



Universidad César Vallejo

**ESCUELA DE POSGRADO**  
**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**  
**EDUCATIVA**

Clima motivacional de clase y estrategias de aprendizaje de  
estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Cusco, 2024

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Maestro en Psicología Educativa**

**AUTOR:**

Silva Sifuentes, Jorge Elias Cuarto (orcid.org/0009-0004-8217-4385)

**ASESORES:**

Mg. Cerafin Urbano, Virginia Asuncion (orcid.org/0000-0002-5180-5306)

Dr. Garay Argandoña, Rafael Antonio (orcid.org/0000-0003-2156-2291)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Atención integral del Infante, Niño y Adolescente

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

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

**LIMA – PERÚ**

**2024**



**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, CERAFIN URBANO VIRGINIA ASUNCION, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Clima motivacional de clase y estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Cusco,2024", cuyo autor es SILVA SIFUENTES JORGE ELIAS CUARTO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14%, 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, 03 de Agosto del 2024

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
CERAFIN URBANO VIRGINIA ASUNCION <b>DNI:</b> 31683051 <b>ORCID:</b> 0000-0002-5180-5306	Firmado electrónicamente por: VCEFARINU el 10- 08-2024 17:27:23

Código documento Trilce: TRI - 0845764



**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Declaratoria de Originalidad del Autor**

Yo, SILVA SIFUENTES JORGE ELIAS CUARTO estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Clima motivacional de clase y estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Cusco,2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
JORGE ELIAS CUARTO SILVA SIFUENTES <b>DNI:</b> 00836189 <b>ORCID:</b> 0009-0004-8217-4385	Firmado electrónicamente por: JSILVASI51 el 03-08- 2024 19:15:52

Código documento Trilce: TRI - 0845765

## **Dedicatoria**

A mis papás (QEPD y QDDG) que siempre están cuando los necesito como en este caso. Gracias a los dos por su sabias enseñanzas e inspiración en los momentos que tengo que alcanzar una meta y lograrlo con mucha alegría y éxito.

## **Agradecimiento**

A la Escuela de Posgrado de la UCV, por su acertada orientación y guía para alcanzar este nuevo grado en mi vida profesional.

Gracias igualmente a la dirección y plana docente de la IE que me brindaron su apoyo para llevar a cabo esta investigación. Un claro reconocimiento y agradecimiento a nuestra asesora Mta Virginia Asuncion Cerafin Urbano por su paciencia y acertada orientación brindada para alcanzar este grado.

## Índice de contenidos

	<b>Pág.</b>
Carátula.....	i
Declaratoria de autenticidad de la asesora .....	ii
Declaratoria de originalidad del autor.....	iii
Dedicatoria .....	iv
Agradecimiento .....	v
Índice de contenidos .....	vi
Índice de tablas .....	vii
Índice de figuras.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. METODOLOGÍA .....	14
III. RESULTADOS .....	18
IV. DISCUSIÓN.....	25
V. CONCLUSIONES .....	30
VI. RECOMENDACIONES.....	32
REFERENCIAS.....	33
ANEXOS .....	38

## Índice de tablas

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1</b> <i>Frecuencia y porcentaje de los niveles de clima motivacional de clase.....</i>	18
<b>Tabla 2</b> <i>Descripción de resultados de los niveles de las dimensiones de clima motivacional de clase .....</i>	19
<b>Tabla 3</b> <i>Frecuencia y porcentaje de los niveles de estrategia de aprendizaje .....</i>	20
<b>Tabla 4</b> <i>Descripción de resultados de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje.....</i>	21
<b>Tabla 5</b> <i>Tabla cruzada entre clima motivacional de clase vs estrategia de aprendizaje .....</i>	22
Tabla 6 <i>Hipótesis general de la investigación .....</i>	23
Tabla 7 <i>Prueba de normalidad .....</i>	23

## Índice de figuras

	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1</b> <i>Niveles de clima motivacional de clase</i> .....	18
<b>Figura 2</b> <i>Percepción de dimensiones de clima motivacional de clase</i> .....	19
<b>Figura 3</b> <i>Niveles de niveles de estrategia de aprendizaje</i> .....	20
<b>Figura 4</b> <i>Percepción de dimensiones de las estrategias de aprendizaje</i> .....	21
<b>Figura 5</b> <i>Clima motivacional de clase vs estrategia de aprendizaje</i> .....	22

## Resumen

La presente investigación se relaciona con el ODS13, el ODS7 y el ODS12. El objetivo general fue determinar la asociación entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de Cusco, 2024. Investigación básica, descriptiva correlacional, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y corte transversal. Habiendo trabajado una muestra de 80 estudiantes y muestreo no probabilístico (intencional). La técnica asumida fue el recojo de datos mediante encuesta y entrevista simple, empleándose dos instrumentos validados a través del juicio de expertos y determinando la confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach en ambas variables. Los resultados determinaron una correlación significativa del clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del VII ciclo de educación de la institución educativa investigada. La conclusión consecuente es una relación significativa directa con una significancia de p valor de 0.00 con una asociación positiva alta conforme al Rho de Spearman de 0.810. Aceptando la hipótesis alterna y consecuentemente rechazando la nula; tanto en la hipótesis general como también en el total del clima motivacional de clase y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje investigada.

**Palabras clave:** Motivación, condiciones académicas, aprendizaje, estrategias cognitivas, metacognición.

## Abstract

This research is related to SDG7, SDG12 y SDG 13. The general objective was to determine

The association between the motivational climate of the class and the learning strategies of the students of the VII cycle of an educational institution in Cusco, 2024. Basic, descriptive, correlational research, with a quantitative approach, non-experimental design and cross-sectional. Having worked with a sample of 80 students and non-probabilistic (intentional) sampling. The technique adopted was data collection through a survey and simple interview, using two instruments validated through expert judgment and determining their reliability through Cronbach`s Alpha, achieving its in both variables. The results determined a significant correlation of the motivational classroom climate and the learning strategies of the students off the VII cycle of education of the educational institution investigated. The consequent conclusion is a direct significant relationship with a significance of p value of 0.00 with a high positive association according to Spearman´s Rho of 0.810. Accepting the alternative hypothesis and consequently rejecting the null one; both in the general hypothesis and also in the total motivational classroom climate and the dimensions of the learning strategies investigated.

**Keywords:** Motivation, academic conditions, learning, cognitive strategies, metacognition.

## **I. INTRODUCCIÓN**

En el ámbito internacional la variable motivación de clase, ha quedado demostrado que es un componente intermediario entre lo que es el estilo interpersonal del educador y lo que es la satisfacción y por otro lado la frustración de las competencias de los estudiantes en general y que ello resulta como una forma mediadora para un mejor pronóstico efectiva en el cumplimiento de las competencias basado en una condición docente en cuanto al apoyo a una real autonomía del estudiante (Granero-Gallego et al., 2021).

Se hace necesario igualmente mencionar que los factores son diversos en esta limitación del desarrollo de mejores políticas educativas y que se asocian a la motivación en general y muy específicamente en el que los educadores deben desarrollar en las aulas (Carrillo et al., 2020). Por su lado, Ríos et al. (2020) indicaron que las orientaciones tradicionales de enseñanza aprendizaje, así como de evaluación del beneficio académico y que aun predominan en muchos países de Latinoamérica, tienden a restringir el desarrollo de las habilidades para una real motivación personal que debe darse un efectivo aprendizaje, evidenciando más bien un modo pasivo frente al cambio, permitiendo más bien un logro personal, en vez de un logro grupal basado con un trabajo colaborativo.

Considerando las connotaciones de lo que implica la segunda variable referida a las estrategias de aprendizaje, ajustado a las estadísticas internacionales, debemos destacar la contribución de estudios al respecto en cuanto a que en muchos países esta problemática está asociada a una serie de comportamientos anómalos o no muy saludables (los cuales muchas veces se los denominan también como disruptivas o disociales especialmente si ello se presentan en adolescentes del nivel secundario), los mismos que alteran el normal desarrollo de las competencias y capacidades para un adecuado rendimiento y aprendizaje; tal como lo señala (UNICEF, 2019) al destacar que un estudio en el cual participaron países como España, Italia y Francia, al encontrar que un 57% de encuestados adolescentes asumen comportamientos disruptivos o de tipo violento como el bull ying; atribuyendo a este resultado a las diversas influencias negativas del contexto o que un 25% se debe al nivel socioeconómico pobre y otro 18% debido a la falta de interés por los estudios que se presenta tanto en docentes como en estudiantes.

La UNESCO (2021) señaló que, en Latinoamérica, los problemas de comportamiento violento en adolescentes son especialmente significativos, indicando que 7 de cada 20 estudiantes muestran este tipo de comportamientos, lo que se traduce en un rendimiento académico bajo, con solo un 5% de los alumnos obteniendo calificaciones excelentes.

Por otro lado, la OCDE (2022) revela que el 25% de los adolescentes a nivel global admitieron haber participado en comportamientos disruptivos. Además, identificaron como causante principal la falta de límites y de adherencia a normas de convivencia, lo que impacta negativamente en el rendimiento escolar y el aprendizaje, basado en estrategias saludables. Igualmente, los problemas mencionados también se observan a nivel nacional en nuestro país, como lo demuestra el estudio nacional sobre relaciones sociales (ENARES, 2019), que muestra una prevalencia de agresiones físicas del 50.2% y de violencia psicológica del 45.3%. Esto sugiere que el ambiente escolar y motivacional, así como los resultados en rendimiento académico y aprendizaje, no son óptimos en las instituciones educativas.

Además, el MINSA (2021) encontró que el 21.4% de los adolescentes exhibe comportamientos disruptivos, siendo más frecuente entre los de 12 a 14 años, con un 39.6% de los casos, especialmente en Lima y Callao donde alcanza el 55.8%. Esto subraya la prevalencia de estos problemas, particularmente en ese grupo etario y región. Complementariamente el Siseve (2020) reportó que un 37% de los estudiantes experimenta problemas de comportamiento, un 26% recurre a la violencia y un 42% a la agresión verbal hacia sus compañeros. Respecto a los factores, el 74% de los examinados reconoció que estas conductas afectan el ambiente académico, lo que disminuye el interés por aprender y empeora la calidad de convivencia en la escuela.

A nivel local, considerando este resumen de la problemática que traen consigo tanto la variable ambiente motivacional de género y lo referido a habilidades que cada estudiante hace uso para alcanzar a aprender, se hace necesario mencionar que la serie de déficits académicos y excesos en la dinámica social nos ha impulsado a observar y conocer más a fondo la realidad de la institución educativa donde decidimos investigar. Por ejemplo, se requiere ambientes favorables dentro y fuera del aula; si es que se quiere lograr las metas

educativas. De tal modo que se logre profundizar en el entendimiento de ambas problemáticas y desarrollar proyectos y programas que, basados en resultados, establezcan modelos y planes para mejorar el ambiente motivacional en las aulas y, por ende, el desempeño académico para un aprendizaje efectivo. Es fundamental evitar continuar con las deficiencias en estas áreas, como las identificadas por Ulloa (2023) en Perú, donde se detectó un impacto en las habilidades de enseñanza relacionadas con el entendimiento de lectura en escolares de secundaria de una entidad pedagógica estatal. Esto es que muchos estudiantes no logran asimilar gran parte de lo que leen por una serie de limitaciones en el empleo de estrategias y hábitos de lectura adecuadas para una mejor adquisición y codificación de los contenidos de los conocimientos que leen.

Además, es fundamental destacar la relevancia de los (ODS) de la ONU en este proyecto de investigación, especialmente respecto al clima motivacional y las capacidades de enseñanza en jóvenes del VII ciclo de secundaria de una entidad pedagógica estatal en Cusco, proyectado para el año 2024. Los ODS establecen que, para el 2030, se deben abordar diversos objetivos relacionados con la disminución de la polución ambiental y el ascenso de los cambios climáticos a nivel global. Conforme a ello, merece nuestra atención lo referido a los ODS 13 (acciones por el clima), el ODS7 (energía asequible no contaminante como el hidrogeno verde) y el ODS12 (producción y consumo responsables).

Entre algunos temas ejes a realizar con estudiantes de secundaria podría ubicarse en las enmarcadas sobre: Promover mediante debates, juegos de rol o simulaciones alcanzando a simulacros, el aprendizaje activo a fin de que comprendan de mejor manera los desafíos relacionados con el cambio climático y pensar en soluciones creativas. Organizar en pequeños equipos de trabajo para que puedan direccionar actividades relacionadas con la limpieza de ambientes altamente contaminadas como son lugares de residuos sólidos y líquidos.

Incentivar el trabajo de investigación de los factores que contaminan el ambiente y que genera cambios climáticos con graves consecuencias en la existencia de los organismos vivos en general. Llevar a cabo el trabajo del uso de la tecnología con aplicaciones móviles o plataformas en línea para supervisar el avance con dirección a los ODS y compartir información sobre acciones climáticas con la comunidad escolar. Promover que las diferentes asignaturas como ciencias

naturales, ciencias sociales y tecnología aborden el cambio climático desde diversas perspectivas y crear un enfoque holístico. Planificar actividades que lleven a reconocer y celebrar los logros de los estudiantes en la acción climática, sea a través de ceremonias de premiación o creación de murales o carteles en los cuales se destaquen sus contribuciones.

Del mismo modo, en cuanto a los objetivos referentes al desarrollo organizacional (ODC), en nuestro trabajo de investigación sobre la correlación del ambiente de motivación de clases y las habilidades de enseñanza en adolescentes de VII ciclo de secundario de un centro educativo de Cusco, 2024; se hace necesario destacar que ello podría sugerir una aplicación de algunos enfoques que incluya el aspecto del estudio y la formación de capacidades de aprendizaje en el entorno educativo.

Por tales motivos en esta investigación, se elaboró el siguiente problema: ¿Cuál es la relación entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa pública de Cusco? Igualmente, se elaboró los problemas específicos: (a) ¿Cuál es la relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión adquisición de información de estrategias de aprendizaje de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de Cusco, 2024?, (b) ¿Cuál es la relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión codificación de información de estrategias de aprendizaje de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de Cusco, 2024?, (c) ¿Cuál es la relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión recuperación de información de estrategias de aprendizaje de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de Cusco, 2024? y (d) ¿Cuál es la relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión apoyo al procesamiento de estrategias de aprendizaje de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa de Cusco, 2024?

Referente a la justificación teórica de la investigación, al ser una investigación correlacional, permitirá evaluar las dos variables y su correlación, que dará más luces al conocimiento de lo que ello implica en la educación de adolescentes. En relación a la justificación metodológica, en el presente trabajo se han adaptado instrumentos psicométricos que bien pueden ser trasladados a nuevos proyectos de estudio e investigación que pueden coadyuvar a un mejor trabajo. Y en lo relacionado a la justificación práctica, el presente trabajo abrirá a

nuevos proyectos de aplicabilidad de los resultados especialmente para una mejor calidad educativa.

El objetivo general que se planteó en este estudio fue el determinar la relación entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Cusco, 2024. A nivel específico, se buscó establecer la relación del clima motivacional de clase y las dimensiones de estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de Cusco, 2024. Dimensiones de estrategias de aprendizaje como: Adquisición, codificación o almacenamiento, recuperación o evocación de información y apoyo en el proceso de aprendizaje.

Froment (2024) intentó anticipar el compromiso académico de los estudiantes a partir de sus impresiones del clima motivacional y examinar la función de intermediario del bienestar y la competencia académico. Con una muestra de 637 estudiantes, los hallazgos mostraron que un clima motivacional enfocado en la maestría mejora la satisfacción, la motivación y la responsabilidad académica. Además, el bienestar tiene un impacto positivo en el estímulo y la responsabilidad, mientras que la motivación influye directamente en el compromiso académico. También se encontró que el bienestar y el estímulo intervienen en la relación entre el clima motivacional con dirección a la habilidad y la responsabilidad académica. Se proponen estrategias para que los docentes universitarios promuevan un clima motivacional hacia la maestría, con el fin de mejorar la formación de los estudiantes.

Rodrigo et al. (2023) investigaron cómo la disposición motivadora de educadores y alumnos, tanto a nivel personal como grupal, afecta el ambiente motivador en clases, la estimulación inculpada, el bienestar con el docente y el rendimiento estimado. El estudio incluyó a 1022 estudiantes de secundaria y 50 educadores en Bolivia. Los hallazgos revelaron que, aunque la configuración motivadora del docente no tuvo un impacto significativo en el ambiente motivador en clases, la estimulación inculpada ni en el rendimiento estimado, sí influyó significativamente a nivel grupal en los estudiantes, subrayando la importancia de los componentes comunes entre los estudiantes.

Mosquera y López (2022) estudiaron cómo el clima motivacional del entrenador afecta la motivación de los atletas mediante el bienestar o frustración de sus demandas psicológicas primordiales. Un estudio realizado con 542 jóvenes

deportistas reveló que un ambiente empoderado está positivamente vinculado con el bienestar de las exigencias y el estímulo independiente. Por otro lado, un ambiente desmotivador está relacionado con el fallido de las obligaciones y una estimulación inspeccionada. Se encontró un efecto mediador de la frustración específicamente en las exigencias de capacidad y correspondencia.

Granero-Gallego et al. (2021) realizaron una investigación descriptiva y transversal con 354 estudiantes para investigar cómo el ambiente motivacional en el aula y el estilo interpersonal del docente afectan el bienestar académico de los estudiantes. Utilizando un modelo de senderos para estudiar la información, los hallazgos expusieron que el clima motivacional actúa como mediador entre el estilo del profesor y la satisfacción o frustración académica de los estudiantes. El estudio también examinó cómo el estilo del docente (apoyo a la autonomía versus controlador) y el clima motivacional influyen en las capacidades pedagógicas.

Tejeda (2020) llevó a cabo el estudio referido a las configuraciones didácticas y su correlación con el ambiente motivador en estudiantes. La finalidad central fue reconocer las características de las configuraciones didácticas que permitan percibir el clima motivacional. Se utilizó una metodología cualitativa e interpretativa con un aporte cuantitativo en cuanto a la recolección de datos. Se investigó a 250 estudiantes a quienes se les aplicó un formulario online. Se solicitó igualmente contar con las evidencias de algunas sesiones de clases no presenciales de educación física que desarrollaron durante el año lectivo del 2020 (audios, videos guías, folletos y otros). De igual modo, se hizo una evaluación de las configuraciones didácticas conforme a las categorías de examen que presenta Edith Litwin (1997-2005). Conforme a los hallazgos de la investigación se finalizó que existe correlación a través de las prácticas didácticas y el clima motivacional.

En la investigación realizada por León (2024) se examinó la relación entre habilidades de enseñanza y pensamiento crítico. Utilizando una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental y transversal, se trabajó con una muestra de 92 estudiantes. Los hallazgos indicaron que tanto las estrategias de aprendizaje como el pensamiento crítico se encuentran en un nivel intermedio, con un 82.6% de los estudiantes alcanzando este nivel en ambas áreas. Se halló una correspondencia positiva y demostrativa muy alta a través de las habilidades de enseñanza y el pensamiento crítico, con un coeficiente de correlación de Spearman

de 0.884 ( $p < 0.01$ ), confirmando la hipótesis propuesta. Los hallazgos subrayan el grado de una educación integral para mejorar la formación de los alumnos.

Ballón y Pilco (2022) quienes llevaron a cabo la investigación con el propósito de instaurar la correspondencia entre la motivación y el desarrollo de formación. La metodología empleada fue la descriptiva cuantitativa. Estudio que fue realizado en una muestra de 98 alumnos. Se tuvo un hallazgo general en el que el 49.2% evidenciaron que el motivar a los estudiantes es vital para un mejor logro de las metas en el aprendizaje de los educandos.

En su estudio Vásquez (2022) examinó la correlación a través del ambiente motivador en aula y las habilidades de enseñanza en estudiantes de secundaria, utilizando un enfoque cuantitativo con un diseño transversal y relacional causal. La muestra radicó en 258 alumnos. Los hallazgos indicaron una correlación altamente significativa a través de las dos variables estudiadas. Además, se verificó que, en cuanto a las variables, ambas presentan niveles moderados, verificando que los estudiantes no tienen problemas con los contextos de las motivaciones en clase y por otro lado con las estrategias para generar aprendizajes.

Calderón (2021) realizó una investigación referente a la asertividad y el clima motivacional de clase entre adolescentes de un centro educativo. Se utilizó una muestra de 120 estudiantes, tanto varones como mujeres, de entre 12 y 14 años. Este estudio descriptivo correlacional de tipo básico empleó un diseño no experimental y transversal. Según las conclusiones de la investigación, se encontró una correlación alto reveladora a través de asertividad y el ambiente motivador en aula.

Gonzales (2020) realizó una investigación para poner en claro cómo el ambiente motivador en el aula influye en el desempeño educativo en matemáticas. La investigación, con un diseño descriptivo relacional causal y una muestra de 205 escolares de 12 a 15 de edad, mostró una relación significativa a través del ambiente motivador y el rendimiento en matemáticas. Se confirmó la hipótesis general del estudio y se rechazó la hipótesis nula, concluyendo que un mejor clima laboral, un tiempo adecuado de clases y utilidad en los alumnos que están relacionados con un mejor desempeño educativo en operaciones matemáticas.

En el ámbito local, en Cusco, Alfaro (2019) investigó la correlación a través de la estimulación académica y las habilidades de enseñanza. Utilizando un diseño

cuantitativo, descriptivo relacional, no experimental y transversal, el estudio incluyó una muestra de 272 estudiantes. Los resultados mostraron una relación directa entre motivación académica y estrategias de aprendizaje, con un coeficiente de Tau Kendall de 0.881. Esto indica que una mejora en las estrategias de aprendizaje está asociada con un aumento en la motivación académica de los estudiantes, y viceversa.

De acuerdo a la teoría de la orientación meta, esta teoría explora cómo los estudiantes desarrollan metas de logro en el contexto educativo y cómo estas metas influyen en su motivación y comportamiento. Según Dweck y Leggett (1988), la teoría distingue entre metas de dominio (aprendizaje y mejora personal) y metas de desempeño (demostración de habilidades comparativas). En el contexto del ambiente motivador de aula, esta teoría sugiere que un clima que fomente metas de dominio (como el aprendizaje y la mejora continua) puede promover una motivación intrínseca y un compromiso duradero con el aprendizaje.

La teoría de la autodeterminación sostiene que los individuos poseen escaseces psíquicas fundamentales, que incluyen independencia, capacidad y conexión que deben ser satisfechas para que experimenten una motivación intrínseca y una conducta autodirigida. En el contexto educativo, un clima motivacional que apoye estas necesidades básicas puede promover un aprendizaje más significativo y una mayor motivación intrínseca por parte de los estudiantes (Deci & Ryan, 1985).

Asimismo, la teoría de la estimulación de beneficio de Ames y Archer sugiere que los estudiantes tienen metas variadas, como buscar competencia, evitar el fracaso o buscar reconocimiento social, y que el clima de la clase puede influir en estas metas. Además, la teoría sociocognitiva de Bandura quien señala que los estudiantes aprenden observando a otros y a través de la retroalimentación, siendo el ambiente de aula es un factor importante en el modelado de comportamientos y en la calidad de la retroalimentación social.

El "clima motivacional de la clase" (CMC) se refiere a cómo las acciones del profesor influyen en la motivación de los estudiantes. Existen tres enfoques: orientación hacia el aprendizaje, orientación hacia el rendimiento y orientación para evitar el fracaso, cada uno con efectos diferentes. Leal et al. (2023) propusieron un marco para guiar a los docentes en la promoción de una orientación con dirección a la enseñanza.

La personalidad, conocimiento, actitud y metodología del profesorado son primordiales con el objetivo de la estimulación y cooperación activa de los alumnos. La falta de enfoque en la educación en valores, como el trabajo en equipo y el esfuerzo, puede perturbar denegadamente el desarrollo personal de los alumnos. Es esencial que los profesores integren a todos los estudiantes, fomenten la creatividad y manejen flexiblemente el éxito y el fracaso para mejorar estos aspectos (Moreno et al., 2021).

Al respecto, clima motivacional de clase, según Vásquez (2022) consideraron a este ambiente como una estructura diseñada para el proceso de formación y enseñanza que incluye elementos de cooperación y competitividad (en la presente investigación optamos por esta definición en tanto empleamos el test elaborado por estos autores, adaptado a Cusco por el autor en el 2024).

Las características de la motivación de clase, como característica del estudiante individual, y -cuando se promedia- el CMC como característica del grupo, son variables centrales y relacionadas en el modelo, ya que la segunda se estimará a partir de la primera. La categoría en que los alumnos individuales observan que el CMC está encaminado a la formación puede estimarse a partir de su percepción de los dieciséis conjuntos de patrones de enseñanza que tienen lugar a lo largo de la secuencia de aprendizaje. Estos patrones se agrupan en seis categorías para simplificar el análisis: a) inicio de la clase, b) objetivos y organización, c) mejora de clases, d) retroinformación, e) valoración hacia la formación, y f) cuidado del alumno. En cuanto al CMC de cada grupo, se estimará promediando el CMC de los alumnos de cada aula (Tapia et al., 2020).

En relación a las dimensiones, según Leal-Soto et al. (2023) el ritmo de clase se refiere a la velocidad y el flujo con los que se desarrollan las actividades y las lecciones dentro del aula. Un ritmo adecuado permite a los estudiantes seguir el contenido sin sentirse abrumados ni aburridos. Asimismo, la dificultad percibida se refiere a la percepción de los estudiantes sobre la complejidad de las tareas y actividades asignadas en el aula. Esta percepción puede influir significativamente en su motivación y rendimiento (Zabaleta et al., 2020). El orden en el aula se describe a la organización y disciplina que permiten un ambiente propicio para la enseñanza. Incluye la gestión del comportamiento y la disposición del espacio físico (García, 2019).

De la misma forma, la especificación de objetivos se refiere a la claridad con la que se comunican las metas y expectativas del aprendizaje a los estudiantes. Esto ayuda a orientar sus esfuerzos y a entender el propósito de las actividades (Baños, 2020).

Además, el trabajo en grupo implica la colaboración entre estudiantes para completar tareas y resolver problemas. Fomenta habilidades sociales, comunicación y aprendizaje cooperativo (García et al., 2021). La competición en el aula se refiere a la presencia de actividades o dinámicas donde los estudiantes compiten entre sí. Puede tener efectos motivacionales tanto positivos como negativos (Mosqueda & López, 2022). El favoritismo se refiere al trato preferencial que un docente puede dar a ciertos estudiantes sobre otros. Esto puede afectar negativamente el ambiente en aula y la motivación de los escolares (Fernández-Rodicio et al., 2024). Un ambiente democrático en el aula implica la intervención de los escolares en la determinación y el fomento de un clima de respeto y cooperación. Esto logra optimar la estimulación y la responsabilidad de los estudiantes (Osorio et al., 2024).

Con respecto al atributo habilidades de enseñanza, se tiene en primer lugar el piloto de mecanismo de información propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968). Ampliado y mejorado años más tarde como una serie de secuencias de instrucciones o acciones “intelectuales” que se impulsan con el propósito específico de conseguir, depositar, codificar y emplear datos para ayudar a un mejor procesamiento cognitivo superior (Nisbetty Shuck, 1987). Otra teoría que se integra a la anterior es la del nivel de procesos de Craik (1979) y Craik y Tulving (1985). La siguiente es la referida a las teorías sobre la personificación cerebral de la competencia en la evocación de Rumelhart y Ortony (1977).

Continuamos con la teoría ampliada sobre las perspectivas instruccionales de Bernard (1992), Hernández y García (1988, 1991) y Genovard y Gotzens (1992). Las últimas se basan en la premisa de que el cerebro ejecuta funciones esenciales, tales como la obtención, clasificación, acumulación y recobro de investigación, como lo identifica Dansereau (1978, 1985) quien añade a estas un proceso metacognitivo, social y práctico conocido como proceso cognitivo de apoyo. Estamos de acuerdo con esta teoría por ser la base teórica del instrumento sobre habilidades de enseñanza (ACRA) (Román y Gallego, 2001).

La Teoría del Procesamiento de la Información de Atkinson y Shiffrin propone que la mente procesa la información en etapas sucesivas: esmero, categorización, acumulación y recobro.

Por otro lado, La Hipótesis del Aprendizaje Significativo de Ausubel sostiene que la formación resulta más eficaz cuando las nuevas competencias se integran

con las informaciones previas, de manera coherente dentro de la estructura cognitiva del individuo, destacando la importancia de estrategias que fomenten la elaboración y conexión o asociación de conceptos.

Complementariamente, la hipótesis sociocultural de Vygotsky sobresale el impacto del ambiente social y cultural en la enseñanza, indicando que las estrategias de aprendizaje pueden ser moldeadas por las interacciones sociales y adaptarse a variados contextos culturales y sociales.

Además, se tiene igualmente la teoría de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman la misma que explora cómo los estudiantes pueden controlar su propio aprendizaje mediante la planificación, monitorización y evaluación de su progreso, utilizando estrategias como la autoevaluación y la reflexión.

Finalmente, la teoría del constructivismo de Piaget quien coloca al estudiante como eje protagónico en la construcción de su conocimiento. Estas teorías, colectivamente; subrayan cómo las habilidades de enseñanza son primordiales hacia el desarrollo educativo y cognitivo. Explicaremos en resumen algo más sobre este constructo.

El enfoque conceptual de las estrategias de aprendizaje, López y Dorantes (2021) sostuvieron que las habilidades se manifiestan a través de comportamientos en diferentes situaciones, y es necesario identificar las estrategias más adecuadas para cada individuo y sus necesidades. Betancourt et al. (2020) indicaron que muchos expertos ven las habilidades de enseñanza como mecanismos que los escolares utilizan, los cuales residen relacionados con sus objetivos personales y el propósito de aprender cierta información, proceso o conducta. Jerónimo et al. (2020) afirmaron que estas habilidades son actitudes observables en las interacciones con otros y se fortalecen con la práctica, ocurriendo de manera inconsciente y dependiendo del estado de ánimo del individuo, repitiéndose según los resultados obtenidos.

Olazabal (2020) precisó que las habilidades de enseñanza son una cadena de pautas que un estudiante sigue con la intención de promover el aprendizaje, basándose en las estrategias seleccionadas por el docente. Amparo (2020) mencionó que estas son secuencias de pautas que el estudiante debe seguir para alcanzar un objetivo, vinculándose con sus necesidades y motivación, siendo crucial para lograr sus metas, y si falta, la persona no podrá seguir dichas pautas

ni comprender los materiales, fomentando la autorreflexión para lograr el aprendizaje. Prado y Escalante (2020) argumentan que es un vinculado de operaciones adiestradas a cumplir objetivos de aprendizaje, combinando diversos procesos cognitivos y conductuales que se retienen en la memoria según las estrategias empleadas.

También se aborda el concepto de las dimensiones de las habilidades de aprendizaje, destacando que la adquisición de información concierne a actividades por el cual una persona o sistema logra alcanzar datos y conocimientos del entorno. Este proceso implica la observación, recolección y procesamiento de información para convertirla en conocimiento útil. Según las teorías contemporáneas del aprendizaje, la adquisición de información es un componente esencial que permite el desarrollo cognitivo y la adaptación a nuevas situaciones (Castillo et al., 2023).

La clasificación es el procedimiento a través del cual la indagación obtenida se convierte en un formato que puede ser almacenado y recuperado en el futuro. En el argumento de la enseñanza y la evocación, la codificación implica la conversión de la información sensorial en una representación mental que puede ser recordada y utilizada posteriormente. Este proceso es crucial para la retención efectiva de información y la construcción de conocimientos (Díaz-García et al., 2023).

La recuperación se refiere a la capacidad de permitir a la comunicación acumulada en el almacenamiento cuando es necesaria. Este proceso es fundamental para la aplicación práctica del conocimiento adquirido y codificado. La seguridad del rescate estriba de la calidad de la codificación y el almacenamiento, así como de las estrategias utilizadas para acceder a la información (Gallardo et al., 2023).

El apoyo al procesamiento se refiere a las estrategias y herramientas que facilitan la conducción eficiente de la indagación en el marco del amaestramiento y la toma de decisiones. Esto puede incluir el uso de tecnologías digitales, métodos de enseñanza interactivos y técnicas cognitivas que optimizan la comprensión y el uso de la información. El apoyo al procesamiento es esencial para optimizar la habilidad de los individuos para interpretar y utilizar la indagación de manera efectiva (Montes de Oca Serpa et al., 2023).

En cuanto a las hipótesis se consideró en la hipótesis general: Existe relación entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de Cusco, 2024. Y en cuanto a las específicas son las siguientes: Existe relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión de adquisición de estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de Cusco, 2024. Existe relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión de codificación de información de estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de Cusco, 2024. Existe relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión de recuperación de información de estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de Cusco, 2024. Existe relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión de apoyo de información de estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de Cusco, 2024.

## II. METODOLOGÍA

Según los objetivos establecidos, se ha logrado llevar a cabo una investigación de tipo básica, asimismo acreditada como pura o fundamental, (Hernández et al., 2016) que es la que busca expandir el conocimiento científico y teórico, basado en trabajos experimentales y teóricos. (Ballestín y Fábregues , 2018) agregan que este tipo de investigación no busca resolver problemas concretos, sino que su principal objetivo es ampliar el conocimiento en una disciplina particular. Esto es, se enfoca en entender los fenómenos naturales o sociales, descubrir principios generales y formular teorías. Ballestín y Fábregues, (2018) describen la investigación básica como exploratoria y no orientada a la aplicación inmediata, destacando que no se interesa por la utilidad práctica directa, sino por el desarrollo de teorías y la determinación de principios y leyes generales, utilizando métodos científicos rigurosos. Para comprender la problemática planteada, se determinó emplear un enfoque cuantitativo de conformidad a los resultados en valores numéricos que lleven a mejorar las condiciones de la realidad investigada (Otero, 2018).

Igualmente se trabajó con un estudio no experimental, en razón de que no se llegó a manipular ninguna variable en la indagación y recogida de datos; por el contrario, se llegó a observar y determinar los fenómenos tal como se presentaron o se generan en ambas variables del estudio (Hernández y Mendoza, 2018). De otro lado se empleó el método hipotético-deductivo.

Del mismo modo se alcanzó a emplear un corte transversal, básicamente porque la realidad analizada es factible de ser medida y sea acomodada en tiempo tal como si fuese una postal, tratando de analizar la incidencia en un tiempo predeterminado y correlacional por cuanto se trató de establecer la relación entre dos variables ( (Hernández, et al., 2016). Donde la variable X1 es: Cuestionario sobre el ambiente de motivación en aula. Y la Variable Y1 es: Escalas de estrategias de formación.

Se determinó la conexión a través de dos variables en una muestra de escolares de séptimo ciclo de secundaria en Cusco, 2024. La investigación utilizó el cuestionario "Ambiente Motivador de Aula" de Alonso y García (1987), que evalúa dimensiones como el tiempo de clases, conflicto descubierto, precepto, definición de metas, compromiso en equipo, desafío, preferencia y democracia. Este cuestionario ordinal ofrece múltiples opciones de respuesta. Además, se empleó la

del "Nivel de Habilidades de Formación" ACRA de Román y Gallego (2008), que incluye subescalas para habilidades de transacción, clasificación y recobro de indagación, así como soporte al procedimiento, también de tipo ordinal con varias opciones de respuesta. Ambos instrumentos fueron adaptados para el contexto de Cusco.

La selección de la población se realizó conforme al número total de estudiantes de la población del 4to grado de secundaria de la entidad pedagógica en el que se realizó el estudio. En cuanto al muestreo se ha empleado el no probabilístico por conveniencia (o intencional). De ello se trabajó con un total de 80 estudiantes los mismos que están organizados en 4 secciones (una población muestreada compuesta de varones y damas entre 15 y 16 años de edad).

Criterios de inclusión: Para la diligencia de los instrumentales se solicitó a la subdirección de la entidad institución estatal el acceso a una hora libre de los alumnos para no interferir con sus labores académicas.

Criterios de exclusión: En una sección se excluyó a dos alumnos que señalaron que no podían dar las pruebas porque las preguntas requerían conocer a los docentes y es el caso que dichos estudiantes recién estaban acudiendo a esta institución educativa por situaciones de traslado de otra localidad.

En el marco de nuestra investigación, hemos optado por emplear la técnica de la psicometría, que integra métodos, técnicas y teorías para medir variables específicas (Múñiz, 1998). Esto implica que los instrumentos utilizados deben demostrar validez y fiabilidad en una ejemplar característica de los pobladores (Hernández et al., 2016). Además, estos instrumentos deben estar normalizados en la muestra de estudio, utilizando la psicometría para evaluar constructos psicológicos específicos conforme a la APA (2010).

#### Instrumento 1: Cuestionario de Clima Motivacional de Clase

Este cuestionario consta de 80 preguntas con respuestas en escala Likert de cuatro tipos, que van de "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". Las puntuaciones oscilan entre cero y cuatro y se utilizan para evaluar ocho dimensiones: dinámica de clases, conflicto descubierto, precepto, descripción de metas, labores en equipo, desafío, preferencia y democrata (las dos últimas son de segundo orden). La validez del cuestionario fue confirmada por Centeno para jóvenes de 12 a 18 de edad y adaptada para Cusco (Perú) por el autor de este

estudio. La eficacia de comprendido se verificó mediante la V de Aiken, con un valor de 0.90, y la validez correlacional se comprobó usando el coeficiente de Pearson en el método ítem-subescala (0.80). La fiabilidad se evaluó a través de la estabilidad interna, utilizando el Alpha de Cronbach, incluyendo la adaptación para el estudio en Cusco.

El Instrumento 2, llamado Escalas de Estrategias de Aprendizaje, consta de cuatro niveles autónomos con un total de 98 ítems. Evalúa cómo los estudiantes adquieren, codifican y recuperan información, y las habilidades que emplean en sus actividades académicas. Fue desarrollado por Román y Gallego en 2008. La validez del contenido fue verificada por expertos y la del constructo mediante análisis factorial. La fiabilidad se aseguró con varios análisis, incluyendo técnicas de pares desiguales, medianías fortuitas y el Alpha de Cronbach, adaptado para la investigación en Cusco.

Procedimiento de recolección de datos. Luego de lograr la conformidad del plan de estudio, se procedió a realizar la asistencia a la sede de la entidad pedagógica seleccionada para realizar la diligencia de los instrumentos motivo del presente. Seguidamente se llevó a cabo el conseguir la autorización por escrito, y establecer las coordinaciones con los encargados de las secciones de estudiantes que se ha previsto para aplicar los instrumentos. Desde luego se presentó un formato para el consentimiento y asentimiento informado a nivel de los progenitores y de los propios alumnos a quienes se aplicó los instrumentos. En este acápite es importante informar a los estudiantes sobre este trabajo y de la importancia que implica el mantener la confidencialidad de los datos. Se logro dar a conocer igualmente los aspectos de inclusión y exclusión en cuanto a los estudiantes a examinar o aplicar los instrumentos. Se hizo de conocimiento de la dirección de la entidad pedagógica al cual se hará llegar los resultados de la investigación.

El método de análisis de datos implicó la recopilación utilizando el SPSS versión 25, que permitió crear una base de datos digital para verificar y tabular las respuestas. En base a un proceso de agrupación de los datos, se presenta la frecuencia y el conteo para establecer el resultado tanto cualitativo como cuantitativo. Con ello se llegó a ejecutar el procedimiento descriptivo de los datos. Se hace mención que al ser correlacional descriptivo la investigación se analizó con la correspondencia de RHO de Spearman con un paralelismo de confianza del 95%

y con un error significativo del 5% y un valor p menor que a 0.05.

Aspectos éticos. El investigador guarda la reserva para tratar los datos del estudio asumiendo su responsabilidad para gestionar de modo adecuado los datos recopilados. Se dio cumplimiento estricto a los derechos de autor de la bibliografía empleada citándolos y referenciándolos acorde con las últimas normas APA 7 en su última edición. Si se presenta el hecho que el estudio sea publicado en una revista de divulgación científica se cuidara que no exista filtro alguno que divulgue información que identifique a los evaluados o participantes de la muestra. En cuanto a que el investigador pertenece a la orden profesional como psicólogo del colegio de psicólogos del Perú, asumió el compromiso de conllevar el articulado del código de ética de dicha orden profesional.

### III. RESULTADOS

**Tabla 1**

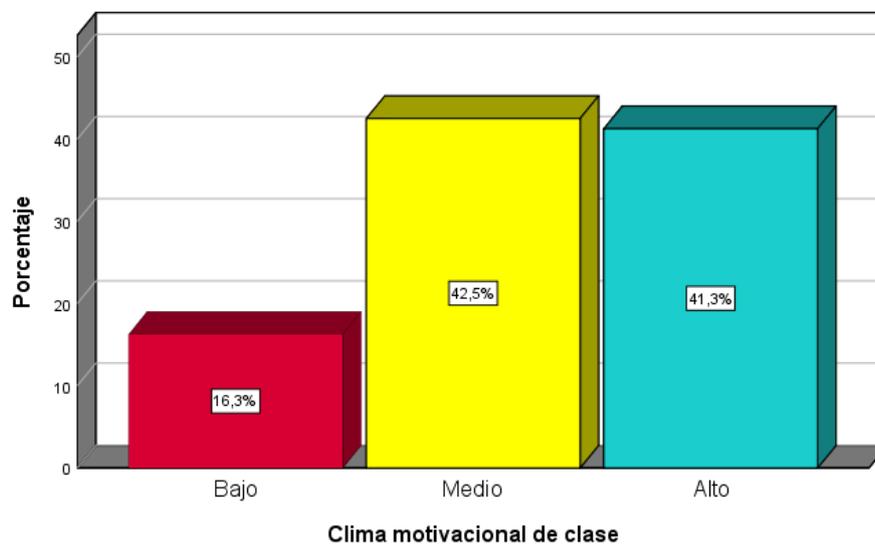
*Frecuencia y porcentaje de los niveles de clima motivacional de clase*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	13	16,3%
	Medio	34	42,5%
	Alto	33	41,3%
	Total	80	100%

En relación con la tabla 1 y su esquema correspondiente, se observa que el 42.5% de los estudiantes reportaron percibir un nivel medio de clima motivacional en la clase, el 41.3% indicaron un nivel alto, y el 16.3% señalaron un nivel bajo. Este porcentaje podría sugerir que los encuestados tienen un control de moderado a alto en su forma de operar individualmente y en trabajos grupales.

**Figura 1**

*Niveles de clima motivacional de clase*



**Tabla 2**

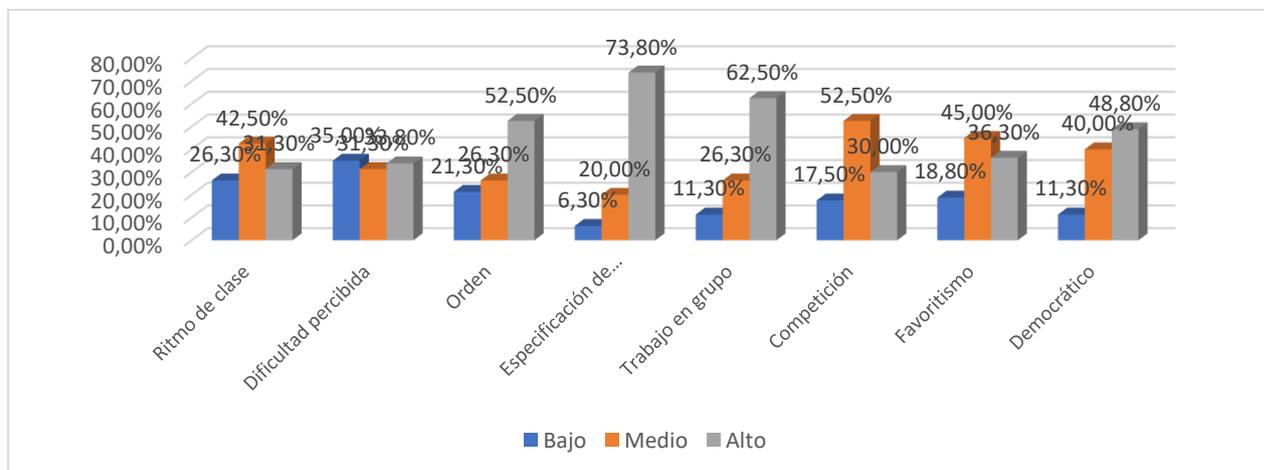
*Descripción de resultados de los niveles de las dimensiones de clima motivacional de clase*

Niveles	Ritmo de clase		Dificultad percibida		Orden		Especificación de objetivos		Trabajo en grupo		Competición		Favoritismo		Democrático	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	21	26.3%	28	35.0%	17	21.3%	5	6.3%	9	11.3%	14	17.5%	15	18.8%	9	11.3%
Medio	34	42.5%	25	31.3%	21	26.3%	16	20.0%	21	26.3%	42	52.5%	36	45.0%	32	40.0%
Alto	25	31.3%	27	33.8%	42	52.5%	59	73.8%	50	62.5%	24	30.0%	29	36.3%	39	48.8%
Total	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%

Con respecto al resultado de la tabla y su grafica de apoyo, se logra visualizar que, de los 80 estudiantes encuestados, el 42.5% denotaron un nivel medio de ritmo de clase, el 35% expresaron un nivel bajo de dificultad percibida, el 52.5% de ellos manifestaron un nivel alto de orden, al igual que, un 73.8% denotaron un nivel alto de especificación de objetivos, un 62.5% expresaron un nivel alto de trabajo en grupo, el 52.5% de ellos tenían un nivel medio de competición, el 45% de ellos manifestaron un nivel medio de favoritismo y el 48.8% expresaron un nivel democrático alto. Los mayores porcentajes se encuentran en las dimensiones sobre especificación de objetivos y en trabajo en equipo, que al parecer está asociado a un nivel alto en la responsabilidad académica de los docentes y en un buen desempeño de hacer uso de la cooperación y solidaridad con claros resultados en el grado de trabajo social democrático de los estudiantes para obtener mejores resultados en el trabajo colectivo en aula.

**Figura 2**

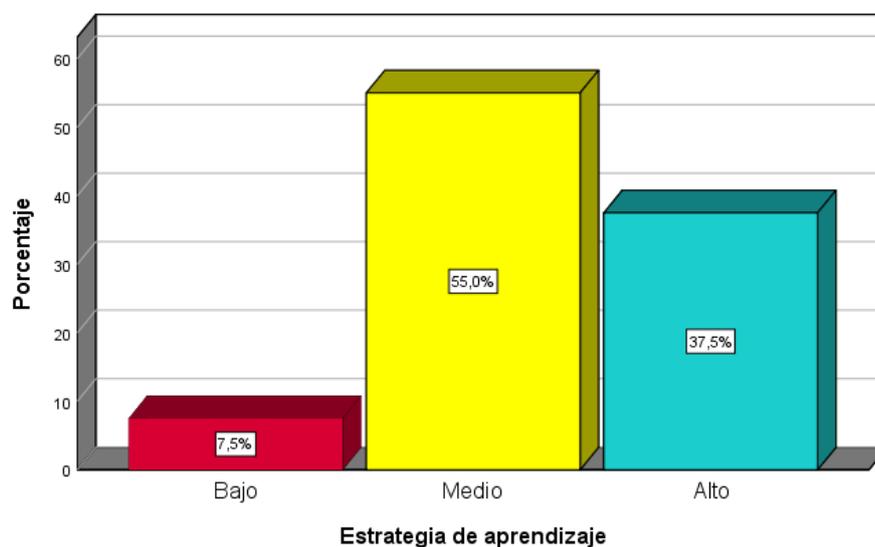
*Percepción de dimensiones de clima motivacional de clase*



**Tabla 3***Frecuencia y porcentaje de los niveles de estrategia de aprendizaje*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	6	7,5%
	Medio	44	55,0%
	Alto	30	37,5%
	Total	80	100%

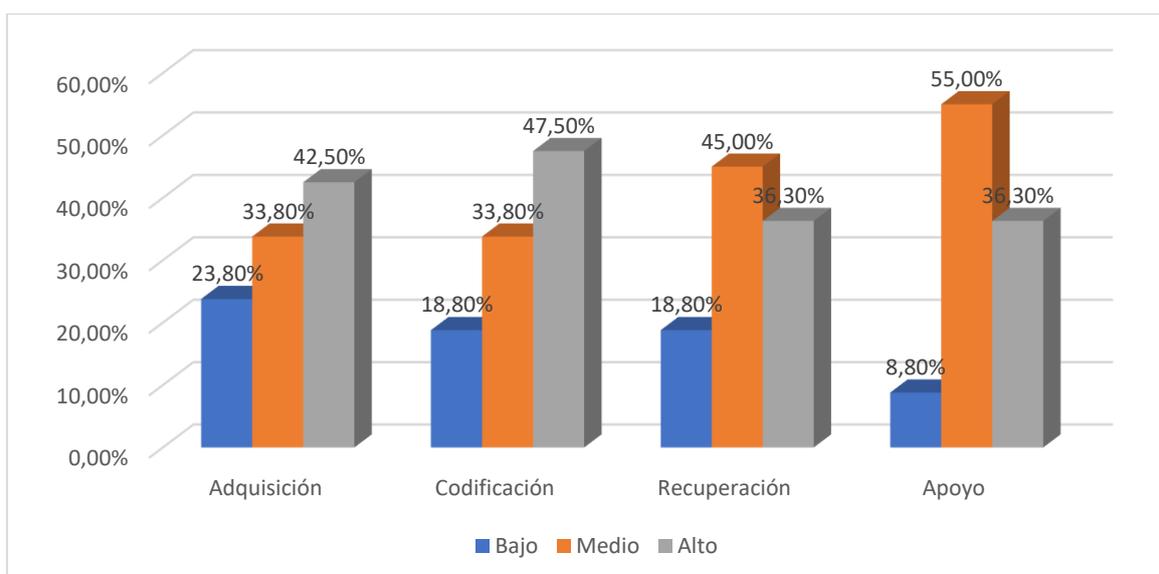
Según la tabla descriptiva 3 y su gráfica correspondiente, se observa que el 55.0% de los estudiantes encuestados señalaron tener un nivel medio en estrategias de aprendizaje, el 37.5% enunciaron un nivel alto de estrategia de aprendizaje, mientras que solo un 7.5% denotaron un nivel bajo de estrategia de aprendizaje. Quizá los encuestados no solo demostraron buena aceptación y responsabilidad personal para dar respuesta a los ítems del instrumento, si no también revela que en el nivel medio figura un promedio alto (55%) de los evaluados.

**Figura 3***Niveles de niveles de estrategia de aprendizaje*

**Tabla 4***Descripción de resultados de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje*

Niveles	Adquisición		Codificación		Recuperación		Apoyo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	19	23.8%	15	18.8%	15	18.8%	7	8.8%
Medio	27	33.8%	27	33.8%	36	45.0%	44	55.0%
Alto	34	42.5%	38	47.5%	29	36.3%	29	36.3%
Total	80	100%	80	100%	80	100%	80	100%

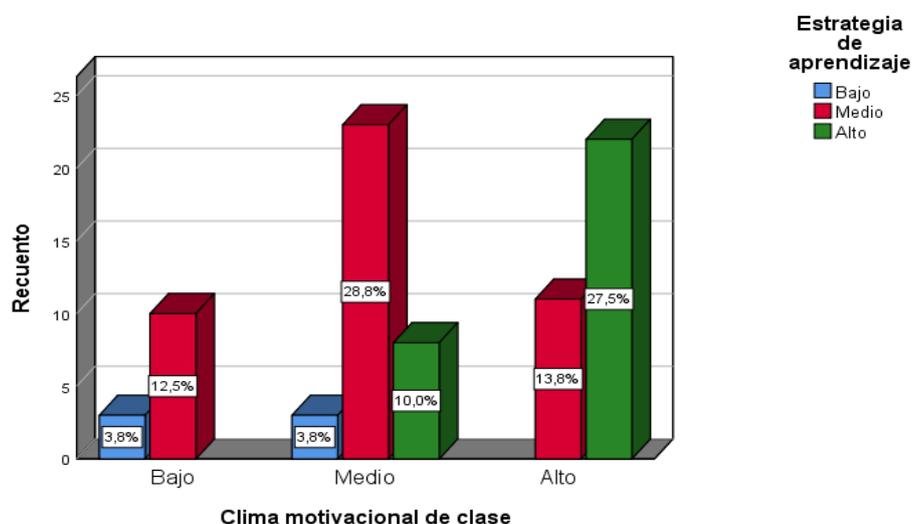
De la tabla descriptiva y su gráfica sobre estrategias de aprendizaje, se acusa que, de los 80 escolares encuestados, el 42.5% reportaron un alto nivel de adquisición, el 47.5% un alto nivel de codificación, el 45% un nivel medio de recuperación y el 55% un nivel medio de apoyo. Los hallazgos indican que los alumnos son conscientes de su responsabilidad personal, similar a lo observado en el clima motivacional en aula para dar lo mejor posible en cuanto a los logros y nivel de rendimiento académico en sus clases y proyección a un alcance de las metas educativas previstas. Lo más significativo, es lo de las dimensiones de adquisición y codificación con el mayor porcentaje (42.5% y 47.5% respectivamente) como reflejo de que los evaluados están más adiestrados en estas estrategias quizá como un interés logrado en aprender y rendir en lo que atañe a adquirir información pertinente y lograr mantener como mnemotecnia a mediano y largo plazo para su real vocación y adiestramiento superior al terminar la secundaria.

**Figura 4***Percepción de dimensiones de las estrategias de aprendizaje*

**Tabla 5***Tabla cruzada entre clima motivacional de clase vs estrategia de aprendizaje*

		Estrategia de aprendizaje			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Clima motivacional de clase	Bajo	3 3,8%	10 12,5%	0 0,0%	13 16,3%
	Medio	3 3,8%	23 28,7%	8 10,0%	34 42,5%
	Alto	0 0,0%	11 13,8%	22 27,5%	33 41,3%
Total		6 7,5%	44 55,0%	30 37,5%	80 100,0%

La tabla cruzada y su esquema muestran que el 28.7% de los encuestados indicaron un nivel medio tanto en el clima motivacional de clase como en las estrategias de aprendizaje. Por otra parte, un 27.5% de los alumnos expresaron un nivel alto de clima motivacional de clase y en estrategia de aprendizaje. Por último, el 13.8% de estudiantes denotaron un nivel alto de clima motivacional de clase, sin embargo, perciben un nivel medio de estrategia de aprendizaje, de modo especulativo, creemos que ello corrobora que en ambas variables los encuestados mantienen un promedio (regularidad) en sus modos de actuar tanto en el clima motivacional de aula de modo colectivo o grupal (social) así como en sus modos personales muy particulares de cada estudiante para hacer uso de modo regular y responsable de las estrategias de aprendizaje para alcanzar un rendimiento adecuado en cuanto a su actividad de interés y toma de conciencia en el logro de las metas previstas durante el año lectivo.

**Figura 5***Clima motivacional de clase vs estrategia de aprendizaje*

**Tabla 6***Hipótesis general de la investigación*

Hipótesis	Variables*Correlación	Rho-Spearman	Significatividad-Bilateral	N	Nivel
Hipótesis general	Clima motivacional de clase y estrategia de aprendizaje	,810**	,000	80	Correlación positiva alta
Hipótesis específica 1	Clima motivacional de clase y adquisición	,863**	,000	80	Positiva alta
Hipótesis específica-2	Clima motivacional de clase y codificación	,693**	,000	80	Positiva moderada
Hipótesis específica-3	Clima motivacional de clase y recuperación	,724**	,000	80	Positiva alta
Hipótesis específica-4	Clima motivacional de clase y apoyo	,501**	,000	80	Positiva moderada

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

Según el análisis de Rho Spearman y el cuadro correlacional, se encontró una alta correlación positiva de 0.810 entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje, con una significancia de  $p < 0.05$ , lo que lleva a aceptar la hipótesis alterna y rechazar la nula. También se observó una alta correlación positiva de 0.863 entre el clima motivacional y la adquisición de estrategias, una correlación moderada de 0.693 con la codificación, una alta correlación de 0.724 con la recuperación, y una correlación moderada con el apoyo, todas con significancia de  $p < 0.05$ , confirmando la aceptación de las hipótesis alternas en cada caso.

**Tabla 7***Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Clima motivacional de clase	,121	80	,006
Ritmo de clase	,162	80	,000
Dificultad percibida	,122	80	,005
Orden	,150	80	,000
Especificación de objetivos	,232	80	,000
Trabajo en grupo	,173	80	,000
Competición	,206	80	,000
Favoritismo	,183	80	,000
Democrático	,157	80	,000
Estrategia de aprendizaje	,116	80	,009

Adquisición	,107	80	,023
Codificación	,175	80	,000
Recuperación	,101	80	,043
Apoyo	,111	80	,016

a. Corrección de significación de Lilliefors

De la tabla adjuntada se infiere lo siguiente: al tener un p valor igual a 0,000, y este, ser menor a 0,050 (referencia nivel de riesgo 5%); se acepta el supuesto que indica que los datos constituyentes de la muestra no resultan de una distribución normal, siendo una muestra no paramétrica, para lo cual, se empleó el Rho de Spearman para medir la relación y comprobar las hipótesis.

#### **IV. DISCUSIÓN**

En el presente estudio, en el objetivo general se concluyó que existe una alta correlación positiva entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje (Rho de Spearman de 0.810), lo cual refuerza la validez de los hallazgos previos al confirmar que un ambiente de clase positivo se asocia con mejores estrategias de aprendizaje en los estudiantes. Además, se evidenció que la dimensión de adquisición de estrategias de aprendizaje presentó una correlación positiva alta (Rho de Spearman de 0.863) con el clima motivacional, sugiriendo que un ambiente motivacional propicio facilita la adquisición de nuevas estrategias por parte de los estudiantes. Al comparar los antecedentes con los resultados obtenidos en esta investigación, se observa una consistencia significativa en las correlaciones halladas. Estudios previos, como los de Calderón (2021) y Gonzales (2020), han mostrado una fuerte relación entre el clima motivacional de clase y diversas variables educativas, tales como el asertividad y el rendimiento académico. Específicamente, Calderón encontró una relación significativa entre el asertividad y el clima motivacional, mientras que Gonzales demostró una correlación entre el clima motivacional y el rendimiento académico en matemáticas.

Los resultados de este estudio pueden ser interpretados a la luz de la teoría de la orientación de metas de Dweck y Leggett (1988), que distingue entre metas de dominio y metas de rendimiento. Esta teoría sugiere que un clima motivacional que promueve las metas de dominio (aprendizaje y mejora personal) fomenta un mejor rendimiento y una mayor motivación en los estudiantes. En este contexto, los hallazgos de la investigación indican que un clima motivacional positivo en el aula no solo mejora las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, sino que también puede influir en su desarrollo de metas de dominio. Esto es evidente en las correlaciones positivas significativas encontradas entre el clima motivacional y las diferentes dimensiones de las estrategias de aprendizaje. La alta correlación entre el clima motivacional y la adquisición de estrategias de aprendizaje sugiere que los estudiantes en ambientes motivacionales favorables son más propensos a adoptar y perfeccionar nuevas técnicas de aprendizaje. Asimismo, las correlaciones moderadas y altas con las dimensiones de codificación y recuperación indican que el clima de la clase influye en la forma en que los estudiantes procesan y recuperan la información, aspectos cruciales para el aprendizaje efectivo. En terminación, los

resultados de esta investigación no solo confirman hallazgos previos, sino que también aportan evidencia adicional sobre la importancia del clima motivacional en el aula. Estos hallazgos resaltan la necesidad de crear ambientes de aprendizaje que promuevan la motivación intrínseca y el desarrollo de estrategias efectivas, alineándose así con las teorías de orientación de metas y la literatura existente sobre el tema.

En el presente estudio, en el primer objetivo específico se concluyó que el nivel del clima motivacional de clase muestra que es mayormente positivo. Los datos indican que una mayoría significativa de los estudiantes perciben un ambiente de aula que fomenta la colaboración, el respeto mutuo y la motivación hacia el aprendizaje. Esto es consistente con los antecedentes mencionados, que destacan la importancia de un ambiente de aula positivo para mejorar diversos aspectos del desempeño estudiantil. En investigaciones previas, como las de García (2019) y Morales (2020), se ha establecido que un clima motivacional positivo en el aula contribuye significativamente al bienestar emocional y al rendimiento académico de los estudiantes. García (2019) encontró que las aulas con un clima motivacional positivo presentan mayores niveles de compromiso y participación estudiantil, mientras que Morales (2020) identificó una correlación entre el clima motivacional y la autoeficacia percibida por los estudiantes.

Para interpretar estos resultados, se puede recurrir a la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), que postula que la motivación intrínseca de los estudiantes se ve favorecida por un entorno que satisface sus necesidades básicas de autonomía, competencia y relación. Un clima motivacional positivo en el aula, tal como se ha encontrado en este estudio, es probable que apoye estas necesidades psicológicas, lo que a su vez promueve la motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje. Además, según la teoría de la orientación de metas de Dweck y Leggett (1988), un clima motivacional que enfatiza las metas de dominio (aprendizaje y mejora personal) sobre las metas de rendimiento (demuestra competencia ante otros) puede fomentar un enfoque más saludable y efectivo hacia el aprendizaje. Los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes perciben su aula como un entorno que prioriza las metas de dominio, lo que está alineado con un clima motivacional positivo.

En referencia al segundo objetivo específico se concluye que existe la relación entre el clima motivacional de clase y la dimensión de codificación de información de las estrategias de aprendizaje. Para comprender esta relación, es esencial comparar los antecedentes con los resultados obtenidos. Este resultado obtenido tiene cierta similitud con el estudio de Rodrigo y colaboradores (2023) quienes amplían esta perspectiva al demostrar que no solo el clima motivacional en el aula, sino también la motivación atribuida (la razón que los estudiantes creen que es responsable de su éxito o fracaso), la satisfacción con el docente y el rendimiento académico estimado están interconectados. Esto significa que un ambiente motivacional favorable en el aula puede mejorar la motivación de los estudiantes, su satisfacción con los profesores y su rendimiento académico, subrayando la importancia de crear y mantener un entorno motivador en la educación. En síntesis, ambos estudios resaltan la importancia de un clima motivacional positivo en el aula y cómo este puede influir en diversas dimensiones del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes, reafirmando la necesidad de enfoques educativos que promuevan un ambiente de apoyo y motivación.

Teoría de la Autodeterminación, postula que los estudiantes tienen necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Los resultados que muestran una correlación positiva entre el clima motivacional y la codificación de información indican que cuando estas necesidades son satisfechas en el aula, los estudiantes están más motivados para involucrarse profundamente en procesos cognitivos como la codificación de información. La tesis menciona que las estrategias de aprendizaje, incluida la codificación de información, son esenciales para el aprendizaje autónomo. Los hallazgos empíricos que revelan una relación significativa entre el clima motivacional y la codificación sugieren que un ambiente de aula que apoya la autonomía y el pensamiento crítico puede fomentar mejores prácticas metacognitivas entre los estudiantes. Según este modelo, un clima motivacional enfocado en la maestría (en lugar de la competencia) promueve una mayor implicación en el aprendizaje y el uso de estrategias cognitivas profundas. Los resultados que confirman una relación positiva entre un clima motivacional positivo y la codificación de información respaldan este modelo, indicando que los estudiantes en un entorno que valora el aprendizaje y la mejora continua son más propensos a utilizar estrategias efectivas de codificación.

De acuerdo el tercer objetivo específico, se concluyó que Los resultados logrados en la tesis, que muestran una correlación significativa entre el clima motivacional de clase y las estrategias en la enseñanza, apoyan esta teoría. Específicamente, se encontró que un clima motivacional positivo se asocia con una mejor adquisición, codificación y sobre todo en la recuperación de información en el proceso de recordar previos aprendizajes. Esto sugiere que los estudiantes en un ambiente motivador no solo adquieren y retienen información de manera más efectiva, sino que también cuentan con una mejor recuperación de saberes ya internalizados en su proceso de aprendizaje, lo cual es consistente con los postulados teóricos expuestos. Además, la investigación refuerza la importancia de diseñar y mantener un clima motivacional positivo en las aulas, ya que este no solo influye en la motivación y satisfacción de los alumnos, asimismo tiene un efecto directo en su desempeño académico y en la efectividad de sus técnicas de cómo mejorar su rendimiento. Estudios como el de Froment (2024) y Rodrigo et al. (2023) enfatizan la importancia del clima motivacional en el aula y su impacto en la motivación, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados de la tesis confirman una correlación significativa entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de los alumnos del VII ciclo en Cusco, con una asociación positiva alta según el Rho de Spearman de 0.810.

La investigación de Mosquera y López (2022) indicaron que el clima motivacional, ya sea empoderador o desmotivador, influye en la motivación autónoma y controlada de los estudiantes. Los resultados refuerzan la idea de que un clima motivacional positivo en el aula mejora significativamente las estrategias de aprendizaje como es la recuperación de información en los estudiantes. Los estudios previos, como el de Rodrigo et al. (2023), evaluaron cómo la configuración motivacional del educador influye en el clima motivacional de clase, la motivación atribuida y la satisfacción con el docente, así como en el rendimiento estimado. La tesis se centró específicamente en la correlación a través del ambiente motivador en aula y las técnicas de enseñanza de los estudiantes, analizando dimensiones específicas como la adquisición, codificación, recuperación de información y apoyo en el proceso de aprendizaje. La investigación realizada en la tesis se enmarca en la teoría del clima motivacional, que postula que un entorno de aprendizaje positivo y motivador es crucial para el desarrollo efectivo de estrategias de aprendizaje en

los alumnos. Según esta teoría, cuando los estudiantes perciben un ambiente de clase que apoya su motivación y satisfacción, tienden a emplear de manera más efectiva diversas estrategias de aprendizaje, lo que mejora su rendimiento académico.

En cuanto al cuarto objetivo específico, concluyó que existe relación muy significativa clima motivacional de clase y la dimensión apoyo, estos resultados tienen importantes implicaciones prácticas. Los educadores y las entidades pedagógicas deben esforzarse por crear y proteger un ambiente motivacional positivo en el aula. Estrategias como el apoyo a la autonomía del estudiante, el reconocimiento de sus logros y la promoción de un ambiente de cooperación y respeto pueden ser cruciales para mejorar tanto la motivación como las técnicas de enseñanza de los alumnos. Mientras que los estudios anteriores, como el de Rodrigo et al. (2023), incluyeron a un mayor número de participantes (1022 estudiantes y 50 educadores) y se llevaron a cabo en diferentes contextos geográficos (Bolivia), la presente investigación se centró en una muestra más pequeña y específica (80 estudiantes de una institución educativa en Cusco). Esta diferencia metodológica puede influir en la generalización de los resultados.

Aunque los antecedentes mencionan diversos factores que afectan el clima motivacional, la presente investigación se enfoca específicamente en las técnicas de enseñanza (adquisición, codificación, recuperación de información y apoyo al procesamiento). Los resultados de esta investigación, que muestran una fuerte correlación entre un clima motivacional positivo y mejores estrategias de aprendizaje, respaldan esta teoría. Un clima motivacional que apoya la autonomía y la competencia probablemente facilita el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas. Bandura (1986) sugiere que el entorno social y las interacciones juegan un papel crucial en el aprendizaje. El hallazgo de una relación significativa entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje refuerza esta teoría, ya que un clima motivacional positivo implica un entorno social favorable que puede fomentar comportamientos y estrategias de aprendizaje más eficaces a través de los alumnos.

## V. CONCLUSIONES

Primera: Se identificó una relación significativa entre el clima motivacional en el aula y las estrategias de aprendizaje, con una alta correlación positiva (Rho de Spearman = 0.810) y una significancia de  $p = 0.00$ . Estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, corroborando la existencia de una relación significativa entre ambas variables en alumnos del séptimo ciclo en Cusco.

Segunda: La relación entre el clima motivacional en el aula y la dimensión de adquisición de estrategias de aprendizaje es significativa, con una alta correlación positiva (Rho de Spearman = 0.863) y una significancia de  $p = 0.00$ . Estos hallazgos llevan a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, confirmando una relación significativa en esta dimensión.

Tercera: Se estableció una relación significativa entre el clima motivacional en el aula y la dimensión de codificación de estrategias de aprendizaje, con una correlación positiva moderada (Rho de Spearman = 0.693) y una significancia de  $p = 0.00$ . La hipótesis alterna se acepta, indicando una relación significativa en esta dimensión.

Cuarta: Se encontró una relación significativa entre el clima motivacional en el aula y la dimensión de recuperación de estrategias de aprendizaje, con una alta correlación positiva (Rho de Spearman = 0.724) y una significancia de  $p = 0.00$ . Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, confirmando la relación significativa en esta dimensión.

Quinta: Se determinó una relación significativa entre el clima motivacional en el aula y la dimensión de apoyo de estrategias de aprendizaje, con una correlación positiva moderada (Rho de Spearman = 0.501) y una

significancia de  $p = 0.00$ . La hipótesis alterna se acepta, determinando una relación significativa en esta dimensión.

## **VI. RECOMENDACIONES**

Primera: Para la Dirección de la Institución educativa donde se aplicaron los instrumentos, informar los hallazgos de la investigación para establecer un programa sostenible que permita a los docentes asumir la responsabilidad de motivar a los estudiantes durante las clases, integrando la motivación como un componente esencial de su rol.

Segunda: Para los responsables de la tutoría en las instituciones educativas, desarrollar programas de capacitación continua para docentes, enfocándose en cómo mejorar el clima motivacional en clase y sensibilizar a los estudiantes para aplicar diversas estrategias de aprendizaje que faciliten el logro de metas de rendimiento.

Tercera: Para los docentes de la institución educativa, incorporar en sus planes anuales la importancia de mantener un buen clima motivacional en el aula, destacando cómo esto contribuye a mejorar las habilidades cognitivas y el aprendizaje de los estudiantes.

Cuarta: Para los directivos de la APAFA y los padres de familia, mantener vigilancia sobre el comportamiento y el rendimiento académico de sus hijos, así como sobre su desarrollo personal y social.

Quinta: Para los estudiantes, aprovechar la acción tutorial y el apoyo psicológico para participar en actividades que fomenten un clima motivacional saludable en clase y utilizar diversas estrategias y técnicas para mejorar el aprendizaje y el rendimiento.

Sexta: Para mejorar el ambiente de aula, implementar actividades sobre el clima motivacional, considerando que entre el 6.3% al 35% de los estudiantes perciben un clima bajo. Esto debería incluir esfuerzos para cambiar actitudes y aumentar el interés y la responsabilidad en el aprendizaje, promoviendo un mejor rendimiento académico (v.g. Mejorar los hábitos de estudio, lectura y escritura entre otros).

## REFERENCIAS

- Alfaro, C. (2019). Motivación académica y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Profesional de Arquitectura de la Universidad Andina del Cusco. Universidad Andina del Cusco. [Tesis de pregrado]. <https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/3348>
- Álvarez, M. y Bizquera, R. (1996). Manual de orientación y tutoría. Walters Kluwer Educación.
- Amparo, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: La narrativa como estrategia de aprendizaje. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 8(15), 159-170.
- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation* 2 (68). [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher' behaviors that predict students' engagement in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Ballón, M. y Pilco, J. (2022). *La motivación en el proceso de aprendizaje de estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Abancay*. Universidad Continental <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/12722>
- Baños, R. (2020). Clima motivacional y conductas disruptivas en Educación Física en estudiantes españoles y mexicanos de educación secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/87340>
- Betancourt, K., Soler, M. y Colunga, S. (2020). Desarrollo de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales en estudiantes de Estomatología desde la disciplina Morfofisiología. *Edume centro*, 12(4), 73-88.
- Bernard, J. (1992). Análisis de estrategias de aprendizaje en la universidad. Zaragoza. Instituto de ciencias de la educación
- Blanco, E. (2010). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México.

Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

- Bravo, M., Ospina, H., Vásquez, H., Holguin, W. (2019). Factores que influyen en la motivación de estudiantes de secundaria en las clases de educación física. Universidad San Buenaventura Colombia [Tesis de pregrado] <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/529d81da-cf3b-4340-9501-584e5b7541c7/content>
- Calderón, N., (2021). *Asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio público de Lima Metropolitana*. Universidad San Martín de Porres-Lima Perú [Tesis de pregrado]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/9206?show=full>
- Cancino, D. y Justiniano R. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes* 8(32). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Castillo, R. S. E., Rodas, A. M., Montenegro Fernández, M. Y., & Gonzáles Soto, V. A. (2023). Revisión del Impacto de Aula Invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Científica de la UCSA*, 10(2), 123-137. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.123>
- Carrillo, A., Chávez, O., Iruz, C., & Lira, D. (2020). La motivación y el abandono escolar en alumnos de bachillerato. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 6 (11), 38 43. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/125>
- Craik, F. (1979). Levels of processing: Overview and closing comments. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11 (6). [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Craik, F. y Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of experimental psychology*. 104, 268- 294. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>
- Dansereau, D. (1978). The development of a learning strategy curriculum. En O Neil (ed): *Learning strategies*. New York, academic press 11-38. <http://dx.doi.org/10.37237/030402>
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En Segal Chipman y Glaser

- (eds). Thinking and learning skills: (1). Relating instruction to research. Hillsdale. New Jersey. LEA-209-240.
- Díaz-García, A., Garcés-Delgado, Y., & Feliciano, L. (2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, 10(1), 15-37. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/33296>
- Fernández-Rodicio, C. I., & Abellán-Roselló, L. (2024). How is Classroom Climate Affected by Teaching Support in a Master in Teacher Training. *El Guiniguada*, 33, 01-13. <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/inde>
- Froment et al. (2024). Clima motivacional y compromiso académico: el papel mediador de la satisfacción y la motivación académica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2024, 22(3), 87-105. <https://doi.org/10.1566/reice2024.22.3.005>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). An Everyday Lesson Violence in Schools. Editorial UNICEF, <https://www.unicef.org/reports/everyday-lesson>.
- Gallardo, D. H., Moreno, R. A., Macías, B. A. M., Zambrano, M. S. O., & Manrique, M. L. (2023). Estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes de carreras de deporte y perfil no deportivo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 689-700. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855877>
- García, J. E. M., Litigo, J. D. U., Ingelmo, R. M. G., & García, S. L. (2021). Análisis del clima motivacional generado en las clases de educación física. *E más F: revista digital de educación física*, (68), 53-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696289>
- Gonzales, R. (2020). *Clima motivacional en clase y rendimiento académico e matemáticas en estudiantes de segundo y tercer grado de secundaria de una institución educativa pública del distrito de comas-2020*. Univ. Privada del Norte-Perú <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/24983>
- Granero-Gallego, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en Educación Superior:

- mediación del clima motivacional. *Revista Educación España XX1*, 24(2), 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>.
- Genovard, C. y Gotzens C. (1992). *Psicología de la instrucción*. Madrid Santillana.
- Hernández, P. y García, L. (1988). Enfoques, métodos y procesos en la psicología del estudio. *Revista de Psicología general y aplicada* 42(1) 35-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358629>
- Hernández, P. y García, L. (1991). Psicología y enseñanza del estudio: teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales. Madrid: Pirámide.
- Horizontes Rev. *Inv. Cs. Edu.* vol.8no.32  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Irureta, L. (1995). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología*. 13(2), 193-219. <https://doi.org/10.18800/psico.199502.004>
- Jerónimo, L., Yaniz-Álvarez, C. y Cárcamo, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structures and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72, (2), 191-211. <https://doi.org/10.1348/000709902158847>
- Leal-Soto, F., Ferrer-Urbina, R., Alonso-Tapia, J., Rivero, E. V., & Peredo, R. (2023). ¿Estudiante o profesor? Relevancia sobre clima motivacional de clase, motivación y rendimiento. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(1), 87-116. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202301.004>
- López, H. y Dorantes, M. (2021). Propiedades psicométricas del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA) en estudiantes de bachillerato colombianos. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(34), 41-51.
- Manota, M., y Melendro M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185. <https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>
- Meza, A. (2005). *Tópicos Básicos sobre Psicología del Aprendizaje*. Editorial Universitaria. Univ R. Palma.

- Montes de Oca Serpa, H., Bazán Ramírez, A., & Tirado, J. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1792>
- Mosqueda Ortiz, S., & López Walle, J. M. (2022). Climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y motivación en deportistas de una institución privada. *Sinéctica*, (59). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-003)
- Nisbett y Shuck Smith (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid Santillana.
- Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad*. Madrid Marova.
- Olazabal, P. (2020). La importancia de la investigación formativa como estrategia de aprendizaje. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 88-94.
- Osorio, Y. R., Veloz, N. S., & Cedeño, J. A. S. (2024). Dinámica de la clase de Educación Física como potenciadora del comportamiento psicoeducativo del grupo escolar (Original). *REDEL. Revista Granmense de Desarrollo Local*, 8(1), 167-181. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/redel/article/view/4298>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuando ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 551-576. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257012.pdf>
- Prado, D. y Escalante, M. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140-147.
- Resumen ejecutivo UNESCO (2021): *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: Una revisión sistemática*
- Ríos, P. & Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199- 212. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>.
- Rodrigo Ferrer-Urbina, Jesús Alonso-Tapia, E. Virna Rivero y Rocío Peredo (2023). ¿estudiante o profesor?: Relevancia sobre el clima motivacional de clase, motivación y rendimiento. Universidad de Tarapacá-Chile, Universidad Autónoma de Madrid-España, Universidad Mayor de San Andrés-Bolivia.

- Revista de Psicología, Vol. 41(1), 2023, pp. 87-116 (el SSN 2223-3733.  
<https://doi.org/10.18800/psico.202301.004>.
- Roman, J y Gallego, S. (2008). ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje. 3ra edición. [https://selcap.cl/wp-content/uploads/2019/11/ACRA\\_extracto\\_web.pdf](https://selcap.cl/wp-content/uploads/2019/11/ACRA_extracto_web.pdf)
- Román, J. (1991). Programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. Universidad Complutense de Madrid.
- Román, J. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje, secuencias, Principios y validación. En monereo (ed). Barcelona. Ediciones 169-191.
- Rumelhart, D. y Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. En Anderson, Spiro y Montagne (eds): Schooling and the acquisition of knowledge . Hillsdale, N.J. Erlbaum. 23-39.
- Sánchez, H. y Reyes C.(2009). Psicología del aprendizaje en educación Superior. Ed Visión Universitaria (2009)- Lima Perú.
- Sternberg, R. y Beltran, J. (1992). Programa para la mejora de la inteligencia. Seminario internacional sobre programas para la mejora de la inteligencia. Madrid 25-26 y 27 de noviembre.
- Tapia, A. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. Universidad Autónoma de Madrid. [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psicopedagogica/lecturas/eval%20mot\\_iv.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20mot_iv.pdf)
- Tapia, (1997): Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias. Ed. Proyecto editorial EDEBE. España.
- Tejeda, C. (2020) Configuraciones didácticas y clima motivacional en clases de educación física de educación secundaria, en la ciudad de Córdoba. Universidad Católica de Córdoba. [Tesis de pregrado]. <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3102/>
- Vásquez, Y. (2022). Clima motivacional de clase y estrategias de aprendizaje en adolescentes de una institución educativa pública de Pimentel. Universidad Señor de Sipán. [Tesis de pregrado]. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/10655>
- Wetzell, M. (2009). Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao. Pontificia Universidad Católica del Perú [Tesis de

pregrado]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/42>.

Zabaleta, O. M. M., Zabaleta, A. M., Zabaleta, R. M., & Castillo, E. G. C. (2020). Clima motivacional de clase y aprendizaje de inglés en los estudiantes de la escuela profesional de enfermería. *Journal of business and entrepreneurial Studie*, 144-158. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.137>

## ANEXOS

Anexo 1. Tabla de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rango
Clima Motivacional de Aula	Conforme a Alonso y García (1991, 1992) el clima emocional de aula es un constructo que encierra la organización del aula, trabajar en cooperación y colaboración con y entre estudiantes, alcanzar la competitividad tanto individual como colectiva.	El estudio se realizará con el test sobre Clima Motivacional de aula de Alonso y García (1992).	Ritmo de clase	Pasivo, activo, lentitud	2,8,10,14,20,26,28,33,38,39,41,45,51,54,63,71.	Escala ordinal en base a varias alternativas.	Bajo Medio Alto.  Para todas las dimensiones.
			Dificultad percibida,	Alboroto, impuntualidad, deficiente didáctica, desorden en tareas y tiempos.	15,16,171,9,22,23,32,44,46,52,53,58,66,68,75,78,80		
			Orden	Organización de clases y disciplina didáctica	1,3,4,7,25,61,70.		
			Especificación de objetivos	Adecuada orientación y explicación Deficiente manejo social del aula	9,27,36,40,59,72,73,76,79.		
			Competición	Diferencias en trato a estudiantes.	5,11,42,49,5,62,64,77.		
			Trabajo en equipo Favoritismo Vs democrático.	Diferencias en trato a estudiantes. Diferencias en trato a estudiantes.	6,12,18,31,4,7,57,67,69,13,30,37,48,60,65,74.		

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones o Escalas	Indicadores o estrategias	Ítems	Escala de medición	Niveles y rango
Estrategias de aprendizaje	Conforme a Nisbett y Shuck Smith (1987) citado en Román y Gallego (2001). denominadas estrategias de aprendizaje o estrategias de procesamiento y definidas como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con la finalidad de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información	Para el desarrollo de la variable Estrategias de aprendizaje se trabajó con el ACRA (TEA), elaborado por Román Y Gallego (2001), adaptado a Cusco por el autor del presente.	1.Adquisición de información	En la 1ra : atencionales y De repetición	1 al 20	<b>Escala ordinal</b>  Nunca (A) Algunas veces (B) Bastantes veces (C) Siempre (C)	Bajo 20 - 46 Moderado 47 - 73 Alto 74 - 100
			2.Codificación de información	En la 2da: Nemotecnización, elaboración y organización.	1 al 30		
			3.Recuperación de información	En la 3ra : búsqueda en memoria, generación de respuesta y planificación y respuesta escrita	1 al 18		
			4.De apoyo al procesamiento	En la 4ta: Metacognición, motivacionales y socioafectivas	1 al 30		

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

**CUESTIONARIO DEL CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE-CCMC**

Adaptación a Perú (Cusco) por Jorge Elías Cuarto Silva Sifuentes-(2024)

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_ Edad\_Sexo: M ( ) F ( )

Fecha y lugar de Nacimiento: \_\_\_\_\_ Grado y sección \_\_\_\_\_ Institución Educativa: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ **Instrucciones:**

**Coloca el puntaje en el recuadro conforme a los puntajes de la respuesta que elijas. Si estas en total desacuerdo:      colocas: (cero-0)**

**Si estas en desacuerdo Colocas: (1)**

**Si la afirmación te es indiferente colocas: (2)**

**Si estás de acuerdo colocas: (3)**

**Si estas en total acuerdo colocas: (4)**

<b>N</b>	<b>AFIRMACIONES</b>	<b>Puntaje</b>
1	El docente de esta asignatura explica con claridad cómo se debe hacer la tarea encomendada	
2	Este profesor lo que valora es el progreso que ha tenido cada uno, con respecto a su rendimiento anterior y no si es mejor o peor que los demás	
3	La mayoría comprendemos sin dificultad lo que el docente nos explica	
4	En este curso el profesor se hace entender por la atención que prestamos	
5	Este docente por lo general presta atención a los mejores alumnos	
6	En mi clase la mayoría preferimos trabajar en grupo o equipos	
7	En esta materia el docente explica cuáles son los puntos más importantes	
8	En este otro curso, el docente nos da poco tiempo para una tarea	
9	Lo que el docente nos indica para hacer una tarea resultan fáciles, sin necesidad de ser genio	
10	En un curso, tenemos mucho tiempo sin hacer nada.	
11	El profesor responde más, las preguntas de los mejores alumnos	
12	La mayoría de mi clase, preferimos trabajar individualmente	
13	En una de las materias el docente se preocupa, por explicarnos como aplicar en nuestras vidas lo que nos enseña	
14	Por lo general en esta materia, no nos sentimos agobiados ni por la cantidad de las cosas que hay que hacer ni por lo rapidez con que hay que hacerlas	
15	Considero que en este curso tal y como nos enseñan lo siento difícil	

16	El docente de un curso muchas veces deja de explicar porque hay mucho alboroto	
17	Después de las evaluaciones, el profesor generalmente nos indica cuales fueron nuestros errores.	
18	En esta asignatura muchas veces trabajamos en grupo o equipo	
19	Nuestro profesor casi siempre hace que nuestros trabajos resulten amenos o interesantes	
20	En este curso, el docente explica demasiado rápido y recarga de mucho contenido en cada clase.	
21	En este curso la mayoría de mi clase, encuentran fáciles los exámenes	
22	Considero que, en esta materia, con demasiada frecuencia hay quien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad alguna	
23	En esta asignatura se toma en cuenta al que destaca por su inteligencia	
24	Los compañeros de mi clase por lo general nos ayudamos mutuamente	
25	Este profesor, nos explica para una tarea que objetivos debemos perseguir.	
26	A nuestro docente le gusta detenerse en cada tema demasiado tiempo según su punto de vista para aprender de lo mejor.	
27	Considero que en esta asignatura el libro guía es bastante entendible al leerlo.	
28	En este curso, no perdemos tiempo, siempre hay algo que hacer	
29	A este profesor lo que le importa es el progreso personal de cada uno y nos si sabe más o menos que los demás.	
30	El docente por lo general no compara a los estudiantes de mi clase, más bien se preocupa en decirnos como ir mejorando.	
31	Nuestro profesor trata de que todos participemos en las actividades especiales de la materia y no que lo hagan solo los mejores	
32	Por lo general este docente no hace casi nada para que nuestros trabajos resulten de lo mejor que digamos	
33	Los que somos de esta materia, nos sentimos muchas veces agobiados por el hecho de realizar muchas cosas y no nos dan mucho tiempo para cumplirlas	
34	Por lo general nuestro docente, nos felicita de modo personal cuando obtenemos un buen calificativo a diferencia de una anterior que fue "baja"	
35	Conforme a lo que este docente nos enseña, mucho de la materia nos resulta fácil	
36	En este curso el docente nos trata a todos por igual sin preferencias	
37	Al docente de esta asignatura no le preocupa tanto la nota, si no sobre todo	

	lo que alcanzamos a aprender.	
38	Gracias al entusiasmo del profesor, nuestras clases siempre empiezan con puntualidad	
39	Creo y pienso como mis compañeros igual, que trabajando en grupo se pierde mucho tiempo y se aprende menos que estudiando de modo individual	
40	En esta asignatura el docente nos señala y aclara qué objetivo tenemos que lograr al hacer la tarea.	
41	El docente pasa de un tema a otro muy rápido, pero se da el caso que muchas veces lo hace sin que logremos entender lo que ha explicado	
42	En esta asignatura cada quien hace los trabajos como mejor le parece, porque la mayoría de las veces no nos queda claro que es lo que debemos hacer y menos aún, cómo	
43	El profesor casi siempre nos indica que no hay que perder de vista lo que uno se propone	
44	A los alumnos de esta materia nos resulta difícil, comprender cuando el profesor nos explica los contenidos de su sesión de clase.	
45	En esta asignatura, da gusto estudiar, siempre logramos captar lo que hay que hacer, nadie molesta y tampoco perdemos tiempo.	
46	En esta materia, cuando estamos haciendo un trabajo en grupo el profesor dedica más tiempo a los grupos donde están los más inteligentes	
47	Cuando hay que asistir o hacer alguna actividad especial, nuestro profesor siempre elige entre los más inteligentes.	
48	Por lo general, el docente lee en voz alta las calificaciones, así llegamos a conocer las notas de los demás.	
49	En este curso está muy claro quiénes son, los más inteligentes y quienes los torpes	
50	En mi clase cada quien se ocupa de lo suyo y nadie te ayuda si lo requieres	
51	Nuestro docente habla con tranquilidad y sin apresurarse y no nos da mucha tarea cada vez.	
52	Casi la mayoría de esta materia, no entendemos muy bien el contenido del libro que este año nos facilitaron	
53	En esta clase a la mayoría no nos gusta trabajar en grupo.	
54	En este curso parece que nunca, llega la hora de iniciar la sesión en tanto la puntualidad brilla por su ausencia	
55	Cuando obtenemos un buen calificativo, el profesor nos felicita individualmente	
56	El profesor responde menos a preguntas de los peores alumnos que de los mejores	
57	En esta asignatura hay muchos compañeros que hacen bulla y no dejan atender	
58	Con frecuencia el docente nos envía trabajos, pero no explica cómo hay que hacerlos.	
59	En mi aula, la nota que nos coloca el docente no depende solo de lo que tú sabes sino también de lo que saben los demás,	
60	En mi clase, la mayoría de los compañeros desea que su trabajo sea mejor	

	que el de los otros.	
61	En general en nuestras clases no nos levantamos de nuestras carpetas, y si lo hacemos es por un motivo justificado	
62	En mi clase el docente valora a los estudiantes sobre todo por sus notas, más que por lo que aprenden	
63	Cuando el docente nos envía para hacer un ejercicio en clase nos da suficiente tiempo para concluirlo	
64	En este curso el docente hace caso a los más inteligentes	
65	Este docente se preocupa de que cada uno de los estudiantes logre aprender	
66	En este curso la mayoría de estudiantes encontramos difícil los trabajos que tenemos que realizar	
67	Con este docente por lo general, trabajamos en grupo y nos va bien	
68	A este docente le va igual si aprendemos o no, el cumple con sus clases y punto	
69	En esta clase, la mayoría pensamos que es mejor trabajar de modo personal	
70	Por lo general este profesor, consigue que, en vez de pensar en ganar, colaboremos unos con otros para alcanzar a aprender.	
71	El ritmo con que el docente explica, permite que todos sigamos y no sólo los mejores	
72	Este docente cuando nos da una tarea, siempre trata de motivarnos en base a que quede claro que es lo que se quiere aprender.	
73	Este docente le da más importancia a la calificación que obtenemos, que a lo que realmente aprendemos	
74	En esta asignatura nos da gusto cuando no sabes algo y siempre encuentras a alguien que te explica o te da un camino para entenderlo mejor	
75	En este curso cada quien hace lo que mejor le parece, dado que en casi todos los trabajos no nos queda claro lo que realmente hay que hacer	
76	En esta materia el docente valora el progreso que ha tenido cada estudiante en su rendimiento y no le interesa si es mejor o peor que los otros.	
77	En esta asignatura cada estudiante tiene que resolver los problemas que encuentra y nadie está para ayudar.	
78	En este curso existen muchos compañeros que hacen mucho ruido.	
79	Después de las evaluaciones por lo general el docente nos dice cuales fueron nuestros errores	
80	Nuestro docente nos pide que todos participemos y que no solo lo hagan los mejores	

## ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE -ACRA

Adaptación a Perú (Cusco)por Jorge Elías Cuarto Silva Sifuentes-(2024)

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Edad\_\_\_Sexo\_\_\_Fecha y lugar de Nacimiento\_\_\_\_\_ Grado de Inst:\_\_\_\_\_

Inst Educ. \_\_\_\_\_

**Instrucciones: Deseamos conocer las estrategias de aprendizaje que empleas de modo frecuente en las sesiones de clases que tienes en tu centro educativo.**

**Para ello te presentamos cuatro grados posibles según la que empleas de modo cotidiano en tus modos de estudiar.**

**A: NUNCA O CASI NUNCA B: ALGUNAS VECES**

**C: BASTANTES VECES**

**D: SIEMPRE O CASI SIEMPRE**

**SUB ESCALA I: DE ADQUISICION DE INFORMACION**

N	AFIRMACIONES	Letra a escribir
1	Antes de iniciar con estudiar leo el índice, el resumen, los apartados, cuadros, gráficos, negritas, cursivas del texto que me toca.	
2	Tomo apunte de las ideas principales en una primera lectura para obtener de mejor manera una visión de conjunto del tema en estudio.	
3	Al comenzar a estudiar un tema, lo primero que hago es leerlo todo de manera superficial.	
4	A medida que leo, busco el significado de palabras que no conozco	
5	Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen de lo más importante.	
6	Trato de emplear signos de admiración, asteriscos o dibujos, para resaltar la información de los párrafos que considero importante.	
7	Por lo general empleo lápices o bolígrafos de diferentes colores para favorecer mi retención del párrafo.	
8	Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego lo vuelvo a repasar.	
9	Trato de emplear los subrayados para enseguida ver si los memorizo	
10	Luego de analizar un cuadro, dibujo o grafico del texto, dedico un poco de tiempo para aprenderlo y resumirlo sin leer el libro.	
11	Cuando estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	
12	Cuando el contenido de un tema es algo difícil, vuelvo a releerlo despacio	

13	Los subrayados los leo en voz alta hasta tres veces seguidos.	
14	Repito la lección, pero como si estuviera explicándosela a un compañero	
15	Cuando estudio trato de hacer resúmenes de modo escrito y luego mental de los más importante	
16	Para comprobar si estoy reteniendo me hago preguntas a mí mismo sobre el tema	
17	Aunque no tenga examen, acostumbro pensar sobre lo leído, estudiado o escuchado al docente sobre el tema.	
18	Intento reconocer lo que retuve en mi memoria.	
19	Trato de escribir sin leer el texto elaborando un resumen, de las partes más importantes	
20	Si un texto es largo, elaboro un resumen aparte de lo más importante	

#### SUB ESCALA II: ESTRATEGIAS CODIFICACION DE NFORMACION

Nº	AFIRMACIONES/ITEMS	LETRA A ESCRIBIR
1	Para resolver un problema empiezo con anotar los datos y luego trato de representarlos gráficamente (o dibujando)	
2	Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios	
3	Al leer un texto de estudio busco las relaciones entre los contenidos del mismo	
4	Las ideas de un tema los reorganizo desde mi manera de pensar	
5	El tema que estudio lo relaciono con saberes anteriores o previos	
6	Aplico lo que ya conozco de una asignatura para entender mejor otros contenidos	
7	Discuto con los compañeros los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado	
8	Acudo a los amigos, docentes o familiares cuando tengo dudas en los temas que estudié	
9	Completo la información de un texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros textos, artículos o enciclopedias	
10	Los conocimientos que me proporciona el estudio lo relaciono con mis experiencias de mí misma vida	
11	Asocio las informaciones y datos que estoy conociendo con recuerdos de mi presente o vida pasada	

12	Trato de emplear mi imaginación y ver como si fuese una película lo que me sugiere el tema	
13	Establezco comparaciones laborando metáforas de lo que estoy aprendiendo	
14	Realizo ejercicios o pruebas como experimentos en una manera de aplicar lo aprendido	
15	Trato de emplear en mi vida diario lo que voy aprendiendo	
16	Me intereso por la aplicación que pueden tener los temas que estudio a los campos sociales y laborales	
17	Durante las clases que tengo suelo hacer preguntas sobre el tema que trata el docente	
18	Igual cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento dar respuesta	
19	Cuando encuentro un autor que trata el tema resumo sus ideas con mis propias palabras.	
20	Escribo anotes críticos de autores o libros que leo en hojas apartes.	
21	Elaboro ideas o conceptos nuevos en base a los datos que contiene el texto	
22	Agrupo o clasifico los datos según mi propio criterio	
23	Elaboro resúmenes de los estudiado al final de cada tema	
24	Igual elaboro esquemas o cuadros sinópticos de lo que voy estudiando	
25	Organizo la información a aprender conforme a un criterio de marco lógico (causa-efecto) ( semejanza-diferencias), (problemas-solución).	
26	Al estudiar sobre proceso o pasos a seguir para resolver problemas hago flujogramas o diagrama de flujos (como una secuencia o línea de tiempo).	
27	Para elaborar mapas conceptuales empleo las palabras subrayadas y las secuencias lógicas encontradas	
28	Empleo diagramas para organizar datos-claves de un problema	
29	Empleo conexiones, acrósticos, siglas o trucos para fijar o memorizar datos.	
30	Relaciono mentalmente datos con lugares conocidos a fin de recordarlos más rápido.	

**SUB ESCALA III: ESTRATEGIAS DE RECUPERACION DE INFORMACION**

Nº	AFIRMACIONES/ITEMS	LETRA A ESCRIBIR
1	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos, imágenes que se relacionan con las ideas principales del material en estudio o retención	
2	Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabras clave u otros) que emplee para codificar la información estudiada	
3	Al exponer algo, recuerdo dibujos e imágenes, mediante las cuales elaboro información durante el aprendizaje	
4	En un examen evoco aquello de agrupamiento de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) elaborados al estudiar	
5	Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo más importante	
6	Me ayuda recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase	
7	Me es útil recordar otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar	
8	Estar en situación semejante a la vivida durante la explicación del docente, me facilita el recuerdo de la información	
9	Tengo en cuenta las correcciones que los docentes hacen en los exámenes ejercicios y/o trabajos	
10	Para recordar una información primero busco en mi memoria después decido si se ajusta a lo que me han preguntado	
11	Antes de iniciar a hablar o escribir, pienso y me preparo mentalmente lo que diré a continuación	
12	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o docente	
13	Al dar respuesta en un examen, antes de escribir, primero recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo	
14	Al elaborar un escrito, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente lo desarrollo	
15	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza	
16	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar	

17	Frente a un problema prefiero emplear los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.	
18	Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, empleándolos conocimientos que tengo	

**SUB ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO**

Nº	INFORMACIONES / ITEMES	LETRA A ESCRIBIR
1	He reflexionado sobre la función que cumplen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo más importante (explotación, subrayados, etc).	
2	Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización	
3	Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración que exigen relacionar los contenidos de estudio como dibujos, metáforas, auto preguntas, etc.	
4	Es importante organizar las informaciones en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.	
5	Resulta beneficioso (cuando se da un examen), buscar en mi memoria los dibujos, esquemas, diagramas, etc, que elaboro el docente	
6	Considero útil para poder recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema	
7	Vale reflexionar sobre cómo voy a responder y organizar la información en un examen oral o escrito.	
8	De manera mental planifico las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido	
9	Al empezar el estudio, distribuyo el tiempo del que dispongo entre los temas que tengo que aprender.	
10	Cuando está cerca los exámenes hago un plan de trabajo establecido el tiempo a dedicar a cada tema	
11	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad	
12	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de aprendizaje que he preparado funcionan o no.	

13	<b>Cuando compruebo que las estrategias que empleo para aprender no son eficaces, busco otras alternativas</b>	
14	<b>Sigo utilizando las estrategias que me han dado buenos resultados y elimino los que no me funcionaron.</b>	
15	<b>Dispongo de recursos propios para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme</b>	
16	<b>Imagino lugares, escenas o experiencias de mi vida para tranquilizarme y concentrarme en el estudio</b>	
17	<b>Se auto relajarme, auto hablarme, auto aplicarme pensamientos agradables y lograr estar tranquilo para el examen</b>	
18	<b>Me esfuerzo para que en el lugar donde estudio no exista nada que pueda distraerme.</b>	
19	<b>Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para poder concentrarme</b>	
20	<b>Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos de fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado</b>	
21	<b>Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros o familiares sobre lo que estoy estudiando</b>	
22	<b>Me alegra cuando mis compañeros, docentes y familiares valoran positivamente mi trabajo</b>	
23	<b>Evito o resuelvo, mediante el dialogo, los conflictos que surgen en la relación personal con algún compañero, docente o familiares</b>	
24	<b>Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.</b>	
25	<b>Me dirijo a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas del estudio</b>	
26	<b>Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto</b>	
27	<b>Me esfuerzo en los estudios para sentirme orgulloso de sí mismo</b>	
28	<b>Trato de encontrar prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios</b>	
29	<b>Estudio para conseguir premios a corto o mediano plazo y alcanzar un estatus social confortable en el futuro.</b>	
30	<b>Me esfuerzo en estudiar para evitar disgustos familiares, consecuencias negativas como amonestaciones, reprensiones y disgustos en la familia.</b>	

## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora Dra. Emma Verónica Ramos Farroñan

### Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi **Variable X es Clima motivacional de clase y la variable Y es: Cuestionario de Estrategias de aprendizaje** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



**Jorge Elías Cuarto Silva Sifuentes**

D.N.I 00836189



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título:

Clima motivacional de clase y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de Cusco, 2024, por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

***De acuerdo en toda su extensión (1).***

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

<b>Nombre del instrumento</b>	<b>Cuestionario</b>
<b>Objetivo del instrumento</b>	<b>Medición de variables</b>
<b>Nombres y apellidos del experto</b>	<b>Emma Verónica Ramos Farroñan</b>
<b>Documento de identidad</b>	<b>40545530</b>
<b>Años de experiencia en el área</b>	<b>15 años</b>
<b>Máximo Grado Académico</b>	<b>Doctor</b>
<b>Nacionalidad</b>	<b>Peruana</b>
<b>Institución</b>	<b>Universidad Cesar Vallejo</b>
<b>Cargo</b>	<b>Docente</b>
<b>Número telefónico</b>	<b>979655045</b>
<b>Firma</b>	 <p><b>Instrumentos validados (acuerdo en todos los ítems)</b></p>
<b>Fecha</b>	<b>25 de mayo del 2024</b>

## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor Dr Julio Izquierdo Mendoza

### Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi **Variable X es Clima motivacional de clase y la variable Y es: Cuestionario de Estrategias de aprendizaje** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



**Jorge Elías Cuarto Silva Sifuentes**

D.N.I 00836189



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título:

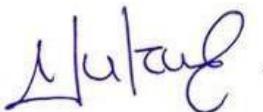
Clima motivacional de clase y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de Cusco, 2024, por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

**Conforme al juicio de mi persona: De acuerdo en toda extensión**

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario
Objetivo del instrumento	Medición de variables
Nombres y apellidos del experto	Julio Roberto Izquierdo Espinoza
Documento de identidad	40802335
Años de experiencia en el área	17 años
Máximo Grado Académico	Doctor
Nacionalidad	Peruana
Institución	Universidad Cesar Vallejo
Cargo	Docente
Número telefónico	957879560
Firma	 <b>Instrumentos validados (de acuerdo en su totalidad)</b>
Fecha	<b>20 de mayo del 2024</b>

## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor Mg José Carmen Avendaño Atauje.

### **Presente**

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, aula A4, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi **Variable X es Clima motivacional de clase y la variable Y es: Cuestionario de Estrategias de aprendizaje** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



**Jorge Elías Cuarto Silva Sifuentes**

D.N.I 0083618



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN:

## INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título:

Clima motivacional de clase y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de Cusco, 2024, por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

**Conforme al juicio de mi persona: De acuerdo en la totalidad de los instrumentos.**

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario de Clima Motivacional de Clase
Objetivo del instrumento	Evaluar el Clima Motivacional de Clase en estudiantes de una IE en Cusco 2024
Nombres y apellidos del experto	José C. Avendaño Atauje
Documento de identidad	08064695
Años de experiencia en el área	Doce
Máximo Grado Académico	Maestro en ciencias
Nacionalidad	Peruana
Institución	UCV
Cargo	DTP
Número telefónico	08064695
Firma	 Instrumentos validados (en su totalidad)
Fecha	20 de mayo del 2024

#### Anexo 4. Resultados del análisis de consistencia interna

##### Variable X: BAREMOS CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC)

##### Dimensión: RITMO DE CLASE

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		32
<b>Máximo</b>		63
<b>Percentiles</b>	30	39.20
	70	50.40

<b>Mínimo</b>	32.00
<b>P30</b>	39.20
<b>P70</b>	50.40
<b>Máximo</b>	63.00

<b>Nivel bajo</b>	32 a 39
<b>Nivel medio</b>	40 a 50
<b>Nivel alto</b>	51 a 63

**Tabla 4.**

*Baremos para ritmo de clase*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	6	30.0	30.0	30.0
	<b>Nivel medio</b>	8	40.0	40.0	70.0
	<b>Nivel alto</b>	6	30.0	30.0	100.0
	<b>Total</b>	20	100.0	100.0	

Los baremos para el ritmo de clase muestran una distribución equilibrada entre los diferentes niveles. El 30.0% de los casos se encuentran en el nivel bajo, el 40.0% en el nivel medio y el 30.0% en el nivel alto.

El porcentaje válido indica que no hay valores perdidos, y todos los casos se distribuyen en las 3 categorías de nivel. Esto sugiere que la información está completa y refleja la realidad del grupo analizado.

Al observar el porcentaje acumulado, se puede ver que el 70.0% de los casos se concentran entre los niveles bajo y medio, mientras que el 100.0% se alcanza en el nivel alto. Esto proporciona una visión más detallada de la distribución de los niveles de ritmo de clase.

En general, la distribución de los baremos muestra que el ritmo de clase en este grupo es predominantemente de nivel medio, con una proporción similar entre los niveles bajo y alto. Esta información permite comprender y gestionar el ritmo de las actividades en el aula de manera más efectiva.

**Dimensión: DIFICULTAD PERCIBIDA**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		32
<b>Máximo</b>		49
<b>Percentiles</b>	30	36.30
	70	40.70

<b>Mínimo</b>	32.00
<b>P30</b>	36.30
<b>P70</b>	40.70
<b>Máximo</b>	49.00

<b>Nivel bajo</b>	32 a 36
<b>Nivel medio</b>	37 a 40
<b>Nivel alto</b>	41 a 49

**Tabla 5.**

*Baremos para dificultad percibida*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	6	30.0	30.0	30.0
	<b>Nivel medio</b>	8	40.0	40.0	70.0
	<b>Nivel alto</b>	6	30.0	30.0	100.0
	<b>Total</b>	20	100.0	100.0	

Los baremos para la dificultad percibida muestran una distribución equilibrada entre los diferentes niveles. El 30.0% de los casos se encuentran en el nivel bajo, el 40.0% en el nivel medio y el 30.0% en el nivel alto.

El porcentaje válido indica que no hay valores perdidos, y todos los casos se distribuyen en las 3 categorías de nivel. Esto sugiere que la información está completa y refleja la realidad del grupo analizado.

Al observar el porcentaje acumulado, se puede ver que el 70.0% de los casos se concentran entre los niveles bajo y medio, mientras que el 100.0% se alcanza en el nivel alto. Esto proporciona una visión más detallada de la distribución de los niveles de dificultad percibida.

En general, la distribución de los baremos muestra que la dificultad percibida en este grupo es predominantemente de nivel medio, con una proporción similar entre los niveles bajo y alto. Esta información permite comprender y gestionar la percepción de dificultad de las actividades de manera más efectiva.

**Dimensión: ORDEN**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		16
<b>Máximo</b>		28
<b>Percentiles</b>	30	20.00
	70	25.70

<b>Mínimo</b>	16.00
<b>P30</b>	20.00
<b>P70</b>	25.70
<b>Máximo</b>	28.00

<b>Nivel bajo</b>	16 a 20
<b>Nivel medio</b>	21 a 25
<b>Nivel alto</b>	26 a 28

**Tabla 6.**

*Baremos para orden*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	7	35.0	35.0	35.0
	<b>Nivel medio</b>	7	35.0	35.0	70.0
	<b>Nivel alto</b>	6	30.0	30.0	100.0
	<b>Total</b>	20	100.0	100.0	

Los baremos para el orden muestran una distribución relativamente equilibrada entre los diferentes niveles. El 35.0% de los casos se encuentran en el nivel bajo, el 35.0% en el nivel medio y el 30.0% en el nivel alto.

El porcentaje válido indica que no hay valores perdidos, y todos los casos se distribuyen en las 3 categorías de nivel. Esto sugiere que la información está completa y refleja la realidad del grupo analizado.

Al observar el porcentaje acumulado, se puede ver que el 70.0% de los casos se concentran entre los niveles bajo y medio, mientras que el 100.0% se alcanza en el nivel alto. Esto proporciona una visión más detallada de la distribución de los niveles de orden.

En general, la distribución de los baremos muestra que el orden en este grupo está dividido de manera casi equitativa entre los niveles bajo y medio, con una proporción ligeramente menor en el nivel alto. Esta información permite comprender y gestionar los niveles de orden de manera más efectiva.

#### Dimensión: ESPECIFICACIÓN DE OBJETIVOS

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		10
<b>Máximo</b>		24
<b>Percentiles</b>	30	15.00
	70	19.00

<b>Mínimo</b>	10.00
<b>P30</b>	15.00
<b>P70</b>	19.00

<b>Máximo</b>	24.00
---------------	-------

<b>Nivel bajo</b>	10 a 15
<b>Nivel medio</b>	16 a 19
<b>Nivel alto</b>	20 a 24

**Tabla 7.**

*Baremos para especificación de objetivos*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
	<b>Nivel bajo</b>	7	35.0	35.0	35.0

<b>Válido</b>	<b>Nivel medio</b>	8	40.0	40.0	75.0
	<b>Nivel alto</b>	5	25.0	25.0	100.0
	<b>Total</b>	20	100.0	100.0	

Los baremos para la especificación de objetivos muestran una distribución relativamente equilibrada entre los diferentes niveles. El 35.0% de los casos se encuentran en el nivel bajo, el 40.0% en el nivel medio y el 25.0% en el nivel alto.

El porcentaje válido indica que no hay valores perdidos, y todos los casos se distribuyen en las 3 categorías de nivel. Esto sugiere que la información está completa y refleja la realidad del grupo analizado.

Al observar el porcentaje acumulado, se puede ver que el 75.0% de los casos se concentran entre los niveles bajo y medio, mientras que el 100.0% se alcanza en el nivel alto. Esto proporciona una visión más detallada de la distribución de los niveles de especificación de objetivos.

En general, la distribución de los baremos muestra que la especificación de objetivos en este grupo está centrada principalmente en los niveles bajo y medio, con una proporción menor en el nivel alto. Esta información permite comprender y mejorar la claridad y detalle de los objetivos definidos.

#### **Dimensión: TRABAJO EN GRUPO**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		5
<b>Máximo</b>		17

<b>Percentiles</b>	30	10.00
	70	14.70

<b>Mínimo</b>	5.00
<b>P30</b>	10.00
<b>P70</b>	14.70
<b>Máximo</b>	17.00

<b>Nivel bajo</b>	5 a 10
<b>Nivel medio</b>	11 a 14
<b>Nivel alto</b>	15 a 17

**Tabla 8.**

*Baremos para trabajo en grupo*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	7	35.0	35.0	35.0
	<b>Nivel medio</b>	7	35.0	35.0	70.0
	<b>Nivel alto</b>	6	30.0	30.0	100.0
	<b>Total</b>	20	100.0	100.0	

Los baremos para el trabajo en grupo muestran una distribución relativamente equilibrada entre los diferentes niveles. El 35.0% de los casos se encuentran en el nivel bajo, el 35.0% en el nivel medio y el 30.0% en el nivel alto.

El porcentaje válido indica que no hay valores perdidos, y todos los casos se distribuyen en las 3 categorías de nivel. Esto sugiere que la información está completa y refleja la realidad del grupo analizado.

Al observar el porcentaje acumulado, se puede ver que el 70.0% de los casos se concentran entre los niveles bajo y medio, mientras que el 100.0% se alcanza en el nivel alto. Esto proporciona una visión más detallada de la distribución de los niveles de trabajo en grupo.

En general, la distribución de los baremos muestra que el trabajo en grupo en este grupo está dividido de manera casi equitativa entre los niveles bajo y medio, con una proporción ligeramente menor en el nivel alto. Esta información permite comprender y mejorar la dinámica y eficacia del trabajo en grupo.

**Dimensión: COMPETICION**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		4
<b>Máximo</b>		17
<b>Percentiles</b>	30	7.60
	70	13.00

<b>Mínimo</b>	4.00
<b>P30</b>	7.60
<b>P70</b>	13.00
<b>Máximo</b>	17.00

<b>Nivel bajo</b>	4 a 8
<b>Nivel medio</b>	9 a 13
<b>Nivel alto</b>	14 a 17

**Tabla 9.***Baremos para competición*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	6	30.0	30.0	30.0
	Nivel medio	9	45.0	45.0	75.0
	Nivel alto	5	25.0	25.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

Los baremos para la competición muestran una distribución con mayor concentración en el nivel medio. El 30.0% de los casos se encuentran en el nivel bajo, el 45.0% en el nivel medio y el 25.0% en el nivel alto.

El porcentaje válido indica que no hay valores perdidos, y todos los casos se distribuyen en las 3 categorías de nivel. Esto sugiere que la información está completa y refleja la realidad del grupo analizado. Al observar el porcentaje acumulado, se puede ver que el 75.0% de los casos se concentran entre los niveles bajo y medio, mientras que el 100.0% se alcanza en el nivel alto. Esto proporciona una visión más detallada de la distribución de los niveles de competición.

En general, la distribución de los baremos muestra que la competición en este grupo está más acentuada en el nivel medio, con una menor proporción en los niveles bajo y alto. Esta información permite comprender y gestionar los niveles de competitividad de manera adecuada.

**Dimensión: FAVORITISMO**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		159
<b>Máximo</b>		191
<b>Percentiles</b>	30	169.00
	70	182.00

<b>Mínimo</b>	159.00
<b>P30</b>	169.00
<b>P70</b>	182.00
<b>Máximo</b>	191.00

<b>Nivel bajo</b>	159 a 169
<b>Nivel medio</b>	170 a 182
<b>Nivel alto</b>	183 a 191

**Tabla 10.**

*Baremos para favoritismo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	7	35.0	35.0	35.0
	Nivel medio	8	40.0	40.0	75.0
	Nivel alto	5	25.0	25.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

Los baremos para el favoritismo muestran una distribución relativamente equilibrada entre los diferentes niveles. El 35.0% de los casos se encuentran en el nivel bajo, el 40.0% en el nivel medio y el 25.0% en el nivel alto.

El porcentaje válido indica que no hay valores perdidos, y todos los casos se distribuyen en las 3 categorías de nivel. Esto sugiere que la información está completa y refleja la realidad del grupo analizado.

Al observar el porcentaje acumulado, se puede ver que el 75.0% de los casos se concentran entre los niveles bajo y medio, mientras que el 100.0% se alcanza en el nivel alto. Esto proporciona una visión más detallada de la distribución de los niveles de favoritismo.

En general, la distribución de los baremos muestra que el favoritismo en este grupo está más acentuado en los niveles medio y bajo, con una menor proporción en el nivel alto. Esta información permite comprender y abordar posibles situaciones de favoritismo de manera adecuada.

**Dimensión: DEMOCRATICO**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		41
<b>Máximo</b>		64
<b>Percentiles</b>	30	52.00
	70	57.00

<b>Mínimo</b>	41.00
<b>P30</b>	52.00
<b>P70</b>	57.00
<b>Máximo</b>	64.00

<b>Nivel bajo</b>	41 a 52
<b>Nivel medio</b>	53 a 57
<b>Nivel alto</b>	58 a 64

**Tabla 11.**

*Baremos para democrático*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	9	45.0	45.0	45.0
	<b>Nivel medio</b>	8	40.0	40.0	85.0
	<b>Nivel alto</b>	3	15.0	15.0	100.0
	<b>Total</b>	20	100.0	100.0	

Los baremos para el comportamiento democrático muestran una distribución con mayor concentración en el nivel bajo. El 45.0% de los casos se encuentran en el nivel bajo, el 40.0% en el nivel medio y el 15.0% en el nivel alto.

El porcentaje válido indica que no hay valores perdidos, y todos los casos se distribuyen en las 3 categorías de nivel. Esto sugiere que la información está completa y refleja la realidad del grupo analizado.

Al observar el porcentaje acumulado, se puede ver que el 85.0% de los casos se concentran entre los niveles bajo y medio, mientras que el 100.0% se alcanza en el nivel alto. Esto proporciona una visión más detallada de la distribución de los niveles de comportamiento democrático.

En general, la distribución de los baremos muestra que el comportamiento democrático en este grupo está más acentuado en los niveles bajo y medio, con una menor proporción en el nivel alto. Esta información permite identificar oportunidades de mejorar la participación y la toma de decisiones democrática dentro del grupo.

## BAREMOS ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

### SUB ESCALA I "ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN"

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		30.00
<b>Máximo</b>		60.00
<b>Percentiles</b>	30	44.3000
	70	52.4000

<b>Mínimo</b>	30.00
<b>P30</b>	44.30
<b>P70</b>	52.40
<b>Máximo</b>	60.00

<b>Nivel bajo</b>	30 a 44
<b>Nivel medio</b>	45 a 52
<b>Nivel alto</b>	53 a 60

**Tabla 13.**

*Baremos para sub escala 1 Adquisición de información*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	6	30,0	30,0	30,0
	<b>Nivel medio</b>	8	40,0	40,0	70,0
	<b>Nivel alto</b>	6	30,0	30,0	100,0
	<b>Total</b>	20	100,0	100,0	

Los baremos para la subescala 1 "Adquisición de Información" muestran una distribución equitativa entre los niveles de desempeño.

El 30% de los participantes se sitúa en el nivel bajo, indicando una necesidad de mejorar la habilidad de adquirir información. Por otro lado, el 40% se encuentra en el nivel medio, lo que sugiere un desempeño promedio en la adquisición de información. Finalmente, otro 30% se ubica en el nivel alto, denotando una habilidad destacada en la adquisición de información. Esta

distribución equilibrada sugiere que una parte significativa de los participantes se encuentra en el rango medio, lo que podría indicar un área potencial para focalizar en términos de mejora o desarrollo.

**SUB ESCALA II “Codificación”**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		53.00
<b>Máximo</b>		90.00
<b>Percentiles</b>	30	69.9000
	70	79.7000

<b>Mínimo</b>	53.00
<b>P30</b>	69.90
<b>P70</b>	79.70
<b>Máximo</b>	90.00

<b>Nivel bajo</b>	53 a 70
<b>Nivel medio</b>	71 a 80
<b>Nivel alto</b>	81 a 90

**Tabla 14.**

*Baremos para sub escala Codificación*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	6	30,0	30,0	30,0
	<b>Nivel medio</b>	11	55,0	55,0	85,0
	<b>Nivel alto</b>	3	15,0	15,0	100,0
	<b>Total</b>	20	100,0	100,0	

Se refleja una distribución donde la mayoría de los participantes se encuentran en los niveles medio y bajo. El 30% de los participantes está en el nivel bajo, lo que indica una necesidad de mejorar las habilidades de codificación. Por otro lado, un porcentaje significativo, el 55%, se ubica en el nivel medio, sugiriendo un desempeño promedio en codificación.

Solo el 15% se encuentra en el nivel alto, lo que denota una excelente codificación. Esta distribución resalta la importancia de desarrollar estrategias y técnicas para mejorar la codificación especialmente entre aquellos en los niveles medio y bajo, con el objetivo de optimizar el rendimiento cognitivo y el aprendizaje.

**SUB ESCALA III “RECUPERACION”**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		36.00
<b>Máximo</b>		59.00
<b>Percentiles</b>	30	42.3000
	70	49.0000

<b>Mínimo</b>	36.00
<b>P30</b>	42.30
<b>P70</b>	49.00
<b>Máximo</b>	59.00

<b>Nivel bajo</b>	36 a 42
<b>Nivel medio</b>	43 a 49
<b>Nivel alto</b>	50 a 59

**Tabla 15.**

*Baremos para sub escala Recuperación*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	6	30,0	30,0	30,0
	<b>Nivel medio</b>	10	50,0	50,0	80,0
	<b>Nivel alto</b>	4	20,0	20,0	100,0
	<b>Total</b>	20	100,0	100,0	

Solo el 15% se encuentra en el nivel alto, lo que denota una excelente recuperación. Esta distribución resalta la importancia de desarrollar estrategias y técnicas para mejorar la recuperación, especialmente entre aquellos en los niveles medio y bajo, con el objetivo de optimizar el rendimiento cognitivo y el aprendizaje.

**SUB ESCALA IV “APOYO”**

<b>N</b>	Válido	20
	Perdidos	0
<b>Mínimo</b>		58.00
<b>Máximo</b>		110.00
<b>Percentiles</b>	30	70.6000
	70	79.7000

<b>Mínimo</b>	58.00
<b>P30</b>	70.60
<b>P70</b>	79.70
<b>Máximo</b>	110.00

<b>Nivel bajo</b>	58 a 70
<b>Nivel medio</b>	71 a 79
<b>Nivel alto</b>	80 a 110

**Tabla 17.**

*Baremos para sub escala APOYO*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Válido</b>	<b>Nivel bajo</b>	6	30,0	30,0	30,0
	<b>Nivel medio</b>	8	40,0	40,0	70,0
	<b>Nivel alto</b>	6	30,0	30,0	100,0
	<b>Total</b>	20	100,0	100,0	

Se observa una distribución equitativa entre los niveles de desempeño. El 30% de los participantes se encuentra en el nivel bajo, lo que sugiere una necesidad de mejorar las habilidades de APOYO. Por otro lado, el 40% se ubica en el nivel medio, indicando un desempeño promedio en esta habilidad.

Finalmente, otro 30% se sitúa en el nivel alto, denotando una habilidad destacada en apoyo. Esta distribución equilibrada sugiere que una parte significativa de los participantes se encuentra en el rango medio, lo que podría indicar un área potencial para focalizar en términos de mejora o desarrollo.

**ALFA DE CRONBACH (ensayo piloto con 20 sujetos)**

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,878	,882	98

Los resultados de las estadísticas de fiabilidad para la Escala de Estrategias de Aprendizaje indican un coeficiente alfa de Cronbach de 0.878 y un coeficiente alfa de Cronbach basado en elementos estandarizados de 0.882. Estos coeficientes miden la consistencia interna de los elementos que componen la escala, con valores más altos indicando una mayor fiabilidad. Con un alfa de Cronbach superior a 0.70, los resultados sugieren una buena consistencia interna en la escala de estrategias de aprendizaje evaluada, lo que indica que los elementos incluidos en la escala están relacionados entre sí de manera coherente

## Anexo 5. Consentimiento o asentimiento informado UCV

 UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	<b>GUÍA DE ELABORACIÓN DE * TRABAJOS CONDUCTENTES A GRADOS Y TÍTULOS</b>	Código : PP-G-02.02 Versión : 06 Fecha : 01.04.2024 Página : 1 de 75
---	--	---

### Asentimiento Informado

Título de la investigación: Clima Motivacional de clase y estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de una Institución educativa de Cusco, 2024

Investigador (a) (es): Jorge Elias Cuarto Silva Sifuentes

#### Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación antes titulada, cuyo objetivo es determinar la relación entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de la muestra seleccionada. Esta investigación es desarrollada por el investigador Jorge Elias Cuarto Silva Sifuentes del programa de estudio Maestría en Psicología Educativa, de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la Dirección de la IE Víctor Raúl Haya de la Torre (San Sebastián, Cusco).

Describir el impacto del problema de la investigación. Determinar la relación de las variables en estudio, permitirá conocer de mejor manera el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la IE evaluada.

#### Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas

Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 20 minutos y se realizará en el aula de clase del 4to grado de secundaria de la institución educativa Víctor Raúl Haya de la Torre. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

#### Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su menor hijo(a)/representado, acepto participar en las preguntas que como test se le ha presentado, no existiendo ninguna observación al respecto.

#### Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su menor hijo(a)/representado en la investigación NO tiene ningún riesgo o daño en lo personal y social familiar alguno.

#### Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la Investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole.



El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados de la investigación gozan de seguridad en tanto se procesan de modo anónimo. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Asentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo(a)/representado participe en la investigación.



Nombres y apellidos:

Rosario Ápaza Ápaza

Lucha CusiHuallpa  
ÁpazaFirma:   
45783500Fecha y hora: 27 de mayo del 2024 (9.15 am). 29 de mayo del 2024  
(9.15am)PP-G-02.02  
06  
01.04.2024  
2 de 75

El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados de la investigación gozan de seguridad en tanto se procesan de modo anónimo. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Asentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo(a)/representado participe en la investigación.

Nombres y apellidos:

Daniela Guispe (Alumna)  
Navarro Antonia Navarro Guispe (Madre)

Firma: [Firma]

Fecha y hora: 27 de mayo del 2024 (9.15 am). 29 de mayo del 2024 (9.15am)

PP-G-02.02  
06  
01.04.2024  
2 de 75



El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados de la investigación gozan de seguridad en tanto se procesan de modo anónimo. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Asentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo(a)/representado participe en la investigación.



Nombres y apellidos:

*Milagros Luque Osorio*

Firma: *Milagros Luque Osorio*

Fecha y hora: 27 de mayo del 2024 (9.15 am). 29 de mayo del 2024 (9.15am)

PP-G-02.02  
06  
01.04.2024  
2 de 75

El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados de la investigación gozan de seguridad en tanto se procesan de modo anónimo. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Asentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo(a)/representado participe en la investigación.

Nombres y apellidos:

*Carlo Aguirre Luis*  
*Castillo Rafael*

Firma: *[Firma manuscrita]*  
23987093

Fecha y hora: 27 de mayo del 2024 (9.15 am), 29 de mayo del 2024 (9.15am)

PP-G-02.02  
06  
01.04.2024  
2 de 75



El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

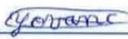
Los datos recolectados de la investigación gozan de seguridad en tanto se procesan de modo anónimo. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su menor hijo(a)/representado es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Asentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo(a)/representado participe en la investigación.

Nombres y apellidos:

Yoselin Iyamune  
Armenta

Firma   
43226023

Fecha y hora: 27 de mayo del 2024 (9.15 am). 29 de mayo del 2024 (9.15am)

: PP-G-02.02  
: 06  
: 01.04.2024  
: 2 de 75



# Anexo 7. Análisis complementario

## Base de datos:

		diferencial de clase																																																																																																			
1		Riesgo de clase 18												Dificultad de clase 17												Orden 1						Ejecución de clase 17						Trabajo en grupo 4		Consejo de clase 2		Evaluación 19																																																											
3		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
4		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

CH5 =SUMA(Tabla132[@:52]:[55])

		Estrategias de aprendizaje																																				estrategias de																																																															
1																																																																																																					
2																																																																																																					
3																																																																																																					
4		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
5		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

## Anexo 8. Autorizaciones para el desarrollo del proyecto de investigación



DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION CUSCO  
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUSCO  
I.E. Mx. "VICTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE"  
1987 - 2024



"Año del Bicentenario de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Cusco, 06 de Junio del 2024.

Señores Doctores de la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejos-Lima Norte:  
Presente. -

Autorización del uso de información de la I.E. Víctor Raúl Haya de La Torre- Distrito de San Sebastián-Provincia de Cusco- UGEL -Cusco.

Yo, Tula Jeanette TAYPE BERRIO, identificada con DNI N° 23843157 en mi calidad de directora de la Institución Educativa Estatal Víctor Raúl Haya de La Torre del Distrito de San Sebastián, Provincia de Cusco (UGEL - CUSCO).

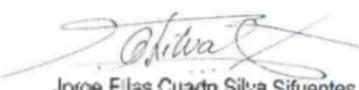
OTORGO LA AUTORIZACIÓN, Al Sr. Jorge Elias Cuarto SILVA SIFUENTES, identificado con DNI N°00836189, de la Carrera profesional de PSICOLOGIA (escuela de posgrado en la Maestría de Psicología Educativa, código: 7002691158), para que utilice las aulas de las secciones del 4to grado de secundaria de la institución educativa a mi cargo; con la finalidad de que pueda desarrollar la evaluación con dos test, sobre EL "CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE" para su Tesis y optar la Maestría antes mencionada. Solicito a Uds. Mantener en reserva el nombre o cualquier distintivo de la I.E. así como mencionar el nombre de la misma

Atentamente

  
  
DRA. TULA J. TAYPE BERRIO  
DIRECTORA

PD. El Estudiante declara que los datos emitidos en esta carta y en el Trabajo de Investigación para su Tesis son auténticos. En caso de comprobarse la falsedad de datos, el Estudiante será sometido al inicio del procedimiento disciplinario correspondiente.

Firma del Estudiante:

  
Jorge Elias Cuarto Silva Sifuentes  
DNI 00836189

Anexo 9. Otras evidencias

Matriz de consistencia

Matriz de Consistencia							
Título: <b>Clima motivacional de aula y estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de una institución educativa de cusco, 2024</b>							
Autor : <b>Silva Sifuentes, Jorge Elías Cuarto</b>							
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p><b>Problema General:</b> ¿Cuál es la relación entre clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa publica de Cusco, 2024?</p> <p><b>Problemas Específicos:</b></p> <p>¿Cuál es el nivel del clima motivacional de clase de los estudiantes de la muestra seleccionada?</p> <p>¿Cuál es el nivel de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la muestra seleccionada?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el clima motivacional de clase y las 4 dimensiones de las escalas de estrategias de aprendizaje de estudiantes de VII ciclo de una institución educación publica de cusco, 2024?</p>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Determinar la relación entre el clima motivacional de clase y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa pública de Cusco, 2024.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Determinar el nivel del clima motivacional de clase de los estudiantes de la muestra seleccionada.</p> <p>Determinar el nivel de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la muestra seleccionada</p> <p>Determinar la relación entre el clima motivacional de clase y las 4 dimensiones de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la muestra seleccionada</p> <p>Dimensiones del ACRA: Adquisición, codificación, recuperación y apoyo del procesamiento de información</p>	<p><b>Hipótesis general:</b></p> <p>Existe relación significativa entre el clima motivacional de clase y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de VII Ciclo de una institución educativa pública de Cusco, 2024</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p>Existe relación significativa entre el clima motivacional de clase y las 4 dimensiones de las escalas de estrategias de aprendizaje de VII ciclo de secundaria de una institución educativa pública de cusco, 2024.</p> <p>Dimensiones del ACRA: Adquisición, codificación, recuperación y apoyo del procesamiento de información</p>	Variable independiente: Clima motivacional de clase				
			<b>Dimensiones</b> 1.Ritmo de clase	<b>Indicadores</b> <b>Pasivo, activo, lentitud</b>	<b>Ítems</b> <b>2,8,10,14, 20,26,28,33,38,39,41 45,51, 54,63, 71.</b>	Escala de medición	Niveles y rangos
			2.Dificultad Percibida	Alboroto, impuntualidad, deficiente didáctica, desorden en tareas y tiempos.	15,16,17 19,22,23 ,32,44, 46,52,53 58,66,68 75,78,80	Escala: ordinal  4 y 5alternativas.	Alto, medio y bajo
			3.orden	Organización de clases y disciplina didáctica	1,3,4,7,25, 61,70.		
			4.Especificación de objetivos	Adecuada orientación y explicación Deficiente manejo social del aula	9,27,36,40 59,72,73 76,79.		
			5.trabajo en grupo	Diferencias en trato a estudiantes.	6,12,18,31 47,57,67, 69,		
			6.competición	Diferencias en trato a estudiantes.	5,11,42,49 55,62,64, 77.		
			7. Favoritismo	Diferencias en trato a estudiantes.	21,24,29, 34,35,43, 50,56.		
8. democrático		13,30,37,					

Fotos en los momentos de la aplicación de los instrumentos (IE VRHT) Cusco, 2024.

