



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje
de los estudiantes de una universidad de Quevedo, 2020**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria**

AUTORA:

Figuroa Valencia, Lorena Beatriz (ORCID: 0000-0001-7156-1145)

ASESOR:

Dr. Morales Huamán, Humberto Iván (ORCID: 0000-0002-8720-4959)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

PIURA - PERÚ

2021

DEDICATORIA

El presente trabajo de tesis va dedicado a Dios, quien como guía estuvo presente en el caminar de mi vida, dotándome de bendición y fuerzas para continuar con mis metas trazadas sin desfallecer.

A mi familia que, con apoyo incondicional, amor y confianza permitieron que logre culminar mi carrera profesional.

A mis amigos, que han formado parte de mi vida profesional y que hasta el momento están presentes con sus consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida.

Y de manera especial a mi profesor Dr. Morales Huamán, Humberto Iván por sus consejos, enseñanzas y por su amistad.

AGRADECIMIENTO

El presente trabajo de tesis me gustaría agradecerle a Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A mi familia y en especial a mis hijas, por siempre haberme dado su fuerza y apoyo incondicional que me han ayudado y llevado hasta donde estoy ahora.

A la UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO PIURA – PERU por darme la oportunidad de estudiar y obtener un nuevo título profesional.

A mis compañeros de tesis porque en esta armonía grupal hemos logrado a pesar del impacto de la pandemia que estamos viviendo, estar juntos.

Gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
I.INTRODUCCIÓN	1
II.MARCO TEÓRICO.....	6
III.METODOLOGÍA.....	20
3.1. Tipo y diseño de investigación	20
3.2. Variables y Operacionalización	21
3.3. Población, muestra y muestreo.....	21
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	22
3.5. Procedimientos	22
3.6. Método de análisis de datos.....	23
3.7. Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS.....	25
V. DISCUSIÓN.....	36
VI. CONCLUSIONES	41
VII. RECOMENDACIONES.....	42
REFERENCIAS.....	43
ANEXOS.....	53

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Tabla cruzada estrategias motivacionales y aprendizaje	25
Tabla 2 Niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales	27
Tabla 3 Niveles de las dimensiones del aprendizaje	29
Tabla 4 Prueba de Normalidad: Kolmogórov-Smirnov para una muestra	31
Tabla 5 Correlación Rho Spearman entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje de los estudiantes	32
Tabla 6 Correlación Rho Spearman entre las estrategias motivacionales y la dimensión cognitiva y metacognitiva en el aprendizaje de los estudiantes	34
Tabla 7 Correlación Rho Spearman entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje de los estudiantes	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estrategias motivacionales y aprendizaje	26
Figura 2: Niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales	28
Figura 3: Dimensiones del aprendizaje	30
Figura 4: Coeficiente de determinación (R^2) y Relación entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje.....	33

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la influencia de las estrategias motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo en el año 2020. En cuanto a su metodología, se utilizó una tipología básica con un diseño correlacional causal, contando con una población compuesta por 260 estudiantes de la universidad Quevedo, de la cual se seleccionó una muestra de 156 estudiantes, los cuales reflejaban las características de la población en un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 5%. Los resultados evidencian que existe una correlación directa, moderada y significativa entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje ($Rho=.484$, $p=.000$), además, el valor del coeficiente de determinación nos indica que el 60.3% del aprendizaje de los estudiantes universitarios se puede explicar por la influencia de las estrategias motivacionales, mientras que el 39.7% del mismo sería explicado por otros factores, esto implica que mientras mayor sea el nivel de estrategias motivacionales utilizadas, más eficiente será el aprendizaje de los estudiantes. En conclusión, se aceptó la hipótesis alternativa, comprobándose la influencia de las estrategias motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

Palabras clave: aprendizaje, estrategias, motivación.

ABSTRACT

The present research aimed to establish the influence of motivational strategies on the learning of students at a university in Quevedo in 2020. Regarding its methodology, a basic typology with a causal correlational design was used, with a population made up of 260 students from Quevedo University, from which a sample of 156 students was selected, which reflected the characteristics of the population at a 95% confidence level, with a 5% margin of error. The results show that there is a direct, moderate and significant correlation between motivational strategies and learning ($Rho=.484$, $p=.000$), in addition, the value of the coefficient of determination indicates that 60.3% of student learning University students can be explained by the influence of motivational strategies, while 39.7% of it would be explained by other factors, this implies that the higher the level of motivational strategies used, the more efficient the students' learning will be. In conclusion, the alternative hypothesis was accepted, verifying the influence of motivational strategies on the learning of students from a university in Quevedo 2020.

Keywords: learning, strategies, motivation.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial encontramos latente la problemática de las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes no solo en la etapa escolar sino en la etapa universitaria, quizá debido a diferentes factores ya sea académicos, sociales, familiares, económicos, personales, por lo que se pretende mediante un estudio plantear estrategias que motiven a que los estudiantes puedan aprender y captar las enseñanzas de sus docentes, muchas investigaciones revelan las dificultades en el aprendizaje que ellos presentan, muestran niveles bajos o no cuentan con una motivación apropiada, es por ello que se pretende desarrollar estrategias con el fin de motivar el aprendizaje de los estudiantes (Pérez *et al.*, 2013).

La problemática educativa mantiene su crecimiento, y más aún en tiempos de Covid (Quinto, 2020). Las cifras de fracaso académico no encuentran un descenso y la deserción sigue creciendo (Bolívar y López, 2009). En países latinoamericanos, los datos no son alentadores, por ejemplo, el 27% de los ingresantes a universidades peruanas abandonan su carrera en el primer año (Lira, 2017) y uno de cada tres alumnos universitarios en España no culmina su carrera (Alba, 2019). Por esto, diversas investigaciones han logrado identificar algunos factores que pueden establecerse como determinantes para el éxito del estudiante, partiendo desde un punto de vista integral de bienestar y estudio (Chica, 2010; Cornejo y Redondo, 2007).

A nivel nacional en nuestro país, Ecuador, a través del tiempo la evolución en la educación para mejorar la calidad de la enseñanza en los estudiantes ha ido creciendo a grandes pasos, y lo dice un artículo periodístico publicado en el diario Manabita (2013) “Que el tipo de motivación se avanza según la edad y según lo que transmita el docente a sus estudiantes, como el entusiasmo”

En el país, los cambios en la educación no son suficientes Porque el sector educativo no se ha adaptado a las reformas en este campo los profesores de educación no animarán creativamente a los estudiantes debido a que no utilizan métodos, están interesados en sus actividades en el aula. Actividades adecuadas para motivarlos a aprender. Dado que el sistema educativo de Ecuador está atravesando un profundo proceso de cambio, Inherente a la

naturaleza de cualquier sistema educativo que deba adaptarse Desarrollar la motivación de forma permanente a través de juegos y actividades. Deportes, etc.,

En ese sentido surge una importante tendencia a desarrollar estrategias en base a dichos factores que lleven a los alumnos, a encontrarse como agentes responsables de su propio aprendizaje, asegurando su bienestar y el de sus compañeros. Estos factores y estrategias de protección académica, no son más que herramientas potenciadoras del talento y la energía que la persona posee, y que muchas veces se pueden utilizar para lograr las metas establecidas al inicio de una matrícula universitaria (Vaquer *et al.*, 2012).

La motivación surge como uno de estos instrumentos indispensable en el manejo de los logros; pero, sobre todo, se muestra como el lazo entre la teoría del aprendizaje y la práctica de los estudiantes. Es más, existen autores que creen que la motivación traza el camino de los logros universitarios, lo que permite estudiarla como el principal factor de protección ante tanta problemática en la vida universitaria. Y no solo es útil en el ambiente académico, ya que naturalmente, participa en muchas de las estrategias de la psicología, el deporte, el trabajo, y más en áreas de desarrollo humano. Por dichos beneficios, se han desarrollado investigaciones que se centran solamente en la motivación, para conseguir algún objetivo de cambio en los estudiantes de diversas materias (Anaya-Durand, 2010).

La motivación es hoy un concepto teórico. A través de la historia se reconoce ésta como uno de los motores que ha impulsado la humanidad, es por ello que se ha trabajado sistematizando la experiencia que constituye sentirse impelido a realizar alguna tarea. La variable estrategias motivacionales se ha incorporado de forma más novedosa en el aprendizaje. Se plantea que las estrategias motivacionales pueden ser utilizadas por los estudiantes, pero se debe tener en cuenta los distintos enfoques teóricos, así como las características particulares de cada estudiante (Soriano, 2001).

Sobre el estudio de la modificación de variables humanas, la ciencia se ha encargado de establecer diversas formas de conseguir resultados más óptimos y beneficiosos para la satisfacción y el bienestar de la población estudiantil (Salazar y Figueroa, 2016).

Por todo lo anterior, el aprendizaje en tiempos del siglo XXI, resulta paradójicamente difícil y sencillo a la vez. Esto debido a que actualmente se manejan variables que antes no se habían estudiado, las cuales son posibles modificadoras del accionar humano, permitiendo ampliar la visión del docente/formador y especificar las necesidades de un hipotético currículo académica (Castañeda, 2004). Esto representa una amenaza y beneficio a la vez, ya que, a mayor información por estudiar en el proceso enseñanza-aprendizaje, mayor esfuerzo y tiempo, lo que establece un vacío de estrategias de aprendizaje. (Meza, 2014).

El aprendizaje está estrechamente relacionado con variables psicoeducativas, puesto que una persona comienza este proceso, en paralelo con el crecimiento de sus diversas áreas de desarrollo cognitivo, social, etc. (Bravo, Villalón y Orellana, 2004). Por tal, el aprendizaje está presente en las personas, desde el momento en que la maduración comienza a ser un proceso cognitivo relevante en la teorización de la humanidad. Así, se puede conceptualizar como una variable psicosocial (Velasco y Reyes, 2011).

Tiene sentido entonces, que las teorías del aprendizaje y el desarrollo cognitivo tengan relación con las estrategias motivacionales, así como en el resto de las variables psicosociales (Saona y Jacques, 2011). Al mismo tiempo que el ser humano es biopsicosocial, es un ser motivacional (muchas veces confundido en diversos enfoques como un ser espiritual, de alma, etc.). Por lo tanto, las estrategias motivacionales resultan útiles potenciadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como instrumentos mismos de transmisión de conocimientos (Herrera y Lorenzo, 2009). En específico, en el ambiente universitario, el aprendizaje guiado por las estrategias motivacionales, acerca a los docentes y a las instituciones de formación profesional, a buscar el bienestar del estudiante, y a lograr su éxito, no solo como futuro miembro de una organización, sino como ciudadano partícipe en la formación de los parámetros sociales, familiares y personales, de convivencia (Junco, 2010). Con todo ello nos planteamos la interrogante ¿Cómo influye las estrategias motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020?

La realidad problemática, en la Universidad de Quevedo, se efectúa con base en la investigación realizada a los estudiantes de una de las facultades de

estudio, los mismos que se encuentran con falta motivacional por la realidad mundial de pandemia que en estos momentos estamos atravesando, la misma que ha modificado todos los espacios de la vida. El ámbito académico se ha ubicado en la modalidad virtual y, por tal razón, los estudiantes se pueden sentir estresados por la presión y los espacios de horarios reducidos; en este contexto se han manifestado inconvenientes con el aprendizaje, que van desde el ausentismo hasta la deserción. Aunque el personal docente intenta que el estudiante no abandone su carrera, y pese a que en algunas instituciones tienen algunas iniciativas, éstas resultan mínimas, lo que impide garantizar el aprendizaje efectivo (Ruiz, 2020).

Este estudio tiene relevancia teórica, puesto que aborda una temática importante y muy discutida en el ámbito académico, como es la influencia de las estrategias motivacionales en el aprendizaje. En ese sentido, representa una innovación y una fuente de información importante, que puede aportar a la formación de paradigmas y teorías del aprendizaje, la educación, la psicología, la antropología, entre otras.

Es de relevancia empírica, pues aporta datos relevantes y de interés para la resolución de una problemática que afecta a muchos estudiantes universitarios, y es la falta de estrategias motivacionales para continuar con sus estudios académicos.

Relevancia metodológica por los aportes dados con la validación de dos instrumentos, así como una propuesta de las estrategias motivacionales para mejorar el aprendizaje universitario y así aportar a la comunidad científica del país ecuatoriano.

Como objetivo general se plantea establecer la influencia de las estrategias motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

El primer objetivo específico que se pretende alcanzar es analizar los niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020. El segundo objetivo específico es examinar los niveles de las dimensiones del aprendizaje en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020. El tercer objetivo específico es determinar la

influencia de las estrategias motivacionales con la dimensión cognitiva y metacognitiva en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020. El cuarto objetivo específico es determinar la influencia entre las estrategias motivacionales, en la dimensión administración de recursos, en los estudiantes de una universidad de Quevedo.

La hipótesis general de este estudio es las estrategias motivacionales influyen en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020; Y como hipótesis nula: Las estrategias motivacionales no influyen en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional, Everaert (2017) realizó un estudio con el objetivo de encontrar la relación entre la motivación extrínseca e intrínseca con el aprendizaje profundo. En este trabajo de corte correlacional contó con 388 estudiantes de primer año de la carrera de Economía y Administración de Empresas de una universidad en Bélgica, encontrando que existe una relación entre el aprendizaje profundo y la motivación intrínseca ($R^2=.43$, $p=.000$), así como entre el aprendizaje profundo y la motivación extrínseca ($R^2=.26$, $p=.000$), es decir que los estudiantes motivados, ya sea de manera intrínseca o extrínseca, tienden a aprender más profundamente.

De igual forma Félix (2015), en su trabajo de corte correlacional, buscó determinar el coeficiente de relación entre la motivación y el rendimiento, para lo cual contó con una muestra de 44 estudiantes de diferentes carreras de una universidad privada de México. En su análisis utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y encontró que la correlación entre la motivación y el rendimiento académico es diferente según el factor evaluado, es así que con la motivación intrínseca tiene una relación alta, positiva y significativa ($r=.63$, $p<.05$), con la motivación extrínseca tiene una relación muy baja, negativa y significativa ($r=-0.16$, <0.05), y con la ansiedad facilitadora del rendimiento tiene una relación muy baja y positiva ($r=.18$, $p<.05$), por lo que el énfasis para influir en el rendimiento de una forma positiva debería darse en la motivación intrínseca.

Castillo *et al.* (2013), en su tesis de tipo mixto correlacional-explicativo, tuvieron el objetivo de establecer la relación existente entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo, teniendo como población a estudiantes de Francés Intensivo III de entre 19 y 24 años. En este estudio encontraron que las estrategias de motivación se correlacionan con el aprendizaje significativo de manera directa, es decir que si las estrategias de motivación son implementadas el aprendizaje significativo de los estudiantes aumenta.

En el ámbito nacional se encontró que Cabrera (2019), realizó una investigación con el objetivo de determinar el grado de motivación de logro y de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de un centro superior técnico de Callao, así como para determinar si existe una correlación entre ambas variables. Para este estudio contó con 94 participantes como

muestra, quienes eran estudiantes de las carreras mecánicas de mantenimiento, mecánica automotriz y electricidad industrial. En los resultados encontró que la relación entre ambas variables es muy débil y no significativa ($r=0.079$, $p=0.451$).

Por otro lado Adama (2018), en su tesis para determinar la relación entre las estrategias motivacionales y el desarrollo de capacidades matemáticas en estudiantes de Ingeniería Civil, contó con una muestra de 172 alumnos del segundo ciclo de la carrera de Ingeniería Civil de la Universidad César Vallejo sede Lima Norte y determinó que las estrategias motivacionales se relacionan significativamente con el desarrollo de capacidades matemáticas en dichos estudiantes universitarios ($Rho=0.714$, $p=0.000$).

Del mismo modo González (2018), en su investigación para establecer la relación entre las estrategias motivacionales del aprendizaje y las metas de estudio en estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, contó con una muestra de 124 alumnos de las carreras de Psicología-Filosofía e Historia-Geografía, y tuvo como resultado un coeficiente de correlación de Pearson de 0.63 que demuestra una correlación alta directa estadísticamente significativa ($p<0.05$) entre las estrategias motivacionales del aprendizaje y las metas de estudio.

De igual manera Barrionuevo (2017), realizó una investigación para hallar la relación entre el rendimiento académico de estudiantes de medicina y las estrategias motivacionales, afectivas, metacognitivas, control del contexto, interacción social, manejo de recursos, búsqueda, recogida, selección de información, procesamiento y uso de la información; para lo cual contó con 273 estudiantes del primer, tercer y último año de la carrera de medicina de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, hallando que, según el análisis bivariado y de relación lineal, las estrategias de aprendizaje que tienen relación con el rendimiento académico de la muestra son el valor de la tarea ($p=0.046$), estado físico y anímico ($p=0.012$), uso de mnemotécnicas de memorización ($p=0.004$) y motivación intrínseca ($p=0.020$); y, según el análisis estadístico de regresión múltiple, las estrategias de aprendizaje relacionadas con el rendimiento académico son la autoevaluación ($p=0.046$), el conocimiento de fuentes ($p=0.017$) y la adquisición de información ($p=0.042$).

A nivel nacional tenemos a Betancourt-Pereira (2020), realizó una investigación para conocer la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de Secretariado Ejecutivo, contando con una muestra de 25 estudiantes y teniendo como dimensiones de las estrategias de aprendizaje: estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas. En este estudio utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, logrando demostrar que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa ($r=0.846$, $p=0.000$) entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, en un nivel de confianza del 95%. Además, relacionó cada una de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje, hallando una correlación de 0.823 estadísticamente significativa ($p=0.000$) entre las estrategias motivacionales, una correlación positiva de 0.815 significativa ($p=0.000$) entre las estrategias cognitivas y el rendimiento académico, y una correlación positiva de 0.825 estadísticamente significativa ($p=0.000$) entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico.

Así mismo Artos y Artos (2018), en su trabajo para establecer la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de quinto grado de una escuela de Ecuador, contando con 39 estudiantes establecer la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de quinto grado de una escuela de Ecuador entre ambas variables, según el coeficiente de correlación de Pearson, por lo que, aunque las estrategias de aprendizaje inciden en el rendimiento académico, no son un factor determinante.

Según la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009), Hergenhahn cree que el aprendizaje es una transformación relativamente constante en el comportamiento y en sus capacidades y limitaciones, que es originado a partir de la experiencia, estado que no puede ser observado cuando la persona se encuentra enferma, agotada o bajo los efectos de alguna droga. En ese sentido, la experiencia es primordial en el aprendizaje. Por ejemplo, de esto, se puede describir a un estudiante que aumentará sus conocimientos y habilidades al crecer, pero que delimitará el su nivel de aprendizaje según las experiencias que haya atravesado.

Para García *et al.* (2015), el aprendizaje representa un proceso en el que la persona organiza e integra nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva, según la adecuación de los nuevos contenidos respecto de las disposiciones precursoras de la persona. Así, el aprendizaje integra el nuevo conocimiento con los contenidos previos de estudio, transformándose en un proceso de comparación, de transformación de los esquemas de información, de homeostasis, consiguiendo así, una obtención significativa, permanente y aplicable. Las personas son selectivas, y el tratamiento que le da a la información, requiere de: adquisición, transformación y evaluación.

Edel (2004), describe al aprendizaje, como una disposición de la educación, ya que aprender es adiestrarse y entrenarse para ofrecer una respuesta a circunstancias problemáticas. Este proceso comienza en la adquisición de conocimiento y culmina en su organización. Así, cuando el ser humano nace, el aprendizaje se automatiza y es guiado por el medio inmediato; sin embargo, cuando el sujeto crece, el aprendizaje se va haciendo voluntario.

Ellis (2005), presenta dos conceptos distintos del aprendizaje, el primero es un cambio trascendental y definitivo en el comportamiento, basado en la experiencia; el segundo es un cambio a corto plazo entre las relaciones o interpretaciones mentales originadas en la experiencia. En ese sentido, se excluyen los cambios maduraciones, de enfermedades o cualquier otra afectación originada en el perjuicio de la persona. Para el autor, el aprendizaje nace en el pensamiento, ya que la información y el conocimiento almacenado, muchas veces se obtiene de los sistemas perceptivos, y es tarea de la persona interpretarlos.

Doménech (2012), desde una perspectiva epistemológica, describe las siguientes teorías del aprendizaje, las mismas que sustentan la variable de estudio.

El conductismo, nacido de los experimentos de condicionamiento clásico de Pavlov, describe el aprendizaje como reflejos condicionados, así, el aprendizaje se define como una respuesta automática.

El cognitivismo. Surge de la idea de que la persona no es un papel en blanco, sino que integra la información del medio, a los estudios previos innatos, permitiéndole explicar lo que sucede a su alrededor.

El constructivismo, plantea los procesos de aprendizaje a partir de conocimientos previamente adquiridos, según Piaget son procesos de asimilación y acomodación. Otros enfoques constructivistas, como el de Ausubel, señalan la teoría de conocimiento anterior, el aprendizaje significativo, memorístico, por recepción y por descubrimiento, y el estudio de los mapas conceptuales; y la mediación instrumental y Zona de desarrollo próximo de Vygotski.

Para González (1997), el estudio del aprendizaje describe tres enfoques, pero solo describe a dos, debido a su poca relevancia: profundo, superficial y estratégico. En el primero se describe un enfoque en las actividades académicas, un sistema de satisfacción-recompensa de las tareas, la búsqueda de la concepción antropológica de la tarea, el individualismo, la relevancia de la experiencia diaria y en el conocimiento previo, y la construcción de propias hipótesis. En el segundo se describe a las actividades académicas como necesarias y obligatorias, centrándose en memorizar, buscando cumplir sin aprender algo a largo plazo, esquivando la emotividad y demás consideraciones de la tarea, y no pretendiendo separarse del proceso de aprendizaje.

Medina *et al.* (2019), describen al aprendizaje la obtención del conocimiento a base de interacciones sociales, conexiones y patrones, y construcción de habilidades que tienen como objetivo modificar el estado actual de la persona. En ese sentido, el colectivismo describe que las tecnologías web son procesos de aprendizaje y conocimiento. Así, el aprendizaje tiene tres niveles: anatómico, teórico y del entorno. En ese sentido, el aprendizaje desarrolla las siguientes dimensiones en la persona: Autonomía, Diversidad, Apertura, interactividad y conectividad.

Para Gagné (1970), el ser humano es un mediador entre la información y su propio aprendizaje, que se dedica a estudiar la información de su entorno, a construir nuevos conocimientos y a modificar su conducta según lo que ha aprendido. El aprendizaje según Winter y Gana (1997), integra las cogniciones y características psíquicas de cada ser humano, tanto a nivel afectivo y social. Cada ser humano aprende distinto y según su situación sociodemográfica. Así,

el aprendizaje es un encuentro entre lo anterior y lo nuevo, que se logra integran en las interacciones persona-entorno, modificando la personalidad, percepción, comportamiento y toma de conciencia. Jara *et al.* (2018), describen el aprendizaje social de Bandura como un estudio determinista y bilateral; en el que participan el ambiente y la conducta; lo que implica que las conductas no solo son parte del aprendizaje, sino que el aprendizaje es un efecto directo de la interacción con el medio. Este tipo de aprendizaje, también llamado vicario, no solo se da a través de la observación, sino también por medio de la interacción entre individuos, objetos, modelos sociales, etc.

Según Acosta (2016), el aprendizaje es una actividad cambiante, en el que la persona modifica su conducta, según la valoración de sus experiencias, llegando incluso a lograr modificaciones de por vida. Hoffmann *et al.* (2017), describe al aprendizaje de Kolb como una obtención de conocimiento que se fija en la percepción de la experiencia, y tiene dos componentes: la percepción y el proceso en sí. El primero es la valoración conceptual del evento, y el segundo es el análisis de la nueva información producto de dicho evento. Para esto, el autor plantea diversas dimensiones del aprendizaje: Experiencia Concreta, Conceptualización Abstracta, Observación Reflexiva, y la Experimentación Activa. Así, los estilos de aprendizaje resultan de la combinación de estas dimensiones Adaptador (EC-EA), Asimilador (CA-OR), Convergente (CA-EA), y Divergente (EC-OR). Los primeros son intrépidos y se aprovechan de cada situación, los segundos son lógicos y poco sociables, los terceros son experimentadores y novedosos, y los últimos son observadores.

De la Torre y Tejada (2007), describe que el aprendizaje universitario adulto en base a las siguientes características: se basa en la percepción, utiliza la cognición, se apoya en la emoción, busca la pragmática, es voluntaria, y apoya a la interacción y a la dimensión social del ser humano.

De Juanas y Muelas (2013), describen cuatro tipos de aprendizaje adulto. El primero, la andragogía, que busca la autorrealización adulta, por medio del aprendizaje. El segundo, la educación popular, que se basa en la búsqueda de autonomía y la crítica de las inequidades sociales. El tercero, la educación recurrente, que busca establecer estándares en la educación de los adultos, haciéndola prácticamente obligatoria. El cuarto, la educación continua, que

busca lograr que los adultos cumplan exitosamente con todo su proceso de aprendizaje, satisfaciendo las necesidades que no fueron cubiertas en su educación básica.

Velásquez (2020) amplía la andragogía explicando que esta concepción establece las siguientes características del estudiante adulto: Necesita saber, su autoconcepto es maduro, sus experiencias son más complejas, la experiencia de aprendizaje es importante, los nuevos conocimientos modifican su conducta, muestra voluntad para aprender, se muestra libre en su elección de aprender y qué aprender, y orienta sus nuevos conocimientos según su beneficio y el de los demás.

Para Arzate (1995), describe la enseñanza en adultos de la siguiente manera: existe individualismo en el aprendizaje, el estudiantes puede ser docente también, las características físicas y las actitudes del maestro modifican significativamente el aprendizaje, no tiene edad límite para su eficacia, el compromiso y la emotividad representan un aprendizaje eficaz, la motivación del maestro es importante, el ambiente, la organización, la administración y los recursos de las instituciones educativas afectan al aprendizaje directamente.

Para Rodríguez y Fernández (2008), y Alarcón *et al.* (2019), la educación superior es una responsabilidad que implica otorgar los títulos según las competencias profesionales, genéricas y específicas de cada uno de los estudiantes. Por tal motivo, el aprendizaje en adultos es mayormente formativo (de contenidos académicos), en la que se incluyen cualidades de actitud y aptitud (saber ser), con el fin de mediar entre la el saber, el hacer, el estar y el ser.

El aprendizaje es un proceso que se da como el resultado de una experiencia, para McAnally-Salas (2005), hay muchas definiciones de aprendizaje, pero lo que no debemos perder de vista que los tiempos han cambiado y el cambio al paradigma centrado al aprendizaje se percibe como urgente ya que nuestra sociedad demanda más del sistema educativo.

Según Gracián (2012), para el psicoanálisis la energía de la psique es naturalmente agresiva o sexual. Debido a que es usada por el ego para solucionar problemas sublimar sus energías. Por otro lado, el conductismo describe a la motivación es como una respuesta cambiante que nace de los

estímulos, por lo que puede ser medible y observable. Además, el humanismo promulgaba que la motivación se condiciona por la satisfacción de las necesidades principales de la pirámide. Por último, el enfoque cognitivo estudia a la motivación, como un grupo automático o congénito de métodos, siendo intencionado y constante, lo que logra desarrollar conductas originadas en el conocimiento favorable (expectativas, metas, expectativas).

Para Naranjo (2009), la motivación es el lazo que mantiene el progreso de las acciones que son relevantes para el individuo. A nivel de aprendizaje, la motivación es observada como la destreza para aprender de manera autónoma. En ese sentido, es un constructo teorizado que explica el porqué de la persistencia de una conducta, con variables genéticas y aprendidas) que modifican la aceleración, dirección, fuerza y conexión entre la conducta y las metas establecidas.

Palmero (2005), describe la motivación como una concepción que se utiliza para representar los impulsos que operan en un organismo, para dar inicio y direccionar el comportamiento. Así, son energías que consiguen la realización de comportamientos que cambian o protegen la trayectoria de la vida de un ser vivo, a través de la preparación de instrumentos que aumentan la posibilidad de supervivencia, tanto social como biológicamente. La motivación explica las discrepancias en la fuerza del comportamiento. Así, los comportamientos más enérgicos presentan mayores niveles de motivación, por lo que también tiene una función direccional y selectiva de las conductas humanas.

La motivación, según González (2008), es la multivariada unión de procesos psicológicos que desarrollan la ordenación incitadora de la conducta, pues establece la orientación, el vigor y el enfoque de la conducta. La motivación estimula, forma, protege, fortifica o atenúa la energía de la conducta y detiene al mismo, según el logro de las metas propuestas por el individuo.

Calderón y Andrade (2019), refieren que la epistemología de la motivación suele estar relacionada con la teoría de la jerarquía de las necesidades, conocida como la pirámide de Abraham Maslow, psicólogo que clasifica cinco tipos de necesidades: fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima y de autorrealización, siendo las fisiológicas las más básicas y las de autorrealización las más altas en la pirámide. Esta teoría explicaría que la motivación es una

fuerza interna que mueve a las personas a realizar acciones para satisfacer cada nivel de necesidades, pudiendo pasar al siguiente nivel solo al haber satisfecho la necesidad anterior.

Siguiendo lo planteado por Maslow, se han seguido construyendo diversas teorías asociadas a la motivación, según Araya y Pedreros (2009), algunas de estas son:

La teoría de Alderfer, inspirado en la propuesta de Abraham Maslow, planteó que tres factores propician la motivación en el ser humano, estos son: existencia, que tiene que ver con todo aquello necesario para la supervivencia y bienestar psicológico; relación, que es lo relativo a las interacciones que se dan dentro de la sociedad; y crecimiento, que es lo concerniente al desarrollo personal. Alderfer contribuye, no solo proponiendo nuevos elementos, sino que expone que estos requieren de una dinámica constante entre sí para que opere resultados en el individuo. Esta teoría sigue con el planteamiento primero de Maslow acerca de las necesidades, pero que se requiere de una intencionalidad de la persona y que esto sea dirigido hacia lo que representaría su interés. Existen necesidades que satisfacer, como la necesidad de existencia física, relación y desarrollo. Así mismo objeta que, en la presentación de una necesidad repentina, no es indispensable que se cubran de modo óptimo las mínimas. Alderfer perfeccionó la propuesta de Maslow con dos aspectos significativos. El primero es que su teoría plantea un proceso dinámico y con posibilidades de que se adapte a cada realidad humana, y el segundo es que propone elementos de crecimiento y decrecimiento que contribuye a mirar este proceso vital de manera personalizada o propio en cada individuo (Turienzo, 2016).

La teoría de McClelland, plantea que concurren tres motivaciones en los individuos, las cuales son: necesidades de Logro, Afiliación y Poder. Estas necesidades representan estimulaciones interpersonales, puesto que se asimilan de una forma inconsciente, como fruto de revolve enérgicamente al entorno. Por esto, su jerarquía reside en que inclinan a los individuos a actuar para que perturben de modo indispensable el desempeño en varias labores y deberes. Quienes tienen necesidad de logro se proponen sobresalir en todo lo que hagan, y le proporciona mucha satisfacción la notoriedad. Los que tienen necesidad de poder se empeñan en lograr el dominio de los demás a través del

control que ejercen sobre ellos. Las personas con un elevado índice de afiliación se inclinan hacia la preocupación constante de sus interrelaciones personales (Santrock, 2002).

La teoría de higiene de Herzberg, el ambiente laboral es la acción más significativa de la persona. Según esto, la satisfacción y la insatisfacción laboral se originan por vivencias diferentes. Así, Herzberg describió que los elementos que forman insatisfacción en los empleados son de entorno completamente desemejante a la de los componentes que causan satisfacción. Además, los elementos que forman satisfacción se describen como intrínsecos, y, los elementos que causan disgusto se describen como extrínsecos. Para Herzberg, la satisfacción está directamente relacionada con el contenido de las acciones, mientras que la insatisfacción, es tiene relación directa con el contexto, es decir, espacio laboral, remuneración, los beneficios, los resultados de una supervisión, del ambiente entre los colaboradores y, de manera general, todo lo que rodea al individuo (Manso, 2002).

Para Chóliz (2004), la motivación se describe en cuatro principales dimensiones: Innato vs. Adquirido, Nomotético vs. Ideográfico, Interno vs. Externo, y Mecánico vs. Cognitivo. Así, desde un punto de vista instintivo será nomológica, automática, natural y de reacción, sean exteriores o íntimos; además que la motivación según la suposición de la capacidad será nomotética, cognoscitiva, obtenida y de reacción, asimismo ya sean los estímulos exteriores o intrínsecos. Todas las disposiciones se pueden catalogar en el comienzo de dichos factores y denotarse de las demás aproximaciones según su punto de vista en todos los factores. Así mismo, existen diversas áreas y niveles desde los cuales se pueden estudiar los procesos motivacionales, dentro de los cuales, los principales son: fisiología, personalidad, sociabilidad y filosofía.

Para Héctor (2012), al estudiar la conducta de un estudiante desinteresado en un aprendizaje autónomo, se debe considerar las expectativas y deseos de estar en el lugar de estudios. Es por ello que muchos procesos vocacionales no logran dar a conocer a la totalidad de potenciales carreras que ofrece el medio estudiantil, dejando en el olvido importantes aspectos como la autovaloración de las capacidades y expectativas profesionales. En ese sentido, la motivación es un proceso de cambio y puede desenvolverse desde el

momento en que se convive con el entorno y con componentes como el nivel socioeconómico, el sexo, el color de piel, etc.; los que son notoriamente factores determinantes en la creación de métodos motivacionales. Las necesidades, razones y utilidades que el estudiante saque de la educación que está recibiendo, se alteran desde el pensamiento del sujeto y la percepción de la situación, por lo que los conceptos sociales, así como los conocimientos individuales, pasan a ser las principales estrategias de desarrollo motivacional. Así, dichos factores motivacionales en el aprendizaje se pueden clasificar en: Económicos, demográficos, sociales, familiares, tecnológicos e institucionales.

El aprendizaje refleja a nivel de elaboración, la frecuencia con la que intenta resumir los materiales de estudio como libros, ejemplos, preguntas ejercicios, así mismo la frecuencia con la que trata de relacionar el material o temas de estudio con los que ya sabe o ha aprendido. A nivel organizacional refiere la capacidad para seleccionar y ordenar las ideas principales de las sesiones de trabajo o lecturas, ejercicios, situaciones problema o contenidos del curso junto con sus intentos de organizar y armar lo que hay que aprender a lo largo del curso. La dimensión cognitiva y metacognitiva mide la frecuencia con la que piensa acerca de lo que está aprendiendo y como lo está haciendo, estos elementos son un punto de partida para lograr conexiones entre las ideas presentadas en al menos dos contextos diferentes. La administración de recursos aporta una medida en términos de uso del tiempo, espacio de estudio y esfuerzo propio, es decir que tan adecuado son los tiempos dedicados, el espacio seleccionado para su estudio, así como la disposición del estudiante para esforzarse en el logro de mejores resultados académicos en los cursos.

La motivación se compone de seis indicadores organizadas en tres dimensiones (dimensión de valor, dimensión de expectativas y dimensión afectiva), en tanto el aprendizaje se subdividen en nueve indicadores organizadas en dos dimensiones (cognitivas y metacognitivas y administración de recursos). Los indicadores de la motivación están en motivación intrínseca (Int), motivación extrínseca (Ext), valor de la tarea (VTar), creencias de control de aprendizaje (CCAp), creencias de autoeficacia para el aprendizaje y desempeño (CAAD) y Test de ansiedad (TstA). Los indicadores de las estrategias de aprendizaje son repetición (Rep), elaboración (Elab), organización

(Org), pensamiento crítico (PC), metacognición y autorregulación (MC), tiempo y lugar de estudio (TmpL), esfuerzo y regulación (Esf), aprendizaje con pares (AP) y búsqueda de ayuda (Pintrich *et al.*, 1991).

Stover *et al.* (2015), describen la motivación, desde el punto de vista de la autodeterminación explicando la tarea de las virtudes en el campo del aprendizaje. Por esto, la motivación es considerada el vigor, orientación, perseverancia y objetivo de las conductas, implicando propósitos y tareas. Entonces, existen tres niveles de motivación: general, de contexto y de situación. El global implica un sentido general de la persona, siendo de personalidad firme y de visión amplia de las metas. En el contextual existen habilidades del accionar humano (instrucción, relajación, laburo, etc.) que se manejan a nivel social según el entorno, siendo muy influyente. Y, en el situacional se describen eventos exactos que no se repiten (un encuentro laboral, una clase exacta, etc.).

Polanco (2005), cree que el estudiante universitario motivado es aquel que aprende del medio en el que estudia (transformando su universidad en una fuente de aprendizaje por sí misma), esto ya que cada nuevo conocimiento obtenido logra que se identifique con la profesión elegida y le permite conseguir sus metas de corto y largo plazo. Así, la educación universitaria, considera de vital importancia la manera de las tareas, enfocándolas según la globalización y la competitividad del mercado; pero, también logra un esfuerzo pedagógico, enfocado en fortalecer o intervenir en el nivel de motivación de los futuros profesionales y en sus deberes. No obstante, los principios de cada estudiante, son mucho más importantes para la motivación, que las características motivacionales del docente; esto, debido a que la función docente y las estrategias de enseñanza se transforman en factores extrínsecos que solo pueden ser aceptados en el estudiante, si los factores intrínsecos lo permiten.

Para Carrillo *et al.* (2003), existen seis formas de identificar si el estudiante adulto se encuentra motivado: denota estar interesado por los temas estudiados; existe una participación directa de los estudiantes en su propio aprendizaje, lo que crea un ambiente colaborativo; existe una necesidad y gusto por sobresalir y competir con el resto de los estudiantes, según va mejorando su aprendizaje; el estudiante se plantea un proyecto personal en base a los conocimientos que está obteniendo; se siente apoyado por el docente y a su vez cree que la

información que recibe es una ayuda suficiente para seguir aprendiendo; y, comienza a ayudar a sus pares, afronta las dificultades del medio enseñando a los demás y demostrando un interés por el progreso mutuo.

Para Rinaudo *et al.* (2003), la autoeficiencia o autoeficacia es una fuente importante en la motivación, pues, éstas modifican las percepciones de los alumnos según qué tan lejos llegarán en la resolución de sus tareas. Estas expectativas, a su vez, determinan los deberes que se realizarán, los objetivos por cumplir, la forma en que se desarrollarán, la energía que se pondrá en los proyectos y la forma en que se persiste para conseguir estos objetivos. Por ende, cuando una persona está motivada, tienen altos niveles de sentimientos de autoeficacia, lo que crea en ellos una necesidad de competencia, así como una exigencia para superarse y conseguir muchas más aspiraciones. Además de los sentimientos de autoeficiencia, la motivación es influida por el nivel de control que los alumnos tienen sobre sus conocimientos, lo que permite al estudiante manejar el contexto, la razón o el origen de los resultados de sus acciones está. Así, si la persona no tiene conciencia o conocimiento de este control propio, elegirá limitarse, por lo que no desarrolla niveles altos de motivación.

Para Ospina (2006), la motivación es el factor impulsador o incentivador del aprendizaje. Ya que representa esa energía que direcciona el comportamiento. En el ámbito estudiantil las interacciones entre profesor y alumno, inciden como influyentes directos de la motivación. Dichas interacciones enmarcan la dirección que el propio alumno da a su aprendizaje. Así, el docente formula la motivación, en términos de cómo proponerse metas, qué objetivos proponerse, y por qué motivos se quieren lograr dichos fines.

Según Sellan (2017), la motivación no es solo un proceso del afecto, puesto que se integra por un conjunto de energías cognoscitivas, lo que permite a las personas a percibir sus necesidades de conocimiento y de cómo obtenerlo (planificando sus acciones). El aprendizaje tiene participación motivacional, afectiva y cognitiva; así, el estudiante está integrado no solo por reacciones, sino que es un ser que decide, analiza y hace uso del conocimiento que su medio y su propio cuerpo le ofrece, dando una importancia enorme a las emociones como predictores del comportamiento. Así, si no existe motivación, no existe aprendizaje; y, si el estudiante considera irrelevante el conocimiento que el

medio le ofrece, se enfocará en realizar otras tareas, lo que a su vez despersonaliza sus estudios, degradándolos a una simple tarea memorística y sin valor personal.

Para Valenzuela *et al.* (2015), los docentes de educación superior deben ser formados en materia motivacional. Las personas son perceptivas, consideran el medio, lo estudian, y lo interpretan, por lo que la condición y el contexto de sus prácticas sociales dará valor a sus conocimientos obtenidos del docente. Sin motivación, el estudiante solo devaluará la figura del profesor, así como los beneficios de las metas que se propuso al inicio de su carrera universitaria. En ese sentido, la motivación permite a los alumnos concebir métodos y conductas útiles en su instrucción, lo que facilitará los procesos de aprendizaje, y permitirá al entorno estudiantil, ejecutar mejores y más concretos modelos de aprendizaje.

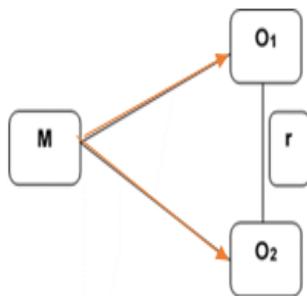
Según Chalela *et al.* (2017), la motivación que permite al estudiante universitario, seguir una materia de posgrado, se encuentra en elementos como: la calidad de preparación, la reputación de la institución, la utilidad de los recursos que se le brindan, el interés de la institución en el adecuado aprendizaje. La infraestructura, las políticas y normas, la significancia social, las oportunidades que brinda dicha formación para el desarrollo individual. Los estudiantes de postgrado requieren de modelos de aprendizaje que logren potenciar sus aptitudes y capacidades, con el objetivo de ser más atractivos para el mercado laboral y académico, lo que debe ser respondido por las universidades con ideas que fomenten el emprendimiento y ofrezcan herramientas trascendentes para que las personas puedan ofrecer sus ideas y proyectos a la sociedad. A pesar de ser un factor importante, la motivación en postgrado también se ve afectada por las condiciones sociodemográficas, así como por las variables personales que el profesional ha desarrollado a lo largo de su vida. Además, las condiciones de teletrabajo y clases semi presencial también son tomados en cuenta como elementos que generan un grado mayor de motivación para que el alumno decida continuar con sus estudios, luego de obtener un grado académico.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Según el tipo de estudio es una investigación básica. Este tipo de investigación está referida a los estudios cuyo propósito es ampliar o aumentar el conocimiento teórico relacionado con una o varias variables de estudio, ya sea para el saber de aspectos fundamentales, para la comprensión de una realidad o la comprobación de hipótesis (Ander-Egg, 2011).

Según el diseño de estudio, es correlacional, lo cual significa, que sus objetivos se encuentran direccionados hacia la medición del grado en el que uno o más conceptos o variables establecen relación entre sí. Este tipo de diseño mide cada variable, la cuantifica y examina el vínculo que existe entre una y otra. Las variables correlaciones se respaldan mediante hipótesis, las mismas atraviesan todo el proceso que posibilita una prueba exhaustiva de las mismas. (Hernández *et al.*, 2014).



Donde:

M: Muestra

O1: Observación de la variable 1: Estrategias motivacionales

O2: Observación de la variable 2: Aprendizaje

r: Relación entre las variables

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1 aprendizaje: Es un proceso que se da como el resultado de una experiencia, para McAnally-Salas (2005), hay muchas definiciones de aprendizaje, pero lo que no debemos perder de vista que los tiempos han cambiado y el cambio al paradigma centrado al aprendizaje se percibe como urgente ya que nuestra sociedad demanda más del sistema educativo es por ello que se debe aprender bajo dimensiones de aprendizaje de Marzano ya que existen habilidades que nos ayudan al aprendizaje, por lo tanto el proceso de aprendizaje su premisa se basa en cinco tipos de pensamiento a lo que le llama dimensiones para un aprendizaje exitoso.

Variable 2 estrategias motivacionales: Se definen como procedimientos que se utilizan durante el proceso de aprendizaje para que el estudiante pueda gestionar su propia motivación y afectividad (Suarez y Fernández, 2013).

3.3. Población, muestra y muestreo

La población está compuesta por 260 estudiantes universitarios, de la Universidad de Quevedo.

En cuanto a los criterios de selección se incluirá a los que necesariamente pertenezcan a la unidad educativa y que deseen participar de la investigación.

Se excluirán aquellos estudiantes que cuenten con permisos o licencias por salud, aquellos que no deseen intervenir en la aplicación de los cuestionarios y los formularios que no sean llenados completamente.

El tamaño de muestra fue obtenido de una población finita, con un 95% de confianza y un error del 5% por antecedente local; $Z=1.96$, el resultado maximizando el tamaño muestral fue de 156 estudiantes.

$Z= 1.96$: Coeficiente de confianza para un nivel de confianza determinado

$p= 0.50$: Incidencia de variable

$q=(1-p): 0.50$: Probabilidad de fracaso.

$E: 0.05$: Error ajustado máximo admisible

$N: 260$ Población

$$\begin{aligned}
n_0 &= \frac{Z^2 P(1 - P)N}{E^2(N - 1) + Z^2 P(1 - P)} \\
&= \frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 260}{0.05^2(260 - 1) + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} \\
&= \frac{249.704}{1.60} \\
&= 155.298 \approx 156
\end{aligned}$$

Para elegir la muestra se consideró un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a la coyuntura que vive nuestro país por lo que se consideraron los estudiantes disponibles por conveniencia.

Para la investigación según su predisposición, el permiso y la aceptación que tuvieron los participantes con el formulario de Google Forms (Otzen y Manterola, 2017).

La unidad de análisis, se tomó en cuenta a cada estudiante que voluntariamente participó de la investigación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se empleará para el recojo de información es la encuesta, la cual permite medir el constructo a través de preguntas, llevadas a cabo en dos cuestionarios en donde los participantes las responderán en un tiempo determinado, de igual modo este proceso será supervisado.

3.5. Procedimientos

Una vez descritos los cimientos para la investigación, es decir el planteamiento del problema, los objetivos, el delineamiento del marco teórico, entre otros, se procedió a elaborar los documentos necesarios, en primer lugar, se construyeron los dos instrumentos para la recolección de la información, los cuales fueron evaluados según el juicio de expertos, en segundo lugar, se solicitó el permiso de la universidad para la aplicación de ambos instrumentos, seleccionándose de este modo la población y la muestra. En tercer lugar, para la adquisición de los datos de los alumnos, se administraron los instrumentos mediante el formulario de Google forms, donde además se solicitó el

consentimiento informado de cada participante, el cual nos permitió respetar un el rigor científico.

Obtenida la información de todos los participantes, los datos fueron colocados en una tabla que nos permitió observar sus características principales, para el cual se hizo uso del programa informático Microsoft Excel, con fórmulas que permitieron el conteo de las respuestas por cada variable, según su nivel y dimensión. Posterior a ello se usó el programa estadístico SPSS 27, el cual cumplió con la función de brindar resultados, en este caso de la correlación entre ambas variables y sus dimensiones. Teniendo todos los resultados estos fueron vaciados en tablas para la realización de la discusión, donde fueron interpretados y comparados con los antecedentes encontrados. Por último, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

3.6. Método de análisis de datos

Los datos obtenidos en el proceso de recolección se tabularán y procesarán con el software estadístico SPSS versión 27 y Excel 2019. En primera instancia se tendrá en cuenta la validez de contenido de 3 expertos de los instrumentos que se aplicará a un grupo determinado de 20 personas con características similares a la muestra para ser tabulados y medir la confiabilidad con el alfa de Cronbach, y estar apto los instrumentos para aplicar a la muestra seleccionada.

Kline (2005) explican que lo primero es realizar el contraste de normalidad Kolmogorov Smirnov. Para determinar las medidas de coeficiente de correlación, se usará la correlación de Spearman, que es un coeficiente no paramétrico el cual mide la asociación lineal que se emplea en los rangos y permitirá obtener la correlación entre las variables de estudio (Restrepo y González, 2007; Mondragón, 2014). Por otro lado, también se determinó la magnitud de correlación a partir de la teoría de Kline (2005), el cual afirma que los resultados que se encuentren por encima a $\pm 0,20$ son valores aceptables y representativos de una correlación estable.

3.7. Aspectos éticos

Se tiene como principio la búsqueda de la información con la mayor veracidad, para lo cual se ha gozado de la autonomía necesaria. Para aplicar el instrumento se solicitará el consentimiento informado, explicando los objetivos de la investigación, así como su carácter confidencial, además se pedirá que respondan a cada ítem con la sinceridad del caso (Kenneth y Chairman, 2002).

IV. RESULTADOS

Tabla 1

Tabla cruzada estrategias motivacionales y aprendizaje

			Aprendizaje			
			Deficiente	Regular	Eficiente	Total
Estrategias motivacionales	Baja	fi	15	1	0	16
		%	9,6%	0,6%	0,0%	10,3%
	Regular	fi	2	113	0	115
		%	1,3%	72,4%	0,0%	73,7%
	Buena	fi	0	22	3	25
		%	0,0%	14,1%	1,9%	16,0%
Total		fi	17	136	3	156
		%	10,9%	87,2%	1,9%	100,0%

Fuente: Base de datos, realizada por investigador, SPSS versión 27

La tabla 1, nos muestra que 113 estudiantes con regular estrategias motivacionales, tienen un aprendizaje regular; así mismo 15 estudiantes que tienen estrategias motivacionales baja presentan un aprendizaje deficiente; también 22 estudiantes que tienen buenas estrategias motivacionales presentan un aprendizaje regular; solo 3 de los estudiantes con buenas estrategias motivacionales tienen un aprendizaje eficiente.

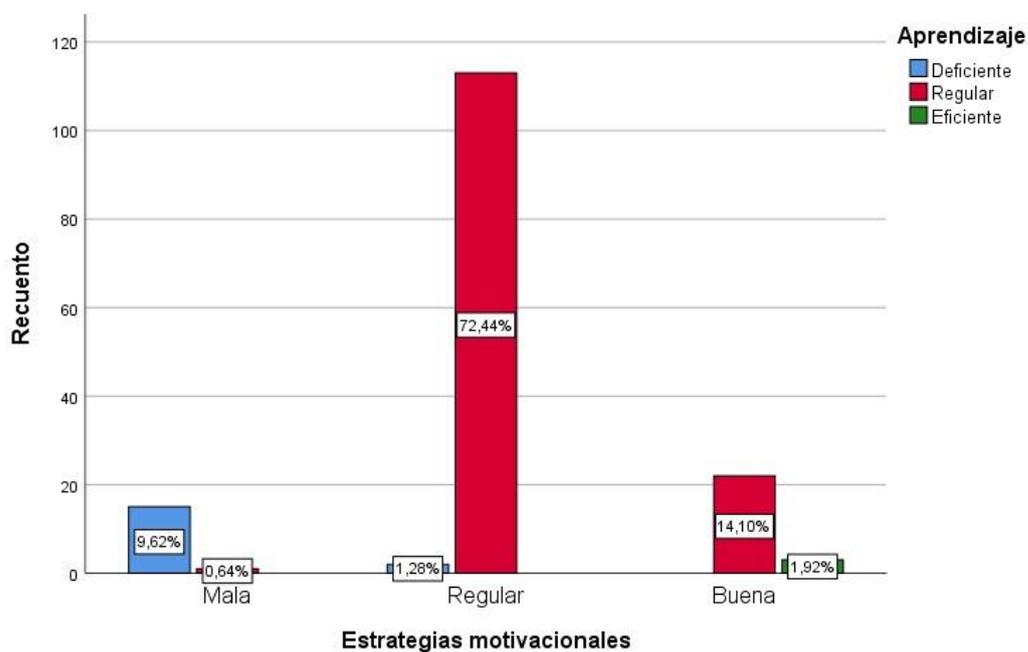


Figura 1: Estrategias motivacionales y aprendizaje

Fuente: tabla 1

La figura 1, nos muestra que el mayor porcentaje 72.44%, corresponde a los estudiantes con regular estrategias motivacionales y que tienen un aprendizaje regular; así mismo el 9.62% de los estudiantes que tienen estrategias motivacionales baja presentan un aprendizaje deficiente; también el 14.10% de los estudiantes que tienen buenas estrategias motivacionales presentan un aprendizaje regular; solo el 1.92% de los estudiantes con buenas estrategias motivacionales tienen un buen aprendizaje

Objetivo específico: Analizar los niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

Tabla 2

Niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales

Nivel	Estrategias de valor		Estrategias de expectativa		Estrategias afectivas	
	fi	%	fi	%	fi	%
Mala	21	13.5	21	13.5	48	30.8
Regular	95	60.9	105	67.3	83	53.2
Buena	40	25.6	30	19.2	25	16.0
	156	100	156	100	156	100

Fuente: Base de datos, realizada por investigador, SPSS versión 27

La mayor frecuencia del nivel mala 48 estudiantes se presenta en la dimensión estrategias afectiva, en el nivel regular el mayor porcentaje 67.3% se muestra en la dimensión estrategias de expectativa y finalmente en el nivel bueno el mayor porcentaje 25.6% se encuentra en las estrategias de valor.

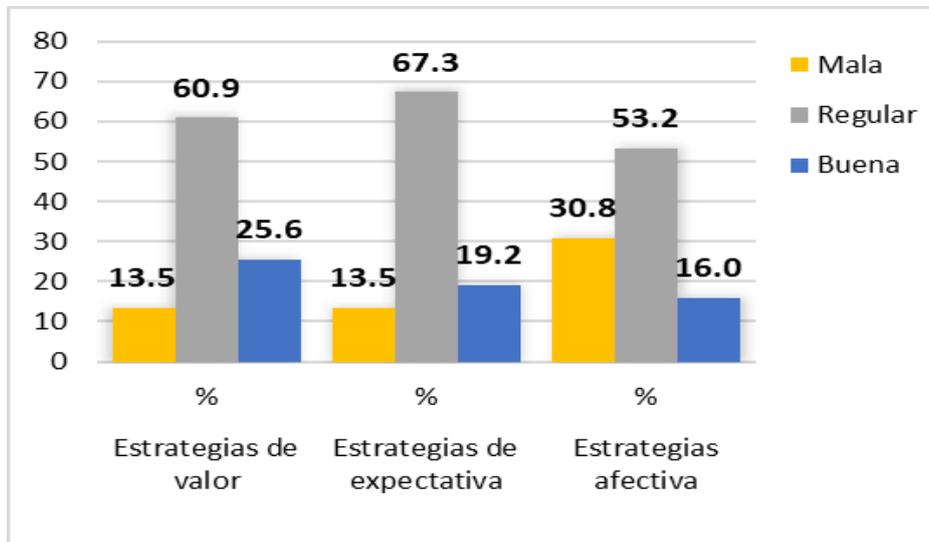


Figura 2: Niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales

Fuente: tabla 2

La mayor frecuencia del nivel mala 30.8% se presenta en la dimensión estrategias afectiva, en el nivel regular el mayor porcentaje 67.3% se muestra en la dimensión estrategias de expectativa y finalmente en el nivel bueno el mayor porcentaje 25.6% se encuentra en las estrategias de valor.

Objetivo específico:

Analizar los niveles de las dimensiones del aprendizaje en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

Tabla 3

Niveles de las dimensiones del aprendizaje

Nivel	Cognitivas y metacognitivas		Administración de recursos	
	fi	%	fi	%
Deficiente	16	10.3	24	15.4
Regular	139	89.1	122	78.2
Eficiente	1	0.6	10	6.4
	156	100	156	100

Fuente: Base de datos, SPSS versión 27

Como se muestra en la tabla 3, en la dimensión administración de recursos 24 estudiantes se encuentran en el nivel deficiente, en el nivel regular la mayor frecuencia 139 estudiantes se muestran en la dimensión cognitivas y metacognitivas, y finalmente 10 estudiantes en la eficiente en el nivel eficiente 10 estudiantes se encuentran en la dimensión

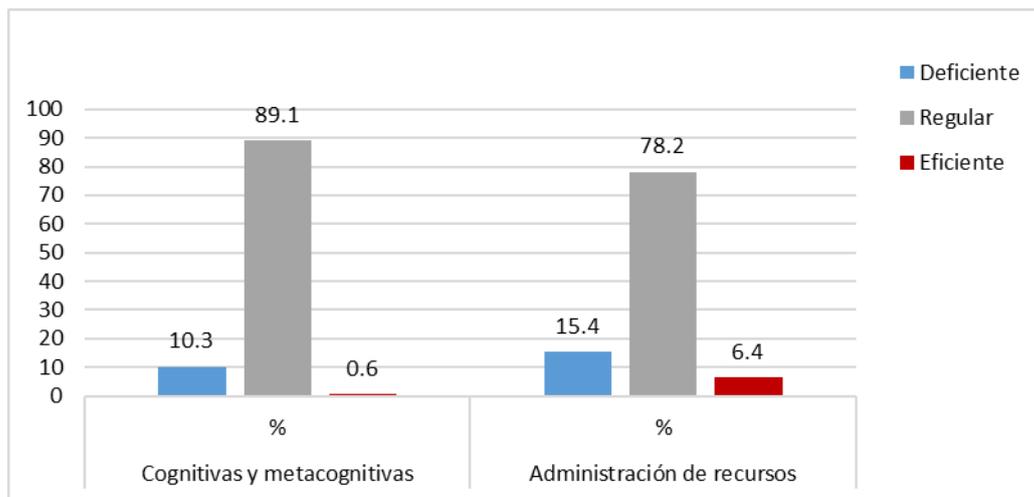


Figura 3: Dimensiones del aprendizaje

Fuente: tabla 3

Como se muestra en la figura 3, el mayor porcentaje en el nivel deficiente 15.4%, se encuentra en la dimensión administración de recursos, en el nivel regular el mayor porcentaje se muestra en la dimensión cognitivas y metacognitivas con un 89.1% y finalmente en el nivel eficiente el mayor porcentaje se da en la dimensión administración de recursos con un 6.4%.

Tabla 4*Prueba de Normalidad: Kolmogórov-Smirnov para una muestra*

	N	Parámetros normales		Estadístico de prueba	Sig. asin. (bilateral)	Paramétrico
		Media	Desv. Desviación			
Estrategias de valor	156	44.03	11.960	0.115	0.000	No
Estrategias de expectativa	156	36.92	9.635	0.089	0.004	No
Estrategias afectivas	156	14.44	4.196	0.087	0.006	No
Estrategias motivacionales	156	95.38	21.637	0.134	0.000	No
Cognitivas y metacognitivas	156	87.22	14.571	0.168	0.000	No
Administración de recursos	156	54.08	11.312	0.082	0.013	No
Aprendizaje	156	141.30	21.760	0.196	0.000	No

Fuente: reporte de resultados software SPSS versión 27

La tabla nos proporciona el estadístico de Kolmogórov-Smirnov ($n > 50$) la prueba aplicada para analizar la normalidad de los datos y su significación asintótica (p valor); para lo cual planteamos las siguientes hipótesis:

H_0 : Los datos analizados siguen una distribución Normal

H_1 : Los datos analizados no siguen una distribución Normal

Decisión:

Cuando $p > 0.05$ Aceptamos la Hipótesis Nula

Cuando $p < 0.05$ Rechazamos la Hipótesis Nula de manera significativa

Tabla 5

Correlación Rho Spearman entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje de los estudiantes

			Aprendizaje
Rho de Spearman	Estrategias motivacionales	Coefficiente de correlación	,484
		Sig. (bilateral)	,000
		R ²	0.603

Fuente: reporte de resultados software SPSS versión 27

Existe una correlación moderada entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje; el valor $R=0.484$ nos indica que la relación es directa y moderada, el valor del coeficiente de determinación nos indica que el 60.3% de las estrategias motivacionales influyen en el aprendizaje y el 39.7% sería explicado por otros factores. El valor $P<0.01$ nos da evidencia altamente significativa suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa:

H₁: Las estrategias motivacionales influyen en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

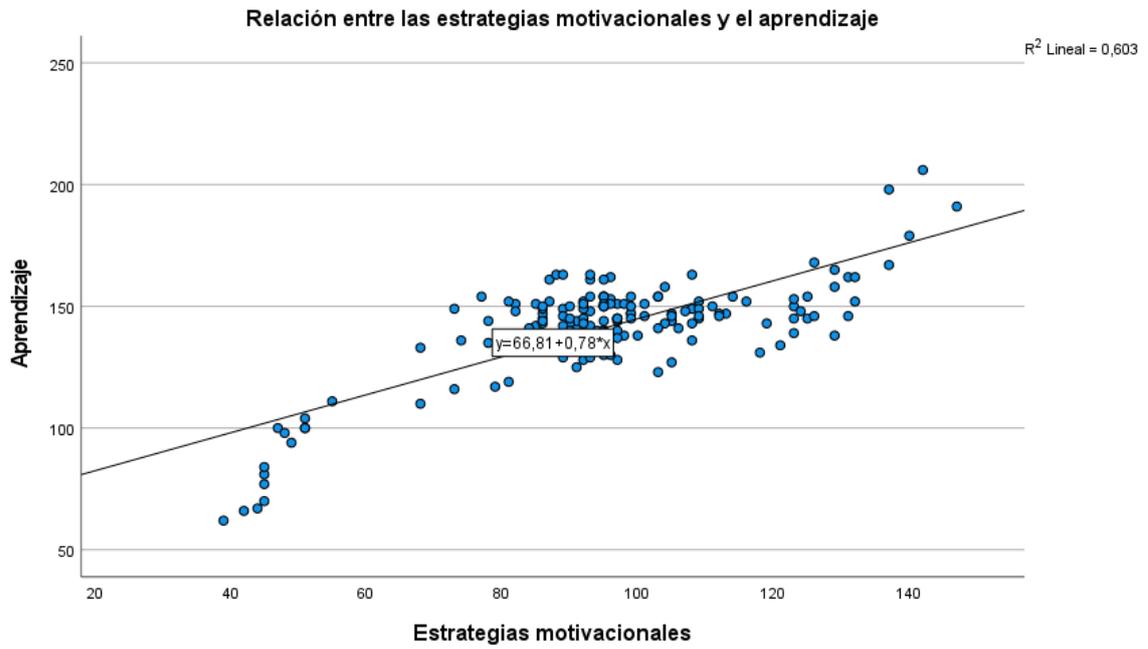


Figura 4: Coeficiente de determinación (R^2) y Relación entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje.

Fuente: Tabla 5

Objetivo específico:

Establecer la influencia de las estrategias motivacionales con la dimensión cognitiva y metacognitiva en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

Tabla 6

Correlación Rho Spearman entre las estrategias motivacionales y la dimensión cognitiva y metacognitiva en el aprendizaje de los estudiantes

			Cognitivas y metacognitivas
Rho de Spearman	Estrategias motivacionales	Coefficiente de correlación	,384
		Sig. (bilateral)	,000
		R ²	0.474

Fuente: reporte de resultados software SPSS versión 27

La tabla 6, muestra que existe una correlación baja entre las estrategias motivacionales y la dimensión cognitivas y metacognitivas ($R=0.384$). El $R^2=0.474$ es el valor del coeficiente de determinación nos indica que el 47.4% de las estrategias motivacionales influyen en la dimensión cognitivas y metacognitivas.

Objetivo específico:

Determinar la influencia entre las estrategias motivacionales con la dimensión administración de recursos en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

Tabla 7

Correlación Rho Spearman entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje de los estudiantes

			Administración de recursos
Rho de Spearman	Estrategias motivacionales	Coeficiente de correlación	,412
		Sig. (bilateral)	,000
		R ²	0.368

En la tabla se muestra que existe una correlación moderada entre las estrategias motivacionales y la dimensión administración de recursos ($R=0.412$). El $R^2=0.368$ es el valor del coeficiente de determinación nos indica que el 36.8% de las estrategias motivaciones influyen la administración de recursos.

V. DISCUSIÓN

Las estrategias motivacionales se basan en factores que conducen a los estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje, según Vaquer *et al.* (2012), estos factores son herramientas potenciadoras de talento y energía, al relacionar dichas estrategias con la variable aprendizaje, todo ello se convierte en un proceso paralelo al crecimiento y desarrollo del conocimiento. García *et al.* (2015), definen de forma certera el aprendizaje al decir que éste representa un proceso en el que la persona íntegra conocimientos nuevos. Según Bravo *et al.* (2004), este aprendizaje inicia desde el momento mismo en que el ser humano nace. Si analizamos el aprendizaje y el desarrollo cognitivo podemos ver que están en relación con las estrategias motivacionales, por ejemplo, Saona y Jacques (2011) enfocan esas definiciones como útiles y potenciadoras en el proceso de la enseñanza aprendizaje.

El objetivo general de esta investigación fue establecer la influencia de las estrategias motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo, para ello en un primer momento se elaboraron dos instrumentos, uno para medir el aprendizaje y otro para medir el uso de las estrategias motivacionales en estudiantes; ambos instrumentos fueron evaluados por expertos en la materia para comprobar que fueran válidos en su contenido, es decir, que cada ítem tuviera relación con la variable, la dimensión y el indicador al que pertenecía, y que cada respuesta fuera acorde al ítem. En un segundo momento ambos instrumentos, con el consentimiento correspondiente, fueron aplicados a los 156 alumnos de manera virtual, mediante cuestionarios de Google Forms.

Es necesario resaltar que los estudios correlacionales usualmente recomiendan muestras grandes para garantizar grupos homogéneos (Argibay, 2009), en este caso la población de estudio fue de 260 estudiantes universitarios, de los cuales se buscó tener una muestra representativa, para lo cual se utilizó una fórmula estadística que, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, arrojó que 156 individuos representaban adecuadamente la población seleccionada. Se decidió utilizar dicha fórmula debido a la coyuntura actual de pandemia, aunque lo recomendable en una situación distinta sería trabajar con toda la población de estudiantes.

Previo al análisis de los niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales y el aprendizaje, se mostraron los resultados de los niveles de estrategias motivacionales y aprendizaje en una tabla de doble entrada (tabla 1), donde se muestra que el 9.6% de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo de uso de estrategias motivacionales, lo cual se reflejó en su aprendizaje, el cual se encontraba en un nivel deficiente. La mayoría de los estudiantes (72.4%) demostró tener un nivel regular en estrategias motivacionales, con un nivel de aprendizaje que también era regular. Un total de 14.1% obtuvo un nivel bueno en estrategias motivacionales y tenía un aprendizaje a nivel regular, mientras que sólo el 1.9% de los estudiantes con un nivel bueno de estrategias motivacionales tenía aprendizaje eficiente.

Obtenidos los datos de los cuestionarios y los niveles generales, se procedió a cumplir con el primer objetivo específico, el cual fue analizar los niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales. Los resultados, que se pueden ver en la tabla 2, demuestran que los estudiantes, en su mayoría, tienen un uso regular de las estrategias de valor, las estrategias de expectativa y las estrategias afectivas, aun así, se observa que el mayor uso a nivel bueno, entre las tres dimensiones, es de las estrategias de valor, por lo que se puede decir que los estudiantes utilizan más su motivación intrínseca, motivación extrínseca y el valor de la tarea en sus estudios, otorgándole una mayor importancia a estos indicadores que a los de las otras dos dimensiones; es decir que las creencias de control de aprendizaje y las creencias de autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño, indicadores de las estrategias de expectativa, así como la ansiedad, indicador de las estrategias afectivas, no son tan relevantes para ellos. Esto coincide con los resultados hallados por Everaert *et al.* (2017), quienes encontraron que la motivación intrínseca y extrínseca se encuentra muy presente en estudiantes universitarios.

Respecto del segundo objetivo específico, analizar los niveles de las dimensiones del aprendizaje, los resultados se pueden observar en la tabla 3, donde se muestra que la mayoría de estudiantes, al igual que con las estrategias motivacionales, se encuentra en un nivel regular de aprendizaje. En este punto es importante hacer mención a que los estudiantes que se encuentran en un nivel eficiente son una minoría en comparación al nivel deficiente y el regular,

cuando se esperaría que la mayor parte de ellos tuviera un aprendizaje eficiente y la minoría o ninguno se encontrara en el nivel deficiente, esto implica que son muy pocos los estudiantes que repiten lo que han aprendido, elaboran resúmenes, organizadores, emplean el pensamiento crítico ante la información recibida, buscan ayuda, aprenden con apoyo de sus compañeros, dedican el tiempo necesario al estudio, entre otros (Monroy y Robelo, 2019).

En este punto, habiéndose analizado y discutido los primeros objetivos específicos, se pudo cumplir el objetivo general de establecer la influencia de las estrategias motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo, para lo cual todas las variables y las dimensiones fueron analizadas con la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, encontrándose que los datos no sigue una distribución normal, esto implicó que la mejor fórmula estadística para hallar la correlación de datos sería la de una prueba no paramétrica, optándose por el coeficiente de correlación Rho Spearman. Esto se ve reflejado en los resultados mostrados en la tabla 5, donde se puede apreciar que, según los niveles propuestos por Mondragón (2014) existe una correlación positiva, de nivel medio y estadísticamente significativa entre las dos variables, esto quiere decir que, a mayor uso de estrategias motivacionales, mejor será el nivel de aprendizaje en estudiantes universitarios.

Se compararon los resultados hallados con la investigación de Betancourt-Pereira (2020) quien encontró una correlación positiva y alta entre las estrategias del aprendizaje y rendimiento académico, es decir, a medida que los puntajes de las estrategias de aprendizaje se incrementan, el rendimiento académico también aumenta. De igual manera, Adama (2018), en su investigación, cuyas variables fueron las estrategias motivacionales y el desarrollo de capacidades matemáticas, también encontró una relación alta y significativa. Si bien es cierto que estos autores encontraron una correlación alta, se ha trabajado con una muestra distinta y con una variable distinta, por lo que es lógico hallar cierta variabilidad en los resultados. En cambio, Barrionuevo (2017), quien estudió la relación entre rendimiento académico y las estrategias motivacionales, coincide con los resultados presentados en esta investigación, pues halló una relación moderada y significativa entre sus variables de estudio.

Artos y Artos (2018), por el contrario, hallaron una relación baja y no significativa entre las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, al igual que Cabrera (2019), quien encontró una relación débil y poco significativa. Muchos factores se pueden involucrar para que se originen estos resultados, que contradicen a la mayoría de antecedentes, así como a los resultados presentados en esta investigación, factores como el tipo y tamaño de población, que en ambos casos es menos a 100 estudiantes, o los instrumentos utilizados.

El tercer objetivo, determinar la influencia de las estrategias motivacionales con la dimensión cognitiva y metacognitiva, y el cuarto objetivo, determinar la influencia entre las estrategias motivacionales en la dimensión administración de recursos, permiten tener una visión más detallada de lo que implica la correlación hallada en el objetivo general, pues se precisan las relaciones existentes entre las estrategias motivacionales y las dos dimensiones del aprendizaje.

En lo referido a la relación entre estrategias motivacionales y la dimensión cognitiva y metacognitiva del aprendizaje, se encontró una relación positiva, de nivel bajo y estadísticamente significativa, lo que significa que mientras mayor sea el nivel de uso de estrategias motivacionales, mayor será el aprendizaje en la dimensión cognitiva y metacognitiva y, por lo tanto, los alumnos querrán repetir lo estudiado, organizar la información, analizarla críticamente, entre otros (Pintrich *et al.*, 1991). Además, se halló que el nivel en la dimensión mencionada se puede explicar en un 47.4% por la influencia de las estrategias motivacionales.

En lo que respecta a la relación entre estrategias motivacionales y la dimensión administración de recursos se encontró una relación positiva, media y estadísticamente significativa, lo que significa que mientras mayor sea el nivel de uso de estrategias motivacionales, mayor será el aprendizaje en la dimensión administración de recursos o, por el contrario, si el nivel de uso de estrategias motivacionales es bajo, el aprendizaje en la dimensión administración de recursos será deficiente. Esto implica que estudiantes motivados se esfuerzan más en aprender, dedican un tiempo y un lugar específico para su aprendizaje, buscan ayuda de otras personas y gustan de aprender con sus pares (Pintrich *et al.*, 1991). Conjuntamente, se obtuvo que el nivel de esta dimensión del

aprendizaje se puede explicar en un 36.8% por influencia de las estrategias motivacionales.

En resumen, nuestros hallazgos permitieron rechazar nuestra hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, la cual indica que las estrategias motivacionales influyen en el aprendizaje de los estudiantes. El coeficiente de determinación permitió interpretar el porcentaje de influencia de las estrategias motivacionales en el aprendizaje, siendo del 60.3%, esto quiere decir que la influencia de las estrategias motivacionales en el aprendizaje es fuerte, y que tan solo el 39.7% compromete a otros factores que también influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Se espera que estos hallazgos puedan ser una referencia para nuevas investigaciones de otros autores, ya sea profundizando en las variables principales y sus dimensiones o analizando la relación con diferentes variables.

VI. CONCLUSIONES

1. En la presente investigación se ha llegado a establecer que las estrategias motivacionales influyen en un 60.3% en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020 y el porcentaje restante 39.7% sería explicado por otros factores diferentes a los considerados en la investigación.
2. Respecto al análisis de los niveles de las dimensiones de las estrategias motivacionales en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020 se encontró que el mayor porcentaje del nivel mala (30.8%) se presenta en la dimensión estrategias afectiva, en el nivel regular el mayor porcentaje (67.3%) se muestra en la dimensión estrategias de expectativa y finalmente en el nivel bueno el mayor porcentaje (25.6%) se encuentra en las estrategias de valor.
3. Así mismo en cuanto al análisis de los niveles de las dimensiones del aprendizaje en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020; se obtuvo que el mayor porcentaje en el nivel deficiente (15.4%) se muestra en la dimensión administración de recursos, en el nivel regular el mayor porcentaje se muestra en la dimensión cognitivas y metacognitivas con un 89.1% y finalmente en el nivel eficiente el mayor porcentaje se da en la dimensión administración de recursos con un 6.4%.
4. Por otro lado, se ha definido que las estrategias motivacionales establecen una influencia de un 47.4% en la dimensión cognitiva y metacognitiva en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.
5. Finalmente se ha llegado a concluir la influencia de un 36.8% de las estrategias motivacionales en la dimensión administración de recursos en los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.

VII. RECOMENDACIONES

Se recomienda impulsar aquellas dimensiones de los niveles que obtuvieron puntuaciones bajas, con el propósito de proporcionarles a los estudiantes universitarios las herramientas necesarias para un óptimo aprendizaje de acuerdo a sus capacidades.

Se recomienda a los docentes utilizar las estrategias motivacionales en distintos rubros debido a su aporte comprobado en la presente investigación con respecto al aprendizaje.

Para futuras investigaciones, se recomienda trabajar con los factores que no se plantearon en esta investigación, ampliando el conocimiento en torno a la influencia del aprendizaje.

A los directivos hacer extensivo los resultados de la investigación por la importancia que tiene hacer uso de las estrategias motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Acosta, L. (2016). *La relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de las tecnologías de información y comunicación en educación de personas adultas*. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.10>
- Adama, J. (2018) *Estrategias motivacionales y desarrollo de capacidades matemáticas en los estudiantes del II ciclo, Escuela de Ingeniería Civil, Universidad César Vallejo, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/13295/Adama_GJV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alarcón, M., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, J. y Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 10-32. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a02v7n1.pdf>
- Alba, N. (25 de abril del 2019). Uno de cada tres alumnos en España no finaliza la carrera universitaria que inició. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/papel/historias/2019/04/25/5cc1aa8afdddfef4518b4594.html>
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Araya, L. y Pedreros, M. (2009). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(142), 45-61. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15333870004.pdf>
- Argibay, J. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 13-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf>
- Artos, M. y Artos, S. (2018). *Análisis Correlacional entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico de los alumnos de quinto grado de EGB, en la Unidad Educativa "24 de mayo"* [Tesis de licenciatura,

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo].
https://issuu.com/pucesd/docs/trabajo_de_titulaci_n_artos_viteri

Arzate, J. (1995). Educación de adultos y teorías de enseñanza aprendizaje: un acercamiento desde la sociología del conocimiento. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (8/9), 67-80.
<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9757>

Barrionuevo, J. (2017). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de Medicina, Arequipa 2017* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5531>

Betancourt-Pereira, J. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Secretariado Ejecutivo, Machala – Ecuador, *Revista Investigación Valdizana*, 14(1), 29-37.
<https://doi.org/10.33554/riv.14.1.487>

Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 51-78
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871003.pdf>

Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias Cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, (30), 7-19.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514129001.pdf>

Cabrera, M. (2019). *Motivación de logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de un centro de formación profesional del Callao* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7748/Motivacion_CabreraMorales_Marco.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Calderón, N. y Andrade, F. (2019). Clima y desarrollo organizacional laboral en personal de entidades universitarias. *Digital Publisher*, 4(5), 40-51.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2019.5.115>

- Carrillo, M.; Padilla, J.; Rosero, T. y Villagómez, M. (2011). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20-32.
https://www.researchgate.net/publication/318214030_La_motivacion_y_el_aprendizaje
- Castañeda, S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición*. Manual Moderno.
https://www.researchgate.net/publication/270822376_Educacion_aprendizaje_y_cognicion
- Castillo, T., Herrera, B. y Vásquez, M. (2013). *Estrategias de motivación y su relación con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III grupos 02 y 03, ciclo I-2013, de la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés* [tesis de licenciatura, Universidad de El Salvador].
<http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/5556/>
- Chalela, S., Valencia, A. y Arango, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 160-170.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v14n2/1794-4449-rlsi-14-02-00160.pdf>
- Chica, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, (6), 167-195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709190>
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/=cholz/ asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 23(2), 155-175.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514134009.pdf>
- De Juanas, A. y Muelas, A. (2013). El aprendizaje de las personas adultas en la sociedad del conocimiento. En Pérez, G. y de Juanas, A. (Ed.), *Calidad de vida en personas adultas y mayores* (pp.17-74). Editorial UNED.

https://www.researchgate.net/publication/257938060_EL_APRENDIZAJE_DE_LAS_PERSONAS_ADULTAS_EN_LA_SOCIEDAD_DEL_CONOCIMIENTO

De la Torre, S. y Tejada, J. (2007). Estilos de aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. (44), 101-131.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a06.pdf>

Doménech, F. (2012). *Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad*.
<https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>

Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza-aprendizaje. *Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*.
https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_ensenanza-aprendizaje

Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson.
https://www.academia.edu/18891341/Aprendizaje_Humano_4ta_Edici%C3%B3n_Ellis_Ormrod

El Diario Manabita. (22 de Octubre de 2013). El diario. El Diario Manabita. Obtenido de Medios Ediasa. Portoviejo, Ecuador:
<http://www.eldiario.ec/noticias-manabiecuador/289797-la-motivacion-es-necesaria-para-el-regreso-a-clases/>

Everaert, P., Opdecam, E. y Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education*, 26(1), 78–107.
doi:10.1080/09639284.2016.1274911

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009). Aprendizaje: definición, factores y clases. *Temas para la educación*, (2), 1-6.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4922.pdf>

Félix, A. (2015). *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 [tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey].
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/621311>

Ferrero, E. y Oloriz, M. (2016) Aplicación de estrategias motivacionales para mejorar la aprobación en matemática y disminuir el abandono. En Nuñez, I. (Responsable), *VI CLABES. Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Congreso llevado a cabo en Escuela Politécnica Nacional, Ecuador.
<https://core.ac.uk/download/pdf/234020733.pdf>

García, F., Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>

Gonzáles, C. (2018). *Estrategias motivacionales del aprendizaje y metas de estudio en ingresantes a Ciencias Sociales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación].
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2297>

González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. Editorial Ciencias Médicas.
http://newpsi.bvpsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/Psicologiadelamotivacion.pdf

González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*. (4), 5-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf>

Gracián, B. (2012). *Teorías sobre la motivación*. Fundació Factor Humà.
https://factorhumana.org/attachments_secure/article/9624/teories_sobre_la_motivacio_cast.pdf

Héctor, E. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 17(4), 15-27.
https://www.researchgate.net/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw HILL.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educ. Educ.*, 12(3), 75-98. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n3/v12n3a05.pdf>
- Hoffmann, A., Ledesma, R. y Fernández, L. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v35n2/a05v35n2.pdf>
- Jara, M., Olivera, M. y Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología "JANG"*, 7(2). <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/1710>
- Jundo, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Temas para la Educación*, (9), 1-14. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>
- Kenneth, J. y Chairman, M. (2002). *Informe Belmont: principios éticos*. National commission for the protection of human subjects of biomedical and behavioral research. <http://www.ub.edu/fildt/archivos/belmont.pdf>
- Kline, R. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (2ª Ed.)*. Guilford Press.
- Lira, J. (11 de julio del 2017). *El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en primer año de estudios*. Diario Gestión. <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/27-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios-139168-noticia/?ref=gesr>
- Martínez, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*. 9(2), 149-167. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288210.pdf>
- McAnally-Salas, L. (2005). Diseño educativo basado en las dimensiones del aprendizaje. *Apertura*, 5(1), 31-43.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/aperturacopy/index.php/apertura/article/viewFile/1276/756>

- Medina, J., Calla, G. y Romero, P. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *Lex*, (23), 339-387. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6995226.pdf>
- Meza, A. (2014). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475212.pdf>
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento científico*, 8(1), 98-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156978>
- Monroy, O. y Robelo, G. (2019). El estudio del rendimiento académico universitario. Aproximaciones al estado del conocimiento. *Debates en Evaluación y Currículum*, (4), 1-12. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A205.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Especial), 158-160. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20), 1-29. <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/reme.numero.20.21.motivacion.conducta.y.proceso.pdf>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/26430388_La_motivacion_en_los_estudiantes_universitarios

- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. y McKeachie, W. "A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)," in Ann Arbor. Michigan vol. 48109, (1991).
- Quinto, C. (03 de agosto del 2020). *El 15% de estudiantes abandonó la universidad durante el estado de emergencia, según gremio de instituciones privadas*. RPP. <https://rpp.pe/peru/actualidad/covid-19-el-15-de-estudiantes-abandono-la-universidad-durante-el-estado-de-emergencia-segun-gremio-de-instituciones-privadas-noticia-1283361?ref=rpp>
- Restrepo, J. y Gonzalez (2007). From Pearson to Spearman. *Revista colombiana de ciencias pecuarias*, 20(2), 183-192. https://www.researchgate.net/publication/262444555_From_Pearson_to_Spearman
- Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119. https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 109-113). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://up-pe.libguides.com/c.php?g=1043492&p=7612751>
- Salazar, C. y Figueroa, R. (2016). *La dimensión antropológica de la pedagogía*. https://www.researchgate.net/publication/313989000_LA_DIMENSION_ANTROPOLOGICA_DE_LA_PEDAGOGIA
- Sánchez, J. (2015). La persona humana y su perspectiva antropológica. *Fides Et Ratio*, (1), 77-104. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5413414.pdf>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación. Una herramienta para la enseñanza efectiva*. McGraw-Hill. <https://es.scribd.com/document/400517659/Santrock-John-2002->

Psicologia-de-La-Educacion-Una-Herramienta-Para-La-Ensenanza-Efectiva-en-Psicologia-de-La-Educacion-Mexico-McGraw-Hill-pdf

Saona, P. y Jacques, V. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: Reflexiones a través de la teoría de agencia. *TESI*, 12(1), 340-352.

https://www.researchgate.net/publication/262114019_El_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_universitario_Reflexiones_a_traves_de_la_teor%C3%ADa_de_agencia

Sellán, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Revista Electrónica Sinergias Educativas*, 2(1), 56-59.

https://www.researchgate.net/publication/331640002_IMPORTANCIA_DE_LA_MOTIVACION_EN_EL_APRENDIZAJE

Soriano, M. (2001). *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*. Universidad de Saragoza.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3709190.pdf>

Sovero, J. (2015). Motivación y rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Continental, 2014. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1), 32-35.

https://www.researchgate.net/publication/279184232_Motivacion_y_rendimiento_academico_de_estudiantes_de_la_Universidad_Continental_2014

Stover, J., Uriel, F., Hoffmann, A. y Fernández, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y 5motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 1(51), 69-92.

https://www.researchgate.net/publication/292190209_Estrategias_de_aprendizaje_y_motivacion_academica_en_estudiantes_universitarios_de_Buenos_Aires

Suarez, J. y Fernández, A. (2013). Un modelo sobre como las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2),

231-246.

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10340>

Turienzo, R. (2016). *El pequeño Libro de la Motivación*. Grupo Planeta.
https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/34/33578_EL_P EQUENO_LIBRO_DE_LA_MOTIVACION.pdf

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I.; Gómez, V. y Prechi, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 16(1), 351-361.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>

Vaquer, A., Carrero, V. y García, F. (2012). El sistema educativo: potenciación del desarrollo y convivencia. En J. L. García y J. H. Bouché (Directores), Fabregat Rosas, A. (coord.), *Manual de experto universitario en mediación y resolución de conflictos en el ámbito educativo*.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/170261/vaquer_2012_Els.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Velasco, J. y Reyes, L. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 59-83. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28122683004.pdf>

Velásquez, I. (2020). *Andragogía: aprendizaje en adultos*. Academia.
https://www.academia.edu/36287143/APRENDIZAJE_PARA_ADULTOS

Veliz, S. (2018). *Estrategia motivacional para mejorar el aprendizaje significativo de los alumnos de educación secundaria I.E. Sara Bullón, Lambayeque* [Tesis de maestría, Universidad Señor de Sipán].
<http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/4747/VELIZ%20PALACIOS%20DE%20VILLALOBOS%20SONIA%20MERCEDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Winter, A. y Gana, J. (1997). Capacitación basada en multimedios y teorías de aprendizaje e instrucción. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 20(1), 135-158.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/87>

ANEXOS

ANEXO: Matriz de Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estrategias motivacionales	Se definen como procedimientos que se utilizan durante el proceso de aprendizaje para que el estudiante pueda gestionar su propia motivación y afectividad (Suarez y Fernández, 2013).	Se medirá el uso de estrategias motivacionales mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.	Estrategias de valor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrínseca ▪ Extrínseca ▪ Valor de la tarea 	Nominal
			Estrategias de expectativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creencias de control de aprendizaje ▪ Creencias de Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño 	
			Estrategias afectivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ansiedad 	
Aprendizaje	El aprendizaje es un proceso que se da como el resultado de una experiencia, para McAnally-Salas (2005) hay muchas definiciones de aprendizaje, pero lo que no debemos perder de vista es que los tiempos han cambiado y el cambio al paradigma centrado al aprendizaje se percibe como urgente ya que nuestra sociedad demanda más del sistema educativo.	Mediante un instrumento que se evaluará el aprendizaje en estudiantes de una universidad de Quevedo 2020.	Cognitiva y metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repetición ▪ Elaboración ▪ Organización ▪ Pensamiento Crítico ▪ Meta cognición y auto-regularización 	Nominal
			Administración de recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esfuerzo Regulación ▪ Tiempo y lugar de estudio ▪ Búsqueda de ayuda ▪ Aprender con pares 	

Instrumento para estrategias motivacionales

Lea detenidamente cada pregunta, antes de contestarla, así como sus posibles respuestas

Le rogamos analizar con atención cada proposición, cuidando además de la exactitud y veracidad de sus respuestas, marcando con una (X) el número de la escala que refleje mejor tu opción	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Estrategias de valor					
Indicador: Intrínseca					
1. Prefiero que los temas aprendidos realmente me desafíen para poder aprender cosas nuevas					
2. Prefiero que los temas aprendidos despierten mi curiosidad aun cuando sean difíciles de aprender					
3. Lo más satisfactorio para mí es intentar entender los temas aprendidos tan profundamente como sea posible					
4. Cuando en la institución me dan la oportunidad, prefiero escoger las actividades con las que puedo aprender, aun cuando ponga en riesgo obtener una buena nota					
Indicador: Extrínseca					
5. Obtener una buena nota en un curso es lo más satisfactorio para mí en este momento.					
6. Lo más importante para mí es mejorar mi promedio acumulado, entonces es fundamental obtener una buena nota en las asignaturas					
7. Quiero obtener mejores notas que la mayoría de mis compañeros de clase					
8. Me preocupo por hacer las cosas bien en clase, porque es importante para mí mostrarles mis habilidades a mi familia, amigos, profesores y la gente en general					
Indicador: Valor de la tarea					
9. Pienso que lo que aprendo en la sesión de una materia lo podré usar en otras asignaturas.					
10. Es importante para mí, aprender los contenidos de las sesiones de clase.					
11. Estoy muy interesado en la temática general de las asignaturas					
12. Me gustan los contenidos de la asignatura					
13. Pienso que los contenidos de las asignaturas son útiles para mí.					
14. Es importante para mí entender los contenidos de la asignatura de física.					
Estrategias de expectativa					
Indicador: creencias de control de aprendizaje					
15. Si estudio de la forma adecuada aprenderé los temas de la sesión de clase					

16. Es por mi culpa si no aprendo los contenidos de los cursos					
17. Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé los contenidos de la asignatura					
18. Si no comprendo los contenidos los cursos, es porque no me esforcé lo suficiente					
Indicador: Creencias de Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño					
19. Creo que obtendré una nota excelente					
20. Estoy seguro de que puedo entender las situaciones más difíciles					
21. Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen					
22. Estoy seguro de que puedo entender los temas más complejos que presente el profesor					
23. Estoy seguro que puedo obtener una calificación excelente en los diferentes trabajos y evaluaciones					
24. Espero hacer las cosas bien en las diferentes asignaturas					
25. Estoy seguro que puedo dominar lo que se enseña en las asignaturas					
26. Considerando lo difícil que es un curso, el profesor y mis habilidades, pienso que me irá bien en las asignaturas					
Estrategias afectivas					
Indicador: Ansiedad					
27. Cuando presento una evaluación pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros					
29. Cuando presento una evaluación pienso en las otras partes de la prueba que no puedo responder.					
30. Cuando presento una evaluación pienso en las consecuencias de que obtenga una nota baja.					
31. Tengo una sensación de nerviosismo y malestar cada vez que presento una evaluación					
32. Siento que mi corazón late más rápidamente cuando presento una evaluación					

Instrumento para el aprendizaje

Lea detenidamente cada pregunta, antes de contestarla, así como sus posibles respuestas

Le rogamos analizar con atención cada proposición, cuidando además de la exactitud y veracidad de sus respuestas, marcando con una (X) el número de la escala que refleje mejor tu opción	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Dimensión: Cognitiva y metacognitiva					
Indicador: Repetición					
1. Cuando estudio, repaso el material (con lecturas, vídeos, ejercicios, problemas, ejemplos) una y otra vez.					
2. Cuando estudio, repaso varias veces mis apuntes, ejercicios y las lecturas.					
3. Para recordar los conceptos importantes memorizo palabras claves					
4. Hago listas de ideas importantes de los cursos las memorizo.					
Indicador: Elaboración					
5. Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes, tales como vídeos en YouTube, ejercicios, problemas, preguntas, conferencias, lecturas y discusiones					
6. Siempre que sea posible, intento relacionar los conceptos de las asignaturas con otros de otros cursos					
7. Cuando leo, intento relacionar los temas de clase con los que ya sé					
8. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales, ejercicios, preguntas o problemas a partir de mis apuntes de clase					
9. Trato de comprender los contenidos de las materias estableciendo conexiones entre las lecturas, ejemplos, ejercicios y en general los conceptos vistos en esta clase					
10. Intento aplicar las ideas de las lecturas, ejercicios y problemas de un curso en otras actividades de la clase como					
Indicador: Organización					
11. Cuando estudio, subrayo el material, repaso ejemplos o repito los ejercicios ya hechos para ayudarme a organizar mis pensamientos					
12. Cuando estudio, veo vídeos en YouTube, repaso los ejercicios, problemas, las lecturas y los apuntes de clase e intento encontrar las ideas más importantes					

13. En la clase hago cuadros, diagramas o tablas para organizar el material de estudio					
14. Cuando estudio, reviso mis apuntes de la clase y hago un esquema de los conceptos importantes					
Indicador pensamiento Crítico					
15. Frecuentemente cuestiono las cosas que oigo o leo para luego decidir si son convincentes o no.					
16. Cuando en los cursos se presenta alguna teoría, interpretación o conclusión, trato de decidir si hay evidencia suficiente que la soporte.					
17. Uso el material de un curso como punto de partida para desarrollar mis propias ideas sobre los contenidos de la clase.					
18. Elaboro y juego con ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en los cursos					
19. Cada vez que escucho o leo una conclusión importante, busco posibles ideas alternativas.					
Indicador: Metacognición y auto regularización					
20. Durante las clases, me pierdo de contenidos importantes porque me pongo a pensar en otras cosas.					
21. Cuando estudio temas de los cursos, voy haciendo preguntas para enfocarme en el tema					
22. Cuando no entiendo algo que estoy leyendo para la clase, vuelvo atrás e intento comprenderlo.					
23. Si tengo dificultades para entender algo, cambio el método que estoy usando.					
24. Antes de profundizar en un material nuevo para un curso, le echo una mirada general para ver cómo está organizado.					
25. Me hago preguntas para asegurarme de haber comprendido el tema que estoy estudiando					
26. Trato de cambiar mi forma de estudiar, para ajustarme a la forma de enseñanza del profesor y a los requisitos del curso					
27. A menudo descubro que cuando leo algo, no recuerdo sobre qué trataba la lectura, problemas o ejercicios.					
28. Antes de ponerme a estudiar sobre un tema primero determino lo que se supone debo aprender, en vez de simplemente ver videos, leer los textos, desarrollar los ejercicios y demás actividades que se hacen durante los cursos					

29. Cuando estudio trato de determinar qué conceptos no entiendo bien					
30. Cuando estudio, me pongo metas para dirigir mis actividades en cada unidad de estudio					
31. Si me confundo mientras tomo apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.					
Dimensión Administración de recursos					
Indicador: Esfuerzo Regulación					
32. Frecuentemente me aburro tanto cuando estudio, no finalizo las tareas que tenía planeadas.					
33. En la clase trabajo duro para hacer las cosas bien, aun cuando no me gusta lo que hacemos					
34. Cuando el trabajo del curso es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles.					
35. Aun cuando los materiales de un curso son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para trabajar hasta terminar el trabajo					
Indicador: Tiempo y lugar de estudio					
36. Normalmente estudio en un lugar dónde pueda concentrarme para desarrollar las tareas.					
37. Saco muy buen provecho del tiempo que dedico a estudiar física					
38. Me es difícil fijar un horario de estudio					
39. Tengo un lugar especial que uso solo para estudiar.					
40. Me mantengo al día, en la clase, con las lecturas y las tareas semanales.					
41. Asisto regularmente a la clase					
42. Con frecuencia descubro que no dedico el tiempo necesario a las asignaturas a causa de otras ocupaciones					
43. Rara vez saco tiempo para repasar mis apuntes, ver videos, hacer lecturas, ejercicios, problemas o responder preguntas antes de una evaluación.					
Indicador: Búsqueda de ayuda					
44. Aun cuando tenga problemas para aprender los temas, intento hacer el trabajo solo, sin la ayuda de nadie					
45. Cuando no entiendo algo bien en los cursos, le pido al profesor que me explique los conceptos.					
46. Cuando no puedo entender los temas solicito ayuda a un compañero de clase.					

47. Identifico los compañeros de los cursos, o las opciones que me da la universidad, que me pueden ayudar si es necesario.					
Indicador: Aprender con pares					
48. Cuando estudio, frecuentemente intento explicar el contenido a un compañero de clase o a un amigo.					
49. Para hacer las tareas que ponen en el curso de física, intento trabajar con otros compañeros de clase.					
50. Cuando estudio destino el tiempo necesario para discutir el material de la clase con un grupo de compañeros.					

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

VARIABLE	Dimensiones	Indicador	Ítems	Opción de respuesta					CRITERIOS DE EVALUACION						Observaciones y/o recomendaciones		
				Totalmente en	Mediamente en	De acuerdo	Medianamente de	Totalmente de	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
									Si	NO	Si	NO	Si	NO	Si	NO	
Estrategias motivacionales Se definen como procedimientos que se utilizan durante el proceso de aprendizaje para que el estudiante pueda gestionar su propia motivación y afectividad (Suarez y Fernández, 2013).	Estrategias de valor	Intrínseca	1. Prefiero que los temas aprendidos realmente me desafíen para poder aprender cosas nuevas						x		x		x		x		
			2. Prefiero que los temas aprendidos despierten mi curiosidad aun cuando sean difíciles de aprender										x		x		
			3. Lo más satisfactorio para mi es intentar entender los temas aprendidos tan profundamente como sea posible										x		x		
			4. Cuando en la institución me dan la oportunidad, prefiero escoger las actividades con las que puedo aprender, aun cuando ponga en riesgo obtener una buena nota										x		x		
		Extrínseca	5. Obtener una buena nota en un curso es lo más satisfactorio para mí en este momento.								x		x				

			25. Estoy seguro que puedo dominar lo que se enseña en las asignaturas										x		x			
			26. Considerando lo difícil que es un curso, el profesor y mis habilidades, pienso que me irá bien en las asignaturas										x		x			
	Estrategias afectivas	Ansiedad	27. Cuando presento una evaluación pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros												x			
28. Cuando presento una evaluación pienso en las otras partes de la prueba que no puedo responder.													X		x			
29. Cuando presento una evaluación pienso en las consecuencias de que obtenga una nota baja.									x			x		x		x		
30. Tengo una sensación de nerviosismo y malestar cada vez que presento una evaluación														x		x		
31. Siento que mi corazón late más rápidamente cuando presento una evaluación																x		

VALIDACIÓN DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO:

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Nombre del experto: Julio Antonio Rodríguez Azabache
- 1.2. Institución donde labora: Universidad César Vallejo
- 1.3. Tipo de documento: Instrumento para medir Estrategias motivacionales
- 1.4. Título de la investigación: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Regular 0 -33				Bueno 34 - 66				Muy Bueno 67 - 100				Observaciones
		0	10	19	26	34	43	52	59	67	76	85	93	
ASPECTOS DE VALIDACIÓN		9	18	25	33	42	51	58	66	75	84	92	10	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado								66					
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables								66					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación								66					
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems								66					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.								66					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación								66					
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación								66					
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores								66					
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación								66					

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Estrategias motivacionales

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Mg. Julio Antonio Rodríguez Azabache

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Maestro en Educación

VALORACIÓN:

Muy bueno	Bueno	Regular
	66	



Mg. Julio Antonio Rodríguez Azabache

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

VARIABLE	Dimensiones	Indicador	Ítems	Opción de respuesta					CRITERIOS DE EVALUACION						Observaciones y/o recomendaciones											
				Totalmente en	Mediamente en	De acuerdo	Mediamente de	Totalmente de	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta											
									Si	NO	Si	NO	Si	NO	Si	NO										
Aprendizaje El aprendizaje es un proceso que se da como el resultado de una experiencia, para McAnally-Salas (2005) hay muchas definiciones de aprendizaje, pero lo que no debemos perder de vista es que los tiempos han cambiado y el cambio al paradigma centrado al aprendizaje se percibe como urgente ya que nuestra sociedad demanda más del sistema educativo	Cognitiva y metacognitiva	Repetición	1. Cuando estudio, repaso el material (con lecturas, videos, ejercicios, problemas, ejemplos) una y otra vez.						x		x		x													
			2. Cuando estudio, repaso varias veces mis apuntes, ejercicios y las lecturas.																							
			3. Para recordar los conceptos importantes memorizo palabras claves																							
			4. Hago listas de ideas importantes de los cursos las memorizo.																							
		Elaboración	5. Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes, tales como videos en YouTube, ejercicios, problemas, preguntas, conferencias, lecturas y discusiones																							
			6. Siempre que sea posible, intento relacionar los conceptos de las asignaturas con otros de otros cursos																							

			7. Cuando leo, intento relacionar los temas de clase con los que ya sé									X		X		
			8. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales, ejercicios, preguntas o problemas a partir de mis apuntes de clase									X		X		
			9. Trato de comprender los contenidos de las materias estableciendo conexiones entre las lecturas, ejemplos, ejercicios y en general los conceptos vistos en esta clase									X		X		
			10. Intento aplicar las ideas de las lecturas, ejercicios y problemas de un curso en otras actividades de la clase como									X		X		
		Organización	11. Cuando estudio, subrayo el material, repaso ejemplos o repito los ejercicios ya hechos para ayudarme a organizar mis pensamientos									X		X		
			12. Cuando estudio, veo videos en YouTube, repaso los ejercicios, problemas, las lecturas y los apuntes de clase e intento encontrar las ideas más importantes								X		X			
			13. En la clase hago cuadros, diagramas o tablas para organizar el material de estudio									X		X		
			14. Cuando estudio, reviso mis apuntes de la clase y hago un esquema de los conceptos importantes									X		X		
		Pensamiento Crítico	15. Frecuentemente cuestiono las cosas que oigo o leo para luego decidir si son convincentes o no.								X	X		X		

			27. A menudo descubro que cuando leo algo, no recuerdo sobre qué trataba la lectura, problemas o ejercicios.										X		X				
			28. Antes de ponerme a estudiar sobre un tema primero determiné lo que se supone debo aprender, en vez de simplemente ver videos, leer los textos, desarrollar los ejercicios y demás actividades que se hacen durante los cursos												X		X		
			29. Cuando estudio trato de determinar qué conceptos no entiendo bien												X		X		
			30. Cuando estudio, me pongo metas para dirigir mis actividades en cada unidad de estudio												X		X		
			31. Si me confundo mientras tomo apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.												X		X		
	Administración de recursos	Esfuerzo Regulación	32. Frecuentemente me aburro tanto cuando estudio, no finalizo las tareas que tenía planeadas.											X		X			
			33. En la clase trabajo duro para hacer las cosas bien, aun cuando no me gusta lo que hacemos												X		X		
			34. Cuando el trabajo del curso es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles.							X					X		X		
			35. Aun cuando los materiales de un curso son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para trabajar hasta terminar el trabajo													X		X	
		Tiempo y lugar de estudio	36. Normalmente estudio en un lugar dónde pueda concentrarme para desarrollar las tareas.											X		X			

			37. Saco muy buen provecho del tiempo que dedico a estudiar física									X		X			
			38. Me es difícil fijar un horario de estudio									X		X			
			39. Tengo un lugar especial que uso solo para estudiar.									X		X			
			40. Me mantengo al día, en la clase, con las lecturas y las tareas semanales.									X		X			
			41. Asisto regularmente a la clase									X		X			
			42. Con frecuencia descubro que no dedico el tiempo necesario a las asignaturas a causa de otras ocupaciones									X		X			
			43. Rara vez saco tiempo para repasar mis apuntes, ver videos, hacer lecturas, ejercicios, problemas o responder preguntas antes de una evaluación.									X		X			
		Búsqueda de ayuda	44. Aun cuando tenga problemas para aprender los temas, intento hacer el trabajo solo, sin la ayuda de nadie									X		X			
			45. Cuando no entiendo algo bien en los cursos, le pido al profesor que me explique los conceptos.									X		X			
			46. Cuando no puedo entender los temas solicito ayuda a un compañero de clase.										X		X		
			47. Identifico los compañeros de los cursos, o las opciones que me da la universidad, que me pueden ayudar si es necesario.										X		X		
		Aprender con pares	48. Cuando estudio, frecuentemente intento explicar el contenido a un compañero de clase o a un amigo.									X		X			

VALIDACIÓN DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO:

II. DATOS INFORMATIVOS

- 2.1. Nombre del experto: Julio Antonio Rodríguez Azabache
- 2.2. Institución donde labora: Universidad César Vallejo
- 2.3. Tipo de documento: Instrumento para medir el aprendizaje
- 2.4. Título de la investigación: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Regular 0 -33				Bueno 34 - 66				Muy Bueno 67 - 100				Observaciones
		0	10	19	26	34	43	52	59	67	76	85	93	
ASPECTOS DE VALIDACIÓN		9	18	25	33	42	51	58	66	75	84	92	10	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado								66					
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables								66					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación								66					
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems								66					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.								66					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación								66					
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación								66					
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores								66					
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación								66					

Trujillo, 26 de octubre 2020

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Aprendizaje

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Mg. Julio Antonio Rodríguez Azabache

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Maestro en Educación

VALORACIÓN:

Muy bueno	Bueno	Regular
	66	



Mg. Julio Antonio Rodríguez Azabache

<https://orcid.org/0000-0001-9988-2186>

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TITULO DE LA TESIS: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

VARIABLE	Dimensiones	Indicador	Ítems	Opción de respuesta					CRITERIOS DE EVALUACION						Observaciones y/o recomendaciones		
				Totalmente en	Mediamente en	De acuerdo	Mediamente de	Totalmente de	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
									Si	NO	Si	NO	Si	NO	Si	NO	
Estrategias motivacionales Se definen como procedimientos que se utilizan durante el proceso de aprendizaje para que el estudiante pueda gestionar su propia motivación y afectividad (Suarez y Fernández, 2013).	Estrategias de valor	Intrínseca	1 Prefiero que los temas aprendidos realmente me desafien para poder aprender cosas nuevas						x		x		x		x		
			2. Prefiero que los temas aprendidos despierten mi curiosidad aun cuando sean difíciles de aprender										x		x		
			3. Lo más satisfactorio para mi es intentar entender los temas aprendidos tan profundamente como sea posible										x		x		
			4. Cuando en la institución me dan la oportunidad, prefiero escoger las actividades con las que puedo aprender, aun cuando ponga en riesgo obtener una buena nota										x		x		
		Extrínseca	5. Obtener una buena nota en un curso es lo más satisfactorio para mí en este momento.								x		x		x		

			17. Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé los contenidos de la asignatura									X		X				
			18. Si no comprendo los contenidos los cursos, es porque no me esforcé lo suficiente										X		X			
		Creencias de Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño	19. Creo que obtendré una nota excelente											X		X		
			20. Estoy seguro de que puedo entender las situaciones más difíciles											X		X		
			21. Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen											X		X		
			22. Estoy seguro de que puedo entender los temas más complejos que presente el profesor											X		X		
			23. Estoy seguro que puedo obtener una calificación excelente en los diferentes trabajos y evaluaciones											X		X		
			24. Espero hacer las cosas bien en las diferentes asignaturas											X		X		
			25. Estoy seguro que puedo dominar lo que se enseña en las asignaturas											X		X		
			26. Considerando lo difícil que es un curso, el profesor y mis habilidades, pienso que me irá bien en las asignaturas											X		X		
Estrategias afectivas	Ansiedad	27. Cuando presento una evaluación pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros							X			X		X	X			

			28. Cuando presento una evaluación pienso en las otras partes de la prueba que no puedo responder.										X		X	X	
			29. Cuando presento una evaluación pienso en las consecuencias de que obtenga una nota baja.										X		X	X	
			30. Tengo una sensación de nerviosismo y malestar cada vez que presento una evaluación										X		X		
			31. Siento que mi corazón late más rápidamente cuando presento una evaluación										X		X		

VALIDACIÓN DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO:

I.DATOS INFORMATIVOS

- 2.5. Nombre del experto: Velia Vera Calmet
- 2.6. Institución donde labora: Universidad César Vallejo
- 2.7. Tipo de documento: Instrumento para medir Estrategias motivacionales
- 2.8. Título de la investigación: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Regular 0 -33				Bueno 34 - 66				Muy Bueno 67 - 100				Observaciones
		0	10	19	26	34	43	52	59	67	76	85	93	
ASPECTOS DE VALIDACIÓN		0	10	19	26	34	43	52	59	67	76	85	93	
		9	18	25	33	42	51	58	66	75	84	92	10	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado									70				
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables									70				
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación									70				
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems									70				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.									70				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación									70				

7.Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación										70				
8.Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores										70				
9.Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación										70				

Trujillo, 26 de octubre 2020

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

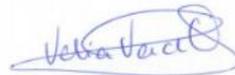
NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Estrategias motivacionales

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Dra. Velia Graciela Vera Calmet

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Dra. en Psicología

VALORACIÓN:

Muy bueno	Bueno	Regular
	70	



Dra. Velia Vera Calmet

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

VARIABLE	Dimensiones	Indicador	Ítems	Opción de respuesta					CRITERIOS DE EVALUACION						Observaciones y/o recomendaciones					
				Totalmente en	Medianamente en	De acuerdo	Medianamente de	Totalmente de	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta					
									Si	NO	Si	NO	Si	NO	Si	NO				
Aprendizaje El aprendizaje es un proceso que se da como el resultado de una experiencia, para McAnally-Salas (2005) hay muchas definiciones de aprendizaje, pero lo que no debemos perder de vista es que los tiempos han cambiado y el cambio al paradigma centrado al aprendizaje se percibe como urgente ya que nuestra sociedad demanda más del sistema educativo.	Cognitiva y metacognitiva	Repetición	1. Cuando estudio, repaso el material (con lecturas, videos, ejercicios, problemas, ejemplos) una y otra vez.						x				x		x					
			2. Cuando estudio, repaso varias veces mis apuntes, ejercicios y las lecturas.										x		x					
			3. Para recordar los conceptos importantes memorizo palabras claves										x		x					
			4. Hago listas de ideas importantes de los cursos las memorizo.										x		x					
		Elaboración	5. Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes, tales como videos en YouTube, ejercicios, problemas, preguntas, conferencias, lecturas y discusiones						x						x		x			
			6. Siempre que sea posible, intento relacionar los conceptos de las asignaturas con otros de otros cursos												x		x			
			7. Cuando leo, intento relacionar los temas de clase con los que ya sé												x		x			
			8. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales, ejercicios, preguntas o problemas a partir de mis apuntes de clase												x		x			

			29.Cuando estudio trato de determinar qué conceptos no entiendo bien										X		X			
			30.Cuando estudio, me pongo metas para dirigir mis actividades en cada unidad de estudio										X		X			
			31.Si me confundo mientras tomo apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.										X		X			
	Administración de recursos	Esfuerzo Regulación	32.Frecuentemente me aburro tanto cuando estudio, no finalizo las tareas que tenía planeadas.										X		X			
33.En la clase trabajo duro para hacer las cosas bien, aun cuando no me gusta lo que hacemos														X		X		
34.Cuando el trabajo del curso es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles.														X		X		
35.Aun cuando los materiales de un curso son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para trabajar hasta terminar el trabajo														X		X		
		Tiempo y lugar de estudio	36.Normalmente estudio en un lugar dónde pueda concentrarme para desarrollar las tareas.								X			X		X		
37.Saco muy buen provecho del tiempo que dedico a estudiar física														X		X		
39.Me es difícil fijar un horario de estudio														X		X		
40.Tengo un lugar especial que uso solo para estudiar.														X		X		
41.Me mantengo al día, en la clase, con las lecturas y las tareas semanales.														X		X		
42.Asisto regularmente a la clase														X		X		

			Con frecuencia descubro que no dedico el tiempo necesario a las asignaturas a causa de otras ocupaciones									X		X				
			43.Rara vez saco tiempo para repasar mis apuntes, ver vídeos, hacer lecturas, ejercicios, problemas o responder preguntas antes de una evaluación.									X		X				
		Búsqueda de ayuda	44.. Aun cuando tenga problemas para aprender los temas, intento hacer el trabajo solo, sin la ayuda de nadie							X		X		X				
			45.Cuando no entiendo algo bien en los cursos, le pido al profesor que me explique los conceptos.								X		X		X			
			46.. Cuando no puedo entender los temas solicito ayuda a un compañero de clase.									X		X		X		
			47.Identifico los compañeros de los cursos, o las opciones que me da la universidad, que me pueden ayudar si es necesario.									X		X		X		
		Aprender con pares	48.Cuando estudio, frecuentemente intento explicar el contenido a un compañero de clase o a un amigo.							X		X		X				
			49.. Para hacer las tareas que ponen en el curso de física, intento trabajar con otros compañeros de clase.									X		X		X		
			50.. Cuando estudio destino el tiempo necesario para discutir el material de la clase con un grupo de compañeros.									X		X		X		

VALIDACIÓN DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO:

I. DATOS INFORMATIVOS

1. Nombre del experto: Velia Graciela Vera Calmet
2. Institución donde labora: Universidad César Vallejo
3. Tipo de documento: Instrumento para medir el aprendizaje
4. Título de la investigación: Aprendizaje

ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Regular 0 -33				Bueno 34 - 66				Muy Bueno 67 - 100				Observaciones
		0	10	19	26	34	43	52	59	67	76	85	93	
ASPECTOS DE VALIDACIÓN		9	18	25	33	42	51	58	66	75	84	92	10	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado									70				
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables									70				
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación									70				
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems									70				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.									70				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación									70				
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación									70				
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores									70				
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación									70				

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

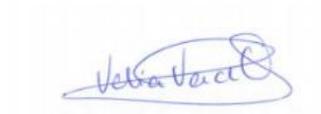
NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Aprendizaje

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Dra. Velia Vera Calmet

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Dra. en Psicología

VALORACIÓN:

Muy bueno	Bueno	Regular
	70	



MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

VARIABLE	Dimensiones	Indicador	Ítems	Opción de respuesta					CRITERIOS DE EVALUACION						Observaciones y/o recomendaciones					
				Totalmente en	Medianamente en	De acuerdo	Medianamente de	Totalmente de	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre los ítems y la opción de respuesta					
									Si	NO	Si	NO	Si	NO	Si	NO				
Estrategias motivacionales Se definen como procedimientos que se utilizan durante el proceso de aprendizaje para que el estudiante pueda gestionar su propia motivación y afectividad (Suarez y Fernández, 2013).	Estrategias de valor	Intrínseca	1.Prefiero que los temas aprendidos realmente me desafíen para poder aprender cosas nuevas						x		x				x		x			
			2.Prefiero que los temas aprendidos despierten mi curiosidad aun cuando sean difíciles de aprender										x		x		x			
			3.Lo más satisfactorio para mi es intentar entender los temas aprendidos tan profundamente como sea posible										x		x		x			
			4.Cuando en la institución me dan la oportunidad, prefiero escoger las actividades con las que puedo aprender, aun cuando ponga en riesgo obtener una buena nota										x		x		x			
		Extrínseca	5.Obtener una buena nota en un curso es lo más satisfactorio para mí en este momento.										x		x		x			
			6.Lo más importante para mi es mejorar mi promedio acumulado, entonces es fundamental obtener una buena nota en las asignaturas										x		x		x			

			18.Si no comprendo los contenidos los cursos, es porque no me esforcé lo suficiente																
		Creencias de Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño	19.Creo que obtendré una nota excelente								x								
			20.Estoy seguro de que puedo entender las situaciones más difíciles																
			21.Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen																
			22.Estoy seguro de que puedo entender los temas más complejos que presente el profesor																
			23.Estoy seguro que puedo obtener una calificación excelente en los diferentes trabajos y evaluaciones																
			24. Espero hacer las cosas bien en las diferentes asignaturas																
			25.Estoy seguro que puedo dominar lo que se enseña en las asignaturas																
			26.Considerando lo difícil que es un curso, el profesor y mis habilidades, pienso que me irá bien en las asignaturas																
	Estrategias afectivas	Ansiedad	27.Cuando presento una evaluación pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros							x									
			28.Cuando presento una evaluación pienso en las otras partes de la prueba que no puedo responder.									x							

			29. Cuando presento una evaluación pienso en las consecuencias de que obtenga una nota baja.														
			30. Tengo una sensación de nerviosismo y malestar cada vez que presento una evaluación														
			31. Siento que mi corazón late más rápidamente cuando presento una evaluación														

VALIDACIÓN DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO:

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.2. Nombre del experto: Katia Ninozca Flores Ledesma
- 1.3. Institución donde labora: EESPP Emilia Barcia Boniffatti- Lima
- 1.4. Tipo de documento: Instrumento para medir Estrategias motivacionales

ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Regular 0 -33				Bueno 34 - 66				Muy Bueno 67 - 100				Observaciones
		0	10	19	26	34	43	52	59	67	76	85	93	
ASPECTOS DE VALIDACIÓN		9	18	25	33	42	51	58	66	75	84	92	10	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado								66					
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables								66					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación								66					
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems								66					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.								66					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación								66					
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación								66					
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores								66					
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación								66					

Trujillo, 26 de octubre 2020

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

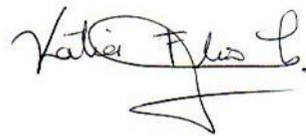
NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Estrategias motivacionales

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Katia Ninozca Flores Ledesma

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Maestro en Educación

VALORACIÓN:

Muy bueno	Bueno	Regular
	66	



MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

VARIABLE	Dimensiones	Indicador	Ítems	Opción de respuesta					CRITERIOS DE EVALUACION						Observaciones y/o recomendaciones					
				Totalmente en	Mediamente en	De acuerdo	Medianamente de	Totalmente de	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta					
									Si	NO	Si	NO	Si	NO	Si	NO				
Aprendizaje El aprendizaje es un proceso que se da como el resultado de una experiencia, para McAnally-Salas (2005) hay muchas definiciones de aprendizaje, pero lo que no debemos perder de vista es que los tiempos han cambiado y el cambio al paradigma centrado al aprendizaje se percibe como urgente ya que nuestra sociedad demanda más del sistema educativo	Cognitiva y metacognitiva	Repetición	1. Cuando estudio, repaso el material (con lecturas, videos, ejercicios, problemas, ejemplos) una y otra vez.								x		x		x					
			2. Cuando estudio, repaso varias veces mis apuntes, ejercicios y las lecturas.										x		x					
			3. Para recordar los conceptos importantes memorizo palabras claves										x		x					
			4. Hago listas de ideas importantes de los cursos las memorizo.										x		x					
		Elaboración	5. Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes, tales como videos en YouTube, ejercicios, problemas, preguntas, conferencias, lecturas y discusiones						x				x		x		x			
			6. Siempre que sea posible, intento relacionar los conceptos de las asignaturas con otros de otros cursos						x						x					
			7. Cuando leo, intento relacionar los temas de clase con los que ya sé						x						x					
			8. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales, ejercicios, preguntas o problemas a partir de mis apuntes de clase						x						x					

			29.Cuando estudio trato de determinar qué conceptos no entiendo bien										X		X			
			30.Cuando estudio, me pongo metas para dirigir mis actividades en cada unidad de estudio										X		X			
			31.Si me confundo mientras tomo apuntes en clase, me aseguro de aclarar las dudas después.										X		X			
	Administración de recursos	Esfuerzo Regulación	32.Frecuentemente me aburro tanto cuando estudio, no finalizo las tareas que tenía planeadas.										X		X			
33.En la clase trabajo duro para hacer las cosas bien, aun cuando no me gusta lo que hacemos														X		X		
34.Cuando el trabajo del curso es difícil, me rindo o sólo estudio las partes fáciles.														X		X		
35. Aun cuando los materiales de un curso son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para trabajar hasta terminar el trabajo														X		X		
		Tiempo y lugar de estudio	36.Normalmente estudio en un lugar dónde pueda concentrarme para desarrollar las tareas.								X			X		X		
37.Saco muy buen provecho del tiempo que dedico a estudiar física														X		X		
38. Me es difícil fijar un horario de estudio														X		X		
39.Tengo un lugar especial que uso solo para estudiar.														X		X		
40.Me mantengo al día, en la clase, con las lecturas y las tareas semanales.														X		X		
41.Asisto regularmente a la clase														X		X		

VALIDACIÓN DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO:

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Nombre del experto: Katia Ninozca Flores Ledesma
- 1.2. Institución donde labora: Universidad César Vallejo
- 1.3. Tipo de documento: Instrumento para medir el aprendizaje
- 1.4. Título de la investigación: Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020

ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Regular 0 -33				Bueno 34 - 66				Muy Bueno 67 - 100				Observaciones
		0	10	19	26	34	43	52	59	67	76	85	93	
ASPECTOS DE VALIDACIÓN		9	18	25	33	42	51	58	66	75	84	92	10	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado								66					
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables								66					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación								66					
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems								66					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.								66					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación								66					
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación								66					
8. Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores								66					
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación								66					

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Aprendizaje

EVALUADOR: Katia Ninozca Flores Ledesma

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Maestro en Educación

VALORACIÓN:

Muy bueno	Bueno	Regular
	66	

Katia Flores L.

:

Confiabilidad del Instrumento

El método de consistencia interna sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, cuya denominación Alfa fue realizada por Cronbach en 1951, aunque sus orígenes se encuentran en los trabajos de Hoyt (1941) y de Guttman (1945). Su interpretación se da de acuerdo a la tabla siguiente:

- Coeficiente alfa >0.9 es excelente
- Coeficiente alfa >0.8 es bueno
- Coeficiente alfa >0.7 es aceptable
- Coeficiente alfa >0.6 es cuestionable
- Coeficiente alfa >0.5 es pobre
- Coeficiente alfa <.5 es inaceptable

Confiabilidad del instrumento para la variable estrategias motivacionales

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,919	31

En la tabla anterior se muestra el resultado Alfa de Cronbach analizado con una prueba piloto tamaño 20 y aplicado a la variable estrategias motivacionales con 31 ítems. Se observa una confiabilidad excelente $\alpha=0.919$. Posteriormente se muestra la tabla de estadísticas del total de elementos donde aparecen los valores Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido, encontrando un valor alfa mayor al obtenido en el ítem 14 ($\alpha=0.920$) al tener una diferencia mínima con el valor hallado, se sugiere no eliminarlo y aplicar el instrumento con estas condiciones.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	92,20	577,958	,352	,919
P2	91,75	577,671	,544	,916
P3	92,50	573,105	,468	,917
P4	92,00	586,211	,319	,919
P5	92,35	567,397	,540	,916
P6	92,25	566,934	,535	,916
P7	91,85	581,924	,360	,918
P8	92,40	576,884	,478	,917
P9	92,25	555,145	,685	,913
P10	92,30	566,958	,554	,916
P11	92,35	579,082	,421	,917
P12	92,50	556,579	,709	,913
P13	91,80	580,905	,345	,919
P14	92,35	590,661	,228	,920
P15	92,60	559,516	,625	,914
P16	92,60	573,411	,511	,916
P17	92,45	570,787	,493	,916
P18	92,40	574,463	,458	,917
P19	92,05	557,734	,632	,914

P20	92,20	547,221	,687	,913
P21	92,10	564,516	,569	,915
P22	92,20	575,958	,497	,916
P23	92,90	561,147	,638	,914
P24	92,60	558,884	,593	,915
P25	92,45	565,103	,523	,916
P26	92,50	581,842	,375	,918
P27	91,75	580,197	,441	,917
P28	92,00	589,474	,289	,919
P29	92,60	571,411	,511	,916
P30	92,40	573,937	,509	,916
P31	91,85	581,713	,414	,917

Muestra piloto

Estrategias motivacionales

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	Total
1	4	5	4	3	3	5	4	5	4	5	5	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	2	4	3	5	5	5	136
2	2	3	3	5	5	3	5	4	1	1	2	2	5	4	5	1	1	1	5	2	2	3	2	1	1	4	1	3	4	3	4	88
3	2	3	1	4	3	1	2	3	2	2	5	2	4	5	5	1	5	3	1	5	4	3	1	3	5	1	5	3	3	1	3	91
4	1	4	1	3	2	4	2	4	3	3	3	5	2	4	1	2	3	1	2	1	5	5	2	5	1	5	2	2	4	2	4	88
5	1	4	3	3	5	2	2	4	5	5	2	1	4	2	5	4	1	1	4	5	5	5	1	4	1	5	5	2	4	2	5	102
6	1	4	1	2	2	3	5	3	4	3	3	2	3	2	2	4	4	5	5	3	4	3	2	1	4	3	4	4	1	2	3	92
7	1	1	2	3	1	1	3	3	1	4	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	3	2	1	1	2	1	1	3	2	3	53
8	5	2	1	1	2	1	4	1	1	1	3	1	2	3	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	2	1	3	3	1	1	1	54
9	3	4	1	5	4	4	4	4	3	2	1	3	5	3	3	2	4	3	2	1	5	2	1	1	3	2	4	5	2	2	3	91
10	4	4	4	5	1	4	2	1	2	3	5	3	1	2	1	5	3	3	1	4	3	3	1	2	1	4	4	4	2	5	3	90
11	5	2	1	4	2	5	4	5	5	4	4	4	1	2	3	3	2	3	3	5	3	3	4	5	4	3	5	5	5	2	1	107
12	1	3	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	5	3	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	52
13	5	5	3	3	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	3	4	4	4	138
14	2	4	4	3	3	1	5	2	5	1	4	3	3	2	2	2	2	4	4	3	2	3	4	1	5	2	4	5	2	4	2	93
15	5	5	4	5	5	5	1	1	2	1	3	1	2	1	2	3	3	3	5	1	2	3	1	4	3	2	3	3	2	4	5	90
16	3	5	4	4	1	1	5	3	4	4	1	2	4	1	1	1	4	2	2	5	5	2	1	2	1	2	4	4	1	5	3	87
17	5	3	5	4	5	3	5	2	5	5	5	5	5	5	4	3	4	3	5	5	3	2	3	2	3	3	5	3	2	4	3	119
18	3	5	5	5	4	4	5	4	5	5	3	4	4	5	3	5	2	5	5	5	4	4	4	5	5	2	5	5	3	3	5	131
19	5	3	5	3	4	3	3	2	2	3	2	5	5	1	3	2	5	5	5	4	5	2	5	2	5	5	2	5	5	4	5	115
20	5	3	3	1	2	5	3	3	2	4	2	3	5	5	2	2	1	1	2	1	1	5	4	4	4	3	4	1	1	3	5	90

Confiabilidad del instrumento para la variable aprendizaje

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,940	50

La tabla nos muestra el resultado Alfa de Cronbach analizado con una prueba piloto tamaño 20 y aplicado a la variable aprendizaje con 50 ítems. Se observa una confiabilidad excelente $\alpha=0.940$. Posteriormente se muestra la tabla de estadísticas del total de elementos donde aparecen los valores Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido, encontrando un valor alfa mayor al obtenido en el ítem 9 ($\alpha=0.942$) al tener una diferencia mínima con el valor hallado, se sugiere no eliminarlo y aplicar el instrumento con estas condiciones.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	153,05	1373,945	,440	,939
P2	152,50	1368,579	,494	,939
P3	152,20	1343,958	,677	,938
P4	152,40	1356,253	,540	,938
P5	152,75	1362,934	,574	,938
P6	152,30	1392,011	,307	,940
P7	152,60	1353,095	,512	,939

P8	152,65	1371,608	,416	,939
P9	152,70	1422,326	-,056	,942
P10	152,50	1375,632	,345	,940
P11	152,85	1382,134	,330	,940
P12	152,75	1406,408	,108	,941
P13	152,40	1384,779	,232	,941
P14	152,95	1366,787	,443	,939
P15	152,60	1388,989	,285	,940
P16	152,70	1386,011	,300	,940
P17	152,60	1362,989	,459	,939
P18	152,30	1361,274	,495	,939
P19	153,20	1337,011	,662	,938
P20	152,90	1358,411	,501	,939
P21	152,45	1360,892	,524	,939
P22	152,65	1405,503	,125	,941
P23	152,75	1384,513	,329	,940
P24	153,00	1342,632	,659	,938
P25	152,10	1358,937	,490	,939
P26	152,95	1346,682	,662	,938
P27	153,60	1353,726	,636	,938
P28	152,95	1355,945	,506	,939
P29	153,25	1353,355	,657	,938
P30	152,85	1359,187	,556	,938
P31	152,55	1348,261	,602	,938

P32	153,00	1378,211	,335	,940
P33	153,35	1332,555	,655	,938
P34	153,10	1355,989	,464	,939
P35	153,25	1358,408	,448	,939
P36	152,75	1353,882	,595	,938
P37	153,05	1351,734	,533	,938
P38	153,10	1344,726	,589	,938
P39	153,20	1338,800	,608	,938
P40	152,80	1364,379	,429	,939
P41	152,85	1355,292	,578	,938
P42	153,05	1370,997	,407	,939
P43	152,35	1377,187	,368	,940
P44	152,85	1353,818	,536	,938
P45	152,50	1367,000	,480	,939
P46	152,95	1362,471	,523	,939
P47	152,90	1353,568	,499	,939
P48	152,75	1362,934	,469	,939
P49	152,60	1361,200	,527	,939
P50	152,70	1322,432	,765	,937

Muestra piloto

Aprendizaje

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50	
1	1	3	5	4	4	4	1	3	2	4	3	3	4	4	5	2	2	1	2	4	3	2	1	3	5	3	2	5	1	1	4	5	1	2	1	5	1	2	4	5	1	5	5	4	4	3	4	4	4	5	156
2	4	3	5	4	3	5	1	1	1	5	1	3	1	4	3	5	1	4	4	1	2	5	5	1	5	4	1	3	2	5	4	3	1	5	3	1	2	5	4	2	4	1	5	3	4	1	1	4	3	3	151
3	4	4	5	4	4	4	4	2	2	4	3	3	5	1	4	4	5	5	3	1	4	1	3	1	4	2	4	5	1	3	4	4	1	1	1	4	5	1	5	2	4	3	5	3	3	5	2	4	4	5	165
4	2	3	1	1	1	2	1	1	4	1	3	4	2	1	2	2	2	1	1	1	2	3	2	1	3	1	1	3	2	2	1	3	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	84
5	2	3	1	1	1	3	2	3	4	5	2	2	5	1	4	1	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	2	1	88
6	4	3	4	5	4	2	2	4	4	2	5	1	5	5	1	3	5	2	1	3	5	3	3	3	5	4	1	1	2	4	1	2	5	4	5	2	1	3	5	1	4	1	5	2	1	1	2	1	5	2	149
7	3	4	4	5	4	4	4	5	2	4	4	5	5	3	4	5	5	5	3	2	4	2	4	4	5	4	5	4	4	4	3	1	3	1	5	4	3	3	2	5	5	3	2	4	4	4	5	5	5	5	192
8	2	5	3	5	4	3	2	3	1	5	1	2	1	2	5	4	4	2	3	4	2	4	3	3	5	3	3	1	3	3	4	1	1	1	3	3	1	1	1	5	1	4	4	5	3	1	2	5	5	3	145
9	2	5	3	1	4	4	3	4	2	4	4	2	1	4	2	5	5	5	1	3	5	3	2	3	2	5	2	4	3	3	1	4	1	1	1	3	3	2	1	5	2	2	3	1	2	5	5	3	5	4	150
10	5	2	1	2	3	5	5	5	5	3	2	4	5	3	4	4	3	2	1	3	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	3	3	2	1	1	3	1	2	3	3	3	1	2	2	1	122
11	3	5	5	4	4	5	5	5	5	5	3	4	5	4	5	2	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	2	3	4	3	4	5	4	5	4	4	5	217
12	1	1	4	4	3	3	2	2	5	3	3	1	5	2	2	1	4	4	1	1	1	1	1	4	1	3	1	1	1	2	1	4	1	2	4	4	3	1	1	4	1	5	3	4	5	3	4	3	2	1	124

Anexo: Métodos de análisis de datos:

Los datos obtenidos fueron procesados a través del empleo de los instrumentos indicados y por medio de las técnicas estadísticas donde se tabularon en cuadros estadísticos cada una de las informaciones captadas, con los instrumentos empleados que permitían analizar las variables indicadas. Así mismo se aplicaron las técnicas de correlación entre ambas variables a fin de medir el grado de fuerza entre las variables estudiadas.

Estadísticos:

Prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) de una muestra: Las definimos como pruebas no paramétricas de una muestra y son muy usadas cuando tratamos de probar si los datos en estudio provienen de una distribución normal, es muy importante determinar la procedencia de los datos para decidir que análisis podemos aplicar en la aceptación o rechazo de nuestras hipótesis. Es una prueba de bondad de ajuste y según su potencia se sugiere utilizar Kolmogorov-Smirnov para muestras grandes (más de 35); y el test Shapiro-Wilk más potente para el contraste de normalidad de muestras pequeñas (menos de 35). (Naresth Malhotra pag.478).

-Estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov: Valor máximo de la diferencia de una distribución específica A_i y el valor equivalente de la frecuencia de la muestra O_i .

$$K = \text{Máx}|A_i - O_i|$$

Estadístico de prueba Shapiro-Wilk: Es la Suma de diferencias corregidas D , y S^2 es la varianza muestral

$$W = \frac{D^2}{nS^2}$$

Coefficiente de Correlación de Pearson: Es una prueba paramétrica, también se le conoce como la correlación producto momento, es el estadístico más utilizado para medir la fuerza de la asociación entre dos variables métricas de intervalo o de razón es decir si el interés es examinar si existe correlación entre dos variables cuantitativas. (Naresth Malhotra, pag. 539) Se obtiene mediante la siguiente fórmula:

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

Rho de Spearman: Es una prueba no paramétrica utilizada cuando tenemos datos no métricos es decir que no se ajustan a una distribución normal, es equivalente a la correlación de Pearson por darnos resultados muy cercanos a este coeficiente, esta medida utiliza rangos en vez de valores absolutos también varían entre -1.0 y +1.0; (Malhotra, N. 2008) El cálculo de este coeficiente se desarrolla utilizando los d_i como la diferencia entre los rangos de X e Y ($r_{xi}-r_{yi}$):

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Interpretación del Coeficiente de Spearman:

R	Interpretación
De ± 0.01 a ± 0.19	Correlación Muy Baja
De ± 0.20 a ± 0.39	Correlación Baja
De ± 0.40 a ± 0.69	Correlación Moderada
De ± 0.70 a ± 0.89	Correlación Alta
De ± 0.90 a ± 0.99	Correlación Muy Alta

+1	Correlación Perfecta Positiva
-1	Correlación Perfecta Negativa
0	Correlación Nula



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

SOLICITO: AUTORIZACIÓN PARA DESARROLLAR
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

**SEÑOR (A) Lic. Francisco Bustamante Piguave Msc.
DIRECTOR (A) DE LA UTB. EXTENSIÓN QUEVEDO.**

LORENA BEATRIZ FIGUEROA VALENCIA, DNI 1713056362, Estudiante de Maestría en Docencia Universitaria de la UCV-Piura, ante usted me presento y expongo lo siguiente:

Que, encontrándome en el III ciclo, y siendo requisito la aplicación y desarrollo de un Proyecto de investigación, le solicito a usted coordinar con quien corresponda se me autorice desarrollar la presente investigación **Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020**, teniendo al final, el compromiso de entregar los resultados alcanzados y que podrán ser utilizados en el área respectiva.

Por lo tanto:

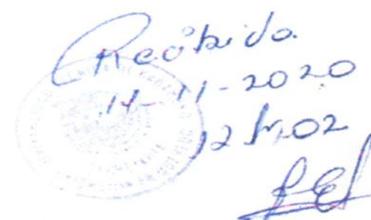
Espero ser atendido en mi petición. .

Quevedo, 29 del Octubre del 2020



LORENA BEATRIZ FIGUEROA VALENCIA

DNI 1713056





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

SOLICITO: AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

**SEÑOR (A) Lic. Francisco Bustamante Piguave Msc.
DIRECTOR (A) DE LA UTB EXTENSIÓN QUEVEDO**

LORENA BEATRIZ FIGUEROA VALENCIA, DNI 1713056362, Estudiante de Maestría en Docencia Universitaria de la UCV-Piura, ante usted me presento y expongo lo siguiente:

Que, habiendo obtenido la autorización de desarrollo de la presente investigación **Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo 2020** solicito a usted coordinar con quien corresponda la debida autorización para poder aplicar los instrumentos de recolección de datos, denominados... Aprendizaje y Motivacional, los días 19 y 20 de noviembre del presente año, en el horario de 6: Pm, vía e-mail

Por lo tanto:

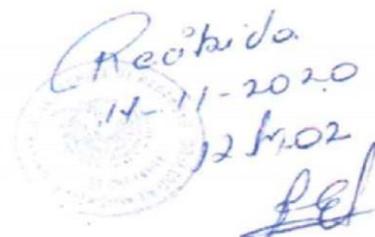
Espero ser atendido en mi petición.

Quevedo, 17 de noviembre del 2020

Loirena Figueroa Valencia

LORENA BEATRIZ FIGUEROA VALENCIA

DNI 1713056362





Quevedo, octubre 30, del 2020

Ofi. 192-20-DCR -EQ.

Lcda.
Figueroa Valencia Lorena
Presente. -

Estimada Lorena

Reciba cordial saludo; dando contestación a la solicitud de fecha 29 de octubre del 2020, en la cual *"solicita permiso para recabar información, para la elaboración del proyecto de Investigación con el tema Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo"*. Comunico a usted que se autoriza recabar la información pertinente para su Proyecto de Investigación en la maestría que se encuentra cursando actualmente.

Atentamente,



Lic. Francisco Bustamante Piguave Msc

DIRECTOR UTB
EXTENSIÓN QUEVEDO
C/c. Archivo

e/. Lcda. Maricela Tigselema Egues Analista Administrativa	R/. A/. Lic. Francisco Bustamante P. Director
---	--



Quevedo, noviembre 18, del 2020

Ofi. 201-20-DCR -EQ.

Lcda.
Figueroa Valencia Lorena
Presente. -

Estimada Lorena

Reciba cordial saludo; dando contestación a la solicitud de fecha 18 de noviembre del 2020, en la cual *"solicita permiso para aplicar los instrumentos de recolección de datos, denominados... Aprendizaje y Motivacionales del proyecto de Investigación, Estrategias motivacionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Quevedo"*. Comunico a usted que se autoriza la *aplicación de los instrumentos* de recolección de datos, denominados... Aprendizaje y Motivacionales para su Proyecto de Investigación en la maestría que se encuentra cursando actualmente.

Atentamente,




Lic. Francisco Bustamante Piguave Msc

DIRECTOR UTB
EXTENSIÓN QUEVEDO
C/c. Archivo

e/. Lcda. Maricela Tigselema Egues
Analista Administrativa

R/ . A/ . Lic. . Francisco Bustamante P.
Director

FOTOGRAFÍAS



ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES LORENA ☆

Preguntas Respuestas 121

CUESTIONARIO ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA EL APRENDIZAJE

El objetivo del presente cuestionario es de recoger información sobre ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES que utiliza para el aprendizaje. los cuales serán de mucha importancia para la investigación que se viene realizando favor por el cual quedaremos muy agradecidos. Marcar el casillero de la respuesta que crea conveniente. Gracias por su participación.

1. Prefiero que los temas aprendidos realmente me desafien para poder aprender cosas nuevas

Totalmente en desacuerdo

Desacuerdo