, A. J. (2023). Metodologías educativas para el desenvolvimiento de competencias científicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7021-7048. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4942](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4942)

- Doubront, L. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica. *Revista de Investigación en Ciencias de la Instrucción formal HORIZONTES*, 5(18). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.152>
- Doubront, L. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(18), 354–372. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.152>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Fabiana, E. F., & Jisson Oswaldo Vega Intriago, J. O. V. I. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 476–493. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- García Del Dujo, Ángel, & García Carrasco, J. (2009). Epistemología Pedagógica (II). Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 8. <https://doi.org/10.14201/3084>
- García, A. I., Linares, E. E., & Martínez, L. (2020). Estrategia Metacognitiva en el Aprendizaje Significativo Empleando los Cuentos Ilustrados. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 231–238. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.168>
- Gutiérrez, A., Montoya, D., Osorio, A. (2022). Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 84(2). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11298>
- Hernández, A. (2019). *El papel de la reflexión en el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado en estudiantes con múltiples*



*estilos cognitivos*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10722>

- Herrera, D, Añez, M, Colina, M, García T. (2021) Competencias metacognitivas en los estudiantes universitarios de la licenciatura de matemática en la Universidad Popular del Cesar. *BOL.REDIPE* 11(2):270-84.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1683>
- Hoces, Z. (2023). Motivación y estrategias de aprendizaje en instrucción formal superior en Huancavelica - Perú. *Orkopata. Revista De Lingüística, Literatura Y Arte*, 2(1), 7–15. <https://doi.org/10.35622/j.ro.2023.01.001>
- Huamán, A., & Barrial, D. (2022). Estrategias de motivación en la enseñanza remota a lo largo la pandemia Covid-19 en los estudiantes de administración del departamento de Apurímac. *Micaela Revista De Investigación - UNAMBA*, 3(1), 29–34. <https://doi.org/10.57166/micaela.v3.n1.2022.74>
- Juarez, J. R., & Bardales, E. de la C. (2023). Motivación y aprendizaje del inglés en la instrucción formal virtual de estudiantes de la Selva Peruana. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 678–689. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.546>
- Juárez, J. R., & Bardales, E. (2022). Motivación y aprendizaje del inglés en la instrucción formal virtual de estudiantes de la Selva Peruana. *Revista Científica Episteme Y Tekne*, 1(2), e365. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i2.365>
- Kuong, S., Kuong, M., y Apaza, J. M. (2021). Motivación aplicada al Aprendizaje en Tiempos de Pandemia. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(Número Especial 5), 157-169. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.11>
- Lara, N., Garcia, S., & Pérez, M. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de instrucción formal primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(1), 51–60. <https://doi.org/10.6018/analesps.383941>
- Lema, R., Espinoza, C., Tenezaca, R., & Ruiz, C. (2021). Epistemología y complejidad -Una aproximación a la investigación educativa actual-.

Revista Latinoamericana De Difusión Científica, 4(6), 53-63.  
<https://doi.org/10.38186/difcie.46.05>

- López, M. (2017). *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de ingeniería eléctrica y electrónica de una universidad pública en Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia].  
[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1394/Motivacion\\_LopezEsquivel\\_Miguel.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1394/Motivacion_LopezEsquivel_Miguel.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lucas, M. C., & Chancay, C. H. (2022). Estrategia metodológica para fomentar la aprehensión lectora en los estudiantes de Instrucción formal General Básica en la Institución “Teresa Intriago Delgado. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 1–22.  
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1666>
- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Manyari, J. (2022) *Motivación y estrategias metacognitivas de aprendizaje en estudiantes de Maestría en Docencia Universitaria en una Universidad Privada de Lima Metropolitana, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/6572>
- Marcelo, B. (2022). Estrategias metodológicas en la instrucción formal ambiental. Estudio de caso de un docente de ciencias naturales de una institución educativa pública. *Educación*, 31(60), 217-234.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.202201.010>
- Medina, C. A. (2022). Estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Arquitectura, Lima-Perú. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 693–702.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.369>
- Molina, M. A. ., & Fossi, L. F. (2023). La Autorregulación del aprendizaje.: Mediador en la adaptación, motivación y permanencia en la instrucción formal

- superior distancia tradicional. *Perspectivas*, 7(22), 30–47.  
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/3011>
- Moreno, J. P., Arbulú, C. G., & Montenegro, L. (2022). La metacognición como factor de desenvolvimiento de competencias en la instrucción formal peruana. *Revista de Educación*, 46(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43724>
- Nieto, L., García, S., & Pérez, M. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de instrucción formal primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(1) (January), 51-60. <https://doi.org/10.6018/analesps.383941>
- Panta, K. (2021). *Estrategias metacognitivas para la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de tercer grado de primaria, Institución Educativa N°10157-Mórrope*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/79718>
- Peralta, C. (2023). Gamificación en la educación: experiencias de aplicación. *Apuntes De Ciencia & Sociedad*, 11(1), 102-111.  
<https://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/804>
- Pérez Buelvas, H. G., & Severiche Mendoza, C. A. (2023). Desenvolvimiento del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales para una instrucción formal de calidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(6), 113–118. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i6.058>
- Polo, F. A., & Chunga, G. E. (2020). Motivación y desempeño académico de estudiantes de administración. *YACHAQ*, 2(2), 1–11.  
<https://doi.org/10.46363/yachaq.v2i2.92>
- Puma, M. (2020). *Relación de estrategias metacognitivas y el desenvolvimiento del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Instrucción formal de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2017*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].  
[https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/14694/Puma\\_cm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/14694/Puma_cm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Quirós, E. (2019). *Incidencia del conocimiento metacognitivo y sus implicaciones académicas en la formación del estudiantado de la carrera de enseñanza del inglés de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*. [Tesis doctoral, Universidad Estatal a Distancia]. <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1806>
- Ramírez, U., & Tur, G. (2023). Habilidades metacognitivas y emociones en la construcción de los Entornos Personales de Aprendizaje. *Revista de Instrucción formal a Distancia (RED)*, 23(71). <https://doi.org/10.6018/red.526831>
- Rivadeneira, M., & Ñique, C. (2023). Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Instrucción formal Médica*, 26(1), 13-17. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.261.1254>
- Rondal-Guanotasig, M. del C., & Espinoza-Molina, N. D. (2022). Estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés a través de clases sincrónicas. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 144-156. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1226>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Salguero, J. R., & Pérez Barral, O. (2022). Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (19), 217–235. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.13>
- Salguero, J. R., & Pérez, O. (2022). Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (19), 217–235. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.13>
- Santander, E. S., & Schreiber, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso instruccional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3378](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378)

- Sellan, M. E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 2(1), 13–19. <https://doi.org/10.37954/se.v2i1.20>
- Soto, D. D., & Chacón, J. J. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3006-3021. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2434](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2434)
- Steinmann, B. & Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad: un estudio exploratorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 585-598. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200012&lng=es&tIng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200012&lng=es&tIng=es).
- Tapia, J. (2022). *Metacognición, motivación y aprehensión lectora en estudiantes de instrucción formal secundaria, de El Agustino, Lima, 2021*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/77696>
- Torregrosa, A., Deulofeu, J., & Albarracín, L. (2020). Caracterización de procesos metacognitivos en la resolución de problemas de numeración y patrones matemáticos. *Instrucción formal matemática*, 32(3), 39-67. <https://doi.org/10.24844/em3203.02>
- Vásquez, S., Campos, M., & Terry, O. F. (2022). La motivación pedagógica: su importancia y sus estrategias de desarrollo. *Paidagogo*, 4(2), 47–54. <https://doi.org/10.52936/p.v4i2.132>
- Vega, D., Jara, R., & Mantilla, R. (2021). *Habilidades metacognitivas y el desenvolvimiento de la motivación de los estudiantes de primero a quinto ciclo de la carrera de Obstetricia de una universidad privada en Lambayeque, 2020-II*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4632>
- Vilca-Pilco, B., Choquehuanca, J., & Mamani, T. (2022). Motivación del idioma inglés y la relación con el rendimiento académico de estudiantes del nivel secundario de la Ugel San Román 2021. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 303-311. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1338>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.

Yazo, E. & Yazo, S. (2019). *Efecto de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos, sobre el logro de aprendizaje en estudiantes que trabajan en un ambiente apoyado en TIC*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10941>

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R.

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

### Operacionalización de la variable estrategias metacognitivas

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>Estrategias metacognitivas</b>	<p>En cuanto a la variable estrategias metacognitivas, se tomará como autor base a Schraw &amp; Denninson (1994) las estrategias metacognitivas son procesos de índole cognitiva que permiten a las personas monitorear, controlar y ajustar su propio aprendizaje y pensamiento, las cuales están relacionadas con el conocimiento metacognitivo, es decir, la potencialidad de comprender y regular los procesos de índole cognitiva propios y de tomar decisiones sobre cómo, cuándo y qué estrategias utilizar en múltiples situaciones de aprendizaje.</p>	<p>Es un concepto que designa los procesos volitivos internos que permiten a un estudiante a dirigir su comportamiento hacia las actividades académicas, teniendo como dominios: interés y esfuerzo, interacción con profesor, tarea capacidad, examen e interacción con padres. Esta variable será medida a través de una escala Likert compuesta por 30 ítems y con base a una escala de valoración que va desde no influye nada hasta influye mucho (5 respuestas gradadas).</p>	Conocimiento declarativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hechos fundamentales (5,10)</li> <li>• Conceptos clave (12,16)</li> <li>• Información básica (17,20)</li> <li>• Contenido teórico (32,46)</li> </ul>	<p>Escala: Ordinal</p> <p>Nivel: Politómico</p> <p>Escala de Likert Completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), de acuerdo (4) y completamente de acuerdo (5).</p>
			Conocimiento procedimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades prácticas (3)</li> <li>• Estrategias específicas (14)</li> <li>• Procedimientos concretos (27)</li> <li>• Pasos operativos (33)</li> </ul>	
			Conocimiento condicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación contextual (15,18)</li> <li>• Adaptación del conocimiento (26)</li> <li>• Flexibilidad en situaciones (29)</li> <li>• Transferencia de saberes (35)</li> </ul>	
			Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas y estrategias (4,6)</li> </ul>	



				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización previa (8)</li> <li>• Diseño de acciones (22,23)</li> <li>• Anticipación de pasos (42,45)</li> </ul>	
			Organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura lógica (9,13)</li> <li>• Ordenamiento sistemático (30,31,37)</li> <li>• Clasificación y categorización (39,41,43)</li> <li>• Distribución de recursos (47,48)</li> </ul>	
			Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión activa (1,2)</li> <li>• Seguimiento constante (11,21)</li> <li>• Evaluación continua (28)</li> <li>• Autoevaluación crítica (34,39)</li> </ul>	
			Depuración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de errores (25)</li> <li>• Corrección de malentendidos (40,44)</li> <li>• Eliminación de fallas (51)</li> <li>• Mejora del rendimiento (52)</li> </ul>	
			Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre desempeño (7,19)</li> </ul>	

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de resultados (24)</li> <li>• Identificación de fortalezas y debilidades (36)</li> <li>• Toma de decisiones informadas (38,50)</li> </ul>	
--	--	--	--	---	--

Nota. Puma (2020)

*Operacionalización de la variable motivación para el aprendizaje*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>Motivación</b>	En cuanto a la variable motivación Morales (2009) señala que es un concepto que designa los procesos volitivos internos que permiten a un estudiante a dirigir su comportamiento hacia las actividades académicas, teniendo como dominios: interés y esfuerzo, interacción con profesor, tarea capacidad, examen e interacción con padres.	Procesos de índole cognitiva que permiten a los estudiantes a monitorear, controlar y ajustar su aprendizaje y sus procesos de internalización de conocimiento teniendo como dominios: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación. Esta variable será medida a través de una escala Likert compuesta de compuesta por 52 ítems, con base a una escala de valoración con las siguientes categorías de valoración: completamente en desacuerdo (1), en	Interés y esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación intrínseca (4,9)</li> <li>• Compromiso activo (11,13)</li> <li>• Curiosidad y entusiasmo (15,16)</li> <li>• Dedicación y perseverancia (17,20)</li> </ul>	Escala: Ordinal  Nivel: Politémico  Escala de Likert No influye nada – Influye mucho (5 respuestas gradadas)
			Interacción con profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación efectiva (12)</li> <li>• Retroalimentación constructiva (27,28)</li> <li>• Orientación y guía (29)</li> <li>• Relación de confianza (30)</li> </ul>	
			Tarea potencialidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia en tareas (5,6)</li> <li>• Dominio de habilidades (7,8)</li> <li>• Autoeficacia académica (18)</li> </ul>	

		desacuerdo (2), ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), de acuerdo (4) y completamente de acuerdo (5).		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afrontamiento de desafíos (22)</li> </ul>	
			Examen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación adecuada (1)</li> <li>• Gestión del estrés (2)</li> <li>• Desempeño evaluativo (3)</li> <li>• Respuestas precisas (14)</li> </ul>	
			Interacción con padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo familiar (10,19)</li> <li>• Comunicación abierta (21,23)</li> <li>• Involucramiento activo (24)</li> <li>• Influencia positiva (25,26)</li> </ul>	

Nota. López (2017)

## Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

### INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Estimado estudiante, Seguidamente, te presentaremos una serie de preguntas para poder conocer el nivel de estrategias metacognitivas que utilizas para poder supervisar tus aprendizajes.

Para ello, marca uno de los casilleros con un X tomando en cuenta las siguientes opciones de respuesta:

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Preguntas	Escala				
	1	2	3	4	5
1 Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas					
2 Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo					
3 Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado					
4 Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea					
5 Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia					
6 Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea					
7 Cuando termino un examen sé cómo me ha ido					
8 Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea					
9 Voy más despacio cuando me encuentro con información importante					
10 Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender					
11 Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones					
12 Soy bueno para organizar información					
13 Conscientemente centro mi atención en la información que es importante					
14 Utilizo cada estrategia con un propósito específico					
15 Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema					
16 Sé qué esperan los profesores que yo aprenda					
17 Se me facilita recordar la información					
18 Dependiendo de la situación utilizo múltiples estrategias de aprendizaje					
19 Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla					
20 Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo					
21 Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes					
22 Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar					
23 Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor					
24 Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido					
25 Pido ayuda cuando no entiendo algo					
26 Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito					

- 
- 27 Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio
  - 28 Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso
  - 29 Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades
  - 30 Centro mi atención en el significado y lo esencial de la información nueva
  - 31 Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información
  - 32 Me doy cuenta de si he entendido algo o no
  - 33 Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles
  - 34 Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo
  - 35 Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia
  - 36 Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos
  - 37 Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender
  - 38 Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones
  - 39 Intento expresar con mis propias palabras la información nueva
  - 40 Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias
  - 41 Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor
  - 42 Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea
  - 43 Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé
  - 44 Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no
  - 45 Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos
  - 46 Aprendo más cuando me interesa el tema
  - 47 Cuando estudio intento hacerlo por etapas
  - 48 Me fijo más en el sentido global que en el específico
  - 49 Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no
  - 50 Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible
  - 51 Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso
  - 52 Me detengo y releo cuando estoy confundido
- 

*Nota.* Puma (2020)

**¡Gracias por tu participación!**

## ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO (EAML-M)

Estimado estudiante, Seguidamente, te presentaremos una serie de preguntas para poder conocer el nivel de motivación en el ámbito educativo. Para ello, marca uno de los casilleros con un X tomando en cuenta las siguientes opciones de respuesta:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Muy malo	Malo	Neutra	Bueno	Muy bueno

	Preguntas	Escala				
		1	2	3	4	5
1	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?					
2	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?					
3	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?					
4	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?					
5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?					
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?					
7	¿Cuánta probabilidad de aprobar esta asignatura crees que tienes en este semestre?					
8	¿Cómo calificas tu propia potencialidad para estudiar esta asignatura?					
9	¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta asignatura?					
10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?					
11	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?					
12	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta asignatura?					
13	¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta asignatura?					
14	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías en esta asignatura?					
15	¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?					
16	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?					
17	¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?					
18	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?					
19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?					
20	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?					
21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?					
22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?					

- 
- 23 ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?
- 24 ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?
- 25 ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?
- 26 ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?
- 27 ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?
- 28 ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en esta asignatura?
- 29 ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?
- 30 ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en esta asignatura?
- 

*Nota.* López (2017)

**¡Gracias por tu participación!**

### Anexo 3. Asentimiento informado

#### ASENTIMIENTO INFORMADO

**Institución** : Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo –  
Lima Norte.

**Responsable** : Juan Carlos Huanacuni Yucra  
Maestrando de Psicología Educativa

Estimado/a estudiante: Juan Miguel Santos Mamani

En la actualidad nos encontramos realizando una investigación sobre el tema: "Estrategias metacognitivas y motivación en estudiantes de un instituto superior técnico de la ciudad de Tacna"; por eso quisiéramos contar con tu valiosa colaboración. El proceso consiste en la aplicación de dos cuestionarios que deberán ser completados con una duración de aproximadamente 30 minutos. Los datos recogidos serán tratados confidencialmente y utilizados únicamente para fines de este estudio.

De aceptar participar en la investigación, debes firmar este documento como evidencia de haber sido informado sobre los procedimientos de la investigación. En caso tengas alguna duda con respecto a las preguntas que aparecen en los cuestionarios, solo debes levantar la mano para solicitar la aclaración y se te explicará cada una de ellas personalmente.

Gracias por tu gentil colaboración.

Acepto participar voluntariamente en la investigación:  Sí  No

Lugar: Institución Superior Tecnológico Francisco de Paula Gonzáles Vigil,  
Tacna.

Fecha: 02/06/2023



**Firma Del Estudiante**

**Nombre:**

Est. Juan Miguel Santos Mamani



## ASENTIMIENTO INFORMADO

**Institución** : Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo – Lima Norte.

**Responsable** : Juan Carlos Huanacuni Yucra  
Maestrando de Psicología Educativa

Estimado/a estudiante: Lucero Amalia Candia Quispe

En la actualidad nos encontramos realizando una investigación sobre el tema: "Estrategias metacognitivas y motivación en estudiantes de un instituto superior técnico de la ciudad de Tacna"; por eso quisiéramos contar con tu valiosa colaboración. El proceso consiste en la aplicación de dos cuestionarios que deberán ser completados con una duración de aproximadamente 30 minutos. Los datos recogidos serán tratados confidencialmente y utilizados únicamente para fines de este estudio.

De aceptar participar en la investigación, debes firmar este documento como evidencia de haber sido informado sobre los procedimientos de la investigación. En caso tengas alguna duda con respecto a las preguntas que aparecen en los cuestionarios, solo debes levantar la mano para solicitar la aclaración y se te explicará cada una de ellas personalmente.

Gracias por tu gentil colaboración.

Acepto participar voluntariamente en la investigación:  Sí  No

Lugar: Institución Superior Tecnológico Francisco de Paula Gonzáles Vigil, Tacna.

Fecha: 02/06/2023



**Firma Del Estudiante**

**Nombre:**

Est. Lucero Amalia Candia Quispe

## ASENTIMIENTO INFORMADO

**Institución** : Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo –  
Lima Norte.

**Responsable** : Juan Carlos Huanacuni Yucra  
Maestrando de Psicología Educativa

Estimado/a estudiante: Gilbert Aldair Ticona Machaca

En la actualidad nos encontramos realizando una investigación sobre el tema: "Estrategias metacognitivas y motivación en estudiantes de un instituto superior técnico de la ciudad de Tacna"; por eso quisiéramos contar con tu valiosa colaboración. El proceso consiste en la aplicación de dos cuestionarios que deberán ser completados con una duración de aproximadamente 30 minutos. Los datos recogidos serán tratados confidencialmente y utilizados únicamente para fines de este estudio.

De aceptar participar en la investigación, debes firmar este documento como evidencia de haber sido informado sobre los procedimientos de la investigación. En caso tengas alguna duda con respecto a las preguntas que aparecen en los cuestionarios, solo debes levantar la mano para solicitar la aclaración y se te explicará cada una de ellas personalmente.

Gracias por tu gentil colaboración.

Acepto participar voluntariamente en la investigación:  Sí  No

Lugar: Institución Superior Tecnológico Francisco de Paula Gonzáles Vigil,  
Tacna.

Fecha: 02/06/2023



**Firma Del Estudiante**

**Nombre:**

Est. Gilbert Aldair Ticona Machaca





<p>g) ¿Cuál es la relación entre la depuración y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna?</p>	<p>g) Determinar la relación entre la depuración y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.</p>	<p>Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.</p>		<p>Monitoreo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento constante (11,21)</li> <li>• Evaluación continua (28)</li> <li>• Autoevaluación crítica (34,39)</li> </ul>	<p>Morales (2009) adaptada por López (2017).</p> <p><b>Técnica de procesamiento de datos</b> IBM SPSS versión 26</p>
<p>h) ¿Cuál es la relación entre la evaluación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna?</p>	<p>h) Determinar la relación entre la evaluación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.</p>	<p>h) Existe relación significativa entre la evaluación y la motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna.</p>		<p>Depuración</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de errores (25)</li> <li>• Corrección de malentendidos (40,44)</li> <li>• Eliminación de fallas (51)</li> <li>• Mejora del rendimiento (52)</li> </ul>	<p><b>Variable: Procesos metacognitivos Nivel:</b> Nivel bajo Nivel medio Nivel alto</p>
				<p>Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre desempeño (7,19)</li> <li>• Análisis de resultados (24)</li> <li>• Identificación de fortalezas y debilidades (36)</li> <li>• Toma de decisiones informadas (38,50)</li> </ul>	<p><b>Variable Motivación Nivel:</b> Nivel bajo Nivel medio Nivel alto</p>

				<p><b>Motivación para el aprendizaje</b></p>	<p>Interés y esfuerzo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación intrínseca (4,9)</li> <li>• Compromiso activo (11,13)</li> <li>• Curiosidad y entusiasmo (15,16)</li> <li>• Dedicación y perseverancia (17,20)</li> </ul>
				<p>Interacción con profesor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación efectiva (12)</li> <li>• Retroalimentación constructiva (27,28)</li> <li>• Orientación y guía (29)</li> <li>• Relación de confianza (30)</li> </ul>
				<p>Tarea potencialidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia en tareas (5,6)</li> <li>• Dominio de habilidades (7,8)</li> <li>• Autoeficacia académica (18)</li> <li>• Afrontamiento de desafíos (22)</li> </ul>
					<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación adecuada (1)</li> </ul>

				Examen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión del estrés (2)</li> <li>• Desempeño evaluativo (3)</li> <li>• Respuestas precisas (14)</li> </ul>	
				Interacción con padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo familiar (10,19)</li> <li>• Comunicación abierta (21,23)</li> <li>• Involucramiento activo (24)</li> <li>• Influencia positiva (25,26)</li> </ul>	

## Anexo 5. Confiabilidad

### BASE DE DATOS PARA PRUEBA DE CONFIABILIDAD

#### Variable 1: Procesos metacognitivos

p 1	p 2	p 3	p 4	p 5	p 6	p 7	p 8	p 9	p1 0	p1 1	p1 2	p1 3	p1 4	p1 5	p1 6	p1 7	p1 8	p1 9	p2 0	p2 1	p2 2	p2 3	p2 4	p2 5	p2 6	p2 7	p2 8	p2 9	p3 0	p3 1	p3 2	p3 3	p3 4	p3 5	p3 6	p3 7	p3 8	p3 9	p4 0	p4 1	p4 2	p4 3	p4 4	p4 5	p4 6	p4 7	p4 8	p4 9	p5 0	p5 1	p5 2
1	4	1	3	1	5	3	2	2	2	1	1	3	1	1	4	3	3	5	4	3	2	1	1	2	3	4	1	1	5	2	2	3	4	5	2	5	4	5	5	4	3	5	5	3	1	2	5	3	2	1	4
3	3	5	3	3	1	4	2	1	2	4	4	5	3	5	3	1	2	4	5	1	1	3	4	3	5	1	1	1	4	4	4	5	3	1	2	3	1	1	5	4	5	1	2	3	2	4	5	3	4	2	2
4	3	4	1	3	4	3	2	1	2	2	3	1	1	2	4	1	5	4	1	5	5	5	4	3	2	2	2	4	1	1	1	3	2	5	5	3	2	5	2	1	3	3	3	4	2	1	3	4	3	2	5
5	1	3	4	1	3	1	5	3	2	2	1	5	2	1	5	1	5	3	4	1	1	1	1	5	5	5	1	5	5	3	1	5	1	4	1	5	3	3	5	2	2	1	1	3	4	5	5	5	3	3	3
5	5	3	1	5	3	5	1	2	2	4	1	2	2	5	1	5	2	3	3	5	1	3	4	1	5	4	5	5	3	1	3	5	4	3	1	2	2	1	4	2	4	4	5	2	4	3	3	5	1	3	5
3	2	3	3	2	2	2	4	3	2	3	4	2	1	2	5	3	1	4	1	1	3	2	1	2	2	5	4	3	5	3	3	1	2	3	3	1	3	3	2	5	3	3	1	3	3	1	3	4	1	1	1
4	2	4	5	5	3	2	4	3	3	1	1	2	4	4	3	4	4	3	3	2	3	5	1	2	3	1	1	5	4	1	2	2	4	2	4	3	3	5	1	5	2	4	5	4	1	3	5	5	4	5	3
2	2	1	4	2	5	3	4	1	1	5	5	2	5	1	1	1	5	4	3	4	4	5	1	5	2	3	5	4	3	1	3	3	5	2	3	5	3	5	2	3	4	3	2	4	1	2	2	2	4	1	3
5	4	4	4	1	2	2	5	2	1	4	5	2	4	2	5	1	4	3	1	1	1	5	1	2	2	5	4	3	3	1	1	5	5	1	4	4	1	5	5	1	2	5	4	1	2	3	5	4	1	4	2
4	4	3	3	1	4	3	5	3	2	2	4	5	1	1	5	5	2	1	5	2	3	1	4	3	5	2	5	3	4	1	1	4	1	4	1	5	1	5	3	2	4	2	5	1	5	3	3	5	4	5	4
5	5	1	3	2	4	1	5	4	5	3	1	5	1	4	1	4	3	1	4	1	3	5	2	4	4	3	1	2	3	3	1	2	3	1	4	1	3	2	2	3	2	2	4	3	2	5	4	2	1	2	2
5	5	1	5	2	4	3	1	2	3	4	4	3	5	1	1	1	2	5	2	3	4	4	5	1	4	2	5	1	2	2	2	5	1	3	5	1	1	4	4	5	2	2	1	1	4	2	5	4	4	3	2
2	4	1	4	5	1	3	5	2	3	4	3	2	3	2	1	4	2	2	2	4	4	1	3	5	1	5	1	5	1	5	1	5	5	3	5	2	4	5	3	3	1	3	5	1	4	1	1	1	4	3	1
5	2	2	3	5	4	5	3	5	1	5	1	3	5	3	3	1	3	1	1	1	3	1	5	3	1	4	1	4	2	3	3	4	2	2	4	1	3	3	5	2	5	1	4	3	1	2	3	3	4	2	5
2	2	4	1	5	1	5	5	2	5	5	2	3	3	5	1	5	2	5	5	4	3	5	2	4	1	3	5	1	5	1	5	1	3	4	2	5	2	5	4	3	3	5	5	2	3	2	5	4	3	5	2
3	1	1	2	4	3	2	4	5	2	1	5	3	3	3	3	3	5	4	2	5	1	5	1	2	2	2	1	3	3	4	1	4	3	2	1	1	5	4	2	2	1	1	1	3	3	5	4	2	1	3	1
2	2	1	5	3	3	2	4	1	3	2	5	3	5	3	1	3	3	3	3	4	5	3	4	1	4	4	4	3	1	5	2	2	2	3	2	4	5	4	4	4	5	4	3	2	4	2	2	3	1	1	5
4	5	5	4	2	4	2	4	1	5	1	5	4	3	4	1	2	1	2	3	1	4	1	3	2	3	1	3	3	1	1	2	1	1	1	3	1	4	2	2	2	5	5	1	5	5	3	5	2	4	3	3
3	5	4	4	5	4	3	5	3	5	5	4	5	4	2	4	3	5	4	5	2	3	5	2	4	4	4	2	2	3	2	1	2	1	5	3	5	4	3	1	3	5	4	1	3	1	3	1	1	5	4	4
4	5	4	1	4	5	1	2	4	3	2	2	4	2	1	3	3	4	3	4	2	5	3	4	3	4	3	1	1	3	2	1	1	2	2	5	4	4	1	3	2	3	2	3	4	5	4	1	1	2	3	4
2	5	2	1	1	3	5	2	5	1	2	1	2	2	5	4	5	1	5	5	5	3	5	2	5	1	2	5	2	4	3	3	3	5	5	1	2	3	2	2	3	1	2	2	3	3	5	5	4	3	2	4



2	5	4	1	4	3	3	3	4	3	4	5	5	5	1	2	2	4	1	4	4	5	5	5	1	5	5	5	2	3	1	2	4	4	4	2	2	4	3	5	4	5	1	5	5	3	4	2	1	4	2	5
1	5	1	2	1	3	4	2	4	3	1	4	3	4	3	2	2	4	1	3	1	4	5	2	3	1	4	3	2	1	5	5	1	1	1	3	5	5	2	1	4	2	1	2	5	3	4	2	5	5	2	5
1	3	3	2	5	3	4	3	5	4	3	5	1	3	2	2	3	3	4	4	2	1	5	2	4	3	2	3	2	5	3	5	3	4	1	5	5	3	5	3	2	4	1	3	4	2	5	4	5	4	3	2
3	2	3	3	1	4	1	2	1	4	5	1	5	1	4	1	1	4	1	4	1	1	2	5	1	4	5	1	1	4	3	2	1	2	1	2	2	1	4	2	2	5	2	2	5	3	3	4	1	5	4	2
1	3	1	1	3	2	5	3	4	4	2	4	4	1	2	5	2	3	1	2	3	5	5	4	4	5	5	3	1	3	1	3	4	4	2	4	3	3	2	4	1	1	2	1	5	4	2	1	3	2	2	1
1	4	4	5	3	5	4	5	1	3	5	5	4	2	3	1	3	1	4	2	4	4	5	1	2	1	5	2	4	5	3	4	4	2	2	5	2	1	2	4	2	2	2	2	4	5	2	1	3	4	3	1
5	4	4	2	1	5	3	5	4	5	5	3	4	3	5	2	2	2	3	5	3	3	2	4	3	4	5	3	3	4	2	2	1	1	3	2	2	3	1	1	2	4	2	3	5	1	5	4	2	4	3	3
1	3	3	2	4	1	3	1	2	3	3	2	1	4	4	5	1	5	2	2	5	4	5	2	3	3	5	5	1	1	3	3	4	1	2	5	3	5	4	4	1	2	4	1	5	1	5	4	4	5	3	1
5	1	3	4	5	5	5	5	1	3	1	3	1	4	3	4	4	2	4	5	2	5	2	4	2	1	1	1	1	2	1	5	4	4	3	5	2	5	4	5	5	3	5	5	2	2	5	5	3	5	2	3

## CONFIABILIDAD GLOBAL

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,919	30

### Categorías de alfa de Cronbach

Seguidamente, presentamos las categorías presentadas por Likert (1997) para la valoración del coeficiente del Alfa de Cronbach:

Intervalo del coeficiente Alfa de Cronbach	Valoración
0-0,5	Inaceptable
0,5-0,6	Pobre
0,6-0,7	Débil
0,7-0,8	Aceptable
0,8-0,9	Bueno
0,9-1	Excelente

### Interpretación:

En base al alfa de Cronbach obtenido, el cual arroja un valor ascendiente a 0.919 y tomando en cuenta las categorías de valoración ofrecidas por Likert, nos ubicamos en el intervalo 0.9-1, el mismo que pertenece a la valoración “excelente”, por lo que nuestro instrumento posee el atributo de fiabilidad, siendo aplicable a la muestra de estudio.

## Variable 2: Motivación

p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30
1	4	1	3	1	5	3	2	2	2	1	1	3	1	1	4	3	3	5	4	3	2	1	1	2	3	4	1	1	5
3	3	5	3	3	1	4	2	1	2	4	4	5	3	5	3	1	2	4	5	1	1	3	4	3	5	1	1	1	4
4	3	4	1	3	4	3	2	1	2	2	3	1	1	2	4	1	5	4	1	5	5	5	4	3	2	2	2	4	1
5	1	3	4	1	3	1	5	3	2	2	1	5	2	1	5	1	5	3	4	1	1	1	1	5	5	5	1	5	5
5	5	3	1	5	3	5	1	2	2	4	1	2	2	5	1	5	2	3	3	5	1	3	4	1	5	4	5	5	3
3	2	3	3	2	2	2	4	3	2	3	4	2	1	2	5	3	1	4	1	1	3	2	1	2	2	5	4	3	5
4	2	4	5	5	3	2	4	3	3	1	1	2	4	4	3	4	4	3	3	2	3	5	1	2	3	1	1	5	4
2	2	1	4	2	5	3	4	1	1	5	5	2	5	1	1	1	5	4	3	4	4	5	1	5	2	3	5	4	3
5	4	4	4	1	2	2	5	2	1	4	5	2	4	2	5	1	4	3	1	1	1	5	1	2	2	5	4	3	3
4	4	3	3	1	4	3	5	3	2	2	4	5	1	1	5	5	2	1	5	2	3	1	4	3	5	2	5	3	4
5	5	1	3	2	4	1	5	4	5	3	1	5	1	4	1	4	3	1	4	1	3	5	2	4	4	3	1	2	3
5	5	1	5	2	4	3	1	2	3	4	4	3	5	1	1	1	2	5	2	3	4	4	5	1	4	2	5	1	2
2	4	1	4	5	1	3	5	2	3	4	3	2	3	2	1	4	2	2	2	4	4	1	3	5	1	5	1	5	1
5	2	2	3	5	4	5	3	5	1	5	1	3	5	3	3	1	3	1	1	1	3	1	5	3	1	4	1	4	2
2	2	4	1	5	1	5	5	2	5	5	2	3	3	5	1	5	2	5	5	4	3	5	2	4	1	3	5	1	5
3	1	1	2	4	3	2	4	5	2	1	5	3	3	3	3	3	5	4	2	5	1	5	1	2	2	2	1	3	3
2	2	1	5	3	3	2	4	1	3	2	5	3	5	3	1	3	3	3	3	4	5	3	4	1	4	4	4	3	1
4	5	5	4	2	4	2	4	1	5	1	5	4	3	4	1	2	1	2	3	1	4	1	3	2	3	1	3	3	1
3	5	4	4	5	4	3	5	3	5	5	4	5	4	2	4	3	5	4	5	2	3	5	2	4	4	4	2	2	3
4	5	4	1	4	5	1	2	4	3	2	2	4	2	1	3	3	4	3	4	2	5	3	4	3	4	3	1	1	3
2	5	2	1	1	3	5	2	5	1	2	1	2	2	5	4	5	1	5	5	5	3	5	2	5	1	2	5	2	4
2	5	4	1	4	3	3	3	4	3	4	5	5	5	1	2	2	4	1	4	4	5	5	5	1	5	5	5	2	3
1	5	1	2	1	3	4	2	4	3	1	4	3	4	3	2	2	4	1	3	1	4	5	2	3	1	4	3	2	1
1	3	3	2	5	3	4	3	5	4	3	5	1	3	2	2	3	3	4	4	2	1	5	2	4	3	2	3	2	5

3	2	3	3	1	4	1	2	1	4	5	1	5	1	4	1	1	4	1	4	1	1	2	5	1	4	5	1	1	4
1	3	1	1	3	2	5	3	4	4	2	4	4	1	2	5	2	3	1	2	3	5	5	4	4	5	5	3	1	3
1	4	4	5	3	5	4	5	1	3	5	5	4	2	3	1	3	1	4	2	4	4	5	1	2	1	5	2	4	5
5	4	4	2	1	5	3	5	4	5	5	3	4	3	5	2	2	2	3	5	3	3	2	4	3	4	5	3	3	4
1	3	3	2	4	1	3	1	2	3	3	2	1	4	4	5	1	5	2	2	5	4	5	2	3	3	5	5	1	1
5	1	3	4	5	5	5	5	1	3	1	3	1	4	3	4	4	2	4	5	2	5	2	4	2	1	1	1	1	2

## CONFIABILIDAD GLOBAL

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,817	30

### Categorías de alfa de Cronbach

Seguidamente, presentamos las categorías presentadas por Likert (1997) para la valoración del coeficiente del Alfa de Cronbach:

Intervalo del coeficiente Alfa de Cronbach	Valoración
0-0,5	Inaceptable
0,5-0,6	Pobre
0,6-0,7	Débil
0,7-0,8	Aceptable
0,8-0,9	Bueno
0,9-1	Excelente

### Interpretación:

En base al alfa de Cronbach obtenido, el cual arroja un valor ascendiente a 0.817 y tomando en cuenta las categorías de valoración ofrecidas por Likert, nos ubicamos en el intervalo 0.9-1, el mismo que pertenece a la valoración “buena”, por lo que nuestro instrumento posee el atributo de fiabilidad, siendo aplicable a la muestra de estudio.

## Anexo 6. Base de datos

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Identificador	Cadena	1	0	IDENTIFICADOR	Ninguna	Ninguna	4	Izquierda	Nominal	Entrada
2	v1p1	Numérico	8	0	Me pregunto c...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
3	v1p2	Numérico	8	0	Pienso en vari...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	v1p3	Numérico	8	0	Intento utilizar ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
5	v1p4	Numérico	8	0	Mientras estud...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
6	v1p5	Numérico	8	0	Soy conscient...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
7	v1p6	Numérico	8	0	Pienso en lo q...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	v1p7	Numérico	8	0	Cuando termin...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9	v1p8	Numérico	8	0	Me propongo o...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
10	v1p9	Numérico	8	0	Voy más desp...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	v1p10	Numérico	8	0	Tengo claro qu...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	v1p11	Numérico	8	0	Cuando resuel...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13	v1p12	Numérico	8	0	Soy bueno par...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
14	v1p13	Numérico	8	0	Conscienteme...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
15	v1p14	Numérico	8	0	Utilizo cada es...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
16	v1p15	Numérico	8	0	Aprendo mejor...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
17	v1p16	Numérico	8	0	Sé qué espera...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
18	v1p17	Numérico	8	0	Se me facilita r...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
19	v1p18	Numérico	8	0	Dependiendo d...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
20	v1p19	Numérico	8	0	Cuando termin...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
21	v1p20	Numérico	8	0	Cuando me pr...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
22	v1p21	Numérico	8	0	Repaso períodi...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
23	v1p22	Numérico	8	0	Me hago pregu...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
24	v1p23	Numérico	8	0	Pienso en disti...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
25	v1p24	Numérico	8	0	Cuando termin...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
26	v1p25	Numérico	8	0	Pido ayuda cu...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
27	v1p26	Numérico	8	0	Puedo motivar...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
28	v1p27	Numérico	8	0	Soy conscient...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
29	v1p28	Numérico	8	0	Mientras estud...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
30	v1p29	Numérico	8	0	Uso los puntos...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
31	v1p30	Numérico	8	0	Centro mi aten...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
32	v1p31	Numérico	8	0	Me invento mis...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
33	v1p32	Numérico	8	0	Me doy cuenta...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
34	v1p33	Numérico	8	0	Utilizo de form...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
35	v1p34	Numérico	8	0	Cuando estoy ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
36	v1p35	Numérico	8	0	Sé en qué situ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
37	v1p36	Numérico	8	0	Cuando termin...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
38	v1p37	Numérico	8	0	Mientras estud...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
39	v1p38	Numérico	8	0	Después de re...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada

Vista de datos    Vista de variables

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
34	v1p33	Númerico	8	0	Utilizo de form...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
35	v1p34	Númerico	8	0	Cuando estoy ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
36	v1p35	Númerico	8	0	Sé en qué situ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
37	v1p36	Númerico	8	0	Cuando termin...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
38	v1p37	Númerico	8	0	Mientras estud...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
39	v1p38	Númerico	8	0	Después de re...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
40	v1p39	Númerico	8	0	Intento expres...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
41	v1p40	Númerico	8	0	Cuando no logr...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
42	v1p41	Númerico	8	0	Utilizo la estru...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
43	v1p42	Númerico	8	0	Leo cuidadosa...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
44	v1p43	Númerico	8	0	Me pregunto si...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
45	v1p44	Númerico	8	0	Cuando estoy ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
46	v1p45	Númerico	8	0	Organizo el tie...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
47	v1p46	Númerico	8	0	Aprendo más ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
48	v1p47	Númerico	8	0	Cuando estudi...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
49	v1p48	Númerico	8	0	Me fijo más en...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
50	v1p49	Númerico	8	0	Cuando aprend...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
51	v1p50	Númerico	8	0	Cuando termin...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
52	v1p51	Númerico	8	0	Cuando la infor...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
53	v1p52	Númerico	8	0	Me detengo y r...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
54	v2p1	Númerico	8	0	¿Cuál es el gra...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
55	v2p2	Númerico	8	0	¿Cómo relacion...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
56	v2p3	Númerico	8	0	¿Qué tan justa...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
57	v2p4	Númerico	8	0	¿Cuánto esfuer...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
58	v2p5	Númerico	8	0	¿Cuánta confia...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
59	v2p6	Númerico	8	0	¿Cuánta dificult...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
60	v2p7	Númerico	8	0	¿Cuánta proba...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
61	v2p8	Númerico	8	0	¿Cómo califica...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
62	v2p9	Númerico	8	0	¿Qué tan impor...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
63	v2p10	Númerico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
64	v2p11	Númerico	8	0	¿Cuánto interé...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
65	v2p12	Númerico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
66	v2p13	Númerico	8	0	¿Cuántas satisf...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
67	v2p14	Númerico	8	0	¿En qué grado ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
68	v2p15	Númerico	8	0	¿Cuánto afán ti...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
69	v2p16	Númerico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
70	v2p17	Númerico	8	0	¿Cómo califica...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
71	v2p18	Númerico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
72	v2p19	Númerico	8	0	¿Cuánta import...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada

Vista de datos    **Vista de variables**

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda											
	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
46	v1p45	Númérico	8	0	Organizo el tie...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
47	v1p46	Númérico	8	0	Aprendo más ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
48	v1p47	Númérico	8	0	Cuando estudi...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
49	v1p48	Númérico	8	0	Me fijo más en...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
50	v1p49	Númérico	8	0	Cuando aprend...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
51	v1p50	Númérico	8	0	Cuando termin...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
52	v1p51	Númérico	8	0	Cuando la infor...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
53	v1p52	Númérico	8	0	Me detengo y r...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
54	v2p1	Númérico	8	0	¿Cuál es el gra...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
55	v2p2	Númérico	8	0	¿Cómo relacion...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
56	v2p3	Númérico	8	0	¿Qué tan justa...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
57	v2p4	Númérico	8	0	¿Cuánto esfuer...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
58	v2p5	Númérico	8	0	¿Cuánta confia...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
59	v2p6	Númérico	8	0	¿Cuánta dificult...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
60	v2p7	Númérico	8	0	¿Cuánta proba...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
61	v2p8	Númérico	8	0	¿Cómo califica...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
62	v2p9	Númérico	8	0	¿Qué tan impor...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
63	v2p10	Númérico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
64	v2p11	Númérico	8	0	¿Cuánto interé...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
65	v2p12	Númérico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
66	v2p13	Númérico	8	0	¿Cuántas satisf...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
67	v2p14	Númérico	8	0	¿En qué grado ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
68	v2p15	Númérico	8	0	¿Cuánto afán ti...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
69	v2p16	Númérico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
70	v2p17	Númérico	8	0	¿Cómo califica...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
71	v2p18	Númérico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
72	v2p19	Númérico	8	0	¿Cuánta import...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
73	v2p20	Númérico	8	0	¿Cuántas gana...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
74	v2p21	Númérico	8	0	¿Cuánta satisfa...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
75	v2p22	Númérico	8	0	¿Con qué frec...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
76	v2p23	Númérico	8	0	¿Cuánta influen...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
77	v2p24	Númérico	8	0	¿Cuánta influen...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
78	v2p25	Númérico	8	0	¿Cuánta influen...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
79	v2p26	Númérico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
80	v2p27	Númérico	8	0	¿Cuánta influen...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
81	v2p28	Númérico	8	0	¿Cuánta influen...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
82	v2p29	Númérico	8	0	¿Cuánta influen...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
83	v2p30	Númérico	8	0	¿Cómo describ...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
R4	1										

Vista de datos Vista de variables





	Identificado	v1p1	v1p2	v1p3	v1p4	v1p5	v1p6	v1p7	v1p8	v1p9	v1p10	v1p11	v1p12	v1p13	v1p14	v1p15	v1p16	v1p17	v1p18	v1p19	v1p20	v1p21	v1p22	v1p23	v1p24	v1p25	v1p26	v1p27	v1p28	v1p29	v1p30	v1p31	v1p32	v1p33	v1p34	v1p35	v1p36	v1p37	v1p38	v1p39	v1p40	v1p41	v1p42	v1p43	v1p44	v1p45	v1p46	v1p47	v1p48		
1	1	1	2	4	1	3	1	5	4	2	4	3	3	4	5	2	2	4	2	4	2	2	5	4	1	5	4	5	4	5	3	3	3	3	2	3	3	5	2	4	4	4	3	3	2	4	3	5	4		
2	2	3	1	4	5	3	1	2	4	1	4	1	3	4	4	3	2	5	5	1	5	1	3	4	5	2	5	4	3	4	4	2	2	2	4	3	3	1	4	3	4	4	5	1	2	4	1	3			
3	3	3	2	1	3	4	1	1	5	2	5	2	1	4	3	1	5	3	2	2	2	2	3	1	1	5	2	2	2	2	3	3	5	4	5	2	4	4	1	3	2	1	2	4	4	1	5	4	2		
4	4	4	1	4	1	3	4	3	1	3	5	1	5	2	5	2	3	1	4	5	3	3	5	2	4	2	2	2	2	1	5	2	4	3	2	1	1	3	2	1	3	4	4	1	2	3	2	1	4		
5	5	3	1	4	3	3	2	2	1	2	5	1	3	4	4	4	1	1	5	2	4	3	5	5	4	3	3	3	4	5	5	1	5	1	3	4	5	4	3	5	1	3	3	5	2	3	2	4	3		
6	6	1	2	5	1	4	3	5	4	3	3	3	5	5	1	3	2	4	1	2	1	4	2	1	4	5	5	5	1	4	1	1	5	2	2	4	5	5	2	4	5	2	4	3	2	4	4	3	2		
7	7	4	4	2	5	5	4	2	5	4	3	3	3	5	3	5	3	1	1	1	1	2	4	3	5	3	2	4	4	2	1	3	5	4	4	5	5	4	3	2	2	1	3	2	3	2	3	2	1		
8	8	3	3	4	1	1	5	2	1	5	3	1	2	5	5	1	1	2	5	3	2	3	2	3	1	5	5	1	3	5	4	4	1	5	1	1	3	3	3	1	2	4	5	2	5	1	2	1			
9	9	1	2	5	5	5	2	2	5	5	2	1	2	1	5	5	4	5	5	4	4	2	1	3	5	4	1	5	4	2	5	5	2	4	2	5	5	2	4	5	2	4	3	4	5	4	4	2	5		
10	10	4	1	5	4	1	3	4	1	4	3	2	2	3	3	5	1	1	4	3	5	5	3	2	2	2	5	5	4	4	1	2	4	4	2	4	2	1	2	5	2	3	2	1	1	3	3	5	2		
11	11	1	3	4	3	4	5	5	5	4	3	3	3	4	5	3	1	2	2	3	4	4	4	1	3	5	4	4	2	1	5	5	2	4	5	2	2	5	4	5	1	4	1	3	4	4	2	5	1		
12	12	4	1	5	2	4	3	2	4	1	1	1	1	5	2	1	5	3	2	3	4	5	5	2	2	5	1	4	2	2	1	2	2	1	4	3	1	2	2	5	4	4	2	1	4	1	4	2	5	3	3
13	13	2	3	2	5	1	5	3	2	2	4	2	4	4	2	1	5	4	5	5	4	5	4	2	3	5	4	4	3	5	5	1	2	5	2	5	1	4	2	5	1	4	3	4	5	4	1	2	3		
14	14	5	3	5	3	2	2	4	1	3	2	3	5	5	3	5	1	5	2	4	2	4	1	5	5	5	2	5	1	2	5	4	3	5	5	4	5	3	2	3	3	4	1	4	5	1	4	2	1		
15	15	5	4	3	2	2	4	1	5	2	2	4	2	5	3	1	2	1	2	4	5	5	4	3	3	5	5	5	4	3	1	4	1	2	5	1	1	5	2	5	5	5	5	5	1	4	2	2			
16	16	4	2	2	2	2	2	4	5	3	4	3	2	2	2	5	4	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	2	4	3	1	2	3	3	4	4	5	2	1	2	4	3	5	2	5	1			
17	17	3	2	4	1	2	5	2	1	3	1	4	4	5	2	1	2	2	2	4	5	3	5	3	1	5	4	4	2	5	3	2	2	3	4	5	5	5	1	1	3	2	1	4	2	4	3	1			
18	18	1	5	2	4	2	5	4	2	1	2	2	5	5	4	4	2	1	2	5	3	3	2	5	5	3	2	2	1	2	2	4	4	1	5	1	1	2	5	4	2	3	3	3	1	1	5	5	4		
19	19	5	2	2	3	3	1	2	3	2	1	3	1	2	1	3	3	4	2	3	5	3	1	4	4	4	1	4	3	2	4	2	3	3	4	2	5	2	3	2	2	4	4	3	3	1	3	2	3		
20	20	4	3	1	1	4	3	3	1	4	2	4	5	4	1	5	4	5	2	2	5	4	2	5	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	3	4	3	4	1	4	5	1	5	4	5	4	1	4	3
21	21	2	4	1	1	4	2	1	4	4	5	1	2	4	4	1	3	2	2	1	5	4	3	5	3	3	3	5	5	1	2	2	2	3	5	5	1	3	2	3	5	3	3	3	1	3	5	2	3		
22	22	1	3	5	4	1	5	4	4	4	4	5	4	3	5	5	2	4	3	3	1	4	3	4	1	5	1	1	4	2	3	5	2	3	5	2	4	3	2	3	5	4	1	2	3	3	4	5	5		
23	23	1	2	1	5	1	4	1	5	1	3	4	3	2	1	1	2	1	2	3	4	4	2	3	5	1	1	4	4	4	4	5	5	5	4	3	2	1	4	1	1	1	5	3	1	2	1	4	4		
24	24	1	3	5	4	4	2	5	4	1	1	1	1	2	1	4	2	3	4	3	3	4	4	4	1	4	5	4	1	2	2	1	3	1	1	4	5	2	1	4	5	2	5	4	4	4	5	2	3	3	2
25	25	5	3	2	5	1	3	5	4	2	5	4	1	5	1	5	2	1	1	3	2	2	1	4	3	2	4	4	4	1	2	3	2	5	3	1	1	4	2	3	2	2	2	1	3	1	2	2	4		
26	26	1	1	5	5	5	4	5	4	4	5	3	3	1	1	1	4	1	5	4	5	5	1	4	4	5	3	5	1	1	1	2	1	1	5	2	1	4	3	2	1	2	2	5	3	5	2	3	4		
27	27	3	5	5	4	4	2	3	4	4	1	4	1	4	1	4	4	3	3	4	4	1	3	2	3	3	2	4	4	1	5	5	2	2	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	2	5	5	1	2	5	
28	28	4	3	2	5	2	1	3	3	4	1	1	1	2	5	3	5	4	5	4	3	1	1	4	3	2	3	4	2	4	1	1	4	4	5	1	3	5	5	5	4	2	2	1	3	4	4	2	4		
29	29	2	3	2	2	1	4	2	1	1	3	4	5	3	1	1	2	2	4	3	3	2	3	1	3	2	3	1	3	1	4	4	3	3	4	2	2	1	2	1	5	1	1	1	2	1	2	4	2		
30	30	2	1	4	2	4	2	5	4	3	5	4	3	3	3	2	2	2	5	4	1	5	2	2	3	5	1	3	4	1	2	1	4	2	5	5	4	4	5	4	5	1	2	4	1	2	4	4			
31	31	3	4	1	1	4	3	1	4	4	1	2	4	5	3	5	2	5	2	1	3	3	1	2	1	1	2	4	4	3	2	5	1	4	2	5	4	3	3	4	1	5	1	3	4	2	3	3			
32	32	3	1	1	3	5	5	1	1	1	5	5	4	3	1	3	3	1	5	4	5	4	2	1	1	5	2	4	1	4	1	1	5	2	5	3	4	5	3	3	1	4	1	1	3	3	1	1	1		
33	33	4	1	5	4	3	4	5	3	2	3	1	4	2	4	4	1	4	1	3	5	3	1	3	3	3	3	4	3	5	2	4	3	4	2	5	4	5	2	2	5	3	1	4	5	1	1	4	4		
34	34	3	2	3	5	5	5	1	5	2	5	4	4	4	1	4	1	1	1	1	2	3	3	5	4	1	5	1	2	4	3	2	1	1	3	5	1	2	1	2	5	4	4	2	3	4	1	5	4		
35	35	1	1	3	5	3	1	4	4	1	3	2	2	2	1	2	5	5	2	4	5	1	5	2	3	5	5	3	3	4	1	3	2	4	1	3	5	2	5	5	2	2	1	2	2	1	4	4	5		
36	36	4	1	2	5	3	5	3	5	4	4	4	3	3	1	2	4	4	1	2	4	2	5	1	2	4	2	5	1	4	5	5	5	4	1	2	3	4	5	5	5	4	1	1	4	1	5	5	4		
37	37	2	4	1	2	5	2	4	1	2	2	2	4	1	2	4	4	2	4	2	4	2	5	4	5	4	2	4	2	4	1	2	4	2	4	2	1	5	5	2	2	4	4	4	4	2	1	1			



	Identificado	v1p1	v1p2	v1p3	v1p4	v1p5	v1p6	v1p7	v1p8	v1p9	v1p10	v1p11	v1p12	v1p13	v1p14	v1p15	v1p16	v1p17	v1p18	v1p19	v1p20	v1p21	v1p22	v1p23	v1p24	v1p25	v1p26	v1p27	v1p28	v1p29	v1p30	v1p31	v1p32	v1p33	v1p34	v1p35	v1p36	v1p37	v1p38	v1p39	v1p40	v1p41	v1p42	v1p43	v1p44	v1p45	v1p46	v1p47	v1p48	
76	76	5	3	3	2	5	3	5	1	3	5	3	4	1	3	5	4	1	3	1	4	5	1	1	2	3	2	1	3	1	4	2	4	3	2	3	5	3	1	1	3	4	4	1	3	5	5	5	2	
77	77	3	3	3	5	2	1	4	4	5	5	2	1	2	1	5	5	1	3	5	5	4	2	1	1	5	4	3	1	4	1	2	4	5	2	1	5	5	4	3	1	5	5	5	1	2	5	5	1	
78	78	3	3	1	3	1	3	1	4	5	2	4	1	5	4	5	2	1	1	2	5	5	3	4	5	4	1	4	5	4	5	1	3	4	3	2	3	1	3	1	3	4	3	3	2	2	3	2	2	
79	79	4	4	2	3	5	4	2	1	1	3	4	4	1	5	2	4	4	2	4	3	4	4	5	1	2	2	5	1	2	2	5	1	5	4	4	1	5	4	4	3	5	3	1	5	4	4	3	1	
80	80	5	5	2	3	5	5	5	2	1	4	5	3	1	3	1	1	5	3	4	3	1	5	5	2	2	2	5	1	2	1	5	5	5	1	5	3	1	5	4	4	3	1	2	2	3	3	1	3	
81	81	1	4	4	3	2	4	3	5	2	5	3	5	1	1	2	3	4	2	3	2	4	1	3	3	1	3	4	5	3	3	3	5	1	5	4	4	5	1	3	4	4	1	5	2	5	5	5	3	
82	82	1	4	4	1	3	3	5	2	4	1	3	5	5	2	3	4	4	5	2	1	3	1	3	2	5	4	4	4	5	5	4	4	5	3	4	3	2	2	4	5	1	4	3	1	4	5	4	1	
83	83	3	1	2	2	1	4	3	2	5	4	2	5	5	4	3	5	3	3	4	2	5	1	3	1	5	1	5	3	1	4	5	5	5	3	2	2	5	2	2	5	2	3	3	4	5	2	1		
84	84	2	3	2	5	1	5	3	1	3	1	4	4	5	2	5	5	5	4	3	4	3	4	1	3	2	1	1	4	2	3	2	3	5	4	4	4	2	3	1	2	5	1	2	2	1	2	4	1	
85	85	4	4	5	2	3	3	4	2	4	1	2	1	4	3	3	1	5	1	2	3	4	5	4	5	4	1	2	4	1	5	1	5	2	2	4	5	3	1	4	3	3	3	5	5	2	1	4		
86	86	3	3	5	1	3	1	4	4	5	2	2	1	5	4	3	4	4	2	3	3	2	2	5	2	2	1	1	5	4	3	5	2	1	1	3	1	5	2	5	2	4	2	5	2	4	3	5	5	1
87	87	3	1	5	5	4	3	3	1	1	2	4	2	5	4	3	5	4	2	5	5	2	5	2	5	2	1	2	4	2	5	5	2	3	2	4	1	3	1	3	5	1	5	4	3	2	5	4		
88	88	3	2	5	5	3	1	3	1	4	2	1	4	5	4	2	1	3	4	2	1	5	3	1	4	1	2	1	2	4	1	2	1	2	4	1	1	5	5	2	3	5	3	2	2	3	2	2	2	
89	89	2	4	4	4	5	4	2	2	2	5	5	5	1	2	4	5	3	5	2	5	3	1	2	4	5	5	5	2	1	5	5	5	3	1	3	4	2	3	2	5	5	1	4	3	5	2	1	1	
90	90	1	4	5	3	4	1	5	2	2	4	3	1	4	2	2	3	5	4	3	5	5	5	1	3	5	1	2	3	5	5	1	2	4	2	1	4	3	3	2	5	1	2	4	5	4	3	5		
91	91	2	3	2	4	4	1	3	3	4	5	3	5	4	4	1	1	3	2	5	5	1	1	2	2	2	1	4	5	5	1	3	4	2	2	5	2	1	5	3	2	2	4	4	4	1	3	4		
92	92	3	4	1	1	5	5	1	1	4	4	2	1	4	2	2	3	2	1	4	1	2	4	5	3	4	4	4	2	1	4	4	2	1	1	1	1	5	3	5	4	4	3	4	2	2	3	5	5	
93	93	1	2	3	3	4	5	4	5	4	4	3	3	5	5	1	1	1	3	2	2	2	1	5	3	1	3	4	5	2	3	2	3	3	3	2	5	4	5	1	1	4	5	4	2	1	3	4	3	
94	94	5	3	2	5	1	2	5	5	5	2	5	2	5	2	5	5	1	4	4	3	3	4	4	2	4	5	1	5	4	2	4	2	4	3	5	2	3	4	1	3	5	4	3	4	4	5	4	5	
95	95	1	5	1	4	2	4	3	1	2	4	3	1	1	3	5	2	5	1	2	1	4	2	5	1	3	5	2	5	2	4	1	2	2	1	3	2	4	3	4	4	3	3	5	4	1	3	3	3	
96	96	2	2	4	1	3	1	4	5	3	1	4	5	3	2	4	4	1	3	2	4	2	2	4	2	4	2	4	3	5	2	4	4	2	5	2	2	2	5	2	4	5	5	4	5	4	1	1	5	
97	97	1	5	3	2	5	1	2	2	4	1	5	4	1	5	2	3	5	3	4	3	5	5	5	3	4	4	3	2	4	3	3	3	1	3	3	4	2	5	4	5	4	2	4	2	3	5	3		
98	98	3	4	4	4	1	3	3	5	1	3	4	3	1	5	3	4	2	5	2	3	2	2	4	2	4	5	1	4	3	4	1	3	2	1	2	2	2	4	5	4	5	3	2	3	2	2	2	3	
99	99	3	3	3	5	3	3	2	4	3	1	3	3	3	3	3	4	2	5	4	4	3	2	5	2	1	5	4	1	4	1	4	5	1	3	1	2	3	1	2	2	1	4	1	2	2	4	4		
100	100	4	2	1	2	2	2	2	2	1	1	3	5	2	5	1	5	3	4	5	3	4	2	1	2	2	3	1	4	4	1	3	2	5	4	5	5	5	4	1	2	3	4	3	3	5	1	2		
101	101	2	3	3	4	4	3	1	4	2	3	2	2	5	5	3	4	1	1	1	2	4	3	2	1	1	5	1	4	1	4	4	1	2	4	5	5	2	4	4	2	2	2	4	1	1	4	4	2	
102	102	5	5	2	5	1	1	1	5	1	2	3	5	1	5	5	3	1	1	5	1	2	3	4	4	1	2	5	3	5	1	5	4	1	4	3	3	2	1	3	1	2	3	2	3	5	2	2	4	
103	103	3	5	3	5	3	5	4	2	1	1	2	2	1	1	5	2	4	5	3	5	5	3	1	1	5	1	4	3	2	5	2	2	4	1	3	2	3	2	1	3	1	2	5	2	4	4	2		
104	104	3	1	1	1	4	3	1	5	4	5	4	4	2	1	2	3	1	1	2	5	4	2	5	1	2	3	2	5	4	3	4	4	3	4	5	1	2	5	1	4	2	5	1	5	4	2	3	1	
105	105	1	2	5	3	1	4	4	4	4	5	1	5	2	2	3	2	3	3	5	5	5	2	2	1	4	5	5	5	4	5	5	1	2	1	5	1	1	3	2	2	4	5	5	2	4	4	2		
106	106	2	3	3	2	4	2	4	3	4	4	1	4	2	2	5	1	4	2	1	3	2	3	5	2	3	5	1	5	1	4	1	3	3	5	5	4	2	1	3	5	3	5	2	4	4	5	1	1	2
107	107	1	2	2	5	3	4	1	1	2	3	3	2	5	4	3	2	4	2	2	3	1	2	3	1	3	5	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	2	5	2	3	5	5	4	4	2	2	4	3
108	108	2	4	3	3	3	3	1	5	4	5	2	3	1	2	1	2	1	2	5	4	3	2	1	2	2	1	1	5	4	4	5	4	2	2	2	1	3	2	5	2	4	5	5	4	4	2	1	1	
109	109	2	3	3	2	3	2	4	5	1	4	3	3	5	3	2	5	4	3	1	3	4	3	3	3	4	1	5	3	4	1	3	5	4	3	2	2	3	5	4	1	3	1	2	3	5	3			
110	110	1	1	3	3	5	2	5	2	4	4	2	3	4	1	3	2	4	2	1	1	3	2	4	5	1	4	5	1	4	2	1	5	3	2	2	1	3	5	4	1	3	1	1	2	5	1	3	3	
111	111	4	1	4	2	5	1	3	4	3	4	3	2	2	2	3	3	4	1	3	2	5	3	1	4	2	2	4	4	4	5	2	2	3	5	2	3	2	3	3	1	1	4	2	3	3	2	5	5	
112	112	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	



	Identificador	v1p1	v1p2	v1p3	v1p4	v1p5	v1p6	v1p7	v1p8	v1p9	v1p10	v1p11	v1p12	v1p13	v1p14	v1p15	v1p16	v1p17	v1p18	v1p19	v1p20	v1p21	v1p22	v1p23	v1p24	v1p25	v1p26	v1p27	v1p28	v1p29	v1p30	v1p31	v1p32	v1p33	v1p34	v1p35	v1p36	v1p37	v1p38	v1p39	v1p40	v1p41	v1p42	v1p43	v1p44	v1p45	v1p46	v1p47	v1p48	
217	217	1	2	3	2	5	3	1	3	3	3	3	4	3	5	1	3	5	3	3	1	4	3	4	1	4	2	2	4	2	1	5	1	5	5	2	2	5	5	1	1	2	5	4	4	2	3	3	4	
218	218	3	3	1	1	4	2	3	4	3	2	5	2	5	3	5	5	4	4	5	1	5	4	4	4	3	5	5	3	5	1	2	3	2	2	1	5	2	5	2	4	1	3	4	5	4	4	2	1	
219	219	4	2	2	4	4	1	4	1	5	1	4	4	1	4	1	5	1	5	4	2	4	2	5	4	2	2	2	4	1	3	5	4	1	3	5	1	2	4	4	4	3	3	3	2	3	2	2	3	
220	220	4	2	1	5	1	4	5	4	1	5	5	1	1	2	2	4	2	2	1	1	1	5	5	2	3	2	4	1	3	5	5	3	1	2	5	1	3	1	3	3	5	1	4	5	5	4	3	1	
221	221	3	5	2	5	3	3	1	4	2	5	4	3	4	2	2	2	4	2	4	1	5	4	3	5	2	3	3	3	3	4	2	3	5	3	1	2	4	2	2	3	2	1	4	1	1	1	1	4	4
222	222	1	5	5	1	3	1	5	4	4	1	4	4	2	3	5	2	2	5	2	4	4	5	1	4	1	1	3	1	5	2	1	5	3	1	2	5	1	1	2	5	1	1	5	2	1	3	1	5	2
223	223	2	2	3	3	4	4	1	2	4	3	2	4	5	1	1	4	3	4	1	2	5	5	4	5	3	1	5	3	1	2	4	1	1	2	5	4	2	5	3	4	2	2	4	5	5	2	3		
224	224	4	3	3	3	5	3	3	4	1	4	2	3	3	1	5	3	5	4	2	1	3	2	1	2	4	2	2	3	2	5	3	1	3	4	2	3	5	3	5	3	5	5	2	5	1	1	2	3	
225	225	5	2	1	2	1	5	4	5	3	5	3	2	2	4	2	2	4	3	3	2	4	1	2	4	1	2	4	1	2	3	5	1	1	5	1	3	2	5	4	5	1	3	3	5	2	3	2	3	
226	226	2	4	4	5	3	5	3	2	5	1	4	2	5	4	4	5	5	1	5	2	2	2	4	5	3	3	1	2	5	4	2	4	3	2	4	2	1	2	1	2	1	4	1	3	1	2	4	2	2
227	227	2	1	2	4	3	4	1	3	4	5	3	2	4	1	1	1	3	3	1	2	4	2	4	3	3	5	4	3	1	2	1	3	5	3	5	3	3	2	2	1	1	2	4	2	5	3	3	2	5
228	228	4	2	4	4	1	5	1	2	5	5	2	1	2	1	2	2	3	5	5	2	4	4	2	2	4	5	1	1	1	1	1	2	2	3	1	5	3	5	5	5	3	5	3	2	4	4	1	5	2
229	229	4	5	4	1	3	2	4	4	1	3	3	1	4	2	5	3	5	5	4	2	5	5	5	1	3	1	4	5	3	4	2	4	3	2	3	1	1	3	5	2	5	2	1	2	3	4	4	1	
230	230	3	3	2	2	4	1	5	5	2	2	2	2	3	4	2	4	5	4	4	5	4	3	3	3	4	2	1	5	2	2	3	5	4	1	4	3	1	1	1	4	1	4	5	1	1	2	3	1	
231	231	3	5	1	5	2	5	4	3	1	1	4	2	5	2	2	2	5	3	1	5	5	4	4	5	1	4	2	2	5	1	2	2	1	2	4	5	1	5	2	2	1	3	1	1	1	3	5	3	
232	232	1	5	1	2	2	4	4	4	2	3	3	3	5	1	1	5	2	4	1	4	3	5	2	3	2	1	1	4	1	5	4	4	5	1	2	4	3	3	2	2	1	1	2	5	2	3	2	5	
233	233	1	5	2	5	5	2	4	4	2	1	1	2	1	3	4	5	5	3	3	2	3	3	2	3	5	5	3	1	3	3	4	5	1	3	1	4	5	5	5	4	4	1	4	4	3	5	3	1	
234	234	1	2	1	4	2	1	2	4	1	4	1	3	2	1	4	5	1	1	3	4	4	3	2	3	4	5	5	2	1	2	5	3	5	2	3	2	4	3	2	1	2	2	3	5	4	4	1	2	
235	235	2	2	3	4	3	4	1	3	1	5	4	3	3	3	5	3	5	2	1	5	5	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	1	5	2	3	3	2	1	5	4	2	3	3	4	2	3	4	3
236	236	1	3	4	1	4	5	4	4	3	3	5	2	4	1	3	3	3	4	2	5	2	3	2	2	4	3	2	3	4	1	4	4	4	2	4	3	5	1	1	2	3	4	4	4	1	1	3	5	
237	237	1	3	5	3	5	4	1	1	5	4	2	5	1	1	4	1	3	4	5	3	5	2	5	2	2	1	4	2	2	5	1	2	1	4	3	2	2	3	3	5	1	3	1	3	5	2	4	2	4
238	238	5	4	3	2	4	2	2	4	2	5	4	5	1	3	3	5	2	1	3	2	2	5	3	3	2	5	2	2	4	3	2	1	2	3	5	1	2	1	4	1	5	3	3	5	2	2	3	2	
239	239	5	2	5	1	1	4	4	1	3	5	4	1	3	4	5	2	5	2	1	4	2	2	3	5	2	2	4	2	3	4	1	4	4	3	1	1	5	1	2	4	1	4	3	4	3	2	3	4	
240	240	5	1	3	5	1	3	5	2	2	5	5	1	3	2	5	5	4	2	1	2	1	1	2	2	1	5	3	3	4	2	4	2	1	4	1	1	4	2	5	3	2	5	3	3	2	3	3	5	
241	241	4	3	5	3	5	4	5	2	4	2	5	4	1	5	1	5	5	3	4	1	2	4	3	2	4	5	4	2	4	3	4	4	5	2	3	3	5	3	3	1	1	3	5	5	1	3	4	1	
242	242	5	2	5	3	1	2	2	1	4	3	4	3	4	5	4	5	5	4	1	1	1	2	1	4	2	3	5	2	3	4	3	1	4	4	2	4	2	4	5	5	2	4	4	2	4	2	5	1	
243	243	2	1	5	2	4	3	2	5	3	2	2	2	4	5	2	5	5	4	4	5	5	5	2	1	1	5	4	4	1	1	2	3	4	3	5	1	4	4	3	5	5	5	5	3	5	1	4	4	
244	244	2	3	5	2	1	4	2	3	2	2	5	3	5	3	1	1	3	5	3	4	1	5	5	4	3	5	5	5	4	4	5	5	5	3	5	1	3	2	2	1	1	1	5	3	2	3	4	4	
245	245	4	5	1	4	4	1	5	2	2	5	4	2	1	5	1	1	5	2	3	1	4	2	2	2	2	5	5	4	5	4	5	4	1	5	2	1	2	3	3	5	2	1	1	2	5	3	5	2	
246	246	4	5	3	2	5	3	3	1	3	2	1	1	3	2	4	3	1	3	4	4	4	3	5	2	3	1	5	2	2	3	4	4	1	3	4	3	3	2	1	5	4	3	2	5	2	3	5	3	
247	247	1	5	2	4	2	3	5	1	4	4	5	4	3	3	2	2	4	2	4	5	4	1	5	3	3	2	1	3	4	4	2	2	5	3	2	4	4	2	4	1	1	1	4	2	3	4	5	2	
248	248	3	3	2	5	5	3	2	2	3	1	2	5	3	3	4	2	3	3	4	3	4	2	5	2	3	2	2	4	3	1	4	4	3	5	2	1	4	3	2	5	1	2	5	3	4	4	4	4	
249	249	4	3	5	2	2	3	4	4	1	4	5	3	4	3	2	4	5	2	2	3	5	4	5	1	2	5	4	4	3	4	5	3	4	2	2	4	4	3	5	1	4	1	4	1	2	5	4	5	
250	250	4	3	5	3	4	5	5	4	3	1	5	3	5	5	3	3	1	5	5	5	2	2	1	5	4	5	4	1	1	3	4	2	2	1	5	3	5	4	5	3	1	2	2	4	3	1	2		
251	251	2	2	4	1	1	2	4	2	3	3	2	5	4	5	3	1	2	5	2	5	5	2	3	4	1	3	3	4	2	4	1	4	2	1	3	3	2	5	1	3	1	1	5	3	2	5	4	4	
252	252	1	3	3	4	2	5	1	2	3	1	3	5	2	4	5	5	2	4	5	2	3	4	3	1	3	5	4	3	3	5	4	1	5	1	4	5	3	3	3	1	5	3	3	2	4	1	1	3	

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

235: v1p26 4 Visible: 83 de 83 variables

	Identificador	v1p1	v1p2	v1p3	v1p4	v1p5	v1p6	v1p7	v1p8	v1p9	v1p10	v1p11	v1p12	v1p13	v1p14	v1p15	v1p16	v1p17	v1p18	v1p19	v1p20	v1p21	v1p22	v1p23	v1p24	v1p25	v1p26	v1p27	v1p28	v1p29	v1p30	v1p31	v1p32	v1p33	v1p34	v1p35	v1p36	v1p37	v1p38	v1p39	v1p40	v1p41	v1p42	v1p43	v1p44	v1p45	v1p46	v1p47	v1p48					
517	517	5	2	3	1	1	4	3	3	5	3	1	4	5	5	1	2	1	5	1	5	5	1	1	2	2	2	2	2	4	5	4	3	2	2	3	5	1	3	2	3	2	5	1	4	1	5	4	3	5				
518	518	2	5	5	5	5	4	3	4	1	1	5	4	3	5	2	4	5	2	4	1	1	1	4	4	1	4	5	5	1	2	5	4	5	2	1	5	4	5	4	1	2	2	5	3	2	3	3	2					
519	519	1	5	4	3	5	5	5	1	2	4	1	5	2	4	1	2	5	2	4	3	5	2	5	3	1	4	4	5	5	2	5	2	1	3	2	5	4	4	5	4	1	5	2	5	2	2	3	2					
520	520	2	5	4	2	2	4	3	3	4	5	2	3	2	5	2	3	2	1	1	3	2	3	1	1	1	4	4	2	1	4	3	3	4	3	2	1	3	5	4	4	1	1	3	1	5	3	3	2					
521	521	5	1	1	4	5	3	3	4	5	3	4	1	2	1	2	5	4	5	5	3	3	3	1	2	3	5	5	3	5	1	5	5	2	1	5	1	5	4	3	2	3	1	4	5	1	5	2	1					
522	522	2	5	2	1	1	1	3	1	4	5	1	5	3	2	4	4	3	3	3	5	5	4	4	1	1	2	3	3	1	4	4	4	4	5	3	5	1	1	1	3	4	2	4	5	2	5	2	3					
523	523	2	3	5	2	5	4	5	2	5	2	4	5	3	4	4	3	4	1	5	5	1	5	1	5	5	5	4	4	4	5	4	5	2	3	1	4	2	2	5	3	2	5	4	5	5	1	2	1					
524	524	4	4	4	4	4	3	1	4	5	3	1	3	1	4	5	2	5	2	3	4	3	5	5	1	3	5	2	3	1	5	5	1	2	3	4	3	5	3	2	3	3	5	3	5	3	4	4						
525	525	2	5	1	1	4	2	2	1	1	2	5	4	1	4	4	2	1	5	3	1	3	4	5	5	5	3	4	4	1	3	4	5	3	2	5	3	5	5	3	1	5	3	4	1	1	4	2	4					
526	526	2	4	2	4	5	4	5	3	2	4	2	3	1	3	1	1	3	5	3	1	1	2	3	4	2	5	3	5	3	5	3	5	2	1	3	5	4	1	1	1	3	5	2	5	1	3	1	5					
527	527	3	4	1	2	3	4	1	2	2	1	2	5	1	4	1	5	4	2	5	4	5	5	3	1	2	5	3	5	4	1	2	4	1	5	1	2	2	5	5	2	5	3	5	3	5	1	3						
528	528	1	5	5	4	2	2	4	1	5	5	1	1	2	4	5	2	2	2	1	2	2	5	2	3	1	4	4	2	3	1	5	1	1	2	1	5	4	2	1	2	1	2	2	3	2	3	5	1	3				
529	529	5	2	1	2	1	2	3	1	1	4	3	5	3	4	4	1	4	2	1	3	2	1	3	3	1	2	1	4	3	5	1	3	1	5	1	5	3	2	5	2	2	2	5	3	3	3	1	4					
530	530	3	3	1	2	5	4	4	3	5	2	5	2	1	3	1	2	3	5	2	3	3	1	1	2	1	5	2	3	1	2	2	2	5	5	1	1	2	3	2	3	2	3	3	1	2	3	2	1					
531	531	5	5	3	2	1	3	4	4	1	3	3	1	4	4	1	2	5	1	1	4	3	1	3	4	3	4	1	1	3	4	1	1	3	4	1	5	1	4	2	4	1	5	4	1	4	5							
532	532	5	4	5	2	4	2	5	5	2	3	1	5	2	1	3	5	5	2	5	2	2	2	4	2	3	5	5	4	2	3	5	4	3	2	1	5	3	3	2	1	4	5	5	5	2	1	4	2					
533	533	1	3	1	2	2	1	4	1	4	2	2	3	5	5	3	2	5	5	2	3	5	4	2	4	3	5	2	3	3	1	4	4	3	5	5	2	2	2	5	2	4	2	4	4	3	4	4	1					
534	534	1	4	1	3	1	5	3	5	2	1	5	3	2	3	4	4	3	4	5	3	5	2	2	4	2	3	2	3	4	3	2	1	5	2	2	5	3	1	2	2	1	4	5	4	4	1	1	4					
535	535	2	2	1	1	1	3	3	1	4	2	4	5	1	5	5	2	4	3	1	3	4	1	3	2	2	2	5	2	1	4	4	3	2	4	2	4	3	4	4	5	1	1	5	5	2	4	4	2					
536	536	1	2	2	5	1	4	2	1	1	2	2	4	1	5	1	4	1	3	3	5	2	4	5	1	5	1	1	4	3	1	1	2	2	2	3	3	4	4	3	2	5	1	1	5	4	2	2						
537	537	1	1	2	1	1	2	4	1	4	3	2	3	5	5	3	5	2	5	1	5	1	1	3	1	3	1	3	2	2	3	1	1	1	1	3	3	2	1	1	5	5	1	3	2	4	5	3	5					
538	538	3	1	5	5	2	3	1	3	5	2	4	2	3	3	5	1	5	5	2	5	2	3	2	5	5	3	5	2	1	1	4	5	1	5	5	5	2	2	3	3	4	5	3	4	1	2	2	1					
539	539	1	3	3	1	4	4	3	2	3	2	4	3	5	1	3	5	3	3	5	4	5	2	3	4	3	2	1	1	5	4	2	4	1	3	1	5	4	2	5	2	3	4	4	2	3	4	2	2					
540	540	2	1	1	3	5	5	1	4	4	3	3	4	1	2	1	4	4	3	1	5	3	5	3	3	1	2	5	4	2	2	5	1	1	5	3	1	1	5	1	3	2	3	4	4	5	4	5	1					
541	541	1	3	4	5	5	2	5	3	5	2	3	2	3	1	4	4	5	4	1	2	3	3	2	5	3	1	3	4	2	3	1	2	4	2	4	2	3	4	2	1	2	2	5	1	3	1	2	2					
542	542	1	2	4	4	2	4	2	5	3	5	3	2	5	5	5	1	2	5	5	3	1	2	3	4	4	4	4	5	1	3	2	5	4	1	2	3	3	2	4	4	1	5	3	2	3	5	3	1					
543	543	3	2	2	1	1	4	2	2	4	3	5	4	2	4	3	1	2	5	5	3	5	3	1	5	1	3	3	1	5	3	5	3	5	3	2	5	5	2	4	1	2	1	3	2	4	1	2	2					
544	544	5	2	4	1	4	1	2	1	1	2	3	4	3	5	3	1	5	5	3	2	4	2	4	4	3	1	4	3	3	4	1	5	4	4	1	3	2	5	2	5	4	4	3	1	3	1	1	3					
545	545	4	3	4	3	5	1	1	2	5	2	1	1	2	1	2	3	5	5	5	5	2	4	2	3	3	1	3	5	2	1	2	4	4	4	1	2	1	1	5	4	2	4	5	5	3	5	2	5	4				
546	546	2	5	3	1	1	4	2	4	5	4	2	1	5	1	1	3	1	3	3	3	3	1	2	2	5	5	5	1	1	2	1	1	4	4	1	3	5	4	5	1	5	1	3	4	5	2	3	2	1				
547																																																						
548																																																						
549																																																						
550																																																						
551																																																						
552																																																						
553																																																						



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, PALOMINO TARAZONA MARIA ROSARIO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrategias metacognitivas y motivación en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de la ciudad de Tacna", cuyo autor es HUANACUNI YUCRA JUAN CARLOS, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 21.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 30 de Julio del 2023

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
PALOMINO TARAZONA MARIA ROSARIO <b>DNI:</b> 06835253 <b>ORCID:</b> 0000-0002-3833-7077	Firmado electrónicamente por: MPALOMINOTA el 30-07-2023 21:07:59

Código documento Trilce: TRI - 0628574