



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Motivación y procesos del rendimiento académico en Física
III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad
Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA

Br. Nelly Cecilia Meléndez Quispe

ASESOR:

Mg. Santiago Gallarday Morales

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA – PERÚ

2018



DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA BACHILLER (ES): NELLY CECILIA MELENDEZ QUISPE

Para obtener el Grado Académico de *Maestra en Docencia Universitaria*, ha sustentado la tesis titulada:

MOTIVACIÓN Y PROCESOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FISICA III DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE FISICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS - 2018

Fecha: 31 de agosto de 2018

Hora: 9:30 a.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dr. Yolvi Ocaña Fernandez

Firma:

SECRETARIO: Dra. Nancy Cuenca Robles

Firma:

VOCAL: Mg. Santiago Gallarday Morales

Firma:

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

Aprobado por mayoría

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....
.....
.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

Mejorar estilo de Redacción APS

.....
.....

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Dedicatoria

A:

Dios, por iluminar mis pensamientos y permitirme llegar a este momento en mi vida.

Mi madre, por el ejemplo de tenacidad y superación.

Mi hijo Nycmar, por ser mi motivación y apoyo incondicional.

Mis hermanos, mis compañeros.

Agradecimiento

A la universidad Cesar Vallejo por haberme dado la oportunidad consolidarme profesionalmente y alcanzar una de mis metas profesionales.

Declaración de Autoría

Yo, Nelly Cecilia Meléndez Quispe, estudiante del programa de Maestría Especializada en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI: 41726485 con la Tesis titulada “Motivación y procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018”, presentada con 133 folios para la obtención del grado académico de Maestra en Docencia universitaria, es de mi autoría.

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido auto plagiada, es decir la tesis no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados ni duplicados ni falseados ni copiados por lo tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos) plagios (información sin citar autores) auto plagio, (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado) piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndose a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Los Olivos, 31 Agosto 2018.

Br. Nelly Cecilia Meléndez Quispe
DNI. N° 41726485

Presentación

Señores miembros del Jurado

Presento ante ustedes la Tesis titulada Motivación y procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018, con la finalidad de determinar la relación entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en estudiantes de educación superior, en cumplimiento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Maestra en Docencia Universitaria.

Esta investigación es de enfoque no experimental, correlacional y descriptivo-comparativo, cuyas variables de estudio son motivación y procesos del rendimiento académico, como objetivo general será el determinar la relación entre la motivación y procesos del rendimiento académico en estudiantes en el curso de Física III de la escuela de Física de la Universidad Nacional mayor de San Marcos (UNMSM) en el presente año.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos estos son: la introducción, marco metodológico, resultados (discusión, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, anexos) en este capítulo nos permitirá analizar la relación que existe entre las variables que nos permitirá emitir un diagnóstico sobre los resultados obtenidos de tal forma de obtener un marco de referencia sobre el cual se pueda actuar para brindar mejoras continuas en las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para dirigir su actitud hacia la ciencia en forma positiva.

Esperando señores del Jurado que la investigación cumpla con los requisitos establecidos por la Universidad César Vallejo y merezca su aprobación

Los Olivos, 31 Agosto 2018.

Br. Nelly Cecilia Meléndez Quispe
DNI. N°41726485

Índice de contenido

Página de jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaración jurada	v
Índice de contenido	vii
Índice de tablas	ix
Índice de gráficos	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I. Introducción	
1.1 Realidad problemática	14
1.2 Trabajos Previos	16
1.3 Teorías relacionadas al tema	24
1.4 Formulación del problema	41
1.5 Justificación de estudio	42
1.6 Hipótesis	43
1.7 Objetivos	43
II. Método	
2.1 Diseño de la investigación	46
2.2 Variables	47
2.3 Población y muestreo	49
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	50
2.5 Métodos de análisis de datos	54
2.6 Aspectos éticos	55
III. Resultados	
3.1 Análisis descriptivo	59
3.2 Contrastación de hipótesis	61
IV. Discusión	68
V. Conclusiones	74

VI. Recomendaciones	77
VII. Referencias bibliográficas	75
ANEXOS	
Anexo 1 Matriz de consistencia	86
Anexo 2 Carta de Autorización	88
Anexo 3 Instrumentos	89
Anexo 4 Certificado de Validez de Instrumentos	104
Anexo 5 Base de datos	115
Anexo 6 Confiabilidad	124
Anexo 7 Artículo científico	127

Índice de tablas

Tabla 1	Operacionalización de la variable motivación.	48
Tabla 2	Operacionalización de la variable procesos del rendimiento académico.	49
Tabla 3	Ficha técnica del instrumento motivación.	50
Tabla 4	Ficha técnica del instrumento rendimiento académico universitario	51
Tabla 5	Validez de contenido del instrumento que mide la motivación del alumno- juicio de expertos.	52
Tabla 6	Validez de contenido del instrumento que mide los procesos del rendimiento académico- juicio de experto.	53
Tabla 7	Distribución de frecuencias de los niveles de la variable motivación.	58
Tabla 8	Distribución de frecuencias de los niveles de la variable procesos del rendimiento académico	59
Tabla 9	Distribución de frecuencias de los niveles del Cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico	60
Tabla 10	Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.	61
Tabla 11	Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de la dimensión motivación intrínseca y variable procesos de rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.	63
Tabla 12	Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de la dimensión motivación extrínseca y variable procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.	64

Índice de figuras

Figura 1	Correlación de las variables:	47
Figura 2	Niveles de Motivación en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2018.	58
Figura 3	Niveles de procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.	59
Figura 4	Niveles de Cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.	60

Resumen

Esta tesis tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en estudiantes de educación superior, en cumplimiento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Maestro en Docencia Universitaria.

La investigación realizada fue de enfoque cuantitativo, tipo básico de nivel descriptivo, diseño no experimental y correlacional de corte transversal. La población estuvo conformada por 42 estudiantes la recolección de datos la muestra fue no probabilística de 32 estudiantes, se llevó a cabo con la técnica de la encuesta en su modalidad de cuestionario para ambas variables. Los instrumentos de recolección de datos fueron validados por un juicio de expertos con un resultado de aplicabilidad, la confiabilidad se determinó mediante el KR20

Para la variable motivación el cual obtuvo como resultado un 0.85 de concordancia resultó significativa mientras que para la variable procesos del rendimiento académico se estableció el alfa de Cronbach siendo el resultado de 0,85.

La investigación permitió concluir que en cuanto a la Hipótesis General que existe relación entre la variable motivación y los procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes, siendo el coeficiente de correlación de Spearman 0,444; calculado a través del programa SPSS lo cual se ubica en el rango de correlación moderada positiva. Asimismo se obtuvo una significación bilateral de p valor ($p=0.011$) resultando ser menor a 0.05; por consiguiente, de estos resultados se concluye que existe relación significativa entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos- 2018.

Palabras clave: motivación, rendimiento académico

Abstract

This thesis Cesar Vallejo had as aim determine the relation between the motivation and the processes of the academic performance in students of top education, in fulfillment of Degrees and Titles of the University to obtain the Teacher's Academic Degree in University Teaching.

The realized investigation was of quantitative approach, basic type was of descriptive level, not experimental design and correlational of transverse court. The population was shaped by 42 students the compilation of information the sample belonged not probabilistic 32 students, was carried out by the technology of the survey in his modality of questionnaire for both variables. The instruments of compilation of information were validated by an experts' judgment by a result of applicability, the reliability decided by means of the KR20.

or the motivation variable, which obtained as a result a 0.85 of concordance was significant while for the variable processes of academic performance the Cronbach's alpha was established as the result of 0,85.

The investigation allowed to conclude that as for the General Hypothesis that exists relation between the variable motivation and the processes of the academic performance in the physical III of students, being the coefficient of Spearman's correlation 0,444; calculated across the program SPSS which is located in the range of moderate positive correlation. Likewise, a bilateral significance obtained of p value ($p=0.011$) turning out to be a minor to 0.05; consequently, of these results one concludes that significant relation exists between the motivation and the processes of the academic performance in The Physical III of students of the school of physics of National University of San Marcos- 2018.

Key words: motivation, academic performance.

I Introducción

1.1 Realidad Problemática

A nivel Internacional la investigación educativa es vital para entender el fenómeno educativo, debido a esto en la siguiente investigación se procura entender los elementos que repercuten en la productividad académica y que poseen relación con el incentivo interno o externo del estudiante. La autora Monique Boekaerts en su obra para la UNESCO *Motivar para aprender* explica la motivación que desarrolla en las aulas y como el tema y la realidad, así como las formas de exponerlo varían constantemente. Por ello, los alumnos de pronto se encuentran en situaciones de desconcierto durante clases, esto causa ambigüedad e incertidumbre en la mayoría de estudiantes, sin embargo, para otro grupo esto se convierte en un reto. El incentivo es la condición interna que nos alienta a proceder, nos lleva en direcciones determinadas y nos conserva en algunas actividades; es el componente fundamental que nos brinda la capacidad de aprender algo, asimismo la motivación es la causante de que siempre estemos en constante aprendizaje debido a que los procedimientos cognoscitivos requeridos para la instrucción son optativos y se hallan bajo el control del individuo. Es de vital importancia comprender las razones que instigan al aprendiz a optimizar su productividad universitaria y así poder llevar a cabo un sistema que posibilite una mejoría en la productividad del aprendiz tanto en el salón de clases como en la resulta terminante, en otras palabras, en el licenciado de la profesión de Física.

La investigación educativa es un área muy amplia donde se deben explorar con precisión todo lo que sea referente a educación y es que como lo declara Savater (1997) , “educar no es nada sencillo en vista de que constituye un proceso complejo donde intervienen marcos referenciales de cada individuo, en el contexto de sus capacidades para aprehender, asimilar, reinterpretar de acuerdo a conocimientos previos, y producir otros lo cual convalida la interrelación humana en lo que respecta a la adquisición del saber y la capacidad de proyectarlo”. (p. 68)

En educación media la investigación educativa se ha explorado de manera tal que se puede decir que el rendimiento académico de los estudiantes está ligado directamente a múltiples variables tanto sociales como psicológicas

que de alguna manera tienen influencia en el éxito o fracaso de sus calificaciones finales.

Murillo (2008) menciona que se han realizado múltiples estudios con el objetivo de disminuir la deserción estudiantil que es consecuencia del deficiente rendimiento en sus asignaturas. El mismo autor asegura que en diversos países como Venezuela, México, Bolivia, Portugal, Honduras y Cuba el gasto educativo supera el 5% del presupuesto general de la república. No obstante, la educación no abarca todos los rincones de cada país, gracias a esto es que la meta principal en toda Latinoamérica es universalizar la educación en todos los niveles, con tasas deducidas en la etapa pluralizado de cobertura del 50% y de titulación del 45% con resultados satisfactorios que superen por lo menos la mitad de los cursantes. (p. 132)

El estudio de Gonzales (2003) de la Universidad Complutense de Madrid es uno de los múltiples que se han realizado sobre rendimiento académico y está enfocado en rescatar los componentes claves en la frustración académica, donde destacan el aumento de textos que tiene el estudiante en casa, el período que pasa en la calle, que tan continuamente efectúa actividades extraescolares y la calidad de la asistencia de los padres a las reuniones de pedagógico. Todos estos factores influyen de distintas maneras el rendimiento de los estudiantes. En el déficit de rendimiento, lo cual relacionan con una considerable revisión bibliográfica en el tiempo libre, las horas que dedica al juego fuera de casa, las horas que invierte en actividades complementarias, así como con el interés de padres y representantes para asistir a reuniones con los educadores, todo lo cual debe considerarse cuando se trata de evaluar el rendimiento escolar. (p. 211)

Este estudio está basado en la motivación esencialmente en sus componentes referentes a la motivación intrínseca y extrínseca y su influencia en la productividad universitaria en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018. En las estadísticas se ve reflejada una problemática nacional y que es esencial comprobar la causa por la cual que provoca que los estudiantes pierdan el empeño en su profesión, por lo cual es primordial precisar una relación entre la motivación de los universitarios y su productividad en la profesión.

1.2 Trabajos Previos

Para los antecedentes nacionales e internacionales de las variables motivación y su rendimiento académico se encontraron las siguientes investigaciones:

Antecedentes Internacionales

Díaz, Reyes y Martínez (2017) en su investigación *Influencia de la Motivación en el rendimiento Académico*, para obtener el título de magister en psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional en Madrid (España). Sostiene que cómo incide el incentivo en la comprensión lectora de textos expositivos. De igual manera se evaluó la repercusión en el agente incentivacional calificado como las facultades, capacidades y aspiraciones que el aprendiz posea respecto a su próxima productividad universitaria. Se inventaron y emplearon cuatro aulas de Incentivación, a cuatro agrupaciones de tercer grado correspondientemente, en un instituto de secundaria público, de igual manera se evaluó cómo repercute en la motivación no sólo las capacidades del alumno, sino lo esperado en relación a su rendimiento académico en fases superiores a medida que avanza en sus estudios. Para ello se diseñaron cursos de comprensión lectora, Gramática, Motivación, a cuatro grupos de tercer grado en una escuela secundaria oficial. Los resultados obtenidos pudieron demostrar que el grupo al cual se le aplicó el curso de motivación mejoraron la comprensión lectora de manera destacada aun cuando no recibieron entrenamiento en estrategias de comprensión lectora, cuando se hicieron los análisis comparativos. En este sentido los resultados para el pre-test fueron: macroestructura $F=.829$, $p=.482$, para la microestructura $F=.257$, $p=.856$. para el autoconcepto, $F=.607$, $p=.612$, para las atribuciones $F=2,627$, $p=.055$ y, para las expectativas $F=1.544$, $p=.209$. Lo cual indica homogeneidad entre los grupos. De la misma manera que al realizar las comparaciones intragrupalas, se puede apreciar que las diferencias son solo significativas en el caso de comprensión lectora donde la macroestructura obtiene un valor de $F=19.546$ $p=.001$ y la microestructura $F=13.125$ $p=.001$.

Rivera (2014) en el trabajo de investigación titulada *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de bachillerato técnico en salud comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013*. La presente

investigación tiene como objetivo comprender las razones que estimulan al universitario a optimizar positivamente su productividad universitaria y, de este modo, posibilitar el concebir un sistema capacitada para perfeccionar la productividad del universitario, tanto en su entorno de clases como en la resulta terminante, dicho de otra forma, en el licenciado de la profesión de salud municipal. Metodología cuantitativa colateral y asociativo debido a que colocan a prueba la asociación de las variantes entre sí si el producto de la aplicación del instrumento proporciona unos resultados que sometidos a una detenida interpretación del utensilio y el cotejo de los mismos mediante el uso del programa gráfico SPSS de Windows Versión 19. Conllevan a una conclusión: La motivación es un factor clave en la evolución positiva del rendimiento del estudiante, ya que acorde con esta tesis, las variantes de incentivo interior y exterior declaran el 13.5% de la variante productividad. Por lo tanto a las gradaciones de incentivo exterior, se halló que el 80.4% se delimitan en la categoría óptima y las gradaciones de incentivo exterior un poco por debajo, en otros términos, 75.7% están situados en esta misma gradación de óptima. Estas fichas indican que los estudiantes poseen una óptima incentivación interior y externa, y que cada uno de los caracteres que sobrellevan a una mejor incentivación se hayan apropiadamente instituidos en los universitarios, revelando el excepcional ejercicio en el contorno universitario. Resultado: El cotejo asociativo se demostró que la variante de fuerte influencia en la productividad universitaria es la incentivación externa con un coeficiente de asociación de 0.364 que muestra una magnitud ajustada y que encaja con los datos exhibidos por Herrera de la Universidad de Granada quien asegura que “una motivación elevada conducirá a un desempeño”, lo cual muestra que la autoridad de los demás (maestros, compañeros y representantes) es realmente notable e influyente en la óptima competencia del estudiante.

Merquesidec (2015) en su investigación Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura de actividades prácticas (tecnología) en los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del instituto departamental San José de la ciudad de el Progreso, Yoro, Honduras - Universidad Rafael Landívar. El objetivo principal, fue determinar si existe relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico, en los

estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado de educación básica en el área de actividades prácticas (Tecnología) en el Instituto Departamental San José, Honduras. La muestra estuvo conformada por 14 estudiantes de séptimo, 14 estudiantes de octavo y 12 estudiantes de noveno, sus edades oscilaban entre 12 y 16 años. Para obtener los resultados se utilizó la Escala de Motivación de logro ML1, realizada por Morales (2013). Los resultados obtenidos se puede notar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo grado lo cual significa que no hay una relación entre la diferencia de notas y motivación de logro y según la interpretación del coeficiente de correlación de Pearson, existe una correlación negativa muy baja es decir que la correlación -0.003 está entre -0.01 a -0.019 en la escala de valor y significado de Pearson. En el caso de los estudiantes de octavo y noveno grado se nota que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual significa no que hay una relación entre la diferencia de notas y motivación de logro. Pero en los de octavo grado la interpretación del coeficiente de correlación de Pearson, existe una correlación positiva moderada es decir que la correlación $.630^*$ está entre 0.4 a 0.69 en la escala de valor y significado y significado de Pearson, en diferencia a los de noveno grado en lo según la interpretación del coeficiente de correlación de Pearson, existe una correlación negativa moderada es decir que la correlación -0.443 está entre -0.4 a -0.69 en la escala de valor y significado y significado de Pearson.

Félix (2015) en su investigación Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México. Esta investigación, pretendió determinar el índice de relación entre dos variables: La motivación y el rendimiento académico en alumnos de profesional de una universidad privada de Culiacán, Sinaloa, México. La muestra fue de 44 estudiantes pertenecientes al turno semi-escolarizado de tipo nocturno y que actualmente se encuentran en carácter de inscritos y activos. La variable independiente, motivación, fue medida por medio del cuestionario MAPE-3, el cual fue elaborado por Tapia, Montero y Huertas (2000) y el rendimiento académico,

valor asumido por una evaluación de tipo sumativa, fue tomado del promedio aritmético de las notas de las asignaturas propias de las carreras de Ing. en Sistemas Computacionales, Administración de Empresas, Ciencias de la Comunicación y Gastronomía de una universidad privada de México. El instrumento empleado en la investigación (MAPE-3) indaga las características motivacionales del alumnado bajo la comprensión de que su comportamiento en contextos tanto académicos, como profesionales, las personas siempre se encuentran encaminadas y dirigidas hacia la consecución de metas externas o internas; siendo que este proceso se ve afectado por 7 factores motivacionales (motivación por aprender, disposición al esfuerzo, desinterés y rechazo por el trabajo, deseo de éxito y su reconocimiento, miedo al fracaso y ansiedad facilitadora del rendimiento) los cuales pueden considerarse en 3 conjuntos motivadores: Motivación intrínseca, extrínseca y Ansiedad facilitadora del rendimiento. Los resultados obtenidos del análisis descriptivo e inferencial usando la correlación de Spearman y Pearson, se encontró que la correlación entre la motivación y el rendimiento académico posee relaciones tanto positivas como negativas, la motivación intrínseca posee una relación positiva, la motivación extrínseca posee una relación negativa y la ansiedad facilitadora del rendimiento posee una relación positiva respectivamente ante el rendimiento académico. Se muestra una correlación positiva de 0.22 en el coeficiente de Spearman y 0.21 en el coeficiente de Pearson entre el deseo de éxito y su reconocimiento y el rendimiento académico, es decir, cuando el deseo de éxito y su reconocimiento incrementa, el rendimiento académico incrementa igualmente, Se muestra una correlación positiva de 0.37 en el coeficiente de Spearman y de 0.52 en el coeficiente de Pearson entre la motivación por aprender y el rendimiento académico, es decir, cuando la motivación por aprender incrementa, el rendimiento académico incrementa igualmente.

Antecedentes Nacionales

Manchego (2017) en la investigación titulada Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias de la universidad nacional de educación 2016, Universidad San Martín de Porres - Perú. El objetivo general fue el determinar la relación entre la motivación y el rendimiento académico en los

estudiantes de la asignatura de desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias de la Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle en el año 2016. La teoría sobre la motivación y rendimiento académico se elaboró teniendo en consideración múltiples autores, la investigación es de tipo básico y correlacional; siendo el diseño no experimental transversal. Se utilizó una muestra censal de 43 alumnos correspondientes al octavo (VIII) ciclo académico, del año 2016. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario sobre motivación universitaria, adaptado del cuestionario CEAM, del cual sólo se evaluó la dimensión motivacional y los registros de notas correspondientes al semestre (2016-II) de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias. Al obtener los resultados de esta investigación enfatizaron que existe una correlación positiva entre cada una de las variables estudiadas y todo ello observado a través de los resultados de análisis estadístico como resultado se observó la siguiente correlación, desde el punto de vista del Rho de Spearman es decir la existe una correlación positiva alta entre la motivación y el dominio procedimental del rendimiento académico, la cual se presenta como 0.662, el coeficiente es significativo porque encontramos un significancia bilateral de 0.000 al nivel de 0.01. asimismo se pudo observar la siguiente correlación, desde el punto de vista del Rho de Spearman, es decir la existe una correlación positiva alta entre la motivación y el rendimiento académico, la cual se presenta como 0.814, el 69 coeficiente es significativo porque encontramos una significancia bilateral de 0.000 al nivel de 0.01.

Díaz (2016) en su investigación La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP. Propone demostrar la correlación que tiene lugar precisar la asociación entre el incentivo y los modos de instrucción, así como su efecto y cómo influyen en la gradación de productividad académica. Se realizaron dos encuestas autónomas, una de incentivación y otra de modos de instrucción, donde participaron ciento diez aprendices del 4to año del Colegio de Oficiales (Fuerza Aérea del Perú), a 110 aprendices de primer a cuarto año del Colegio de Oficiales de la Fuerza Aérea del Perú, con el propósito de estar al tanto de su nivel motivacional frente al hecho educativo que tan motivados se encuentran frente al acto didáctico y a la

vez saber cómo se instruyen y cómo esto afecta su productividad universitaria. Se pudo precisar la asociación existente entre Incentivación, Modos de Instrucción y Productividad, al aplicar el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, lo cual posibilitó diagnosticar estilos de aprendizaje, preferencias y perfil de aprendizaje. Se emplearon como modos de recopilación de información la encuesta por medio del Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje – CHAEA-, que habilitó el dictamen de los modos de instrucción y la gradación de predilecciones en los universitarios, así como el perfil de instrucción de la muestra por año. Igualmente permitió conocer la preferencia prevaleciente por el estilo activo, frente al teórico y reflexivo. La Estadística Descriptiva condujo a la conclusión de que más de la mitad de los jóvenes del Colegio de Oficiales de la FAP demostraron una óptima y muy óptima motivación en un alto porcentaje, con lo cual se corrobora la conjetura de la tesis. Los resultados adquiridos con el examen de asociación de Pearson se consigue un valor de trascendencia de $s. 0.000$ a una gradación de relevancia de 0.05 , lo que concede consentir la conjetura de la tesis. Por otro lado, se halla una asociación efectiva de 0.828 . Y 0.807 , con lo cual se admite la conjetura de trabajo. Sustentada por el modelo de Maslow y es de vital importancia en dos visiones: acentúa lo complejo de los requerimientos humanos y recalca el caso de que, si los requerimientos fundamentales no están complacidos, los individuos manifestarán una concerniente indiferencia ante los requerimientos de disposición principal.

Gómez (2016) en su investigación titulada Formación docente, motivación estudiantil y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Arzobispo Loayza. Al revisar este autor, se pudo ubicar una relación importante entre dos factores intervinientes como son la Formación Docente y la Motivación Estudiantil para estudiar el Rendimiento Académico en las facultades de la Universidad Arzobispo Loayza, fue necesario ubicar una muestra para investigación aplicada considerando una población de 908 estudiantes, representados en una muestra de 436, entre las facultades de Enfermería, Obstetricia, Fisioterapia y rehabilitación. Se implementó un cuestionario como instrumento que partió de tres dimensiones; a saber, la Instrucción didáctica, Tecnológica y Normativa investigativa, junto a un test de Incentivación para medir tanto la externa como la interna sin obviar la desmotivación, el rendimiento

académico y el aspecto actitudinal, con otra prueba. Los utensilios de recopilación de datos fueron: un cuestionario para computar la alineación educativa con 15 formulaciones que evaluaron las 3 dimensiones: instrucción didáctica, instrucción tecnológica e instrucción universitaria investigativa; un test de incentivo compuesto por 28 formulaciones que calcularon: incentivo interno, incentivo externo y desmotivación, y un examen para calcular la productividad universitaria con sus extensiones: gradación de discernimientos, gradación de conductas. El examen censal fue chi cuadrado con un límite de falla de 0.05. Las deducciones logradas existieron que el incentivo interno afecta efectivamente en la productividad universitaria. No se halló efecto del adiestramiento instructivo en la productividad universitaria de los universitarios de la Universidad Arzobispo Loayza.

Spencer (2017) en la investigación titulada *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios*. La investigación tuvo como objetivo estudiar las posibles relaciones entre el estilo motivacional del educador, considerando los elementos de Autonomía y Control, las motivaciones autónomas y controladas así como la autoeficiencia comprometida, en cuanto al rendimiento en las matemáticas, en una muestra de 165 alumnos de dos universidades públicas (carreras de ciencia y matemáticas). Destacó en este análisis la autoeficiencia, como elemento vinculante entre la productividad académica, la apreciación de asistencia y la autogestión. La muestra fue constituida por 165 alumnos de dos universidades nacionales de Lima Metropolitana de variadas profesiones de ciencias y matemáticas. Las herramientas manejadas proporcionaron pruebas de legitimidad y confidencialidad en esta muestra. Se obtuvieron las asociaciones adecuadas e investigación de vías para posibilitar el exhibir las herramientas directas de las variantes. Se halló que los modos incentivos educativos de soporte a la independencia y de control pronostican efectivamente la incentivación independiente y regulada, equitativamente. La incentivación independiente es una inconstante intermediaria entre el modo incentivacional instructivo de asistencia a la independencia y la autoeficiencia. El vínculo entre la productividad universitaria y la apreciación de asistencia a la independencia es intervenido por la autoeficiencia. Para finalizar, se disputan los resultados y se dan las sugerencias,

restricciones de la indagación y próximas líneas de labor. La extensión de los coeficientes de asociación fue evaluada empleando el juicio planteado por Cohen para el ensayo en ciencias sociales (1988, 1992) de tres gradaciones: insignificante ($r = .10 - .23$), contenido ($r = .24 - .36$), relevante ($r = .37$ a más). Así de igual modo se precisa la gradación de relevancia, la cual hace referencia a la posibilidad de desacertar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) siendo relevantes al .05 ($*p < .05$), al .01 ($**p < .01$) y al .001 ($***p < .001$). Respecto a los efectos de las asociaciones entre la apreciación de los aprendices sobre los modos incentivos del maestro se halló que la asistencia a la independencia y regulación conservan una asociación desfavorable, frágil y trascendental. Igualmente, en cuanto a los tipos de motivación, se halló que la motivación autónoma y controlada muestra una asociación negativa frágil y trascendental. Asimismo, en cuanto a la obligación y carencia de obligación oficial, se halló que la asociación es perniciosa, recia y trascendental. En este sentido, se pudo determinar que la motivación controlada es un elemento mediador ante la falta de compromiso, así como se pudo deducir que entre el apoyo a la autonomía y el control, se observó que guardan una relación poco significativa.

Fonseca (2017) en su investigación Autoestima y motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E Rodríguez Trigos SMP- 2015. Estableció como problema general ¿Cuál es la influencia de la autoestima y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes del segundo grado de secundaria la I.E. Rodríguez Trigos SMP-2015? La metodología empleada fue de un tipo básica-descriptivo- correlacional causal; un diseño no experimental transversal. Con una población de 183 estudiantes de la I.E José Rodríguez Trigos S.M.P-2015, por lo que se trabajó con una muestra representativa de 124 estudiantes obtenidos con un muestreo no probabilístico. La recopilación de datos se utilizó la técnica del instrumento de la encuesta, uno de los instrumentos de motivación está en escala de Likert, el otro instrumento es de autoestima siendo dicotómica y el análisis de las tres variables se realizó con la regresión múltiple. Se llegó a la conclusión de acuerdo al análisis estadístico que el comportamiento del rendimiento académico se debe al 71.8% de la autoestima y la motivación en los estudiantes de la I.E. Rodríguez Trigos SMP – 2015 res. En cuanto al reporte del programa a partir de los datos, se tienen los siguientes resultados donde los

datos obtenidos estarían explicando la dependencia, de la autoestima y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E. Rodríguez Trigos, para el proceso de interpretación se asumirá al nivel medio de la autoestima (2), al nivel medio de la motivación y al nivel en logro destacado (4). Los resultados de la tabla, se tiene el valor de la Chi cuadrado es de 32.671 y p.Valor (valor de la significación) es igual a 0.00 frente a la significación estadística α igual a 0.05 ($p_valor < \alpha$), significa rechazo de la hipótesis nula, los datos de la variable no son independientes, implica la dependencia de una variable sobre la otra.

1.3 Teorías relacionadas al Tema

Bases teóricas de la variable Motivación

Se entiende que un deseo es una motivación para lograr u obtener algo, lo cual genera un impulso a la acción de lograrlo, es decir determinada conducta, donde se ponen de manifiesto estímulos para el logro. Así se manifiesta este fenómeno en el individuo que pretende o necesita algo, en diversos planos, fisiológico, social o psicológico, por mencionar algunos en medio de la complejidad del ser cuando un estímulo provoca una conducta dirigida a una meta, expresamos que el individuo ha sido motivado. (Morris, 2005, p.329).

“Asimismo, se determina que la motivación constituye a la causa de promover, causar y mantener conductas orientadas a metas. Esto no se estima claramente, sino que se concluye de los indicios conductuales de los sujetos: expresiones orales, nombramiento de tareas, esfuerzo inversor y asignación. La motivación es una expresión aclaratoria que se utiliza para alcanzar el procedes.” (Schunk, 1997, p. 284).

Para Schunk (1997) el escritor manifiesta que los estudiantes que se atinan motivados para el aprendizaje suministran atención a la enseñanza y se plantean a enmendar la investigación, pertenecer con sus vivencias y asimismo crean preguntas al respecto. Cuando provocan un material difícil, antes de vencer, evolucionan mayor tiempo y esfuerzo en aprenderlo. Se hacen cargo de sus trabajos, aunque no se encuentren en la obligación de crear y en su tiempo libre leen textos de diversos tipos, enmiendan dificultades y crucigramas y proyectan

compromisos específicos. En sinopsis, “la motivación los guía a aplicarse a las agilidades que sean favorables para su instrucción”. (p. 284)

La motivación es tan dinamizadora, que puede inducir a dar más de sí mismo, mayor energía y dedicación por aprender centrando la atención, revisando y esforzándose los estudiantes, por una mayor comprensión y dedicación, más allá de lo habitual. Eso es posible observarlo en los grupos que están motivados. Así queda más clara la definición de Motivación, cuando en la práctica se refleja la dedicación e inversión de esfuerzo por el logro. (Beltrán, 1993).

Teorías relacionadas a la variable

Teorías de la motivación

Corresponde revisar en consecuencia las teorías que históricamente han estudiado la Motivación, donde destacan La Pulsión, el Condicionamiento, la Congruencia Cognoscitiva y la Humanista. Entre los esclarecimientos históricos de la incentivación resaltan la conjetura de la pulsión, la de la restricción, la de la conveniencia cognoscente y la humanista.

Teoría de la Pulsión

Shunk (1997) propone que esta teoría tuvo su origen dando una explicación fisiológica, terminando por difundir en todo las necesidades psicológicas.

“Pensaba en las pulsiones como potencias internas con el propósito de proteger la moderación homeostático corporal. Cuando a una colectividad se le niega cierto dispositivo fundamental, se estimula un lanzamiento procedencia su contestación y que termina en todo lo que se consigue el elemento”. (p.98)

La teoría domina manuales fisiológicos y psicológicos, los cuales están presente en la conservación de la entereza física y la moderación psíquica del sujeto, adonde jugó un significativo papel los ensayos con animales, para aprender los lanzamientos fundados en la necesidad o en la persistencia, y proyectaron sugestivas terminaciones sobre arrastres y réplicas para investigar la moderación, donde está actual el impulso como protección. Los estudios referentes a esta hipótesis existían basados en ensayos con animales, los cuales

eran substraídos de alimento y agua para consiguientemente inspeccionar su conducta para conseguir.

Hull (1943) propone una forma de desarrollo del impulso (pulsión) , manifestando que las ausencias fisiológicas existían y que se dirigían en expulsiones a someterse. Además denomino a la pulsión como un constructo motivacional que llenaba de energía y impulsaba a los cuerpos y para disminuir dicha acción se tenía que reforzar que indemnizara dicha carestía.

La importancia del hábito debe ser reconocida, al relacionarlo con la intensidad de una conducta, donde está en juego el binomio estímulo respuesta, donde interviene el impulso para el logro, siendo éste el centro de la propuesta de Hull:

$$\text{Fuerza de la conducta} = \text{hábito} \times \text{impulso}$$

Teoría de la Congruencia Cognoscitiva

La teoría de la congruencia cognoscitiva ocupa que la exaltación surge como resultado de la interacción de cogniciones y conducta. Los esclarecimientos de esta estándar son homeostáticas: cuando se tropieza entre los componentes, es forzoso que las diligencias y las razones sean proporcionadas para enmendar el inconveniente. (Shunk, 1997, p. 287).

Teoría Humanista

El psicólogo estadounidense Abraham Maslow (1968,1970) concibió una conjetura humanista de la incentivación que recalca la tenacidad por perfeccionar todo nuestro poder. Maslow observaba al comportamiento humano en un enfoque holístico: al guiarlos a la obtención de una meta, nuestros actos se unifican. (Shunk, 1997, p. 289)

Esta teoría de Maslow (1968,1970) tiene el aporte de haberle otorgado un enfoque de totalidad a la motivación, también denominado enfoque holístico, (Shunk, 1997, pág. 289) porque considera al todo en relación al ser y viceversa, donde integra ambiente, necesidades y procesos fisiológicos del ser, necesidades psicológicas y sociales y de autodesarrollo, todos intervinientes en la relación motivación-meta, como un todo. Precisamente allí radica su importancia cuando

se estudia las ciencias del aprendizaje como en este caso. Su aplicación sociológica, también se pierde de vista.

Teoría de la Atribución

La teoría de la atribución vino a complementar el estudio de la motivación, como elemento interviniente en el aprendizaje, proceso en el cual el individuo le atribuye sus éxitos o fracasos a determinados factores que inciden en su éxito o fracaso académico. (Díaz, 2002, p.436).

Pareciera una tendencia natural para la justificación, basada sobre todo en elementos casuales de la cotidianidad, por medio del cual se atribuye a elementos externos lo que ocurre a las personas, lo cual es importante considerar porque se observa en cada realidad como un verdadero fenómeno que genera hábitos que pueden incidir positiva o negativamente en el triunfo o el fracaso educativo.

La motivación para aprender

Brophy(1983) para la escuela representa otra experiencia de vida en nuestras sociedades, como continuación de la actividad grupal de la familia, donde se ubica específicamente la actividad intelectual, la cual se va desarrollando y es incentivada por la figura de premiación o recompensa sin dejar la posibilidad al individuo de poder escoger que faceta de este sistema educativo puede elegir para enfocarse más claramente en su preferencia. Además Brophy (1981) ya había manifestado que el proceso de motivar al individuo puede ser visualizado desde una perspectiva generalizada como de manera específica basado en una situación puntual.

Precisamente dentro de la motivación es donde entra en juego con más claridad el tema de las motivaciones y el desarrollo intelectual del individuo, donde no siempre es sentida de manera placentera en sus inicios.

De esta manera, el individuo integra el placer por aprender nuevas destrezas, por tener diferentes retos, el valor de adquirir nuevos conocimientos y de la recompensa que ello genera para sí mismo y para el grupo, junto al dominio de nuevas destrezas antes desconocida, con la recompensa de divertirse con lo desconocido o lo recién aprendido o comprendido. Todo ello entra en el análisis de la motivación para aprender,

Brophy (1983), “los estudiantes que tienen más entusiasmo no necesariamente encuentran los trabajos en el aula como los más motivadores, pero este punto a favor si les permite afrontar con mayor responsabilidad dichas actividades reconociendo la importancia de estas e intentando conseguir el mejor resultado” (p. 198).

El autor cuatro años después en referencia nos dio un medio de la comprensión del esfuerzo o exigencias de nuevas experiencias, sobreviene una especie de reto donde se adquieren destrezas y conocimiento comprobado a partir de este proceso es donde se construye el camino en base a experiencias y es donde se aplican todos los conocimientos adquiridos.

Brophy(1987), generalmente en determinadas situaciones la motivación se puede mostrar como un elemento relacionado directamente con la teoría de expectativa y valor, donde se refleja el esfuerzo que emplean los seres humanos para poder lograr un objetivo y las expectativas que este tiene de manejar a través de sus capacidades esta situación, está muy parecida a la tendencia de las teorías de motivación al logro, como se percibe lo eficaz y sus atributos por lo general no se brinda la atención necesaria a la potencialidad que ofrece el reforzar la actuación constante en los procesos relacionados en la búsqueda de soluciones y el aumento de habilidades para resolver situaciones adversas. Dentro de la teoría de motivación resalta la importancia de los niveles de aspiración del individuo y su necesidad de tener éxito.

En resumen a lo mencionado por Brophy (1983), se puede decir que en “todo proceso de análisis y de lógica, la motivación es una herramienta ideal para resolver dificultades dentro de lo académico produciendo de manera instantánea fluidez más allá del impulso por lograr alguna meta, estimulando cerebralmente la necesidad y el deseo de lograr resultados beneficiosos llevados de la mano con el aprendizaje. Finalmente, el resultado final es que los alumnos dejaran a un lado cualquier miedo, sensación de ansiedad, miedo a no lograr objetivos o de no conseguir el típico premio al primer lugar, dando mayor relevancia a los procesos de aprendizaje buscando patrones que sirvan como referencia en la búsqueda de la excelencia”. (p. 89).

Como complemento, si se analiza desde el ángulo colectivo, se puede observar a la motivación como una fortaleza que se transforma en aptitud en los seres humanos, y se va fortaleciendo según sus experiencias y la forma como se relaciona dentro de la sociedad (fundamentalmente padres y profesores Brophy, 1987).

Dimensiones de la variable Motivación

En relación a lo planteado por estos autores, destaca en primer lugar lo relacionado con la Motivación Intrínseca, contextualizándola en el hecho de que una persona motivada actuará en consecuencia con mayor inversión de tiempo, disposición hacia lograr lo que se ha planteado, en relación a sus deseos y necesidades, ubicando allí una primera dimensión de su análisis a nivel interno.

Por su parte Bueno y Castanedo (1998), “una distinción que tenemos que hacer cuando estudiamos el tema de la motivación es el lugar de origen de esa fuerza que impulsa al individuo”. (p.105).

Es por ello que las dimensiones para esta variable se enmarcan así:

Dimensión 1: Interna (motivación intrínseca)

Acorde con esta definición propone que una motivación intrínseca está ligada directamente a las aspiraciones personales de cada individuo hacia lo profesional, lo cual va a ir completando exitosamente de acuerdo a las metas que se haya propuesto tanto personal como profesionalmente.

Lambertini (2010), “motivación como intrínseca, cuando el sujeto limita su beneficio por la profesión o labor constantemente manifestando ventaja y temperamento en obtención de sus motivos, sus empeños y sus anhelos” (p. 65).

Morris (2005) nos dice que la motivación intrínseca es la que alude a motivación que realiza la misma actividad. Ormond (2005), “esta se produce cuando el origen de la motivación se aloja en el individuo y la tarea: el sujeto encuentra la tarea agradable o que merece la pena por sí misma”. (p. 102).

Covington(2000) y Deci Ryan (1994) nos definen como motivación intrínseca, aquella que nace naturalmente por instintos internos e insuficiencias psíquicas que originan la conducta sin distinciones externas algunas.

Por consiguiente, se puede reflexionar como algo interno el cual dicha movilización no requiere de una provocación exterior. Escudero (1978) comprende como incentivación interna la cantidad de independencia que tenga el sujeto para efectuar una labor en determinado, ya sea a elementos ligados de por sí a la labor, ya sean elementos de importancia o afectuosos.

Así, diversos autores como los citados coinciden líneas arriba, en cuanto a la Motivación Intrínseca, en considerarlo un proceso donde el individuo aporta una tendencia interna hacia el logro sin que necesariamente tenga estímulos externos, por lo que su determinación personal es determinante, donde interviene lo afectivo, el nivel de compromiso como una tendencia personal.

Dimensión 2: Externa (motivación extrínseca) a la persona.

Se define como incentivación externa como esa que está conformada por estimulantes exteriores en forma de galardones y sanciones, que por consecuencia trae consigo el acto de una actuación o proceder ansiado colectivamente (soporte o galardón) o a la supresión o supresión de actuaciones indeseadas colectivamente (sanción). Está causada desde afuera del sujeto por otros individuos o por el entorno, o sea, está en manos del exterior, de que se efectúen una sucesión de circunstancias circunstanciales o que se encuentre un individuo competente y dispuesto para originar dicha incentivación. (Lambertini, 2010).

La otra dimensión contrapuesta se refiere a factores externos al individuo, ha sido definida desde factores ubicados fuera del individuo, donde la antigua práctica del premio y el castigo, por ejemplo, todavía conserva vigencia, relacionada con las conductas sociales esperadas en el medio social donde se desenvuelve, y que tal vez generan o motorizan acciones que motivan el logro de determinadas metas. Diversos temas, como el control social, podría intervenir en esta variable. Se define como incentivación externa como esa que se halla contentada por inspiradores exteriores en forma de galardones y sanciones, que por secuela trae el acto de una actuación ansiada generalmente o a la supresión o supresión de actuaciones indeseadas generalmente también llamadas sanciones. Está producida desde afuera del sujeto por otros sujetos o por el próximo, o sea, está en manos del exterior, de que se verifiquen una sucesión de situaciones circunstancial o que se halle alguien conveniente y preparado para formar dicha estimulación.

(Lambertini, 2010).

Este ejemplo de motivación, vigorosamente ligada a la estándar conductista se ha empleado usualmente para ocasionar a los universitarios, empero no perpetuamente es segura e implícitamente a tiempos se causa el efecto inverso, es decir, produce desmotivación al no alcanzar la incitación esperada.

Desde el punto de vista de Reeve (2000), asegura que un estudio de la motivación extrínseca pasa por diversas formas de definir, la recompensa, castigo e incentivo. Una recompensa es un ente ambiental que se otorga después de lograr la continuidad de conducta esperada y que incrementa las probabilidades de que dicha conducta se frecuente. Se debe tener en cuenta que el mencionado estímulo debe ser atractiva para el sujeto al cual se le está modificando la conducta. Mientras tanto, un castigo es un ente ambiental que al contrario de la recompensa se da después de una continuidad de comportamiento no esperado, no debe ser atractiva para el sujeto y disminuye las probabilidades de que dicha conducta ocurra de nuevo.

Asimismo, el incentivo es un objeto circunstancial que promueve que un individuo establezca o desmienta una serie de conducta. Los estímulos se conceden antepuesto a la gestión y producen posibilidades de resultados interesantes o no atrayentes.

Reeve (2000) “las principales diferencias entre premios y sanciones por lado e estímulos por otro son las consecutivas: 1) el contexto en la cual se dan y 2) el rol del centro circunstancial. Las recompensas y las sanciones se posterior a la conducta e aumentan o reducen las perspectivas de que ocurra mientras que los incentivos son utilizados antes de la gestión e inducen su iniciación”. (p.65)

Por su parte Sandoval (2010) expone que “para que se genere la motivación es fundamental que elementos externos procedan sobre los resúmenes aceptadores (pensamiento, sentimiento y acción). Es obligatorio que se forme un engranaje en el conocimiento del sujeto para que los principios externos coexistan motivadores”. (p.99)

El modelo que superior se acomoda a esto es el sueldo del trabajador, como se conoce, el paga no es un factor estimulante, así mismo, al segundo que hay un incremento de este, brota un engranaje exterior que interviene en la ideología y emoción que por un tiempo definitivo el cual causa la adquisición de

óptimas resultas si ese es el designio, hasta que dicho discernimiento del engranaje creado desaparece y pasa a ser factor de sostenimiento.

Varios modelos han sido mencionados por escritores aplicados de la gestión afectar por varios elementos, que viviendo fuera del sujeto logran actuar como agotamiento o fuerte, conexión a sus claves. En este caso forman un tipo de motivación de lo cual es aproximadamente improbable dispersarse, ya que están en el ambiente y no es viable rechazar su jerarquía, al igual que con los nombrados alicientes o recompensas, que proceden a cualidad de motivación.

Bases teóricas de la variable procesos del rendimiento académico.

Conceptualización de la variable

Morales (2011) definió el rendimiento académico como:

“Es la capacidad natural de toda persona de aumentar sus conocimientos gracias a sus aptitudes bien reforzadas a través de la experiencia, permitiendo desarrollar habilidades que promueven la productividad y la eficiencia, siendo el resultado del procesos enseñanza y aprendizaje que basa su crecimiento y evolución en los cambios se van dando en la forma de pensar del ser, su forma de comunicación y como acciona en el ambiente que lo rodea sobre en situaciones de adversidad dentro lo académico como fuera de ello. (p.92).

Por su parte Goleman. D (2010) expresó:

“El rendimiento académico se puede concebir como la expresión y la muestra de fortalezas particulares muy relacionadas a lo psicológico del alumno y se van perfeccionando según sea la experiencia de aprendizaje que permite obtener logros a nivel educativo a corto o largo plazo dependiendo de cómo se definan estos periodos dentro de la institución académica y que resultado que va llevado de la mano de proceso de calificación que permite evaluar si el estudiante logra su objetivo”. (p.104)

Alarcón (2009), nos dice que el aspecto cuantitativo tiene varios elementos, desde el ámbito geográfico hasta el beneficio de competencias evidenciadas en la práctica y a través de las estimaciones, en la demostración de capacidades por objetivos alcanzados, todo lo cual determina el éxito o el fracaso del hecho pedagógico, donde el producto más importante es el rendimiento académico y en

ese sentido, el cumplimiento de metas, sustentadas en normas establecidas en el campo educativo.

Gil (2002) suscita que “el rendimiento de los alumnos constituye el objetivo principal de los procesos de evaluación en la Universidad. La evaluación ocupa un lugar central en el contexto universitario, estando presente en una amplia variedad de situaciones”. (p.105).

No obstante, sin duda entre cada una de los modos de estimación actuales en el ámbito académico, la labor más particular y de gran relevancia es la estimación de la productividad de los aprendices, se espera que se culmine las gradaciones mínimas requeridos en la preparación de los diversos temas que adecuan el diseño de temas de una licenciatura, y que aparte lo realicen en el tiempo pronosticado en ese diseño. El fallo académico, advertido en su sentido más tradicional de la no progresión de las asignaturas estudiadas, iguala actualmente graduaciones alarmantes. Tras inspeccionar los diversos informes elaborados por las distintas universidades, se resalta la pobre productividad del régimen universitario, sopesando no solo las reducidas tasaciones de logro académico por asignatura sino, de igual modo, el sumario de deserciones y el atraso estudiantil.

Rodríguez (2002) afirmó que “El estudiante universitario se caracteriza por su capacidad y autonomía para dirigir y participar en su propio proceso de aprendizaje, y ello supone que el profesorado universitario ha de dejar de lado la idea de entender la docencia como una mera transmisión de conocimientos donde los alumnos son receptores pasivos”. (p.105)

Mager y Pipe (2002) sugieren lo siguiente: los individuos no realizan lo que deberían realizar, y por este motivo, se cree que se tiene un contratiempo en el adiestramiento, la productividad que se va a relatar exhibe cómo examinar la tendencia, relevancia, razón y resoluciones de lo que se calificará disconformidad de productividad. No es viable examinar hasta que se conozca reconocerlas cuando las tenga. (p.105)

Teorías relacionadas a la variable procesos del rendimiento académico

Teoría del modelo 3P de rendimiento académico y aprendizaje.

Biggs (1978), el aprendizaje como una peculiaridad multidisciplinar y multicorrelacional no se ejecuta en el vacío, sino que cada una de sus restricciones

se hayan profundamente unidos y se emplean en un lapso y frente a una petición concreta, razón por la que el planteamiento del Modelo General de Aprendizaje elaborada por el autor se ha dilucidado como una red ecológica en proporción equidistante en el aquí y ahora del aprendiz.

Biggs (1985) ha perfeccionado un paradigma de instrucción y adiestramiento, nombrado Modelo 3p, que vislumbra las singularidades del aprendiz y el espacio de instrucción (Variantes de Indicios), los ángulos de adiestramiento (Variantes de Procedimiento) y las resultas del adiestramiento (Variantes de Resulta) creando una red en condición de ponderación. Una porción substancial del paradigma es la aludida al procedimiento, donde tanto las razones como las maniobras se desenvuelven en un rol imprescindible en la calidad del adiestramiento.

Biggs (2011) sostiene que “en el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico”. (p.135).

Los componentes del lapso indicio se comunican entre sí y, simultáneamente, afectan en el lapso procedimiento para precisar los ejercicios de instrucción/adiestramiento próximos. O sea, las particularidades del ámbito de instrucción y la elucidación propia que ejecutan los internados originan el ejercicio metacognitivo en el adiestramiento y los ejercicios de instrucción/adiestramiento. Para el autor mencionado líneas arriba estos ejercicios manifiestan a los ángulos de adiestramiento, que puede ser de clase insondable o pueril. El lapso resulta está afectado tanto por los componentes del indicio como del procedimiento. Además indicó que el efecto de los componentes del indicio acerca de los de la resulta era enormemente frágiles que la fundamentada entre procedimiento y resulta. Para finalizar, las resultas conseguidas del adiestramiento pueden ser detallados en proporción, atributiva o afectuosamente.

La posición cognoscente es el marco hipotético de la mayoría de porciones de los estudios sobre el procedimiento de rendimiento académico en la instrucción superior. Y es en esta visión en la que se localiza este ensayo, precisamente en las premisas del conjunto de Biggs (1993). El conjunto se haya afectado, tanto por la fenomenografía como por conjeturas de adiestramiento fructuosas y del

procedimiento de la información. Los análisis que se originan de este conjunto han examinado el adiestramiento en diversas fases didácticas, circunscrita la Instrucción Superior. En las posteriores secciones se narran las singularidades de la evolución cognoscente de los aprendices y, aparte, se ostentan las conjeturas cognoscentes y los paradigmas del procedimiento de instrucción/adiestramiento concluyentes para esta tesis.

Desarrollo cognitivo del alumnado universitario, rendimiento académico-aprendizaje y enseñanza.

Whitbourne (1986), señaló que la evolución cognoscente del alumnado académico se ha analizado escasamente por los especialistas evolutivos. Esto puede corresponderse, primordialmente, a dos agentes. Por una parte, la productividad en los exámenes de juicio suele ser óptimo entre las personas de veinte a treinta años, posteriormente, se afianza alrededor a los 45 años.

Y por otra parte, las indagaciones longitudinales indican que la educación incesante perfecciona las resultas epistémicas en la adultez (Schaie, 1983).

Decisivamente, se piensa que la fase de la universidad no es un estadio decisivo sapientemente, como pueden serlo la niñez o la ancianidad. Entre los hipotéticos de la evolución epistémica se conserva la disputa acerca del talante de la perturbación cognoscente en la adolescencia y adultez.

Lemme (2003), el avance en la niñez percibe esencialmente mejorías de proporción. En este sentido, Piaget (1972) analizó la evolución epistémica como alteraciones proporcionales, y formuló que esta evolución termina en la adolescencia con la fase de las ejecuciones oficiales. Labouvie-Vief (1984), Perry (1970), Riegel (1973) y Schaie (1983), nos dicen que otras conjeturas cognoscentes de la evolución concuerdan al aseverar que, comenzando con la adolescencia, las alteraciones cognoscentes son de talante de proporción justificando así que la evolución cognoscente tiene que examinarse durante el tiempo de vida.

La UNESCO (2006) explica que señala “una universidad que construye universidades genera espacios de creación, difusión y aplicación de conocimientos desde y para sus entornos, con altos niveles de calidad académica, altos niveles

de pertinencia social, laboral, cultural y altos niveles de responsabilidad ética y política". (p. 140)

El Ministerio de Educación (MINEDU) en su libro desarrollado por el especialista Mg. Andrés Burga León: Evaluación del Rendimiento académico introducción a la teoría de respuesta al ítem. La evaluación es un instrumento sumamente importante dentro del ámbito educativo. A partir de los años 90 se da un importante cambio en la concepción de la evaluación, pasando de estar centrada en los exámenes y calificaciones, para convertirse en un mecanismo de orientación y formación.

En la actualidad puede considerarse que la evaluación educativa cumple cuatro funciones fundamentales: Toma de decisiones, retroinformación, reforzamiento y autoconsciencia.

Teoría de Labouvie-Vief (1984) y Riegel (1973)

Formularon un acrecentamiento de las fases de Piaget. Labouvie-Vief dista entre el razonamiento estratégico puntual piagetiano y el razonamiento pospuntual. Esta autora ultimó que tras la juventud, las vivencias conceden huir del razonamiento dualista, particular de la fase terminante de Piaget, y apoderarse de una considerable independencia. De manera que se origina un razonamiento de gran complejidad, independencia y ductilidad, menos textual y más aclarativo que el razonamiento puntual. Definitivamente el razonamiento pospuntual se particulariza por la obtención de la independencia y la posibilidad de decidir independientemente.

Riegel (1973) de igual modo extendió las fases de Piaget. Este autor expresa el razonamiento lógico como una clase de razonamiento elevado al razonamiento puntual. En el razonamiento lógico acentúa la asimilación de las objeciones del ámbito y la adhesión de abstracciones inversas. Se particulariza por su contingencia, refutación y compendio, y engloba una deliberación progresiva en la que cada abstracción se comunica con su antagónico hasta desembocar a un compendio y lograr una operatividad epistémica elevada. Un componente a remarcar del razonamiento lógico se vincula con la comunidad empleada por Riegel en sus análisis. Empleó primordialmente jóvenes aprendices, a diferencia de las

indagaciones de Labouvie-Vief, que eligió jóvenes de zonas más diversas.

Grupo de Investigación de Biggs (Sydney y Hong-Kong) y el rendimiento académico.

De entre las diversas agrupaciones de indagación de la SAL, los descubrimientos y proposiciones del conjunto de Biggs son más similares al propósito de la presente tesis. El catedrático John Biggs de la Universidad de Sydney (Australia), que más adelante se trasladó a la Universidad de Hong-Kong (China), inició su indagación unida al Encausamiento de la Información, exclusivamente la metacognición. El ahínco de Biggs era observar los nexos entre componentes particulares, procedimientos de observación y productividad académica, empero el Encausamiento de la Información exhibía restricciones para obtener sus designios. Esta circunstancia originó que Biggs se aproximara a formulaciones más fenomenográficas.

Biggs (1993) halló especialmente dos restricciones para avanzar su conjetura desde el Encausamiento de la Información. Desde uno de los ángulos, que la observación de los elementos cognoscentes se originaba al límite de los elementos incentivaciones y afectuosos y, desde otro ángulo, que se indagaba en una postura desde afuera, en otros términos, descontextualizada. Como declaró el mismo Biggs (2001), empiezan en una postura desde afuera para luego transformar su apreciación.

Los ensayos de Biggs perfeccionados en los sesenta y setenta concedieron al autor perfeccionar el cuestionario The Study Behaviour Questionnaire (SBQ), y expusieron la vinculación entre fin-maniobra que se mostraban en tres extensiones distintas: reproducción, interiorización y conquista (Biggs, 1978).

Biggs (1993) indica tres concomitancias en sus terminaciones. Ambos manifiestan dos clases de maniobras, de reproducción y de asimilación. Aparte, estas maniobras venían incitadas por un preciso designio o fin. Resumiendo, la composición entre fin y maniobra se dilucidaba en un ámbito universitario preciso. Estas concomitancias se expresan en dos ángulos o formas de adiestramiento denotadas en las consumaciones de Biggs (reproducción-interiorización) y las de Marton y Säljö (rasante-insondable).

El efecto que la conjetura del Encausamiento de la Información profesó en la indagación de Biggs es la vital razón de disconformidad entre las indagaciones del autor y los de Marton y Säljö (1984). Aparte del fin y la maniobra, Biggs (1988) sugirió un tercer elemento aclaratorio de los ángulos y fundamental para la correspondencia: la finalidad o designio, la maniobra y el procedimiento de meta-adiestramiento. El meta-adiestramiento es el procedimiento metacognoscente que dispone los dos elementos mencionados y se vincula a un ámbito corporativo. Dicho procedimiento de meta-adiestramiento se asimila al metacognoscente, en tanto que engloba discernimientos y regulación, empero se contrasta en que este discernimiento y regulación se delimitan a los dos elementos del ángulo en una circunstancia precisa. O sea, se delimita al raciocinio y discernimiento de los designios individuales y a la regulación de las maniobras de adiestramiento en ese espacio.

Biggs (1993) de igual manera alude un severo nexo entre las consumaciones de sus indagaciones y las halladas en los ensayos de Pintrich y de Groot (1990). De la misma manera, las maniobras de adiestramiento de estos autores son análogos (reproducción, preparación y dirección). Sin embargo, Pintrich (1999) apunta a maniobras epistémicas, que conciernen a las designadas micro maniobras, mientras que Biggs emplea una concepción de maniobra (meso maniobras) ínterin entre las maniobras cognoscentes (micro maniobras) y las maniobras metacognoscentes o macro maniobras. Definitivamente, se acrecienta el convenio entre los autores acerca de la notable asociación entre el elaborador de la metacognición y las visiones de adiestramiento. (Case y Gunstone, 2002; Heikkilä y Lonka, 2006).

Comenzando con sus propios descubrimientos, Biggs (1988, p.185) precisa las visiones de adiestramiento como los “procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales”. Biggs (1979) justificó que la asociación entre fin y maniobra es efectivamente justificable y psicológicamente formidable. Por esa razón, la concepción de ángulo puede

volverse operante por medio de cuestionarios. Biggs prosiguió con sus conjeturas de partida e incorporó ciertas proposiciones de la fenomenografía.

Alteró sus tres extensiones del adiestramiento por las dos visiones que aparecieron de la fenomenografía (insondable y rasante), agregando un tercero, la visión de conquista. El progreso en la indagación le demandó restablecer el SBQ. Biggs (2001), el diseño de la nueva herramienta era “reflejar las intenciones y percepciones predominantes del aprendizaje, no un rasgo de la personalidad”. (p.84).

Dimensiones de la variable 2: Procesos rendimiento académico

El aprendizaje como factor relevante del rendimiento académico establece que un elemento multidisciplinar y multicorrelacional no posee un sitio en el vacío, sino que está constituido de unas dimensiones entrañablemente unidas que se emplean en un segundo y ante una petición precisa.

Dunkin y Bidle (1974) instituyeron un ejemplar que contaba el procedimiento de adiestramiento y el rendimiento académico en tres espacios diversos (indicio, procedimiento y resulta):

Dimensión 1 Presagio: alude a los elementos contextuales (del aprendiz y de la instrucción) precedentes a la labor formativa. Ésta afecta sobre la dimensión procedimiento. Figura cómo postergan los individuos dentro de un ámbito de instrucción preciso (visión elegida).

Ramsden (1988), manifestó que el elemento indicio existe anticipadamente al procedimiento de productividad-instrucción-adiestramiento y engloba las singularidades particulares de los educandos que llegan al ente con unas estipuladas capacidades epistémicas, juicios previos, incentivos para el estudio y los elementos asociados con el espacio de la instrucción, como la cultura formativa del establecimiento, técnicas de instrucción, vivencia de los catedráticos.

Dimensión 2: proceso

Alude a la dinámica de instrucción-adiestramiento que se emplea a lo largo la comunicación en el salón de clases y que da terreno al espacio de resulta. Pueden relatar cómo se operan las labores concretas (ángulo en procedimiento).

Esta variante alude al complicado entramado del adiestramiento, el cual está constituido por los estímulos y maniobras que usan los educandos en el procedimiento de instrucción-adiestramiento. Los estímulos y maniobras empleadas se juntan en función de las tres visiones del rendimiento y el

adiestramiento (rasante, insondable y de considerable productividad) que actualmente han decrecido a dos, rasante e insondable. (Biggs, 2001, p.87).

Dimensión 3: Producto

Es la resulta universitaria, permaneciendo estipulada a la comunicación entre la variante indicio y resulta. Pueden relatar cómo los ámbitos de adiestramiento logran diferenciarse uno de otro (visión espacial). Esta variante no es independiente y está concretada por las variantes de indicio y procedimiento que vinculan la labor de adiestramiento con la visión y la productividad académica. (Biggs, 1989).

El ejemplar Presagio-Proceso-Producto (3P), tal y como se ha referido, fue acogido por Biggs (1993) para simbolizar la apreciación del educando en el procedimiento de instrucción-adiestramiento. Este autor concentró los primordiales diseños del ejemplar en los elementos de medición del procedimiento de adiestramiento, tratando de figurar la asociación entre las variantes del espacio subjetivo y asociativo con las de la productividad estudiantil, intermediadas por las variantes de procedimiento.

1.4 Formulación del problema

1.4.1 Problema General

¿Qué relación existe entre la motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la UNMSM 2018?

1.4.2 Problemas Específicos

Problema Específico.1

¿Qué relación existe entre la motivación en su dimensión interna (motivación intrínseca) y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018?

Problema Específico.2

¿Qué relación existe entre la motivación entre la motivación en su dimensión externa (Motivación extrínseca) a la persona y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018?

1.5 Justificación del estudio

Justificación teórica

Se han realizado diversas investigaciones sobre el tipo de educación que se aplica en el país y de lo difícil que se ha convertido poder darle un mayor nivel gracias a factores sociales que influyen en este proceso, recayendo la mayor responsabilidad en los profesores particularmente en la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. A través de este proceso de observación se tiene como objetivo hallar los factores reales que están impactando el desarrollo educativo y que de manera directa afectan los elementos motivacionales intrínsecamente o extrínsecamente.

El problema debe ser enfrentado desde diferentes ángulos, comprobando si realmente la motivación es un punto influyente internamente o externamente dando un resultado positivo o negativo en el área académica, logrando identificar a través de esta investigación si el alumno presenta desinterés en sus estudios en su paso por la mencionada institución educativa.

Justificación práctica

Este proceso de estudio aportará significativamente mejoras en el rendimiento en la materia de Física III en los alumnos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018., a través del mejoramiento de cualquier situación que pueda provocar inconformidad dentro de las actividades educativas logrando bajar los niveles de deserción y repitencia de cursos dentro del institución.

Justificación metodológica

La contribución que ofrece ésta investigación está en enriquecer en el futuro la prueba aptitudinal aplicada a los estudiantes siempre basados en la motivación e identificando si estos son aptos o si tienen verdadera inclinación para el estudio de la carrera de física dando como resultado un intercambio directo entre la institución y el alumno generando calidad educativa. La motivación sigue siendo el elemento de mayor peso en esta investigación por lo que es básico determinar si este punto y sus derivados necesitan ser mejorados para incentivar un rendimiento global mejorado en el estudiante fortaleciendo su grado de vocación a través del tiempo y su paso dentro de esta carrera.

1.6. Hipótesis

Hipótesis General

Existe relación entre la motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Hipótesis Específicas

Específica 1

Existe relación entre la motivación en su dimensión Interna (motivación intrínseca) y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Específica 2

Existe relación existente entre la motivación en su dimensión externa (motivación extrínseca) a la persona y proceso del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

1.7 Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación existente entre la motivación y procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Objetivos Específicos

Específico 1

Establecer la relación existente entre la motivación en su dimensión Interna (motivación intrínseca) y procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Específico 2

Establecer la relación existente entre la motivación en su dimensión Externa (motivación extrínseca) a la persona y procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2018.

II Método

2.1 Diseño de Investigación

Enfoque

El presente trabajo de investigación pertenece a un tipo de investigación básica descriptiva y correlacional, basado en identificación de Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.46).

La investigación se muestra como básica, ya que está dirigida al hallazgo de conocimientos novedosos y nuevos escenarios dirigidos al conocimiento. De tipo descriptiva, porque su finalidad es demostrar la manifestación de variables al momento de investigar teniendo como finalidad el análisis y medición de todos los datos obtenidos en relación a las variables del estudio.

Método

Se utilizó el método hipotético-deductivo. Hernández (2010) refiere que:

“Establece teorías y preguntas iniciales de investigación, de las cuales se derivan hipótesis. Estas se someten a prueba utilizando diseños de investigación apropiados” (pág. 113).

Diseño de estudio

La presente investigación asumirá un diseño no experimental correlacional, de corte transversal. Así mismo se considera no experimental porque no se manipula ninguna variable y se observa el comportamiento de las mismas tal como se muestra en la realidad, además Sánchez y Reyes (2015) mencionaron que es correlacional cuando se dirige a determinar qué nivel de conexión existe entre las variables de mayor interés dentro de un grupo de sujetos que sirven de muestra y los fenómenos analizados. (p.55)

El diseño fue no experimental, transversal, prospectivo ya que se están basadas en la no modificación las variables, es decir son estudios donde no se busca variar intencionalmente a las variables individuales y su influencia sobre otras. “Lo que se hace en la investigación no experimental es analizar eventos que se dan naturalmente para luego ser analizados” (Hernández, 2014, p. 152).

Este diseño de investigación fue de perfil transversal o transeccional, obteniendo datos de un mismo momento y un tiempo particular. Su objetivo es

presentar las variables y analizar su influencia y su relación en un tiempo determinado. Es igual a captar una imagen de algo que sucede a través de una fotografía. (Hernández, 2014, p.154).

Los resultados de investigación se dan gracias al diseño correlacional el cual facilita la medición del nivel de relación entre las variables motivacionales y las relacionadas al desempeño académico, lo que quiere decir que en el proceso de investigación el tratamiento no será experimental y la obtención de información se hará basada en un momento determinado, variando los niveles según los análisis explicativos, de exploración, descriptivos y correlacionales. (Hernández 2014, p.90). El diagrama representativo de este diseño es el siguiente:

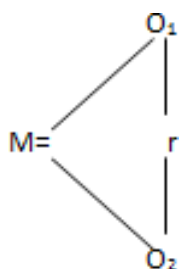


Figura 1. Correlación de las variables:

Dónde:

M: Muestra

O₁: Observación de la variable motivación

O₂: Observación de la variable Rendimiento Académico

r: Relación de las variables de estudio

2.2 Variables, Operacionalización.

Definición Conceptual

Variable1: Motivación

Para Schunk (1997) el autor manifiesta que los estudiantes que se atinan motivados para el aprendizaje suministran atención a la enseñanza y se plantean a enmendar la investigación, pertenecer con sus vivencias y asimismo crean preguntas al respecto. Cuando provocan un material difícil, antes de vencer, evolucionan mayor tiempo y esfuerzo en aprenderlo.

Variable 2: Procesos del Rendimiento Académico

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil es el elemento central.

En este sentido, en el contexto universitario los docentes valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad, siendo importante en su vida en el aula de clases, reconociendo su esfuerzo.

Tabla 1

Operacionalización de la variable motivación

Dimensiones	indicadores	Ítems	Escala y Valores	Niveles o rangos
Interna (motivación intrínseca)	Aspiraciones personales	1-35	Sí	Bajo (75- 100)
	Aspiraciones profesionales,		No	
	Tendencias internas	36-87	Medio (20-47)	
	Necesidades psicológicas			
Externa (motivación extrínseca) a la persona	Incentivos externos Premios y castigos			Alta (75- 100) A

Según cuestionario MSLQ adaptado

Tabla 2

Operacionalización de la variable procesos del rendimiento académico

Dimensiones	indicadores	Ítems	Escala y Valores	Niveles o rangos
Presagio	Enfoque preferido	1-6		Baja (20-47)
Proceso	Enfoque en proceso	7-12	MD.- Muy en desacuerdo D.- En desacuerdo I.- Indeciso	Moderada (48-74)
Producto	Enfoque contextual	13-20	DA.- De acuerdo MA.- Muy de acuerdo	Alta (75- 100)

Según instrumento de Study Process Questionnaire de Biggs y colaboradores (Biggs et al, 2001).

2.3. Población y muestreo

Población

Población es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que va a formar el referente para la seleccionar la muestra, viene a ser el grupo al que se intenta puntualizar los resultados (Bernal, 2006, p.54).

La población en esta investigación estuvo conformada estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018. Asimismo la población es finita porque se conoce la cantidad de participantes y estuvo constituida por 42 estudiantes escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos – 2018.

Muestra

Bernal (2010) consideró lo planteado por Weiers (1986) como los muestreos probabilísticos y no probabilísticos. En esta investigación se asumirá el muestreo no probabilístico, es decir, que será elegido intencionalmente, para ello se considerará los criterios de selección de muestra.

Por lo antes expuesto la muestra es de 32 estudiantes en Física III en los estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2018.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Sánchez y Reyes (2015) “Las técnicas son los medios por los cuales se procede a recoger información requerida de una realidad o fenómeno en función a los objetivos de la investigación. Las técnicas varían y se seleccionan considerando el método de investigación que emplee” (p.163), quiere decir, que en la presente investigación se utilizara la encuesta.

Tabla 3

Ficha técnica de instrumento motivación

Nombre	Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje –MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ,
Autor	Pintrich, Smith, García & Mckeachie (1993)
Administración	Individual
Duración de la prueba	45 minutos
Usos	Evaluar Las Motivación En Física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.
Ámbito de aplicación	Estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.
La prueba consta de	87 Ítems
La prueba evalúa	2 dimensiones. Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca
Objetivo	Conocer el tipo de motivación de los estudiantes
Contenido:	Se utilizó un cuestionario tipo escala ordinal con un total de 87 ítems, distribuido en dos dimensiones.
La escala fue:	Bajo , Medio y Alto

Fuente: elaboración propia según datos de Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje –MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ).

Tabla 4

Ficha técnica de instrumento procesos del rendimiento académico

Nombre	cuestionario de evaluación del rendimiento académico y procesos de aprendizajes en estudiantes universitarios R-SPQ-2F
Autor	Biggs y Kember (2001) Adaptado de Hernández Pina.(2003
Administración	Individual
Duración de la prueba	20 minutos
Usos	Evaluar el proceso del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.
Ámbito de aplicación	Estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.
La prueba consta de	20 Ítems
La prueba evalúa	3 dimensiones.
Objetivo	Conocer el tipo de proceso del rendimiento académico de los
Contenido	estudiantes. Se utilizó un cuestionario tipo de escala ordinal con un total de 20 ítems, distribuido en tres dimensiones
La escala fue	Bajo, Moderado y Alto

Según instrumento cuestionario de evaluación de los procesos del rendimiento escolar y procesos de aprendizajes en estudiantes universitarios R-SPQ-2F de Biggs y Kember [2001] Adaptado de Hernández Pina.(2003).

Instrumentos.

Sánchez y Reyes (2015), “son mecanismos específicos que se aplican en la recolección de datos y estos son seleccionados según la técnica que sea elegida” (p.166)

El instrumento a utilizar en ambas variables es una ficha de registro para la variable 1 y la escala de rendimiento para la variable 2, el cual se define por Sánchez y Reyes (2015) como “el documento que contiene información escrita sobre preguntas relacionadas con finalidad del estudio a realizar, estos pueden ser de diferentes tipos como lo son: de elección forzada, de respuestas cerradas y de selección simple.” (p.166).

Para medir la motivación se usó el Cuestionario de Motivación y

Estrategias de Aprendizaje – MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ, por sus siglas en ingles), diseñado originalmente por Pintrich, *et al.*, en 1988, según referencia de Trench (2000), realizándose varios estudios a partir de sus calidades técnicas (Mc Clendon, 1996; Mckeachie&Wilbert, 1988), reportando índices confiables de 0,75 (Martínez & Galán, 2000), siendo un instrumento de reporte automático utilizado en investigaciones para evaluar la motivación y convicciones de los alumnos. Y el cuestionario de evaluación del rendimiento escolar y procesos de aprendizajes en estudiantes universitarios Adaptado por Hernández Pina del cuestionario de Biggs y Kember. Cuestionario R-SPQ-2F. Se trata de la última versión reducida (20 ítems) del SPQ (Study Process Questionnaire) de Biggs y colaboradores (Biggs et al., 2001). El formato de respuesta también es una escala de valoración de cinco puntos (de 1 = nunca o casi nunca es cierto a 5 = siempre o casi siempre es cierto).

Validez

Lo que se buscó es que el instrumento elaborado, tenga un grado óptimo de validez. La validez, busca corroborar el consenso entre el investigador y los expertos con respecto a la pertenencia de cada ítem a las respectivas sinergias del evento y, de esta manera, apoyar la definición de la cual se parte (Hurtado, 2012, p. 792). Durante la investigación se ha trabajado con la lista de cotejo, este instrumento fue corroborado y validado por un juicio de expertos. Con respecto a la validez de contenido del instrumento de motivación este se encuentra avalado por Pintrich, Smith, García & Mckeachie.

Tabla 5

Validez de contenido del instrumento que mide la motivación del alumno - juicio de expertos

Nº	Experto	Resultado de evaluación
1	Dra. Zoila Aybar Bazán	Aplicable
2	Dr. José M. Valqui Oxolon	Aplicable
3	Mg. Santiago Gallarday Morales	Aplicable

Tabla 6

Validez de contenido del instrumento que mide los procesos del rendimiento académico - juicio de expertos

N°	Experto	Resultado de evaluación
1	Dra. Zoila Aybar Bazán	Aplicable
2	Dr. José M. Valqui Oxolon	Aplicable
3	Mg. Santiago Gallarday Morales	Aplicable

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se definió a través de la aplicación de una prueba piloto. Un instrumento es fiable o confiable si produce resultados coherentes cuando se aplica en diferentes oportunidades. (Valderrama, 2013, p.215).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) explican que “la confiabilidad de las herramientas de medición, son efectivas según puedan ser aplicadas de manera práctica y efectiva en el individuo y en el instituto educativo dando resultados efectivos y coherentes”. (p. 85)

Como resultado en la implementación del instrumento de medición acerca la confiabilidad se determinó mediante el KR20 que la variable motivación obtuvo como resultado un 0.85 de concordancia resultó significativa mientras que para la variable rendimiento académico se estableció el alfa de Cronbach siendo el resultado de 0,85.

Es por esto que se llevaron a cabo los siguientes pasos.

Para poder definir el nivel de confiabilidad de la encuesta que mide la motivación, tanto la encuesta que como para la encuesta que valora el rendimiento académico, a través del método de consistencia interna. Se partió tomando una muestra de 20 alumnos para realizar una prueba piloto para desde allí aplicar el instrumento y así poder medir el nivel de confiabilidad. Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 74).

Como resultado en la implementación del instrumento de medición acerca la confiabilidad se determinó mediante el KR20 que la variable motivación obtuvo como resultado un 0.85 de concordancia resultó significativa mientras que para la

variable rendimiento académico se estableció el alfa de Cronbach siendo el resultado de 0,85.

Para la variable motivación: Así tenemos:

Dónde:

$$KR - 20 = \left(\frac{k}{k-1} \right) * \left(1 - \frac{\sum P.Q}{VT} \right)$$

Para la variable de rendimiento académico se usó la Formula de KR-20:

Dónde:

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

2.5 Método de análisis de datos

Es la técnica de procesamiento de datos, aplicada para tabular, y procesar los resultados de las encuestas de los empleados.

Igualmente, se implementó la utilización de fichas bibliográficas, donde se realizó el registro de bases teóricas del estudio realizado. También se realizó la técnica de ensayo en grupos pequeños para llevar a cabo una prueba piloto utilizando el cuestionario de los empleados a través de la Escala de Satisfacción Laboral SL-SPC. Técnica del Software SPSS, para validar, procesar y contrastar hipótesis.

Análisis de los datos

Una vez que se aplicaron los cuestionarios para poder verificar la relación que se da entre motivación y rendimiento académico en física III en los estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018. Se procedió a vaciar la información en una matriz de doble entrada elaborada en Excel. Posteriormente se totalizaron las respuestas por sujeto con la finalidad de ubicar cada puntaje en una escala diseñada para tal fin. Seguidamente se elaboró la base de datos para aplicar el procesamiento de estos a través del uso del paquete estadístico SPSS-V22.

Primero se realizó el análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones

correspondientes utilizando el cálculo de frecuencias simples y porcentuales; para ello se realizó una caracterización de la variable motivación y rendimiento académico. Apoyada con gráficos de barras porque la misma es medida en escala ordinal, además, para su análisis se agrupó en niveles y rangos a fin de identificar cuál es el nivel predominante. Asimismo, se realizan tablas de contingencia o cruce entre las dimensiones.

La segunda fase consistió en un análisis correlacional mediante la utilización de la prueba no paramétrica de correlación de Spearman para comprobar las hipótesis formuladas. Dicha prueba estadística permitió presentar la existencia o no de la relación que existe entre las variables en estudio, así como el sentido y la intensidad que tiene esta de la misma en caso de haber correlación significativa. La fórmula del coeficiente de correlación de Spearman es:

Donde D es la diferencia entre los correspondientes estadísticos de orden de x-y que corresponde a las variables y N es el número de sujetos del estudio.

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

2.6 Aspectos éticos

En este proceso de investigación se logró obtener la aprobación y autorización para poder realizar el estudio correspondiente en los sujetos seleccionados. De la misma manera se mantiene el reconocimiento al aporte realizado por los diferentes autores y sus investigaciones siendo tomados como referencia dentro de este proceso de análisis, a su vez se debe resaltar el compromiso por parte del investigador al momento de suministrar datos sobre las encuestas realizadas, su fiabilidad, confidencialidad y transparencia, resguardando la integridad de las personas escogidas para este modelo de medición. El investigador es responsable absoluto de este trabajo expuesto.

III Resultados

3.1 Análisis descriptivo

Tabla 7

Distribución de frecuencias de los niveles de la variable motivación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja	6	18,8	18,8	18,8
	Media	1	3,1	3,1	21,9
	Alta	25	78,1	78,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

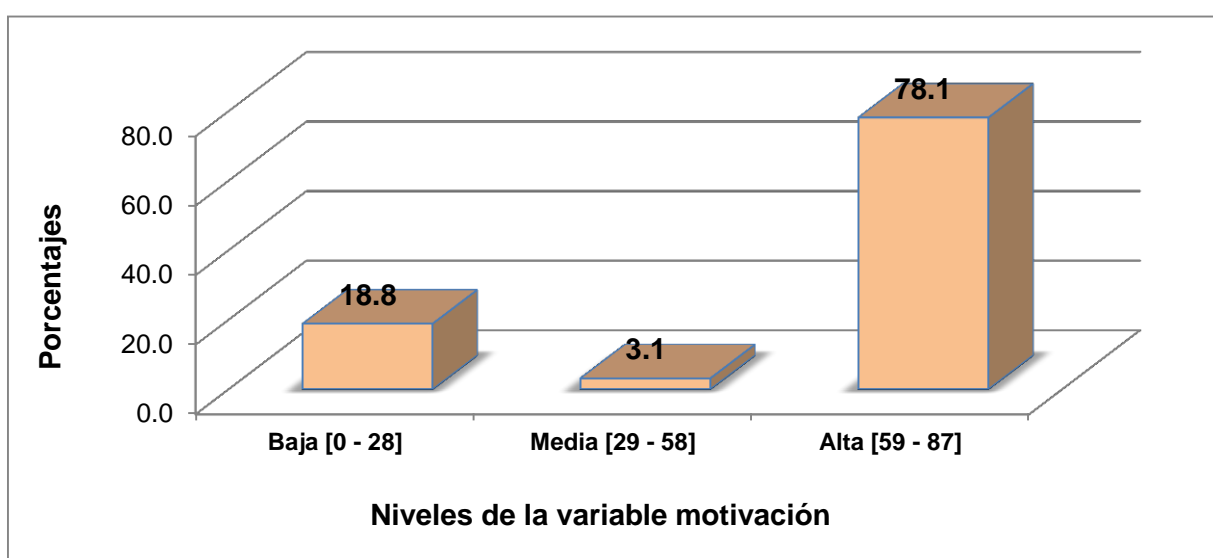


Figura 2. Niveles de Motivación en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Tal como se observa en la Tabla 7 y Figura 2 un 18,8% de los estudiantes que cursan Física III presentan una baja motivación, otro 3,1% indicó que su motivación es media, mientras que el 78,1% se caracteriza por poseer una alta motivación.

Tabla 8

Distribución de frecuencias de los niveles de la variable procesos del rendimiento académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	2	6,3	6,3	6,3
	Medio	25	78,1	78,1	84,4
	Alto	5	15,6	15,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

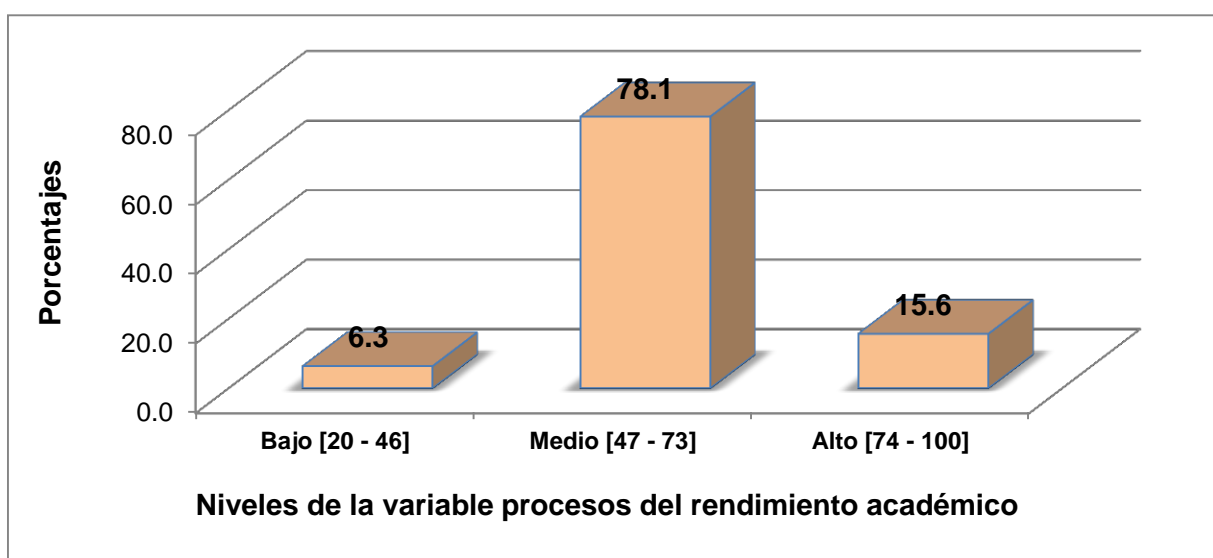


Figura 3. Niveles de procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

De la Tabla 8 y Figura 3 se observa que un 6,3% de los estudiantes de Física III se ubicaron en un nivel bajo en relación con los procesos de rendimiento académico, entre tanto el 78,1% en el nivel medio, solo el 15,6% presentaron un alto nivel en los procesos del rendimiento académico.

Tabla 9

Distribución de frecuencias de los niveles del Cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico

			Procesos de rendimiento académico			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Motivación	Baja	Recuento	2	4	0	6
		% del total	6,3%	12,5%	,0%	18,8%
	Media	Recuento	0	1	0	1
		% del total	,0%	3,1%	,0%	3,1%
	Alta	Recuento	0	20	5	25
		% del total	,0%	62,5%	15,6%	78,1%
Total		Recuento	2	25	5	32
		% del total	6,3%	78,1%	15,6%	100,0%

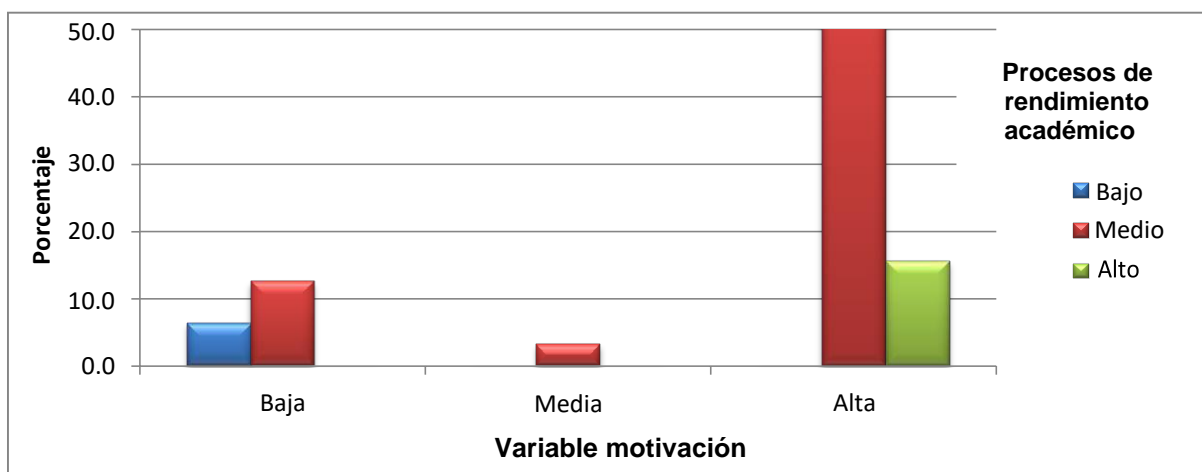


Figura 4. Niveles de Cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.

Como se puede observar de los datos señalados en la Tabla 9 y Figura 4 se determinó que del total de estudiantes encuestados, un 62,5% se caracteriza por presentar un nivel medio en los procesos de rendimiento académico aunque posee una alta motivación, por su parte, el 15,6% admite que la alta motivación ha ayudado para mantener un alto nivel en los procesos de rendimiento académico.

3.2 Contrastación de hipótesis

Para ello se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman () porque es una prueba estadística no paramétrica que se emplea cuando las variables son medidas en escala ordinal, tal como ocurren con las antes mencionadas, siendo su expresión la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Donde D es la diferencia entre los rangos de orden de las variables X, Y N es el número de alumnos circunscritos en la investigación.

Para tomar la decisión de no aceptar la hipótesis nula (Ho) se tiene en cuenta el nivel de significación(α) que arroja el programa SPSS, en caso de ser menor al 1% o 5% se decide aceptar la hipótesis de investigación.

Asimismo para la interpretación cualitativa del coeficiente de correlación de Spearman se tomó en consideración el siguiente criterio:

- < $\pm 0,20$ Correlación insignificante (muy poca relación)
- $\pm 0,21$ a $\pm 0,40$ Correlación baja (relación muy débil)
- $\pm 0,41$ a $\pm 0,70$ Correlación moderada (relación significativa)
- $\pm 0,71$ a $\pm 0,90$ Correlación alta (relación fuerte)
- $\pm 0,91$ a $\pm 1,00$ Correlación muy alta (relación casi perfecta)

Hipótesis General

Ho: No existe relación entre la motivación y procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de La Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.

Hi: Existe relación entre la motivación y procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.

Tabla 10

Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Correlaciones				
			Motivación	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Motivación	Coeficiente de correlación	1,000	,444*
		Sig. (bilateral)	.	,011
		N	32	32
	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	,444*	1,000
		Sig. (bilateral)	,011	.
		N	32	32

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

De la Tabla 10 se tiene que el coeficiente de correlación de Spearman calculado a través del programa SPSS fue 0,444; el cual se ubica en el rango de correlación moderada positiva. Asimismo, el valor de significación obtenido resultó ser menor a 0,05; por consiguiente, de estos resultados se concluye que existe relación significativa al 5% entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Hipótesis Específica 1

Ho: No existe relación entre la motivación en su dimensión motivación intrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.

Hi: Existe relación entre la motivación en su dimensión motivación intrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de La Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.

Tabla 11

Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de la dimensión motivación intrínseca y variable procesos de rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Correlaciones				
			Rendimiento académico	Motivación intrínseca
Rho de Spearman	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	1,000	,454**
		Sig. (bilateral)	.	,009
		N	32	32
	Motivación intrínseca	Coeficiente de correlación	,454**	1,000
		Sig. (bilateral)	,009	.
		N	32	32

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

El valor de coeficiente de correlación de Spearman señalado en la Tabla 11 ($\rho = 0,454$) evidencia una correlación moderada positiva entre la dimensión motivación intrínseca y variable procesos de rendimiento académico, por su parte, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación intrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.

Hipótesis Específica 2

Ho: No existe relación entre la motivación en su dimensión motivación extrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.

Hi: Existe relación entre la motivación en su dimensión motivación extrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.

Tabla 12

Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de la dimensión motivación extrínseca y variable procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

			Correlaciones	
			Rendimiento académico	Motivación extrínseca
Rho de Spearman	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	1,000	,456**
		Sig. (bilateral)	.	,009
		N	32	32
	Motivación extrínseca	Coeficiente de correlación	,456**	1,000
		Sig. (bilateral)	,009	.
		N	32	32

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

De la Tabla 12 se observa que el coeficiente de correlación de Spearman fue ($\rho = 0,456$) por lo que se evidencia una correlación moderada positiva entre la dimensión motivación extrínseca y la variable procesos de rendimiento académico. Además, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación extrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

IV. Discusión

En este capítulo se presentan los principales hallazgos de esta investigación y se comparan los mismos con los obtenidos por diversos autores, en estudios anteriores, incluidos en las referencias revisadas a lo largo del desarrollo del trabajo.

En cuanto a la hipótesis general se estableció según el Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018. De la Tabla 6 se tiene que el coeficiente de correlación de Spearman calculado a través del programa SPSS fue 0,444; el cual se ubica en el rango de correlación moderada positiva. Asimismo, el valor de significación obtenido resultó ser menor a 0,05; por consiguiente, de estos resultados se concluye que existe relación significativa al 5% entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Al confrontar el trabajo realizado por Diaz, Reyes y Martínez (2017), Influencia de la Motivación en el rendimiento Académico para obtener el título de magíster en psicología educativa. Universidad Pedagógica Nacional, Madrid(España). La investigación tuvo como propósito fue averiguar cómo incide la motivación, en la comprensión lectora de textos expositivos. Para ello se diseñaron cursos de comprensión lectora, Gramática, Motivación, a cuatro grupos de tercer grado en una escuela secundaria oficial. Los resultados obtenidos pudieron demostrar que el grupo al cual se le aplicó el curso de motivación mejoraron la comprensión lectora de manera destacada aun cuando no recibieron entrenamiento en estrategias de comprensión lectora, cuando se hicieron los análisis comparativos. En este sentido los resultados para el pre-test fueron: macroestructura $F=.829$, $p=.482$, para la microestructura $F=.257$, $p=.856$. para el autoconcepto, $F=.607$, $p=.612$, para las atribuciones $F=2,627$, $p=.055$ y, para las expectativas $F=1.544$, $p=.209$. Lo cual indica homogeneidad entre los grupos. De la misma manera que al realizar las comparaciones intergrupales, se puede apreciar que las diferencias son solo significativas en el caso de comprensión lectora donde la

macroestructura obtiene un valor de $F= 19.546$ $p= .001$ y la microestructura $F= 13.125$ $p=.001$.

En este mismo orden se toma los fundamentos teóricos basados según Morris, (2005), Se entiende que un deseo es una motivación para lograr u obtener algo, es decir determinada conducta se ponen de manifiesto estímulos para el logro. Así en el individuo que pretende o necesita algo, en diversos planos, fisiológico, social o psicológico, de la complejidad del ser cuando un estímulo provoca una conducta dirigida a una meta, expresamos que el individuo ha sido motivado.

En cuanto a la Hipótesis específica 1 se observa que el Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de la dimensión motivación intrínseca y variable procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la UNMSM-2018. El valor de coeficiente de correlación de Spearman señalado en la Tabla 7 ($\rho = 0,454$) evidencia una correlación moderada positiva entre la dimensión motivación intrínseca y variable procesos de rendimiento académico, por su parte, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación intrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Al confrontar el trabajo realizado por r su parte autores como Fonseca (2017) en su investigación Autoestima y motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E Rodríguez Trigoso SMP- 2015. Programa de Doctorado de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo- PERÚ – 2017. Este trabajo tiene como problema general Cuál es la influencia de la autoestima y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes del segundo grado de secundaria la I.E “Rodríguez Trigoso SMP-2015? La metodología empleada fue de un tipo básica-descriptivo- correlacional causal; un diseño no experimental transversal. Con una población de 183 estudiantes de la I.E “José Rodríguez Trigoso S.M.P-2015, por lo que se trabajó con una muestra representativa de 124 estudiantes obtenidos con un muestreo no probabilístico. La recopilación de datos se utilizó la técnica del instrumento de la encuesta, uno de los instrumentos de motivación está en escala de Likert, el otro instrumento es de autoestima siendo

dicotómica y el análisis de las tres variables se realizó con la regresión múltiple. Se llegó a la conclusión de acuerdo al análisis estadístico que el comportamiento del rendimiento académico se debe al 71.8% de la autoestima y la motivación en los estudiantes de la I.E “Rodríguez Trigoso SMP – 2015 resultados i inferenciales: En cuanto al reporte del programa a partir de los datos, se tienen los siguientes resultados donde los datos obtenidos estarían explicando la dependencia, de la autoestima y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E “Rodríguez Trigoso, para el proceso de interpretación se asumirá al nivel medio de la autoestima (2), al nivel medio de la motivación y al nivel en logro destacado (4). Los resultados de la tabla, se tiene el valor de la Chi cuadrado es de 32.671 y p.Valor (valor de la significación) es igual a 0.00 frente a la significación estadística α igual a 0.05 ($p_valor < \alpha$), significa rechazo de la hipótesis nula, los datos de la variable no son independientes, implica la dependencia de una variable sobre la otra. En este mismo orden se toma los fundamentos teóricos basados Según Morris, (2005).

Motivación intrínseca. “Hace alusión a la motivación que brinda la actividad misma”. (Morris. 2005, p.332). “Esta produce cuando el origen de la motivación se aloja en el individuo y la tarea: el sujeto encuentra la tarea agradable o que merece la pena por sí misma”. (Ormrod, 2005, p.102).

Por otra parte, en cuanto a la Hipótesis específica 2 se observa que el Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de la dimensión motivación extrínseca y variable procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la UNMSM-2018. De la Tabla 8 se observa que el coeficiente de correlación de Spearman fue ($\rho = 0,456$) por lo que se evidencia una correlación moderada positiva entre la dimensión motivación extrínseca y la variable procesos de rendimiento académico. Además, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación extrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la UNMSM-2018.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando y acorde a los hallazgos de Díaz (2016) La Motivación y los estilos de aprendizaje y su

influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP. TESIS para optar el grado académico de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – Perú. El siguiente estudio se propone demostrar la correlación que tiene lugar establecer la relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje así como su influencia y cómo influyen en el nivel de rendimiento académico. Se realizaron dos encuestas independientes una de motivación y otra de estilos de aprendizaje, donde participaron ciento diez estudiantes del 4to año de la Escuela de Oficiales (Fuerza Aérea del Perú) a 110 estudiantes de primer a cuarto año de la Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea del Perú, con el propósito de estar al tanto de su nivel motivacional frente al hecho educativo que tan motivados se encuentran frente al acto didáctico y a la vez saber cómo aprenden y cómo esto afecta su rendimiento académico. Se pudo establecer la relación existente entre Motivación, Estilos de Aprendizaje y Rendimiento, al aplicar el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, lo cual permitió diagnosticar estilos de aprendizaje, preferencias y perfil de aprendizaje. Los resultados adquiridos con el estudio de correlación de Pearson se obtiene un valor de significación de $s. 0.000$ a un nivel de significación de 0.05 , lo que nos permite aceptar la hipótesis de la investigación. Por otro lado, se halla una correlación positiva de 0.828 . Y 0.807 , con lo cual se acepta la hipótesis de trabajo.

Para sustentar teóricamente lo dicho se observa que según Lambertini (2010), Se define como motivación extrínseca como aquella contentada por inspiradores externos en forma de premios y castigos, que por secuela trae la acción de una conducta o conducta deseable socialmente (refuerzo o premio) o a la supresión o erradicación de conductas indeseadas socialmente (castigo), es decir, está en manos del exterior, de que se verifiquen una serie de situaciones circunstancial o que se halle alguien conveniente y preparado para formar dicha estimulación.

Para respaldar teóricamente se cita a Morales, (2011) define el rendimiento académico como la capacidad natural de toda persona de aumentar sus conocimientos gracias a sus aptitudes bien reforzadas a través de la experiencia, permitiendo desarrollar habilidades que promueven la productividad y la

eficiencia, siendo el resultado del procesos enseñanza y aprendizaje que basa su crecimiento y evolución en los cambios se van dando en la forma de pensar del ser, su forma de comunicación y como acciona en el ambiente que lo rodea sobre en situaciones de adversidad dentro lo académico como fuera de ello.

V. Conclusiones

Primera

Se ha demostrado que en cuanto a la hipótesis general el resultado presenta una correlación moderada positiva, es decir, existe relación entre ambas variables en los sujetos de estudio según muestra el coeficiente de correlación de Spearman ($\rho = 0,444$). De otro lado, el valor de significación obtenido resultó ser menor a 0,05; por consiguiente, de estos resultados se concluye que existe relación entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Segunda

Se ha demostrado que cuanto a la Hipótesis Especifica 1 que existe una correlación moderada positiva entre la dimensión motivación intrínseca y la variable procesos de rendimiento académico según muestra el coeficiente de correlación de Spearman ($\rho = 0,454$), por su parte, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación intrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Tercera

Se ha demostrado que sobre la hipótesis específica 2 una evidencia de correlación moderada positiva entre la dimensión motivación extrínseca y la variable procesos de rendimiento académico según muestra el coeficiente de correlación de Spearman ($\rho = 0,456$). Además, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación extrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

VI. Recomendaciones

Primera

Se recomienda al Ministerio de Educación de Perú (MINEDU.) a promover talleres sobre Motivación y procesos del rendimiento académico en estudiantes dirigido a los docentes del área, utilizando estrategias innovadoras para elevar la motivación de los estudiantes, asimismo observar si en instituciones educativas la motivación incide en el bajo rendimiento académico.

Segunda

Se recomienda a las autoridades de la escuela de física de la UNMSM- 2018. Implementar programas de motivación y procesos del rendimiento académico promoviendo la motivación como parte del perfil docente, con el fin de generar excelencia dentro de los modelos formación profesional.

Tercera

A futuros investigadores, se recomienda seguir estudiando la influencia de la motivación sobre el rendimiento académico en otros niveles y en otras carreras del nivel superior ya que ésta variable ha sido poco explotada en investigación educativa y se sabe de su incidencia en el rendimiento.

VII Referencias

- Achilli Libia, Elena (2000) *Investigación y Formación Docente*. Colecciones Universitarias, Serie Formación Docente. Laborde Editor, p. 22-28
- Aiken, L. R. (2002). *Psychological testing and assessment*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Alarcón, Pepa. (2005). *La Motivación en los Métodos ELE*. Universidad de la Rioja. Centro de Estudios Hispánicos. Biblioteca Virtual, biblioteca 2005, número 4, segundo semestre www.educación.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml.
- Alfaro, M. (2016). *Mindfulness, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de pregrado), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Alonso, j. (1991). *Motivación y Aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- Álvarez Bermeo, María Elena (2010) en la tesis titulada: *El Aprendizaje Cooperativo en la enseñanza de Matemática y su Efecto en el Rendimiento Académico* de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega
- American Psychological Association (APA) (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct (Principios éticos del Psicólogo y Código de Conducta)*. PsychNET®. Recuperado 27 de noviembre de 2007 De <http://www.apa.org/ethics/code2002>
- Ames, C. (1984). *Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis*. En R. Ames y C. Ames (eds.): *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Aquino Apaza, Rubén Silvio, (2008) Tesis titulada: *Formación del Docente y Rendimiento Académico en Matemática y Lengua española en estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno*

- Aredo, M. (2012). *Modelo metodológico en el marco de algunas teorías constructivistas para la enseñanza aprendizaje de funciones reales del curso de matemática básica en la facultad de ciencias de la Universidad Nacional de Piura* (Tesis de maestría), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Arenas Y Fernandez (2009). "Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de Alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California". *Revista de la Educación Superior* Vol.XXXVIII (2), No. 150, Abril-Junio de 2009, p. 7-18. ISSN:0185-2760.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn? Using the learning and study process questionnaires*. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Biggs, J.B. (1993). From Theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J.B. (2001). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
- Biggs, J.B. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. *The International Encyclopaedia of Education*, vol. 1 Oxford: Pergamon Press. (2nd ed.), p. 319-322.
- Biggs, J.B. y Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J.B. y Moore, P.J. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Biggs, J.B. y Rihn, B. (1984). Learning Strategies, Student Motivation Patterns and Subjectively Perceived Success. In J. Kirby (Ed.): *Cognitive Strategies and Educational Performance* (pp. 111-134). New York: Press.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

- Barrientos, Carola Y Vildoso (2012). “*El nivel de Formación Docente, Las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en la Escuela Académica Profesional de Educación de la UNMSM*”. Investigación Educativa Vol. 16 Nro. 29 21 – 36 Enero-Junio 2012 ISBN No. 1728-5852.
- Barucio Quijano, Roberto (1996) *La formación docente para la innovación educativa*. El caso del currículo con orientación cognoscitiva. Editorial Trillas, primera reimpresión, marzo 1996 México p. 42, 56.
- Bertran, E. y Guevara, I. (2012). *La enseñanza estratégica de las matemáticas*. En A. Badía (Ed.). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación* (pp.71-105). Madrid, España: Síntesis.
- Brünner, J. J. (2003) "*Educación e Internet ¿La próxima Revolución?*", *Breviarios, Fondo de Cultura y Economía*, Santiago de Chile.
- Camposeco, F. M. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>.
- Cardozo, A. (2003). *Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de primer año universitario. Disertación Aplicada*. Nova SoutheasternUniversity. *Tecnología Instruccional y Educación a Distancia*. Universidad Simón Bolívar - Centro de Documentación y Archivo (CENDA). [Abstract]. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de <http://www.cenda.usb.ve/publicaciones/trabajosdeascenso.php?id=1230>
- Carr, W Y Kemmis, S. (1988). “*Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado”. Editora Martínez Roca. Barcelona.
- Cervantes, V. (2005). *Interpretaciones del coeficiente Alpha de Cronbach*. Avances en Medición, p. 3, 9-28.
- Coba Cisneros, M. (2006) *Modelización de ecuaciones estructurales (Tesis de pregrado)*, Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador. Recuperado de <http://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/7130/1/CD-5320.pdf>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power and analysis for the behavioral sciences*. New York, USA: Academic Press.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
Doi:10.1037/0033-2909.112.1.155 .
- Córdova, Diana, Y Lepper, Mark (1996): "*Intrinsic motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization and Choice*", en: *Journal of Educational Psychology*, 88, 4, p. 715-731.
- Díaz Rodríguez (2016) *La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP*. TESIS para optar el grado académico de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – Perú.
- Díaz, Reyes Y Martínez (2017) "*Influencia de la Motivación en el rendimiento Académico*" para obtener el título de: magister en psicología educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Madrid España.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, p. 1040-1048.
- Elliot, E.S., Y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ellis Ormrod, Jeanne (2005). *Aprendizaje humano, cuarta edición* Editorial Pearson Prentice Hall, Madrid España p, 694.
- Fernandez Abascal, Enrique G. (1997). *Psicología General: Motivación y Emoción*, Editorial Ramón Areces, España.
- Freinet, Celestín. (1999). *Las invariantes pedagógicas*, Ediciones Morata, S.L. Madrid, p. 121
- Gore, J.M. (1996) *Controversia entre las pedagogías*, Ediciones Morata, S.L. Madrid, p. 119, 178.

Huertas, j. a. (1997) *Motivación: Querer aprender*. Buenos aires: Aique.

Imbernón, F. (1994) “*La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*”. Editorial Graó. Barcelona.

Kerlinger. F. (1994). *Investigación del Comportamiento*. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.

Labouvie-Vief (1984) Logic and self-regulation from youth to maturity: a model. En COMMOMS, M. L.; RICHARDS, F. A.; ARMON, Ch. (Eds.): *Beyond formal operations. Late Adolescent and adult cognitive development*. Praeger Publishers. New York. p. 159-179.

Luque Carcasi, (2017) *Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento escolar en Física, de los estudiantes del quinto de secundaria en la Institución Educativa N° 17, V.E.S. – 2016*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Psicología Educativa. Universidad César Vallejo.

Manassero Mas, A. M., y Vázquez Alonso, A. (1997). *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3(5-6).

MINEDU (2005) *Evaluación del Rendimiento académico introducción a la teoría de respuesta al ítem*.

Monique, B. (2002) *Motivar para aprender*. UNESCO

Pérez Sánchez, P. *Teorías Cognoscitivas de aprendizaje de origen europeo*.

Pintrich, P., Smith, D., García, T. &McKeachie, W. (1991).A Manual for of the Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor (MI): NCRIPTAL, Combined Program in Education and Psychology. School of Education.The University of Michigan.Technical Report No. 91- B-004.

- Pintrich, P., Smith, D., García, T. &McKeachie, W. (1993).Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).*Educational and Psychological Measurement*,53 (3) 801-813
- Piscoya Chirinos, Martha Elena (2012). Tesis titulada: *El nivel de Formación del Docente y el Desarrollo Académico de estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico Matemático en la institución educativa No. 2088 Francisco Bolognesi del distrito de Magdalena del mar.*
- Reátegui, Arakaki y Folres (2002). *Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto – Manual sobre Diferencias Individuales.* Ministerio de Educación. GTZ-KFW. Lima, p. 61
- Reeve, J. &Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, p. 22, 178-189.
- Reeve, j. (1994).*Motivación y Emoción.* Madrid: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 225-236.
- Reeve, J. (2009 a).*Understanding motivation and emotion.* United States of America: John Wiley & Son.
- Reeve, J. (2009 b). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, p. 44, 159-178
- Reeve, J. (2012).A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, p. 105, 579-595.

Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME (1997) Volumen: 3 Número: 5-6 Artículo Análisis Empírico de dos Escalas de Motivación Escolar. Por María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso. Universidad de Islas Baleares. España.

Reyes, M. (2004). *Formación de profesores universitarios: un diagnóstico de necesidades*, México, Porrúa.

Rivera Mendoza (2014) *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de bachillerato técnico en salud comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013*. Tesis para obtener el título de master en investigación educativa Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Honduras.

Robert, Mager y Peter, Pipe (2002). Como analizar y mejorar el rendimiento de

Rodríguez Gómez, Gregorio (2002). *El reto de enseñar hoy en la Universidad, conferencia: Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*, Editorial Aljibe, España, p.49-58.

Ryan (2000): "Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions", en: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, p. 54-67.

Sánchez Matos, Danilo Rolando (2011) en la tesis titulada: *Motivación, Estrategias de Aprendizaje Y Rendimiento Académico*

Sánchez, j. (2001). "Aprendizaje Visible, tecnología invisible", Dolmex ediciones, Santiago de Chile.

Santos, r. (2004). O professor e a producao do conhecimento numa sociedade em Transformacao. *Revista Espaço Académico*, 35, p. 28-36

Spencer Rojas (2017) *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios*. Tesis presentada para optar el grado de Magíster en

Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta la Licenciada. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sulca Gómez (2016) *Formación docente, motivación estudiantil y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Arzobispo Loayza. Maestría en investigación y docencia universitaria*. Universidad inca Garcilaso de la vega Lima.

Thornberry Noriega, Gaby Livia María. (2008) Tesis titulada: Relación entre Estrategias Meta-cognitivas, Motivación y Rendimiento Académico

UNESCO (1998). “*Conferencia mundial sobre la educación superior*. La educación superior en el XXI”: visión y acción. Bruselas: UE.

UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior. Primera edición. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice_acad/boletin/documentos/InformeES20002005.pdf

Valdés Cuervo, Ramírez Sánchez, M. C., Y Martín Pavón, M. (2009). Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de bachillerato tecnológico. *Revistaiberoamericana de educación*, p. 48(3).

Vansteenkiste, Maarten, y DECI, Edward (2003): “Competivity Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: ¿Can Losers Remain Motived?”, en: *Motivation and Emotion*, 27, p. 4.

Vigil Cornejo, María Isabel (2008) Tesis titulada: *Desempeño Académico según Estilos de Aprendizaje y Motivación Académica en los alumnos de Maestría de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega*.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622. Zarzar, Charuc, C. (Compilador)

(1998). Formación de profesores universitarios: Análisis y evaluación de experiencias, México, Patria.

Zeichner, k. M. (1983).Alternative Pardigns of teacher education.Journal of Teacher Education, XXXIV, p. 3-9.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Autora: Br. Nelly Cecilia Meléndez Quispe

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
			VARIABLE 1: MOTIVACION AL ALUMNO				
<p>Problema General ¿Qué relación existe entre motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018?</p> <p>Problemas Específicos ¿Qué relación existe entre motivación en su dimensión Interna (motivación intrínseca) y procesos rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre motivación en su dimensión Externa (motivación extrínseca) a la persona y procesos rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación existente entre motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.</p> <p>Objetivos Específicos Establecer la relación existente entre la motivación en su dimensión Interna (motivación intrínseca) y procesos rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.</p> <p>Establecer la relación existente entre la motivación en su dimensión Externa (motivación extrínseca) a la persona y procesos rendimiento académico en</p>	<p>Hipótesis General Existe relación entre la motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.</p> <p>Hipótesis Específicas Existe relación entre la motivación en su dimensión Interna (motivación intrínseca) y procesos rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.</p> <p>Existe relación existente entre la motivación en su dimensión Externa (motivación extrínseca)</p>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y Rangos
						<p>Interna (motivación intrínseca)</p> <p>Externa (motivación extrínseca) a la persona</p>	<p>Aspiraciones personales Aspiraciones profesionales, Tendencias internas Necesidades psicológicas</p> <p>Incentivos externos Premios y castigos</p>
Variable 2: RENDIMIENTO ACADEMICO							
DIMENSIONES	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y Rangos			
Presagio	Enfoque preferido	1-6	SI NO	<p>Bajo (0-47) Moderado (48-74) Alto (75-100)</p>			

Nacional Mayor De San Marcos - 2018?	física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.	a la persona y procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018.	Proceso Producto	Enfoque en proceso Enfoque contextual	7-14 15-20		
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS			ESTADÍSTICA A UTILIZAR		
El presente trabajo de investigación pertenece a un tipo de investigación básica descriptiva y correlacional, basado en identificación de Hernández, Fernández y Baptista (2010-p.46). Asimismo la presente investigación asumirá un diseño no experimental correlacional, de corte transversal.	La población es finita porque se conoce la cantidad de participantes y estuvo constituida por 42 estudiantes, tomándose una muestra de 32 estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos – 2018	<p>Como técnica de recolección de datos se usó la técnica de la encuesta en su modalidad de cuestionario en primer lugar para la variable 1 se usó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje –MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ, Pintrich, Smith, García & McKeachie (1993) se aplicó de manera Individual con una duración de 45 minutos y de 87 ítems que miden 2 dimensiones.</p> <p>Para la segunda variables se usó el instrumento procesos del rendimiento escolar se estableció un cuestionario de evaluación del rendimiento académico y procesos de aprendizajes en estudiantes universitarios R-SPQ-2F cuyo autor fue Biggs y Kember (2001) Adaptado de Hernández Pina.(2003). Se usó una Administración Individual Duración de la prueba 20 minutos. La prueba consta de 20 ítems La prueba evalúa 3 dimensiones.</p>			<p>Análisis descriptivo de las variables con sus respectivas dimensiones para procesar los resultados sobre percepción de las dos variables y presentación mediante.</p> <p>(a) Tablas de frecuencia. (b) Figuras. (c) Gráficos.</p> <p>En cuanto al análisis inferencial en la estadística inferencial se utilizará las pruebas no paramétricas correlación de Spearman. Para el procedimiento de datos se utilizará el programa SPSS 23.0 para Windows con el que se calculará la estadística descriptiva: estadígrafos de centralización y dispersión. Para estimar parámetros se hará prueba de hipótesis con pruebas estadísticas necesarias, ya que la escala del instrumento es ordinal.</p>		



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Escuela de Posgrado

"Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional"

Lima, 28 de agosto de 2018

Carta P. 0669-2018-EPG-UCV-LN

MGTR. MÁXIMO HILARIO POMA TORRES
 DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
 SAN MARCOS
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **NELLY CECILIA MELENDEZ QUISPE** identificado con DNI N.° **41726485** y código de matrícula N.° **7001146265**; estudiante del Programa de **MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

**MOTIVACIÓN Y PROCESOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FÍSICA III DE
 ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
 SAN MARCOS - 2018**

En ese sentido, solicito a su digna persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestra estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Carlos Ventura Orbegoso
 Jefe de la Escuela de Posgrado
 Universidad César Vallejo - Campus Lima Norte

RCOA
 Somos la universidad de los
 que quieren salir adelante.



INSTRUMENTO PARA MEDIR LA MOTIVACIÓN CUESTIONARIO MSLQ ADAPTADO

Nombre del alumno: _____

Objetivo: El presente estudio pretende identificar la influencia que tiene la motivación del alumno en su rendimiento escolar por lo que se le pide que conteste el presente cuestionario de la manera más sincera posible ya que la información que usted brinde es confidencial y será utilizada con fines científicos y pedagógicos.

- I. **DATOS GENERALES:** marque con una X en las preguntas de selección.

1. Curso:

2. Sección:

3. Sexo: M F

Cada una de las preguntas siguientes describe una razón que puede servir para explicar por qué los estudiantes asisten a clases al instituto. Por favor, para cada uno de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al instituto (señala el número apropiado). Significado de los números: la razón de la pregunta que corresponde con tu opinión personal:

INTRUCCIONES: marque con una X sobre el número que contiene la opción que corresponde a tu opinión.

		SI	NO
	Dimensión1: Motivación Intrínseca		
1.	Es importante para mí aprender cosas nuevas.		
2.	Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.		
3.	Cuando hago un examen pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros.		
4.	Deseo que no se nos pidan trabajos para hacer en casa.		
5.	Creo que obtendré muy buenas notas en este curso.		
6.	Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.		
7.	Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/capacidades en clase.		
8.	Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar de otras partes del examen.		
9.	Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa.		
10	Es importante para mí aprenderme las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.		
11	Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.		
12	Estoy seguro de que puedo aprenderme los contenidos principales que se enseñan en las diferentes materias.		
13	Cuando participo en alguna actividad, me preocupa lo que mis compañeros puedan estar pensando de mí.		
14	Mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría suspender.		
15	Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este curso.		
16	Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.		
17	Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso.		
18	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.		
19	Me parece interesante un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Física.		
20	Me siento nervioso y preocupado cuando hago exámenes.		

21	Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.		
22	Creo que me irá bien este curso.		
23	Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.		
24	Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso.		
25	Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.		
26	En clase me preocupa que me pongan en ridículo.		
27	Me gustan las asignaturas de este curso.		
28	Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.		
29	Cuando hago un examen mi pulso se acelera		
30	Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.		
31	En clase prefiero hacer lo menos posible.		
32	Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores que tengo y mis capacidades, creo que me irá bien este curso.		
33	En los estudios siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.		
34	Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.		
35	Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles		
36	35. En clase me gusta aprender cosas interesantes.		
	Dimensión 2 Motivación Extrínseca		
37	Cuando estudio subrayo para organizar mejor mis ideas.		
38	Muchas veces se me escapan puntos importantes durante las clases porque estoy pensando en otras cosas.		
39	Cuando estudio, a veces expongo la materia ante un compañero de clase para comprobar lo que sé.		
40	Normalmente estudio en un sitio donde puedo concentrarme en el trabajo.		
41	Cuando leo o estudio, me planteo preguntas que me ayuden a centrarme.		
42	Muchas veces me aburro tanto cuando estudio que abandono antes de acabar lo que pensaba hacer.		
43	Muchas veces me hago preguntas a mí mismo sobre las cosas que		

	oigo o leo para ver si las encuentro convincentes.		
44	Cuando estudio trato de retener la información repitiendo para mí los contenidos una y otra vez.		
45	Incluso si tengo problemas para aprenderme las asignaturas, intento hacerlo por mí mismo, sin ayuda de nadie.		
46	Cuando estoy leyendo algo referente a una asignatura y no me está quedando claro, vuelvo atrás y trato de resolver mis dudas.		
47	Cuando estudio hago una primera lectura rápida de los libros o apuntes e intento encontrar las ideas más importantes.		
48	Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar.		
49	Si lo que leo me resulta difícil de entender, ensayo un modo distinto de leer el material.		
50	Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros.		
51	Cuando estudio, leo los apuntes y los libros una y otra vez.		
52	Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.		
53	Trabajo duro para ir bien en las diferentes asignaturas, incluso cuando no me gusta lo que estamos haciendo.		
54	Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de Físicas.		
55	Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor la materia de estudio.		
56	Suelo comentar y resolver dudas sobre los contenidos de las asignaturas con otros compañeros de clase.		
57	Tomo la materia de estudio como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ella.		
58	Encuentro difícil el ajustarme a un plan de estudio.		
59	Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos prácticos, etc...		
60	Generalmente, antes de estudiar a fondo un tema nuevo lo ojeo para ver cómo está organizado.		
61	Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme que entiendo los contenidos que he estado estudiando.		
62	Si es necesario, varío mi forma de estudiar para que se adecue a las exigencias de cada asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.		

63	Frecuentemente me doy cuenta de que he estado leyendo materia de estudio pero sin enterarme de lo que leía.		
64	Hago preguntas a los tutores y profesores para aclarar los conceptos que no entiendo bien.		
65	Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes.		
66	Cuando la materia de estudio es difícil, abandono o estudio sólo las partes más fáciles.		
67	Cuando estudio, pienso en qué se supone que debo aprenderme de cada tema, en lugar de limitarme a leerlo.		
68	Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras.		
69	Cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes.		
70	Cuando leo la materia de una signatura, trato de relacionarla con lo que ya sé.		
71	Tengo un lugar fijo para estudiar.		
72	Trato de poner en acción ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas.		
73	Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de los libros y apuntes de clase.		
74	Cuando no entiendo algún contenido de una signatura, pido ayuda a otro compañero.		
75	Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase.		
76	Procuro llevar al día el estudio y los trabajos de las diferentes asignaturas.		
77	Cuando oigo o leo una afirmación o conclusión, pienso en otras alternativas posibles.		
78	Hago listas con los puntos importantes de la materia de estudio y las memorizo.		
79	Asisto a clase con regularidad.		
80	Incluso cuando los contenidos son aburridos y poco interesantes, continúo trabajando hasta que termino.		
81	Trato de averiguar a qué compañeros de clase pedir ayuda si fuese		

	necesario.		
82	Cuando estudio, trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.		
83	A menudo me doy cuenta de que no dedico suficiente tiempo a estudiar por culpa de otras actividades.		
84	Cuando estudio me fijo metas concretas para encauzar mis actividades en función de los diferentes períodos de estudio.		
85	Cuando me pierdo tomando apuntes, procuro completarlos luego.		
86	Habitualmente me cuesta encontrar tiempo para repasar los libros o apuntes antes del examen.		
87	Trato de aplicar los conocimientos que adquiero por medio de la lectura o el estudio de otras actividades, por ejemplo en las exposiciones del profesor o en las clases prácticas.		

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADEMICO Y PROCESOS
DE APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

(TRADUCCIÓN DEL STUDY PROCESS QUESTIONNAIRE:
R-SPQ-2F DE Biggs y Kember 2001)

Adaptación de Hernández Pina del cuestionario de Biggs y Kember (2001)

Instrucciones

Te rogamos que contestes a los datos que se te solicitan en la hoja de respuestas del cuestionario. Las cuestiones admiten una sola respuesta a elegir entre las cinco opciones que se te ofrecen en los espacios dispuestos para ello.

1. Nunca o muy rara vez
2. Algunas veces
3. A menudo
4. Frecuentemente o casi siempre
5. Siempre

Lee atentamente las diversas cuestiones y selecciona la opción de respuesta que te resulte más próxima o que mejor se ajuste a tu situación. No hay respuestas correctas o incorrectas. Si no entiendes alguna de las cuestiones, rodea con un círculo el número que le corresponde. Te rogamos que contestes con total sinceridad. Los datos obtenidos son confidenciales, no se utilizará el nombre de ninguna de las personas participantes en la investigación y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas.

Datos del alumno que contesta el cuestionario:

Nombre y apellidos: _____

Fecha _____

Universidad: _____

	Ítems	Nunca o muy rara vez	Algunas veces	A menudo	Frecuentemente o casi siempre	Siempre
1.	Encuentro que a veces estudiar física III me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
2.	Cuando estudio física III, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho.					
3.	Mi objetivo es pasar el curso de física III haciendo el menor trabajo posible.					
4.	Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase de física III y entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.					
5.	Cualquier tema puede ser interesante una vez que te metes en él en el curso de física III.					
6.	Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos de física III y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional.					
7.	Como no encuentro el curso de física III muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo.					
8.	Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria aunque no las entienda.					
9.	Estudiar temas académicos de física III puede ser a veces tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.					
10.	Me hago preguntas sobre aquellos temas de física III que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.					
11.	Encuentro que puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.					
12.	Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase de física III.					

	Creo que es innecesario hacer cosas extra.					
13.	Trabajo duro en la carrera de física III porque encuentro las asignaturas interesantes.					
14.	Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases de física III.					
15.	No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad de física general. Esto te confunde y te hace perder tiempo, cuando lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.					
16.	Creo que los profesores de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2018 no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben que no van a entrar en el examen.					
17.	Asisto a la mayoría de las clases de física III llevando cuestiones que me han surgido y que espero que me sean respondidas.					
18.	Procuro ver la mayor parte de las lecturas del temario sugeridas por el profesor en clase.					
19.	Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va a salir en los exámenes.					
20.	Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas a las posibles preguntas.					

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Dra. Zoila Ayvar Bazán

Presente

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

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa Posgrado en Maestrías Especializadas con mención Docencia Universitaria de la UCV, en la sede Filial Norte – Los Olivos, promoción 2017, aula 613B, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaré el grado de Maestro. El título del proyecto de investigación es:

“Motivación y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2018

Y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he 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 las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- 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.

Meléndez Quispe, Nelly Cecilia

D.N.I: 41726485

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Dr. José M. Valqui Oxolón

Presente

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

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa Posgrado en Maestrías Especializadas con mención Docencia Universitaria de la UCV, en la sede Filial Norte – Los Olivos, promoción 2017, aula 613B, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaré el grado de Maestro. El título del proyecto de investigación es:

“Motivación y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2018”.

Y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he 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 las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- 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.

Meléndez Quispe, Nelly Cecilia

D.N.I: 41726485

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Mg. Santiago Aquiles Gallarday Morales

Presente

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

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa Posgrado en Maestrías Especializadas con mención Docencia Universitaria de la UCV, en la sede Filial Norte – Los Olivos, promoción 2017, aula 613B, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación y con la cual optaré el grado de Maestro. El título del proyecto de investigación es:

“Motivación y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2018

Y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he 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 las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- 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.

Meléndez Quispe, Nelly Cecilia

D.N.I: 41726485

Definición Conceptual de las Variables y Dimensiones Variable1:

Motivación

Morales, (2011) define el rendimiento académico “es la aptitud característica del ser humano para aumentar sus niveles de pensamiento, basado en sus facultades y pericia para adquirir inteligencia y entendimiento según su experiencia de vida, bien sea dentro del campo formal o informal por medio de etapas de productividad”. (p.92)

Dimensiones de la variable: Motivación.

Dimensión 1: Interna (motivación intrínseca)

La motivación intrínseca, es aquella cuando el individuo mantiene su interés en el trabajo o en el estudio buscando siempre superarse a sí mismo, logrando metas, manteniendo aspiraciones y manteniendo una personalidad sólida” (Gerardo Paniagua (Lambertini 2010-p65).

Dimensión 2: La motivación extrínseca

La motivación extrínseca es la que se fundamenta a través de elementos externos motivadores o no motivadores, como por ejemplo son el premio, dándose dentro de acciones positivas, o el castigo si se trata de acciones negativas, buscando que el individuo desarrolle una conducta aceptable dentro de la sociedad y con el castigo erradicar conductas indeseables. (Lambertini, 2010, p. 66).

Variable 2: Rendimiento Académico

Dimensiones de la variable: Rendimiento Académico.

Dimensión 1 presagio: se refiere a los aspectos contextuales (del estudiante y de la enseñanza) previos a la acción educativa. Ésta influye sobre la dimensión proceso. Pueden describir cómo difieren los individuos dentro de un contexto de enseñanza específico (enfoque preferido). El factor presagio existe previamente al proceso de rendimiento-enseñanza-aprendizaje e incluye las características individuales de los estudiantes que llegan al centro con unas determinadas competencias cognitivas, conocimientos previos, motivación para el estudio y los aspectos relacionados con el contexto de la enseñanza, como la cultura educativa de la institución, métodos de enseñanza, experiencia de los docentes (Ramsden, 1988).

Dimensión 2 procesos: se refiere a la dinámica de enseñanza-aprendizaje que se aplica durante la interacción en el aula y que da lugar a la fase de producto. Pueden describir cómo se manejan las tareas específicas (enfoque en proceso). Esta variable se refiere al complejo entramado del aprendizaje, el cual está integrado por la motivación y estrategias que emplean los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. La motivación y estrategias utilizadas se agrupan en función de los tres enfoques del rendimiento y el aprendizaje (superficial, profundo y de alto rendimiento) que en la actualidad se han reducido a dos, superficial y profundo. (Biggs, 2001, p.87).

Dimensión 3 producto: es el resultado académico, quedando condicionada a la interacción entre la variable presagio y producto. Pueden describir cómo los contextos de aprendizaje pueden diferir uno de otro (enfoque contextual). Esta variable es dependiente y está condicionada por las variables de presagio y proceso que relacionan la tarea de aprendizaje con el enfoque y el rendimiento académico (Biggs, 1989).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Tabla 1: Motivación

Dimensiones	indicadores	Ítems	Escala y Valores	Niveles o rangos
Interna (motivación intrínseca)	Aspiraciones personales	1-35	Si	Bajo (0- 29)
	Aspiraciones profesionales, Tendencias internas Necesidades psicológicas		No	Medio (30- 58)
Externa (motivación extrínseca) a la persona	Incentivos externos Premios y castigos	36-87		Alto (59- 87)

Según cuestionario MSLQ adaptado

Tabla 2: Procesos del Rendimiento Académico

Dimensiones	indicadores	Ítems	Escala y Valores	Niveles o rangos
Presagio	Enfoque preferido	7	MD .- Muy en desacuerdo D.- En desacuerdo	Baja (0-47) Moderada (48-74)
Proceso	Enfoque en proceso	7	I.- Indeciso DA.- De acuerdo MA.- Muy de acuerdo	Alta (75-100)
Producto	Enfoque contextual	6		

Según instrumento de Study Process Questionnaire) de Biggs y colaboradores (Biggs et al., 2001).

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA
MOTIVACIÓN DEL ALUMNO EN FÍSICA III DE LA ESCUELA DE FÍSICA DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS - 2018.**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencia
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Interna (motivación intrínseca)							
1.	Es importante para mí aprender cosas nuevas.	X		X		X		
2.	Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.	X		X		X		
3.	Cuando hago un examen pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros.	X		X		X		
4.	Desearía que nos pidan trabajos para hacer en casa.	X		X		X		
5.	Creo que obtendré muy buenas notas en el curso.	X		X		X		
6.	Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.	X		X		X		
7.	Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/capacidades en clase.	X		X		X		
8.	Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar de otras partes del examen.	X		X		X		
9.	Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa.	X		X		X		
10.	Es importante para mí aprender el curso por el valor que tienen para mi formación.	X		X		X		
11.	Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.	X		X		X		
12.	Estoy seguro de que puedo aprender los contenidos principales que se enseñan en las diferentes materias.	X		X		X		
13.	Cuando participo en alguna actividad, me preocupa lo que mis compañeros puedan estar pensando de mí.	X		X		X		

14.	Mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría suspender.	X		X		X		
15.	Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este curso.	X		X		X		
16.	Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.	X		X		X		
17.	Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso.	X		X		X		
18.	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas	X		X		X		
19.	Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud.	X		X		X		
20.	Me siento nervioso y preocupado cuando hago exámenes.	X		X		X		
21.	Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes del curso.	X		X		X		
22.	Creo que me irá bien en el curso.	X		X		X		
23.	Es importante para mí conocer los textos propuestos por el curso.	X		X		X		
24.	Creo que es útil para mí aprenderme los problemas planteados en este curso.	X		X		X		
25.	Es importante para mí saber hacer tareas lo que otros compañeros no saben.	X		X		X		
26.	En clase me preocupa que me pongan en ridículo.	X		X		X		
27.	Me gustan las asignaturas de este curso.	X		X		X		
28.	Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.	X		X		X		
29.	Cuando hago un examen mi pulso de acelera	X		X		X		
30.	Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en el curso.	X		X		X		

31.	En clase prefiero hacer lo menos posible.	X		X		X		
32.	Teniendo en cuenta la dificultad del curso, los profesores que tengo y mis capacidades, creo que me irá bien en el curso.	X		X		X		
33.	En los estudios siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.	X		X		X		
34.	Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.	X		X		X		
35.	Procuro evitar las tareas difíciles.	X		X		X		
36.	En clase me gusta aprender cosas interesantes.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 Externa (motivación extrínseca) a la persona	Si	No	Si	No	Si	No	
37.	Cuando estudio subrayo para organizar mejor mis ideas.	X		X		X		
38.	Muchas veces se me escapan puntos importantes durante las clases porque estoy pensando en otras cosas.	X		X		X		
39.	Cuando estudio, a veces expongo la materia ante un compañero de clase para comprobar lo que sé.	X		X		X		
40.	Normalmente estudio en un sitio donde puedo concentrarme en el curso.	X		X		X		
41.	Cuando leo o estudio, me planteo preguntas que me ayuden a concentrarme.	X		X		X		
42.	Muchas veces me aburro tanto cuando estudio o abandono antes de acabar lo que pensaba hacer.	X		X		X		
43.	Muchas veces me hago preguntas a mí mismo sobre las cosas que oigo o leo para ver si las encuentro convincentes.	X		X		X		
44.	Cuando estudio trato de retener la información repitiendo para mí los contenidos una y otra vez.	X		X		X		

45.	Incluso si tengo problemas para aprenderme las asignaturas, intento hacerlo por mí mismo, sin ayuda de nadie.	X		X		X		
46.	Cuando estoy leyendo algo referente a una asignatura y no me está quedando claro, vuelvo atrás y trato de resolver mis dudas.	X		X		X		
47.	Cuando estudio hago una primera lectura rápida de los libros o apuntes e intento encontrar las ideas más importantes.	X		X		X		
48.	Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar.	X		X		X		
49.	Si lo que leo me resulta difícil de entender, ensayo un modo distinto de leer el material.	X		X		X		
50.	Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros.	X		X		X		
51.	Cuando estudio, leo los apuntes y los libros una y otra vez.	X		X		X		
52.	Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.	X		X		X		
53.	Trabajo duro para ir bien en las diferentes asignaturas, incluso cuando no me gusta lo que estamos haciendo.	X		X		X		
54.	La motivación de los estudiantes es una estrategia de aprendizaje del curso	X		X		X		
55.	Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor el aprendizaje.	X		X		X		
56.	Suelo comentar y resolver dudas sobre los contenidos de las asignaturas con otros compañeros de clase.	X		X		X		
57.	Tomo la materia de estudio como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ella.	X		X		X		
58.	Encuentro difícil el ajustarme a un plan de estudio.	X		X		X		
59.	Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos prácticos, etc...	X		X		X		
60.	Generalmente, antes de estudiar a fondo un tema nuevo lo ojeo para ver cómo está organizado.	X		X		X		

61.	Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme que entiendo los contenidos que he estado estudiando.	X		X		X		
62.	Si es necesario, varío mi forma de estudiar para que se adecue a las exigencias de cada asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.	X		X		X		
63.	Frecuentemente me doy cuenta de que he estado leyendo materia de estudio, pero sin enterarme de lo que leía.	X		X		X		
64.	Hago preguntas a los tutores y profesores para aclarar los conceptos que no entiendo bien.	X		X		X		
65.	Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes.	X		X		X		
66.	Cuando la materia de estudio es difícil, abandono o estudio sólo las partes más fáciles.	X		X		X		
67.	Cuando estudio, pienso en qué se supone que debo aprenderme de cada tema, en lugar de limitarme a leerlo.	X		X		X		
68.	Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras.	X		X		X		
69.	Cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes.	X		X		X		
70.	Cuando leo la materia de una signatura, trato de relacionarla con lo que ya sé.	X		X		X		
71.	Tengo un lugar fijo para estudiar	X		X		X		
72.	Trato de poner en acción ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas	X		X		X		
73.	Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de los libros y apuntes de clase.	X		X		X		
74.	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero.	X		X		X		
75.	Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase.	X		X		X		

76.	Procuro llevar al día el estudio y los trabajos de las diferentes asignaturas.	X		X		X		
77.	Cuando oigo o leo una afirmación o conclusión, pienso en otras alternativas posibles.	X		X		X		
78.	Hago listas con los puntos importantes de la materia de estudio y las memorizo.	X		X		X		
79.	Asisto a clase con regularidad.	X		X		X		
80.	Incluso cuando los contenidos son aburridos y poco interesantes, continúo trabajando hasta que termino.	X		X		X		
81.	Trato de averiguar a qué compañeros de clase pedir ayuda si fuese necesario.	X		X		X		
82.	Cuando estudio, trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.	X		X		X		
83.	A menudo me doy cuenta de que no dedico suficiente tiempo a estudiar por culpa de otras actividades.	X		X		X		
84.	Cuando estudio me fijo metas concretas para encauzar mis actividades en función de los diferentes períodos de estudio.	X		X		X		
85.	Cuando me pierdo tomando apuntes, procuro completarlos luego.	X		X		X		
86.	Habitualmente me cuesta encontrar tiempo para repasar los libros o apuntes antes del examen.	X		X		X		
87.	Trato de aplicar los conocimientos que adquiero por medio de la lectura o el estudio de otras actividades, por ejemplo en las exposiciones del profesor o en las clases prácticas.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): puede ser aplicado el instrumento

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []


Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg:
Dr José M. Valqui Oxolón DNI: 10743897

Especialidad del validador: Dr en educ. Especialidad en EBR

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 21 de 07 del 2018.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo


Dr. José M. Valqui Oxolón
 DOCENTE
 EDUCACIÓN BÁSICA / SUPERIOR
 Firma del Experto Informante.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Puede ser aplicado el instrumento

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []


Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg:
Ayvar Bazán Zoila DNI: 07193893

Especialidad del validador: Dra. en Ciencias de la Educación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 21 de 07 del 2018.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo


 Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOS PROCESOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNO EN FÍSICA III DE LA ESCUELA DE FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS - 2018.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Presagio							
1.	Encuentro que a veces estudiar física III me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.	X		X		X		
2.	Cuando estudio física III, tengo que trabajarlo bastante para formarme una opinión personal al respecto, y así quedarme satisfecho.	X		X		X		
3.	Mi objetivo es pasar el curso de física III haciendo el menor trabajo posible.	X		X		X		
4.	Realmente sólo estudio los apuntes y lo que se señala en clase de física III y entiendo que buscar información complementaria por mi cuenta es una pérdida de tiempo.	X		X		X		
5.	Cualquier tema puede ser interesante una vez que te metes en él en el curso de física III.	X		X		X		
6.	Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos de física III y a menudo dedico tiempo extra a ampliarlos buscando información adicional.	X		X		X		
	DIMENSION 2 Proceso							
7.	Como no encuentro el curso de física III muy interesante, mantengo mi trabajo al mínimo.	X		X		X		
8.	Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria aunque no las entienda.	X		X		X		
9.	Estudiar temas académicos de física III puede ser a veces tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.	X		X		X		
10.	Me hago preguntas sobre aquellos temas de	X		X		X		

	física III que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.	X		X		X		
11.	Encuentro que puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando lo más importante, más que si me pongo a comprenderlo.	X		X		X		
12.	Generalmente me limito a estudiar lo que específicamente me señalan en clase de física III. Creo que es innecesario hacer cosas extra.	X		X		X		
13.	Trabajo duro en la carrera de física III porque encuentro las asignaturas interesantes.	X		X		X		
14.	Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas interesantes que han sido tratados en diversas clases de física III.	X		X		X		
	DIMENSION 3 Producto	Si	No	Si	No	Si	No	
15.	No veo ninguna ventaja en estudiar los temas en profundidad de física general. Esto te confunde y te hace perder tiempo, cuando lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.	X		X		X		
16.	Creo que los profesores de la escuela de física de la UNMSM-2018 no deberían esperar que los estudiantes empleemos mucho tiempo estudiando aquellos contenidos que todos saben. Que no van a entrar en el examen.	X		X		X		
17.	Asisto a la mayoría de las clases de física III llevando cuestiones que me han surgido y que espero que me sean respondidas.	X		X		X		
18.	Procuro ver la mayor parte de las lecturas del temario sugeridas por el profesor en clase.	X		X		X		
19.	Empleo poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va a salir en los exámenes.	X		X		X		
20.	Encuentro que lo mejor para aprobar un examen es tratar de recordar las respuestas a las posibles preguntas.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Puede ser aplicado el instrumento

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg:
Ayvar Bazán Zoila DNI: 07193893

Especialidad del validador: Dr. en Ciencias de la Educación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 21 de 07 del 2018. E. Utrera

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Firma del Experto Informante.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Puede ser aplicado el instrumento

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg:
Dr José M. Valqui Oxolón DNI: 10743897

Especialidad del validador: Dr en educ. especialista en EBR

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 21 de 07 del 2018. Dr. José M. Valqui Oxolón

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

DOCENTE
EDUCACIÓN BÁSICA / SUPERIOR
Firma del Experto Informante.

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1

0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1

75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0
0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1

VARIABLE PROCESOS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

SUJETO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	2	2	2	2	2	3	3	3
2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	2	2
3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3
4	3	3	2	5	4	5	5	4	4	3	3	3	3	3	3	5	3	4	3	4
5	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	5	4	5	3	3
6	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	5	1	1	4	4	4	4	4
7	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	5	3	3	3	3	5	5	2	2
8	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	3	5	5	3	2	1
9	3	3	5	5	4	4	4	4	5	3	4	5	5	5	5	3	5	3	2	2
10	2	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	3	5	5	5	1	1	1	3
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	1	1	5	1	1	1	1
12	2	2	2	5	2	5	2	2	5	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3
13	3	3	5	5	5	5	5	2	2	2	3	3	3	3	5	5	5	5	2	2
14	3	3	4	4	4	5	4	5	5	2	3	3	3	3	3	1	1	5	3	3
15	3	3	3	3	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	1	1	2	1
16	3	4	4	5	4	5	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	1	1	1
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	1	4	4
18	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	1	2	2	3	3
19	5	5	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	3	2
20	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	4	4	4	4
21	3	3	3	3	3	3	5	5	5	4	4	4	2	2	2	5	2	2	5	2
22	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	2	2	2	2	2	2
23	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1	1	5	5	5	4	5	2	5	3
24	4	3	4	4	4	4	5	5	4	2	2	2	5	5	5	2	2	2	2	2

25	3	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	2	1	2	2	2	1	3
26	2	2	2	4	3	3	4	5	5	4	4	4	2	2	1	1	2	2	2	2
27	4	4	4	4	3	4	5	4	4	2	4	4	5	5	4	5	5	5	5	2
28	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	5	5	2	5	5	4	5	5
29	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	2	5	5	5	5	5	4	5	2
30	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	2	2	2	2	1
31	2	3	3	4	3	3	4	3	3	2	3	4	3	3	2	2	3	2	1	2
32	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	1	3	2	3	3	4	3	2	4	2

Nunca o muy rara vez = 1	Algunas veces = 2	A menudo = 3	Frecuentemente o casi siempre = 4	Siempre = 5
--------------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	-------------

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO MOTIVACION

N° Personas	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	
1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	
2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	
3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
4	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	
5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	
6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
7	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	
8	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	
9	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
11	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	
12	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	
13	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	
14	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
15	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	
16	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	
17	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
19	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	
20	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	
TRC	16	11	17	12	4	15	10	17	11	10	4	10	0	9	1	2	0	2	16	11	17	12	4	15	
													0,0	0,4	0,0	0,1	0,0	0,1	0,8	0,5	0,8	0,6	0,2		
P	0,80	0,55	0,85	0,60	0,20	0,75	0,50	0,85	0,55	0,50	0,20	0,50	0	5	5	0	0	0	5	5	0	0	0,75		
Q	0,20	0,45	0,15	0,40	0,80	0,25	0,50	0,15	0,45	0,50	0,80	0,50	1,0	0,5	0,9	0,9	1,0	0,9	0,2	0,4	0,1	0,4	0,8		
P*Q	0,16	0,25	0,13	0,24	0,16	0,19	0,25	0,13	0,25	0,25	0,16	0,25	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,19	

SP*Q	13,69
VT	63,00
KR-20	0,85

$$KR - 20 = \left(\frac{k}{k-1} \right) * \left(1 - \frac{\sum P.Q}{VT} \right)$$

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PROCESOS DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,802	,815	20

Motivación y procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.

Nelly Cecilia Meléndez Quispe
Universidad Cesar Vallejo

nycmar2016@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en estudiantes de educación superior, la investigación realizada fue de enfoque cuantitativo, tipo básico de nivel descriptivo, diseño no experimental y correlacional de corte transversal. La población estuvo conformada por 42 estudiantes la recolección de datos la muestra fue no probabilística de 32 estudiantes. se utilizaron instrumentos de la variable motivación y procesos del rendimiento académico, se realizó la confiabilidad de Alpha de Cronbach. La investigación permitió concluir que en cuanto a la Hipótesis General que existe relación entre la variable motivación y los procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes, siendo el coeficiente de correlación de Spearman 0,444; calculado a través del programa SPSS lo cual se ubica en el rango de correlación moderada positiva. Asimismo se obtuvo una significación bilateral de p valor ($p=0.011$), de estos resultados se concluye que existe relación significativa entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional mayor de San Marcos- 2018.

Palabras claves: motivación y procesos del rendimiento académico.

ABSTRACT

This investigation had as aim determine the relation between the motivation and the processes of the academic performance in students of top education, the realized investigation was of quantitative approach, basic type was of descriptive level, not experimental design and correlational of transverse court. The population was shaped by 42 students the compilation of information the sample belonged not probabilistic 32 students. There were in use instruments of the variable motivation and processes of the academic performance, Alpha de Cronbach's reliability were realized.

The investigation allowed to conclude that as for the General Hypothesis that exists relation between the variable motivation and the processes of the academic performance in the physical IIIrd of students, being the coefficient of Spearman's correlation 0,444; calculated across the program SPSS which is located in the range of moderate positive correlation. Likewise a bilateral significance obtained of p value ($p=0.011$), of these results one concludes that significant relation exists between the motivation and the processes of the academic performance in The Physical IIIrd of students of the school of physics of San Marcos-'s National major University - 2018.

Key words: motivation and processes of the academic performance.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel Internacional la investigación educativa es vital para entender el fenómeno educativo, debido a esto en la siguiente investigación se procura entender los elementos que repercuten en la productividad académica y que poseen relación con el incentivo interno o externo del estudiante. Es importante destacar que se han realizado diversas investigaciones sobre el tipo de educación que se aplica en el país y de lo difícil que se ha convertido poder darle un mayor nivel gracias a factores sociales que influyen en este proceso, recayendo la mayor responsabilidad en los profesores particularmente en la escuela de física de la UNMSM. La presente investigación tiene como objetivo general determinar la relación existente entre la motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de La Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018. En cuanto sus objetivos específicos fueron: Establecer la relación existente entre la motivación en su dimensión Interna (motivación intrínseca) y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos – 2018 y Establecer la relación existente entre la motivación en su dimensión Externa (motivación extrínseca) a la persona y procesos del rendimiento académico.

Por su parte Fonseca (2017) en su investigación Autoestima y motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E Rodríguez Trigoso SMP- 2015. Programa de Doctorado de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo-PERÚ – 2017. Los resultados de la tabla, se tiene el valor de la Chi cuadrado es de 32.671 y p. valor (valor de la significación) es igual a 0.00 frente a la significación estadística α igual a 0.05 ($p_valor < \alpha$), significa rechazo de la hipótesis nula, los datos de la variable no son independientes, implica la dependencia de una variable sobre la otra.

Acorde a los hallazgos de Díaz (2016) La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP. TESIS El siguiente estudio se propone demostrar la correlación que tiene lugar establecer la relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje así como su influencia y cómo influyen en el nivel de rendimiento académico. Los resultados adquiridos con el estudio de correlación de Pearson se obtiene un valor de significación de s. 0.000 a un nivel de significación de 0.05, lo que nos permite aceptar la hipótesis de la investigación. Por

otro lado, se halla una correlación positiva de 0.828. Y 0.807, con lo cual se acepta la hipótesis de trabajo.

Por su parte Morales, (2011) define el rendimiento académico “es la aptitud característica del ser humano para aumentar sus niveles de pensamiento, basado en sus facultades y pericia para adquirir inteligencia y entendimiento según su experiencia de vida, bien sea dentro del campo formal o informal por medio de etapas de productividad”. (p.92)

II. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación pertenece a un tipo de investigación básica descriptiva y correlacional, basado en identificación de Hernández, Fernández y Baptista (2010-p.46). Asimismo la presente investigación asumirá un diseño no experimental correlacional, de corte transversal La presente investigación asumirá un diseño no experimental correlacional, de corte transversal. La muestra para este estudio fue no probabilística estuvo constituida por 32 estudiantes escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos – 2018. Como técnica de recolección de datos se usó la técnica de la encuesta en su modalidad de cuestionario el cual se procedió a aplicar el primer Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje – MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ, cuestionario de evaluación del rendimiento escolar y procesos de aprendizajes en estudiantes universitarios R-SPQ-2F. cuyo instrumento a utilizar en ambas variables es una ficha de registro para la variable 1 y la escala de rendimiento para la variable 2 el cuestionario R- SPQ-2F que es la última versión reducida (20 ítems) del SPQ (Study Process Questionnaire) de Biggs, para a validez se ha trabajado con la lista de cotejo, este instrumento fue corroborado y validado por un juicio de expertos. Con respecto a la validez de contenido del instrumento de motivación este se encuentra avalado por Pintrich, Smith, García & Mckeachie.

Como resultado en la implementación confiabilidad del instrumento de medición acerca se determinó mediante el KR20 para la variable motivación el cual obtuvo como resultado un 0.85 de concordancia resultó significativa mientras que para la variable rendimiento académico se estableció el alfa de Cronbach siendo el resultado de 0,85. Y para el Método de análisis de datos se realizó la técnica de ensayo en grupos pequeños para llevar a cabo una prueba piloto utilizando el cuestionario de

los empleados a través de la Escala de Satisfacción Laboral SL-SPC. Técnica del Software SPSS, para validar, procesar y contrastar hipótesis.

III. RESULTADOS

En cuanto a su Análisis descriptivo sobre la Motivación en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2018. Se obtuvo un 18,8% de los estudiantes que cursan Física III presentan una baja motivación, otro 3,1% indicó que su motivación es media, mientras que el 78,1% se caracteriza por poseer una alta motivación. En cuanto al rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018. Se observa que un 6,3% de los estudiantes de Física III se ubicaron en un nivel bajo en relación con los procesos de rendimiento académico, entre tanto el 78,1% en el nivel medio, solo el 15,6% presentaron un alto nivel en los procesos del rendimiento académico.

Por su parte en cuanto al análisis inferencial se observó según el Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional Mayor De San Marcos - 2018. La investigación permitió concluir que en cuanto a la Hipótesis General que existe relación entre la variable motivación y los procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes, siendo el coeficiente de correlación de Spearman 0,444; calculado a través del programa SPSS lo cual se ubica en el rango de correlación moderada positiva. Asimismo se obtuvo una significación bilateral de p valor ($p=0.011$) resultando ser menor a 0.05; por consiguiente, de estos resultados se concluye que existe relación significativa entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de física de la Universidad Nacional mayor de San Marcos- 2018.

IV. DISCUSIÓN

En cuanto a la Hipótesis General se estableció según el Coeficiente de correlación de Spearman del cruce de las variables motivación y procesos de rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de física de la UNMSM-2018. Se tiene que fue 0,444; el cual se ubica en el rango de correlación moderada positiva. Asimismo, el valor de significación obtenido resultó ser menor a 0,05; por consiguiente, de estos

resultados se concluye que existe relación significativa al 5% entre la motivación y los procesos del rendimiento académico en Física III de estudiantes de la escuela de física de la UNMSM -2018. En cuanto a la Hipótesis específica 1 El valor de coeficiente de correlación de Spearman ($p=0,454$) se evidencia una correlación moderada positiva entre la dimensión motivación intrínseca y variable procesos de rendimiento académico, por su parte, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación intrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la UNMSM-2018.

Por otra parte, en cuanto a la Hipótesis específica 2 se obtuvo que el coeficiente de correlación de Spearman fue ($p = 0,456$) por lo que se evidencia una correlación moderada positiva entre la dimensión motivación extrínseca y la variable procesos de rendimiento académico. Además, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación extrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la UNMSM-2018.

V. CONCLUSIONES

Para la primera conclusión se ha demostrado que en cuanto a la hipótesis general el resultado presenta una correlación moderada positiva, es decir, existe relación entre ambas variables en los sujetos de estudio según muestra el coeficiente de correlación de Spearman ($p = 0,444$). La segunda conclusión se ha demostrado que cuanto a la Hipótesis Específica 1 que existe una correlación moderada positiva entre la dimensión motivación intrínseca y la variable procesos de rendimiento académico según muestra el coeficiente de correlación de Spearman ($p = 0,454$), por su parte, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación intrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la UNMSM-2018. finalmente la tercera conclusión se ha demostrado que sobre la hipótesis específica 2 una evidencia de correlación moderada positiva entre la dimensión motivación extrínseca y la variable procesos de rendimiento académico según muestra el coeficiente de correlación de Spearman ($p = 0,456$). Además, el p-valor resultó ser menor a 0,01; de tal manera que existe relación entre la motivación en su dimensión motivación extrínseca y procesos rendimiento académico en Física III de estudiantes de la Escuela de Física de la UNMSM-2018.

VI. REFERENCIAS

Alfaro, M. (2016). Mindfulness, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios (Tesis de pregrado), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

American Psychological Association (APA) (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct (Principios éticos del Psicólogo y Código de Conducta). PsychNET®. Recuperado 27 de noviembre de 2007 De <http://www.apa.org/ethics/code2002.html#history>.

Biggs, J.B. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. The International Encyclopaedia of Education, vol. 1 (2nd ed.), pp. 319-322. Oxford: Pergamon Press.

Díaz Rodríguez (2016) La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – Perú.

Díaz, Reyes Y Martínez (2017) “Influencia de la Motivación en el rendimiento Académico” para obtener el título de: magister en psicología educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Madrid España.

MINEDU (2005) Evaluación del Rendimiento académico introducción a la teoría de respuesta al ítem.

Pérez Sánchez, P. Teorías Cognoscitivas de aprendizaje de origen europeo.

Pintrich, P., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53 (3) 801-813

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. The Elementary School Journal, 106 (3), 225-236.

DECLARACIÓN JURADA**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO**

Yo, **NELLY CECILIA MELÉNDEZ QUISPE**, estudiante del programa de Maestría Especializada en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI: 41726485 con el artículo titulado.

“Motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018.”

Declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría
- 2) El artículo no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lugar y fecha: LIMA, 31 DE AGOSTO 2018

Nombres y apellidos: NELLY CECILIA MELENDEZ QUISPE



DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA BACHILLER (ES): NELLY CECILIA MELENDEZ QUISPE

Para obtener el Grado Académico de *Maestra en Docencia Universitaria*, ha sustentado la tesis titulada:

MOTIVACIÓN Y PROCESOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FISICA III DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE FISICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS - 2018

Fecha: 31 de agosto de 2018

Hora: 9:30 a.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dr. Yolvi Ocaña Fernandez

Firma:

SECRETARIO: Dra. Nancy Cuenca Robles

Firma:

VOCAL: Mg. Santiago Gallarday Morales

Firma:

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

Aprobado por mayoría

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....
.....
.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

Mejorar estilo de Redacción APS

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.




Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Santiago Aquiles Gallarday Morales, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada **Motivación y procesos del rendimiento académico en física III de estudiantes de la escuela de Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2018**, del estudiante **Meléndez Quispe, Nelly Cecilia**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 22% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrita analizo dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye 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.

Lima, 18 de agosto de 2018.



Firma

Santiago Aquiles Gallarday Morales

DNI: 25514954



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)
"César Acuña Peralta"

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

MELENDEZ QUISPE NELLY CECILIA

D.N.I. : 41726485

Domicilio : AV. FLORAL N° 319 AUCALLAMA

Teléfono : Fijo : Móvil : 948006330

E-mail : nysmar2016@gmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad :

Escuela :

Carrera :

Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Doctorado

Grado : MAESTRA

Mención : DOGENCIA UNIVERSITARIA

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

MELENDEZ QUISPE NELLY CECILIA

Título de la tesis:

MOTIVACIÓN Y PROCESOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FÍSICA
III DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS - 2018

Año de publicación : 2018

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento,

Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

Firma : 

Fecha : 10/10/2018



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

MELÉNDEZ QUISPE NELLY CECILIA

INFORME TITULADO:

MOTIVACIÓN Y PROCESOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FÍSICA III DE

ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS - 2018

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

SUSTENTADO EN FECHA: 31 DE AGOSTO 2018

NOTA O MENCIÓN: APROBADO POR MAYORÍA


FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN