REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Universidad Católica de Santa María

Escuela de Postgrado

Maestría en Educación Superior

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTILOS ATRIBUCIONALES Y METAS ACADÉMICAS EN UNIVERSITARIOS DE PRIMER SEMESTRE DE LA FACULTAD DE OBSTETRICIA Y PUERICULTURA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA - AREQUIPA, 2020

Tesis presentada por la bachiller:

Cerpa Rodríguez, Claudia Danitza

Para optar el Grado Académico de

Maestro en Educación Superior

Asesora:

Dra. Beltrán Molina, Rosa Patricia

Arequipa – Perú

2023

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ESCUELA DE POSTGRADO

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 20 de Octubre del 2023

Dictamen: 001320-C-EPG-2023

Visto el borrador del expediente 001320, presentado por:

2019001662 - CERPA RODRIGUEZ CLAUDIA DANITZA

Titulado:

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTILOS ATRIBUCIONALES Y METAS ACADÉMICAS EN UNIVERSITARIOS DE PRIMER SEMESTRE DE LA FACULTAD DE OBSTETRICIA Y PUERICULTURA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA - AREQUIPA, 2020.

Nuestro dictamen es:

APROBADO

29201360 - VILLANUEVA SALAS JOSE ANTONIO
DICTAMINADOR

29553971 - PAREDES SAN ROMAN SANDRA IRENE
DICTAMINADOR

29595310 - PEREZ QUINTANILLA CECILIA LOURDES
DICTAMINADOR

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTILOS ATRIBUCIONALES Y METAS ACADÉMICAS EN UNIVERSITARIOS DE PRIMER SEMESTRE DE LA FACULTAD DE OBSTETRICIA Y PUERICULTURA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA - AREQ

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%	20%	9%	16%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.udec.cl Fuente de Internet	10%
2	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	aplicaciones.bibliolatino.com Fuente de Internet	1%
4	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	1%
5	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	repositorio.undac.edu.pe Fuente de Internet	1%

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Brindo las gracias a mi madre, que ha sido mi mentora y me ha dado la fuerza de voluntad para seguir adelante. Por su paciencia y su inagotable apoyo.

A mi hijo que siempre ha sido y será mi más grande motivación para superarme en la vida y nunca rendirme ante cualquier proyecto.

Por toda la eternidad y más allá, los amo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

"El objetivo de la educación es el avance del conocimiento y la difusión de la verdad".

John F. Kennedy

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA iii
EPIGRAFE iv
ÍNDICE GENERAL v
ÍNDICE DE TABLAS viii
ÍNDICE DE FIGURAS xvi
RESUMEN xxii
ABSTRACT xxiii
INTRODUCCIÓN 1
HIPÓTESIS 4
OBJETIVOS 5
Objetivo General 5
Objetivos Específicos 5
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 6
1. BASES TEÓRICAS 6
1.1. Teoría de los Estilos de Aprendizaje 6
1.1.1. Modelo teórico de Aprendizaje 7
1.2. Teoría de la Atribución 8
1.3. Teoría de las Metas Académicas 9
2. MARCO TEÓRICO 9
2.1. Estrategias de Aprendizaje 9
2.1.1. Estrategias Cognitivas 11
2.2. Estilos atribucionales de éxito y fracaso académico 15
2.2.1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al éxito. 16
2.2.2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo 17
2.2.3. Atribución del éxito académico a la falta de habilidad 18
2.2.4. Atribución del fracaso al profesor 19
2.2.5. Atribución del éxito al esfuerzo 19
2.2.6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte 19
2.2.7. Atribución de fracaso a la falta de habilidad 20
2.3. Metas Académicas 21

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

2.3.1. Metas de Aprendizaje 23
2.3.2. Metas de Rendimiento 24
3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 30
3.1. Internacionales 30
3.2. Nacionales 32
CAPÍTULO II: METODOLOGIA 37
1. TÉCNICA E INSTRUMENTOS 37
1.1. CECAE: Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje evalúa las estrategias cognitivas de aprendizaje. 37
1.2. EAT: Estilos Atribucionales 37
1.3. Evaluación de las Metas Académicas 38
1.4. Operacionalización de variables 42
2. CAMPO DE VERIFICACIÓN 44
2.1. Ubicación espacial 44
2.2. Ubicación temporal 44
2.3. Unidades de estudio 44
3. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 45
4. CRITERIOS PARA EL MANEJO DE RESULTADOS 45
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 46
1. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS 47
1.1. Objetivo específico 1: Estrategias de Aprendizaje 47
1.2. Objetivo específico 2: Estilos Atribucionales 70
1.3. Objetivo específico 3: Metas Académicas 118
1.4. Análisis relacional 165
DISCUSIÓN 167
RECOMENDACIONES 171
REFERENCIAS 172
ANEXOS 177
ANEXO N°1: CECAE: CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE 178
ANEXO N°2: TIONARIO EAT: ESTILOS ATRIBUCIONALES 182
INSTRUCCIÓN: 183
ANEXO N°3: CUESTIONARIO EVALUACION DE METAS ACADEMICAS . 186

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ANEXO N°4: MATRIZ DE CONSISTENCIA 192
ANEXO N°5: MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN 195
ANEXO N°6: VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS 202
ANEXO N°7: FICHA SUNEDU 212
ANEXO N°8: CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO 214
ANEXO N°9: PRUEBA DE NORMALIDAD 216
ANEXO N°10: INTERPRETACIÓN DE ALFA DE CRONBACH 219
ANEXO N°11: INTERPRETACIÓN DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN . 221
ANEXO N°12: SOLICITUD: AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS 223

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Confiabilidad de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje 40
Tabla 2 *Confiabilidad de Estilos Atribucionales*..... 40
Tabla 3 Confiabilidad de Metas Académicas 41
Tabla 4 *Estadísticos descriptivos de Estrategias de Aprendizaje* 47
Tabla 5 Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata..... 47
Tabla 6 Generalmente hago resúmenes de lo que estudio..... 48
Tabla 7 Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando..... 49
Tabla 8 Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes..... 50
Tabla 9 Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles. 51
Tabla 10 Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando. 52
Tabla 11 Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí. 53
Tabla 12 Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales. 54
Tabla 13 Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando. 55
Tabla 14 Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes. 56
Tabla 15 Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé. 57
Tabla 16 Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo. 58
Tabla 17 Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando..... 59
Tabla 18 Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor. 60
Tabla 19 Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras 61

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla 20 Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos. 62

Tabla 21 Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes. 63

Tabla 22 Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando..... 64

Tabla 23 Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor. 65

Tabla 24 Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar. 66

Tabla 25 Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor. 67

Tabla 26 Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema 68

Tabla 27 *Estadísticos descriptivos de Estilos Atribucionales* 70

Tabla 28 *Estilos Atribucionales* 71

Tabla 29 Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios. 73

Tabla 30 En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo. 74

Tabla 31 Por lo general, si he obtenido malos resultados en un curso creo que ha sido por mala suerte. 75

Tabla 32 Mis malas notas, se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo. 76

Tabla 33 Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones se ha debido a falta de esfuerzo. 77

Tabla 34 Si repruebo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma. 78

Tabla 35 Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme. 79

Tabla 36 Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas 80

Tabla 37 Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad. 81

Tabla 38 Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios 82

Tabla 39 En general, las notas bajas han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo. 83

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla 40 Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender el curso..... 84
Tabla 41 La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas. 85
Tabla 42 Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios. 86
Tabla 43 Si alguna vez he sacado buenas notas es porque se me hace muy bien el estudio. 87
Tabla 44 Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente. 88
Tabla 45 Si he tenido malas notas, es porque a menudo el profesor explicaba mal..... 89
Tabla 46 Mis bajas notas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales..... 91
Tabla 47 La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios. 92
Tabla 48 Normalmente, si recibo una mala nota en un curso es porque no he estudiado lo suficiente. 93
Tabla 49 A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones. 94
Tabla 50 La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas. 95
Tabla 51 Con frecuencia, si he sacado buenas notas en un curso, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad. 96
Tabla 52 Si tengo buenas notas, es por el esfuerzo y empeño que pongo. 97
Tabla 53 Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas..... 99
Tabla 54 Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño 100
Tabla 55 Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia. 101
Tabla 56 Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil. 102
Tabla 57 Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado 103
Tabla 58 Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar. 104

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla 59 Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado. 105

Tabla 60 Cuando me he esforzado y he trabajado harto, he conseguido buenas notas. 106

Tabla 61 Si alguna vez he obtenido buenos resultados, se ha debido a mi capacidad para dicho curso. 108

Tabla 62 En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy. 109

Tabla 63 Por lo general, apruebo simplemente por suerte 110

Tabla 64 Normalmente, cuando he trabajado harto, he conseguido tener éxito es los estudios 111

Tabla 65 Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos 112

Tabla 66 Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad 113

Tabla 67 Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente. 114

Tabla 68 Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante el curso. 115

Tabla 69 Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo 116

Tabla 70 *Estadísticos Descriptivos de Metas Académicas* 118

Tabla 71 *Metas Académicas* 119

Tabla 72 Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos. 121

Tabla 73 Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente 122

Tabla 74 Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré. 123

Tabla 75 Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio. 124

Tabla 76 Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo. 125

Tabla 77 Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio 126

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla 78 Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy. 127

Tabla 79 Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente. 128

Tabla 80 Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo 129

Tabla 81 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción. 130

Tabla 82 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan. 131

Tabla 83 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy. 132

Tabla 84 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan. 133

Tabla 85 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo. 134

Tabla 86 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí. 135

Tabla 87 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí. 136

Tabla 88 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí. 137

Tabla 89 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres. 138

Tabla 90 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos. 139

Tabla 91 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan mala por mis malas notas. 140

Tabla 92 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres. 141

Tabla 93 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí. 142

Tabla 94 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí. 143

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla 95 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan antipatía. 144
Tabla 96 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos. 145
Tabla 97 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres. 146
Tabla 98 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios. 147
Tabla 99 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados. 148
Tabla 100 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres. 149
Tabla 101 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento. 151
Tabla 102 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.). 152
Tabla 103 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro. 153
Tabla 104 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro. 154
Tabla 105 Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría estar desempleado. 155
Tabla 106 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante. 156
Tabla 107 Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré en ridículo. ... 157
Tabla 108 Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga. 158
Tabla 109 Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio. 159
Tabla 110 Es muy importante para mí no sentirme ridículo en clase. 160
Tabla 111 Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz. 161
Tabla 112 Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores. 162

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 113 Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien. 163

Tabla 114 *Relación entre variables Estrategas de Aprendizaje, Estilos Atribucionales y Metas Académicas* 166

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata..... 48

Figura 2 Generalmente hago resúmenes de lo que estudio 49

Figura 3 Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando.... 50

Figura 4 Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes. 51

Figura 5 Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles. 52

Figura 6 Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando 53

Figura 7 Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí. 54

Figura 8 Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales. 55

Figura 9 Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando 56

Figura 10 Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes. 57

Figura 11 Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé. 58

Figura 12 Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo. 59

Figura 13 Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando 60

Figura 14 Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor. 61

Figura 15 Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras. 62

Figura 16 Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos. 63

Figura 17 Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes 64

Figura 18 Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando 65

Figura 19 Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor 66

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 20 Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar. 67

Figura 21 Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor 68

Figura 22 Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema 69

Figura 23 Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios. 73

Figura 24 En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo. 74

Figura 25 Por lo general, si he obtenido malos resultados en un curso creo que ha sido por mala suerte..... 75

Figura 26 Mis malas notas, se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo. 76

Figura 27 Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones se ha debido a falta de esfuerzo 77

Figura 28 Si repruebo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma. 78

Figura 29 Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme. 79

Figura 30 Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas 80

Figura 31 Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad..... 81

Figura 32 Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios..... 82

Figura 33 En general, las notas bajas han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo..... 83

Figura 34 Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender el curso..... 84

Figura 35 La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas. 85

Figura 36 Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios. 86

Figura 37 Si alguna vez he sacado buenas notas es porque se me hace muy bien el estudio 87

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 38 Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente. 89

Figura 39 Si he tenido malas notas, es porque a menudo el profesor explicaba mal. .. 90

Figura 40 Mis bajas notas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales. 91

Figura 41 La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios. 93

Figura 42 Normalmente, si recibo una mala nota en un curso es porque no he estudiado lo suficiente. 94

Figura 43 A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones 95

Figura 44 La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas. 96

Figura 45 Con frecuencia, si he sacado buenas notas en un curso, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad. 97

Figura 46 Si tengo buenas notas, es por el esfuerzo y empeño que pongo. 98

Figura 47 Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas..... 99

Figura 48 Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño. 100

Figura 49 Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia..... 101

Figura 50 Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil. 102

Figura 51 Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado 103

Figura 52 Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar..... 104

Figura 53 Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado. 105

Figura 54 Cuando me he esforzado y he trabajado harto, he conseguido buenas notas. 106

Figura 55 Si alguna vez he obtenido buenos resultados, se ha debido a mi capacidad para dicho curso..... 108

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 56 En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy. 109

Figura 57 Por lo general, apruebo simplemente por suerte. 110

Figura 58 Normalmente, cuando he trabajado harto, he conseguido tener éxito es los estudios 111

Figura 59 Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos..... 112

Figura 60 Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad 113

Figura 61 Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad. 114

Figura 62 Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante el curso. 115

Figura 63 Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo. 116

Figura 64 Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos. 121

Figura 65 Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente 122

Figura 66 Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré. 123

Figura 67 Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio. 124

Figura 68 Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo..... 125

Figura 69 Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio..... 126

Figura 70 Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy..... 127

Figura 71 Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente. 128

Figura 72 Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo. 129

Figura 73 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción. 130

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 74 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan. 131
Figura 75 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy. 132
Figura 76 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan. 133
Figura 77 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo. 134
Figura 78 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí. 135
Figura 79 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí. 136
Figura 80 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí. 137
Figura 81 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres. 138
Figura 82 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos. 139
Figura 83 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan mala por mis malas notas. 140
Figura 84 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres. 141
Figura 85 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí. 142
Figura 86 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí. 143
Figura 87 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan antipatía. 144
Figura 88 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos. 145
Figura 89 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres. 146

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 90 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios. 147
Figura 91 Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados. 148
Figura 92 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres. 150
Figura 93 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento. 151
Figura 94 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.). 152
Figura 95 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro. 153
Figura 96 Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro. 154
Figura 97 Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría estar desempleado. 155
Figura 98 Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante. 156
Figura 99 Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré en ridículo. ... 157
Figura 100 Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga. 158
Figura 101 Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio. 159
Figura 102 Es muy importante para mí no sentirme ridículo en clase. 160
Figura 103 Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz. 162
Figura 104 Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores. 163
Figura 105 Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien. 164

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa, 2020. La muestra está conformada por 58 estudiantes matriculados en el semestre par – 2020 (II semestre), quienes en su mayoría son de sexo femenino, con un rango de edad entre 17 y 27 años, aplicando 58 cuestionarios de un total de 119 estudiantes, siendo 61 estudiantes que no respondieron los cuestionarios virtuales, situación que se vio influenciada debido a la coyuntura vivida en ese momento por estar en Pandemia (COVID – 19), el estudio de investigación es de tipo básico que utiliza un diseño transversal no experimental y un enfoque cuantitativo de nivel o alcance descriptivo-correlacional, desarrollada en el área de educación superior universitaria, aplicando tres cuestionarios para desarrollar cada una de las variables Cuestionario de Estrategias Cognitivas de aprendizaje (CECAE) que consta de 22 ítems, distribuidos en 4 dimensiones y una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.777, Cuestionario de Estilos Atribucionales (EAT) que consta de 41 ítems distribuidos en 7 dimensiones, posee una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.801 y Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas que consta de 42 ítems distribuidos en 4 dimensiones y con una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.889. Los hallazgos pusieron de manifiesto que no hay relación significativa entre las estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en estudiantes de Obstetricia y Puericultura, excepto en la relación negativa débil entre selección de estrategias y atribución del fracaso académico, así como la relación positiva débil entre metas de logro y atribución del fracaso académico.

Palabras clave: estrategias, aprendizaje, estilos atribucionales, metas académicas, universitarios, obstetricia.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the relationship between learning strategies, attributional styles and academic goals in students of the Faculty of Obstetrics and Childcare of the Catholic University of Santa María - Arequipa, 2020. The sample is made up of 58 students. enrolled in the even semester - 2020 (II semester), who are mostly female, with an age range between 17 and 27 years, applying 58 questionnaires out of a total of 119 students, with 61 students who did not answer the questionnaires virtual, a situation that was influenced due to the situation experienced at that time due to being in a Pandemic (COVID-19), the research study is of a basic type that uses a non-experimental cross-sectional design and a quantitative approach of descriptive level or scope. correlational, developed in the area of university higher education, applying three questionnaires to develop each of the variables Cognitive Learning Strategies Questionnaire (CECAE) which consists of 22 items, distributed in 4 dimensions and a Cronbach's Alpha reliability of 0.777, Attributional Styles Questionnaire (EAT), which consists of 41 items distributed in 7 dimensions, has a Cronbach's Alpha reliability of 0.801 and Academic Goals Evaluation Questionnaire, which consists of 42 items distributed in 4 dimensions and with a Cronbach's Alpha reliability. of 0.889. The findings revealed that there is no significant relationship between learning strategies, attributional styles and academic goals in Obstetrics and Childcare students, except for the weak negative relationship between strategy selection and attribution of academic failure, as well as the weak positive relationship. between achievement goals and attribution of academic failure.

Keywords: strategies, learning, attributional styles, academic goals, university students, obstetrics.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe una gran pasión por mejorar la equidad en el sistema educativo del país. En consecuencia, se han creado diversas estrategias para elevar la adquisición de conocimientos y, a su vez, el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Con el fin de orientar diversas intervenciones para maximizar las capacidades de los estudiantes universitarios, es imprescindible investigar las relaciones entre las variables que se dan entre las estrategias de aprendizaje, los estilos atribucionales y los objetivos académicos. Las instituciones de educación superior acogen anualmente a un gran número de estudiantes que se matriculan con la intención de obtener un título académico, este panorama indudablemente propone una gran responsabilidad para dichas casas de estudio, ya que requieren elaborar iniciativas pedagógicas y organizacionales con el fin de alcanzar que todos sus egresados adquieran conocimientos y competencias requeridas para el logro académico y personal, y de esa manera satisfacer las necesidades y los desafíos en un contexto mundial y en perpetua transformación.

En tal sentido los estilos de aprendizaje pueden entenderse como los diferentes aspectos de pensar, aprender, escuchar y ver, permitiendo relacionarlos con ciertas características personales, pero que a la vez permiten agrupar a diferentes estudiantes que cuenten con similares rasgos ya sean edad, genero, carrera, etc. De este modo, los docentes podrán centrar sus esfuerzos en ayudar a los alumnos a alcanzar sus objetivos académicos.

El estudio tiene importancia práctica y académica porque ofrece conocimientos cruciales que contribuyen a elevar el rendimiento de los estudiantes y la calidad de la enseñanza, lo que permite a las universidades modificar sus estrategias pedagógicas. También hace avanzar el conocimiento teórico de las interrelaciones entre estas variables en un entorno determinado, ampliando así el ámbito de la investigación en educación superior; desde el punto de vista metodológico, el estudio ayudará a garantizar que se utilicen los instrumentos adecuados para medir estas variables, y que estas herramientas sirvan de guía para futuras investigaciones. También tiene trascendencia social porque fomentar la excelencia en la enseñanza superior influye en el desarrollo de profesionales más capacitados y equipados, lo que beneficiaría a la sociedad, en cuanto a términos económicos se recalca que la investigación se llevó de forma autofinanciada y al contar con recursos accesibles no fue necesario la adquisición de costosos equipos o programas

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

para su desarrollo y finalmente durante toda la investigación se respetó las normas éticas y de integridad científica, garantizando que la información recopilada y los datos obtenidos guardan relación y veracidad.

El estudio se encuentra en el campo de la investigación en educación, en el área de educación superior en la línea de estrategias de aprendizaje, estilos atributivos y metas académicas aplicándose como técnica la encuesta y el cuestionario como instrumento. La presente investigación surge debido a que la enseñanza superior se enfrenta a un enigma básico, ya que no se conoce suficientemente el proceso de adquisición de conocimientos por el que atraviesan los estudiantes universitarios, lo que sugiere la necesidad de comprender y mejorar el rendimiento. Por este motivo, la presente investigación plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje, los estilos atributivos y las metas académicas en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María de Santa María – Arequipa en el año 2020? Para abordar este desafío, el propósito de esta pesquisa es determinar el lazo entre las 3 variables planteadas, las cuales son, estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas, para llevar a cabo este estudio, la autora utilizó un diseño transversal no experimental, un enfoque cuantitativo y un nivel descriptivo-relacional, cuyos resultados son un aporte para determinas las diversas estrategias que tienen como objetivo la obtención de aprendizajes y consiguiente mejora del rendimiento académico de los estudiantes y por ende que ellos mismo descubran su mejor forma de estudiar y conocer cuáles son su principales motivos de éxito o fracaso en su trabajo académico, dicha investigación presento como inconveniente la poca partipación para el llenado de los cuestionarios debido a que se desarrolló en Pandemia por COVID – 19 y la aplicación de los mismo se hizo de forma remota, obteniendo como resultado que no hay relación significativa entre las estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en estudiantes de Obstetricia y Puericultura, excepto en la relación negativa débil entre selección de estrategias y atribución del fracaso académico, así como la relación positiva débil entre metas de logro y atribución del fracaso académico.

Finalmente, la presente tesis esta estructura en tres capítulos, en el primer capítulo se desarrolla el Marco Teórico, con el análisis de las Teorías y fundamentos del problema de estudio y antecedentes. En el segundo capítulo se desarrolla la metodología con la descripción de las tres variables, estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

académicas y el desarrollo de fundamentos de validación de los instrumentos utilizados. En el tercer capítulo se desarrolla los resultados y discusión, se presenta el registro de los resultados que se obtuvieron de acuerdo a la coyuntura del 2020, las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

HIPÓTESIS

Dado que existe un gran interés por incrementar la equidad con respecto a educación es que se han generado diversas estrategias que tienen como objetivo la obtención de aprendizajes y consiguiente mejora en el rendimiento académicos de los estudiantes, por ende, ellos necesitan descubrir y mejorar su forma de estudiar y conocer cuáles son sus principales motivos de éxito o fracaso en su trabajo académico.

Es probable que las Estrategias de Aprendizaje, los Estilos Atribucionales y Metas Académicas tengan una relación positiva moderada entre sí, en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa, 2020.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa, 2020.

Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María de la ciudad de Arequipa. 2020.

- Identificar los estilos atribucionales de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020.

- Identificar las metas académicas de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. BASES TEÓRICAS

1.1. Teoría de los Estilos de Aprendizaje

Durante siglos los seres humanos han intentado explicar cómo funciona nuestro cerebro y como se da el complejo proceso de adquirir concomimiento a lo largo de la vida. En tal sentido diversos autores describen el "aprendizaje", desde diferentes perspectivas.

Según García (2019), el aprendizaje está estrechamente vinculado con la conducta, lo que implica un cambio en el comportamiento, conllevando la obtención o alteración de saberes, tácticas, competencias, convicciones y capacidades. Dicho de otro modo, se produce una transformación interna que se centra en las distintas etapas del proceso mental. Cuando observamos un cambio, sobre todo en el comportamiento de un individuo, es el resultado de un proceso de aprendizaje; la perspectiva desde la que se originó el cambio, ya sea cognitivo o conductista, pierde importancia en este punto porque un cambio siempre significa algo bueno.

Por otro lado, para Espejo y Sarmiento (2019) nos refieren que el estudio no memoriza, más bien refiere que es una interacción entre el estudiante y los docentes que influyen a través de prácticas educativas y que se adaptan a las necesidades del alumno, estas prácticas deben ser coherentes, significativas y específicas, por lo tanto, es importante fomentar la interacción tanto social como individual para que los estudiantes puedan integrarla en su formación.

Diferente de Gutiérrez (2018) que nos dice que el aprendizaje depende de la estrategia de enseñanza para obtener nuevos conocimientos, sin embargo, para lograr el objetivo de aprender ahorrando tiempo, dinero y esfuerzo, se emplea un conjunto de ejercicios y procedimientos para adquirir nuevos conocimientos.

En resumen, los diversos autores mencionados, nos hablan de que el aprendizaje es todo nuevo conocimiento que el estudiante adquiere de sus diversas actividades educativas y que se verán reflejadas por cambios de actitud y que se adaptan de acuerdo a cada estudiante y como este nuevo conocimiento aprendido se interacciona con su entorno.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Definir “aprendizaje” permitirá en este trabajo de investigación poder interpretar de forma clara los estilos que lo comprenden y como estos influyen en el desarrollo académico del estudiante. En conclusión, diversas actividades pueden facilitar el aprendizaje, por ejemplo, para Pila (2012), los estudiantes se involucran en tareas que se basan en la colaboración, en lugar de en el aislamiento, como método de adquisición del conocimiento, experimentan comodidad al escuchar a sus compañeros y al trabajar en parejas o en equipos, en lugar de que la interacción sea unidireccional. Los educadores asumen la función de guías y supervisores, brindando apoyo constante a los aprendices en este proceso, es así que se infiere que el alumno necesita trabajar en colaboración con el resto de sus compañeros, ya que de esa manera le permite interactuar y compartir diversas habilidades para el aprendizaje y por otro lado los docentes pueden mejorar sus prácticas educativas y maximizar el aprendizaje en sus estudiantes.

1.1.1. Modelo teórico de Aprendizaje

Las teorías del aprendizaje tienden a evolucionar constantemente, y por ende tienen ciertas ventajas que suelen ser muy sencillas o concisas, en segundo lugar, sirven como un punto de origen para investigaciones venideras, y en tercer lugar, contribuyen a la comprensión de los hallazgos obtenidos en dichos estudios En otras palabras, nos permite tener una perspectiva teórica y nos ayudan a diseñar el entorno para promover el aprendizaje tanto como sea posible. Las teorías, asimismo, pueden presentar inconvenientes, como la ausencia de una teoría capaz de abarcar la totalidad de lo que los investigadores han desvelado acerca del proceso de aprendizaje, en segundo lugar, la teoría ejerce una profunda repercusión en la selección del conocimiento que se divulga, lo que puede restringir la absorción de saberes.

a) Modelo Kolb (1984)

El enfoque sobre el aprendizaje de Kolb se destaca como una de las teorías de preferencias de aprendizaje más renombradas y de amplio empleo en la época actual, el psicólogo David Kolb presentó inicialmente su concepción del estilo de aprendizaje en el año 1984. Él cree que el surgimiento de nuestro estilo de aprendizaje personal se debe a tres relaciones causales: genética, experiencia de vida y necesidades ambientales. Es así que diversos autores lo mencionan y lo toman de referencia como:

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Para Bermúdez y Vizcaino (2019), Kolb se distingue como un especialista en doctrinas pedagógicas que mostró un profundo interés en explorar y ahondar en todos los elementos relativos al proceso de adquisición de conocimiento, lo que condujo al desarrollo de su propia concepción, donde la experiencia se erige como la piedra angular de dicho procedimiento.

Según Ortega et al. (2019), el modelo de Kolb muestra los pasos implicados en la adquisición del conocimiento de la siguiente manera: abstracción conceptual (AC), contemplación reflexiva (CR), experiencia concreta (VC) y acción experimental (AE), Para desarrollar la capacidad de tomar decisiones, resolver problemas y poner a prueba teorías en situaciones nuevas, el alumno debe sumergirse en nuevas experiencias, incorporar sus observaciones y reflexiones a conceptos, modelos y teorías coherentes y fundamentados.

De acuerdo a la teoría presentada por Kolb se concluye que este modelo desarrollado nos indica que cada persona dirige el estudio de una forma especial, producto del legado, experiencia previa y requisitos actuales del entorno en el que se desarrolla

1.2. Teoría de la Atribución

La teoría más destacada de Heider, se publicó en 1958, la cual sostiene que el individuo se halla impulsado a adentrarse en las raíces de los sucesos y a comprender su entorno (Aguedo, 2018) Este método, en sus inicios, se fundamentaba en dos supuestos fundamentales, en primer lugar, que las personas cuestionan de forma natural por qué ocurrió o vieron lo que ocurrió en relación a otros, en segundo lugar, que estas atribuciones causales ejercen influencia sobre el comportamiento futuro, generando así debates en torno a su aceptación.

En consonancia con Ibarra (2019), Desde esta perspectiva, la teoría de la atribución sirve de base crucial para comprender los procesos y las relaciones entre cognición, emoción y conducta en las personas. Su objetivo es dar explicaciones a los acontecimientos, independientemente de lo cotidianos o significativos que sean. Las atribuciones son las explicaciones mentales que surgen de las reflexiones de los sujetos

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

sobre sus éxitos o fracasos, el grado de responsabilidad que aceptan por un suceso y cómo responden a él.

Así, la atribución se alude principalmente a la manera en que las personas, en este contexto los estudiantes, interpretan todo lo que acontece en su entorno, es decir, atribuyen un motivo a sus propias acciones o a las de los demás.

1.3. Teoría de las Metas Académicas

De acuerdo con Cornelio (2017), Locke y Rutham , desarrollaron una teoría en 1969, la cual sostiene que la determinación de alcanzar un objetivo constituye un pilar esencial de la motivación, los investigadores indicaron que al fijar objetivos, se debe resaltar con el propósito de direccionar las acciones y ejecutar estrategias y esquemas de acción, valiéndose de diversas opciones que se consideren las más apropiadas para alcanzar las metas, esto contribuye a supervisar la labor, aclarar lo que se debe emprender y elaborar un plan para alcanzarlo.

Así mismo, Cornelio (2017), cita a Becker en 1978, el cual manifiesta que con el fin de que la estipulación de objetivos resulte genuinamente beneficiosa, es imperativo que estos sean precisos, arduos y provocativos, aunque factibles de alcanzar, además existe otro patrón importante que es la retroalimentación, el estudiante necesita de esto para poder potenciar al máximo sus metas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estrategias de Aprendizaje

Numerosos individuos sostienen que las tácticas de adquisición de conocimientos están vinculadas con la noción de que el entorno educativo se limita a la escuela, sin tomar en consideración otras herramientas pedagógicas y procesos de aprendizaje independiente. El sujeto se desenvuelve en una variedad de contextos de adquisición de saberes, lo que exige que desarrolle un marco de referencia perceptual y la creación de significados que emerjan de su manifestación completa en la vida.

En consonancia con Gómez et al (2019), El proceso de adquisición de conocimiento surge a partir de la interacción entre tres elementos cruciales: la motivación (la intención) del individuo que aprende, la estrategia (el método empleado) y los

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

resultados (los logros alcanzados). En esta perspectiva, el aprendizaje se materializa en la medida en que existe un deseo genuino de aprender.

Según Meza (2014), las tácticas de adquisición de conocimientos se fundamentan en la manera en que se retiene la información en las configuraciones cognitivas y en la deducción del saber relacionado con dichas configuraciones.

Así mismo, Marugán et al. (2013), señalan que las tácticas de adquisición de conocimientos se componen de la totalidad de actividades y procesos cognitivos que pretenden influir en el proceso de transformación de la información y en las que el alumno participa plenamente durante todo el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Vásquez (2021), citando a Monereo en 1990, nos sugiere que las tácticas de adquisición de conocimientos implicarán acciones deliberadas, armonizadas y contextualizadas, que incluye la aplicación de métodos o estrategias que conectan datos con el sistema cognitivo de una persona para alcanzar objetivos de aprendizaje.

Según Moraga (2017), Es crucial enfatizar que las tácticas de adquisición de saberes son actos que ejercen un impacto significativo en los estudiantes, dado que otorgan la capacidad de elegir, retener, organizar e incorporar nuevos conocimientos que involucran distintas aptitudes de representación, selección y autogestión. En consecuencia, los distintos estilos de aprendizaje que presentan los alumnos difieren en la tipología y el ritmo de aplicación de estas estrategias. Por este motivo, es razonable concluir que, al igual que existen diferentes procesos cognitivos, también existen diferentes enfoques didácticos, educativos y pedagógicos.

En este contexto, resulta de suma importancia subrayar que las maniobras de adquisición de saberes representan acciones que ejercen un profundo impacto en los universitarios, dado que les facultarán para tomar decisiones, retener, estructurar e incorporar nuevos saberes, abarcando una gama de habilidades que comprenden la representación, la elección y la autorregulación. Como resultado, los estudiantes tienen una amplia gama de estilos de aprendizaje que varían en carácter y ritmo. Esto pone de relieve la necesidad de comprender que los procesos cognitivos tienen su propia configuración, al igual que los planteamientos pedagógicos, instructivos y de enfoque.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

De igual manera Barriga (2016), sostiene que en lo que concierne a las tácticas de adquisición de conocimientos, se requiere la incorporación de factores y actitudes motivacionales, que en última instancia dictaminarán la ejecución de estas estrategias, la comprensión del proceso es crucial para lograr un aprendizaje óptimo, que también requiere que el alumno tenga una disposición favorable, una base de conocimientos, la capacidad de poner en práctica todos los recursos y el dominio de determinadas destrezas.

Espelta (2016), sugiere que las tácticas de adquisición de conocimientos no se limitan a simples métodos de estudio. En realidad, poseen un componente deliberado que demanda un enfoque estratégico en lugar de adherirse mecánicamente a rutinas. Las estrategias pueden ser reconocidas como las poderosas herramientas cognitivas destinadas a fortalecer la función del pensamiento.

2.1.1. Estrategias Cognitivas

La perspectiva teórica de las tácticas cognitivas tomó forma a partir de la década de 1970, el prominente teórico cognitivo Ausubel, cuyo método, basado en la teoría del aprendizaje significativo, considera al alumno como un agente procesador de información que participa activamente en el proceso de aprendizaje estructurado y planificado de antemano. Postula que la adquisición de conocimiento se produce al identificar la inherente relevancia en la estructura del saber, facilitando la interconexión, la presentación de información debe adecuarse a la forma en que debe ser asimilada, permitiendo al estudiante desvelar nuevas comprensiones.

De acuerdo con Acevedo (2016), el cognitivismo pone énfasis en el saber en lugar de la contestación, en la configuración mental y percibe al sujeto como un agente activo, edificador, y como aquel con la capacidad de solucionar desafíos, en lugar de verlo como un mero receptor pasivo que responde a la estimulación. Esto quiere decir que el estudiante va aprender observando, a través de un estímulo y este se almacenara en la mente como un nuevo conocimiento que en lo posterior será relacionado con nuevos conocimientos y adaptándose a nuevos conceptos.

En consonancia con Vera et al. (2019), Las tácticas cognitivas se manifiestan como un procedimiento mediante el cual los estudiantes optarían de forma deliberada por los métodos a aplicar con el fin de cumplir con una tarea o un objetivo de aprendizaje

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

personal. Esta selección debe estar respaldada por una consideración individual exigida por el fin a lograr.

Su metodología se basa en combinar información nueva y antigua para crear un conjunto de estrategias que permitan asimilar, codificar, comprender y recordar el material estudiado de acuerdo con un objetivo de aprendizaje concreto. (Moraga, 2017).

De este modo, varios autores nos sugieren que las tácticas cognitivas abarcan los procesos mentales y el comportamiento que los estudiantes emplean con el fin de perfeccionar sus destrezas de aprendizaje y memoria, en particular, los procesos y comportamientos que juegan un papel esencial en la ejecución de determinadas actividades. Resulta crucial comprender la naturaleza de estas estrategias para distinguir entre la adquisición de conocimientos y las estrategias metacognitivas.

De acuerdo con Valle et al. (2009), quien cita a Weinstein y Mayer, quienes señalaron que existen tres categorías para las estrategias cognitivas: elaboración, organización y repetición. Hernández y García (1991) añadieron a la lista una cuarta categoría, la selección.

a) Estrategia de Selección.

En consonancia con Valle et al (2019), facilita la elección de los datos más significativos con el propósito de simplificar su proceso de obtención. Esto nos ayuda a comprender que, además de tener la capacidad de elegir nueva información, el alumno también debe ser capaz de aplicar diversas estrategias, como mapas mentales o esquemas para organizar la nueva información y mejorar su potencial académico.

b) Estrategias de Repetición.

Moraga (2017), señala que la táctica de reiteración consiste en verbalizar, mencionar o hacer referencia repetidamente al material que se busca incorporar, a través de un mecanismo de almacenamiento que procura transferir este nuevo contenido a la memoria a largo plazo, aunque esta técnica por sí sola podría no ser adecuada para un procesamiento de la información efectivo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Quiroz (2018), indica que esta estrategia tiene principalmente el propósito de conservar datos. Implican la iteración de estímulos de una tarea con el fin de conseguir una memorización meramente automática de la información.

Se puede entender que las estrategias de repetición son indispensables para retener el contenido aprendido mediante la memorización, para saber si se trata de una de las tácticas empleadas por los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura, esta información es crucial.

c) Estrategias de Organización

Moraga (2017), hace referencia a esta táctica de estructuración y se indica que su finalidad es amalgamar los componentes que se están tratando de asimilar en una totalidad cohesiva y con sentido

Para Quiroz (2018), estas tácticas ayudan a organizar el material informativo, estableciendo conexiones internas que le proporcionan consistencia, de manera que adquiera relevancia. Algunas prácticas asociadas a estas tácticas incluyen la categorización y la elaboración de diagramas conceptuales

Este tipo de estrategia nos da a entender que es necesario usar diversas técnicas vinculadas al proceso de aprendizaje para que la información obtenida tenga un significado y guarde coherencia; la importancia de reconocer este tipo de estrategia es identificar como utilizan los estudiantes diversas técnicas de ayuda.

d) Estrategias de Elaboración

La táctica de confección pretende crear vínculos entre la información almacenada previamente en la mente y los conocimientos recién adquiridos, mientras que la táctica de elección facilita la identificación de los datos más significativos para simplificar el proceso de obtención. (Moraga, 2017)

Según Velarde (2017), quien cita a Zabalza (2013), la habilidad de elección de los contenidos se refiere a la destreza del educador para seleccionar el material pertinente con el fin de cumplir los propósitos de la materia que se imparte. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito, este tipo de estrategia está

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

relacionada con las estrategias de desarrollo y selección utilizadas tanto por los profesores como por los alumnos.

Para Acevedo (2016), el componente de construcción de vínculos se dirige hacia los datos contenidos en el texto, establece conexiones con el bagaje previo, tomando en cuenta las vivencias sin exceder en detalles adicionales.

e) Estrategias de Organización y Elaboración

La aplicación de tácticas de estructuración y confección se ha vinculado con un aprendizaje exhaustivo, mientras que la reiteración se relaciona con un aprendizaje más superficial. Esto resalta que los procedimientos cognitivos de elección, ordenación y confección constituyen el fundamento de un aprendizaje que tiene significado (Moraga, 2017).

Para Quiroz (2018), las tácticas de confección apuntan a la unión y correlación de los datos recién adquiridos con el saber previo pertinente, que puede ser tanto sencillo como complicado, según la profundidad; este enfoque implica un tratamiento y una codificación más específicos, ya que se centran principalmente en su significado en lugar de superficialidades.

Por el contrario, el proceso de reconstrucción de la información que se va a absorber se incluye en las tácticas de estructuración. De esta manera, los datos se reestructuran, se agrupan o se categorizan para obtener una representación integral, cohesiva y precisa.

Tanto la estrategia de elaboración y organización están fuertemente relacionadas ya que según los autores están se relaciona con el aprendizaje profundo y significativo y esto determina una relevancia para el trabajo de investigación ya que se podrá determinar como el estudiante internaliza la información recibida y como la aplica en su entorno.

f) Estrategia de Memorización

López et al (2013), menciona que la memoria se refiere al procedimiento mental que posibilita el registro de la información, su retención, recuperación y reestructuración. No se considera como una capacidad o actividad individual, sino

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

que se concibe como un sistema intrincado en el que participan procesos relacionados estrechamente con el aprendizaje, como el pensamiento, la imaginación, las emociones y los sentimientos. Esto quiere decir que la subjetividad humana deriva de las reflexiones individuales y sociales de cada estudiante y esto hace posible que se dé el proceso de la memoria, donde el presente y pasado se relacionan, por lo tanto, para cualquier comportamiento de aprendizaje es necesario de la memoria

2.2. Estilos atribucionales de éxito y fracaso académico

El éxito o fracaso resulta en una serie de sentido común. Si el resultado es positivo, entonces el estudiante es feliz, si el resultado es negativo, entonces se genera frustración; para estos sentimientos que se generan se denominan “emociones independientes de la atribución. Y es que, a partir de estos, los estudiantes inician el proceso de la atribución causal, es decir encontrar una razón para encontrar las causas del resultado obtenido.

Diversos autores hacen referencia a los estilos atribucionales como Díaz (2018), quien señala que se trata de intentos por discernir las razones subyacentes a nuestros actos y los de los demás. Implica la propensión a deducir motivaciones, características, propósitos y aptitudes. Asimismo, involucra proporcionar interpretaciones específicas acerca de otras personas.

Barca-Lozano et al. (2019), indican que las atribuciones causales constituyen los elementos fundamentales del comportamiento que abordan la motivación para el logro, dando lugar a nuevas expectativas y, de ahí, surgen las consecuencias positivas o negativas que repercuten en los procesos cognitivos y emocionales. Como resultado, las atribuciones causales de un alumno tendrán una gran influencia en su rendimiento académico, su autopercepción, su respuesta emocional y sus expectativas de éxito o fracaso.

De acuerdo con Moraga (2017), el estímulo de un estudiante en relación con un entorno educativo son sus evaluaciones personales de los resultados previos logrados. Éstos se definen como procesos emocionales y cognitivos mediadores, y los factores extrernos las razones (interpretaciones) más utilizadas por los alumnos están relacionadas con la capacidad, el esfuerzo y los factores externos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Por otro lado, Ramudo et al. (2017), señala que la teoría de las interpretaciones causales postula que las explicaciones que las personas dan a sus éxitos o fracasos son el factor principal que determina su motivación. Después de enfrentar situaciones de aprendizaje con resultados inesperados, los alumnos se cuestionan sobre las causas subyacentes, y estas interpretaciones influyen significativamente en su motivación y disposición para futuros desafíos.

Las tres dimensiones atribucionales comentadas anteriormente se organizan en torno a tres dualidades definitorias: a) Causalidad (Interna/Externa), que describe si la causa procede del interior o del exterior de la persona; b) Estabilidad ("Estable/Inestable"), que describe lo duraderas o maleables que son las causas; y c) Controlable/Incontrolable, que describe la percepción del sujeto de poder cambiar las causas de lo sucedido. (Moraga, 2017).

Dentro de esta perspectiva de atribución interna, se analiza la percepción del estudiante en relación con varios acontecimientos de su vida diaria que se conectan con sus esfuerzos y habilidades. Parece que el concepto de control está relacionado con la autoestima, de modo que cuando el éxito o el fracaso se atribuyen a causas internas, el primero inspirará orgullo y determinación, mientras que el segundo provocará una disminución de la autoestima.

La dicotomía entre lo interno y lo externo se refiere a la percepción de que la capacidad y el esfuerzo son factores que recaen dentro del individuo, mientras que la suerte y la dificultad de la tarea son factores que se encuentran fuera de su control (Acevedo, 2016).

En otras palabras, esta línea de atribución está dada por la percepción de que el control personal y ambiental proviene de la misma persona y no de factores externos.

2.2.1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al éxito.

El éxito se caracteriza por alcanzar un nivel específico de expectativas y se considera como la contraparte del fracaso, el proceso de aprendizaje se encuentra intrínsecamente vinculado al éxito, ya que implica formular predicciones y estar atento a los resultados de los eventos, se basa en la estandarización de expectativas.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

La palabra éxito tiene sus raíces en el latín "successus," que denota progresión, ascenso y resultado positivo. Este término se deriva del verbo "suceder," que significa acontecer o llegar después de algo. Cuando mencionamos una educación de calidad, estamos haciendo referencia a un gran logro.

El proceso educativo comienza en la escuela. La escuela te enseña cómo adquirir, aprender y aplicar conocimientos. Independientemente de la carrera que el estudiante elija, puede aprender programación, gestión de la información y habilidades cognitivas.

Nuevas investigaciones y teorías educativas muestran que el coeficiente intelectual no es el factor determinante del éxito, sino la perseverancia, la curiosidad, la inteligencia social y otros rasgos de personalidad, que son parte del secreto del éxito. En las escuelas, los elementos que participan en la forja de características de personalidad se forman nuevamente, además de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades intelectuales, también logró el éxito.

2.2.2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo

Conforme a la definición de la RAE, el fracaso se caracteriza como un suceso triste, desfavorable y perjudicial, o como la caída o ruina de algo con estruendo y destrucción; un evento que se produce sin previa planificación ni expectativas. La atribución del fracaso puede ser tanto personal como social: en particular, en campos como el derecho y la educación, enfoques de corte progresista tienden a no asignar la culpa a individuos delincuentes o estudiantes que obtienen calificaciones bajas, sino más bien al "sistema".

Para (Schang, 2019), el éxito académico o el bajo rendimiento en la educación postsecundaria se deriva de la compleja interacción de varios elementos, que abarcan dimensiones sociales, familiares, institucionales y personales. Dentro de los aspectos personales, los elementos emocionales y motivacionales pueden ejercer una influencia igualmente significativa o incluso superior al rendimiento académico en comparación con las capacidades intelectuales. Investigaciones actuales respaldan la idea de que la inteligencia no abarca la totalidad de las razones detrás del bajo rendimiento en entornos universitarios. Como resultado, cada vez se reconoce más la necesidad de investigar factores adicionales como la ansiedad, la depresión y la autoestima, que pueden tener una influencia significativa.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

La noción de invariabilidad desempeña una función de suma importancia en las perspectivas a futuro, ya que, si las personas imputan sus logros o desaciertos a elementos permanentes como la pericia o la complejidad de la empresa, tienden a proyectar que esos mismos desenlaces se reiterarán en contextos análogos. En contraposición, al achacar dichos resultados a componentes volubles, como el estado anímico o la fortuna, emergen previsiones de mutabilidad o diversidad en futuras vivencias semejantes. Este entramado subyacente en la concepción de invariabilidad ejerce un impacto significativo en cómo nos aproximamos a los retos y cómo confrontamos las incertidumbres del porvenir (Aguedo, 2018).

Acevedo (2016), considera las dimensiones de permanencia e inestabilidad. La estabilidad, que es constante en el tiempo y comprende la capacidad, se percibe como inmutable, aunque se considera que la aptitud no cambiará con el tiempo, tanto los aspectos duraderos como los cambiantes están directamente relacionados con las expectativas de éxito futuro y tienen ciertos efectos emocionales.

Moraga (2017), señala que los esfuerzos y compromisos de una persona están influidos por cómo interpreta el éxito o el fracaso. En este sentido, si alguien atribuye su éxito a factores internos y estables, es más probable que mantenga altas expectativas de éxito en situaciones futuras. Por otro lado, si la atribución se hace a factores inestables, es menos probable que las expectativas se cumplan en el futuro.

2.2.3. Atribución del éxito académico a la falta de habilidad

Los logros positivos y satisfactorios en el entorno académico de una institución educativa, tanto en términos de cantidad como de calidad, son un signo de éxito en la educación. (Roque, 2022).

Una modalidad de asignación adopta una visión desfavorable o pesimista al asignar los descalabros a elementos internos, perdurables e inmanejables, como la ausencia de competencias, en tanto que los logros se justifican por elementos ajenos e inconstantes, como la fortuna, por ejemplo, cuando un alumno recurre a este tipo de asignación, suele mostrar un menor nivel de compromiso con el proceso de aprendizaje, y la percepción de su propia insuficiencia intelectual influye mucho en su estímulo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

2.2.4. Atribución del fracaso al profesor

Algunos sostienen que los alumnos cargan con la responsabilidad de los fallos que se atribuyen a los profesores, otros dirán que son los padres, y hay quienes dirán que el sistema educativo cambia según el color del partido de gobierno, pero la realidad de nuestro país y otros países de Latinoamérica es que hay un gran porcentaje de los estudiantes y abandonan la universidad, dependiendo de la región, esta proporción puede variar.

Estos elementos se refieren a la atribución de fallas de maestro, como otros factores, incluye todos los elementos regulares y especiales relacionados con las expectativas. Este indicador se considera externo e incontrolable.

2.2.5. Atribución del éxito al esfuerzo

Siguiendo un enfoque general, se considera una expectativa como una anticipación enfocada en el futuro, ya sea una suposición basada en la realidad o no, y la percepción previa de lo que acontecerá en el porvenir (Ordoñoez-Sierra & Rodriguez-Gallego, 2016).

De acuerdo con el diccionario de RAE, una expectativa puede definirse como el deseo de conseguir algo, la probabilidad de que algo ocurra y la posibilidad de conseguir un trabajo, una herencia, un derecho o cualquier otra ventaja que pueda obtenerse si se produce un acontecimiento previsto. (Estrellas et al, 2017)

Es decir, las expectativas son todo aquello que un estudiante universitario podrá encontrar y obtener con la finalidad de alcanzar el éxito académico y por ende incrementar sus expectativas laborales.

2.2.6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte

La influencia sobre los resultados, lo que podría interpretarse como capacidad de gestión, se asocia a las reacciones emocionales, como cuando enfrentamos un fracaso y pensamos que tenemos la capacidad de manejar la situación sin experimentar culpa, o cuando tenemos éxito y sentimos un orgullo justificado.

Las dimensiones de control y falta de control son factores causales que se encuentran en nuestro poder de gestión. Las causas internas no siempre pueden ser

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

controladas, lo que implica que atribuir el control o la falta de control desencadena reacciones emocionales en las personas, el éxito resulta en gratitud, mientras que el fracaso provoca enfado y furia. Es claro que, en situaciones de fracaso, mantener el control a nivel de motivación desempeña un papel fundamental (Acevedo, 2016).

2.2.7. Atribución de fracaso a la falta de habilidad

Los elementos internos, volátiles y fuera de nuestro control, como la carencia de capacidad o habilidad, configuran el enfoque pesimista. En esta perspectiva, los éxitos, aunque se consideran inestables, se imputan a elementos ajenos como la fortuna o la influencia del profesor. Por otro lado, si un estudiante ha experimentado un historial académico exitoso, es probable que desarrolle un estilo de atribución positivo, donde el triunfo y el desacierto se atribuyan a razones internas y manejables, como el empeño y la destreza personal.

Para Aguedo, (2018), según los métodos teóricos, los indicadores considerados en la asignación de logro o descalabro parten de una serie de prerrequisitos, como información, historial de éxito o fracaso, tareas similares, etc. Luego, rastrear las razones del éxito y fracaso del campo, generar expectativas y emociones de los estudiantes y cerrar la cadena La prueba incluye la persistencia en la realización de tareas, la búsqueda de alternativas y, en última instancia, el desempeño conductual relacionado con el desempeño académico. Por ejemplo:

- El rendimiento académico es impredecible y está externalizado. Esto sugiere que factores ajenos al control del individuo contribuyen al éxito académico.
- Atribución de la falta de éxito escolar al insuficiente compromiso. Este término se utiliza para describir el fracaso académico derivado de la falta de esfuerzo y suele entenderse como un factor intrínseco y controlable.
- Atribución de los logros académicos a las capacidades personales. En esta situación, el éxito se atribuye a aspectos internos, que pueden variar y controlarse.
- Atribución de las desventajas al docente. Estos elementos están vinculados a la atribución de problemas al profesor, entre otros factores. Esto incluye todos los aspectos normales y especiales relacionados con las expectativas. Esta perspectiva se considera un factor externo e incontrolable.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

- Externalización e imprevisibilidad del fracaso escolar debido a la atribución de mala suerte, combinada con la explicación del éxito basada en el esfuerzo.
- Normalmente, se percibe como algo interno, variable y controlable.
- Desplazamiento y falta de previsibilidad del bajo rendimiento académico debido a la asignación de la adversidad fortuita. Esta escala aborda elementos particulares de la imputación de la adversidad fortuita, que se percibe como un componente ajeno, inconstante y no manejable.
- Imputación de la carencia de triunfo a las restricciones personales. El fiasco educativo se atribuye a la escasez de aptitud, generalmente concebido como un elemento interno, inalterable y no sujeto a control.
- Interiorización de la ruptura de la relación interpersonal. Consiste en atribuir los fracasos de las relaciones interpersonales a factores internos como la incompetencia o la falta de compromiso.
- Situar el esfuerzo a la raíz del éxito en las relaciones interpersonales. Esto tiene que ver con el éxito imputado en las interacciones sociales.
- Se sustituye el éxito en las relaciones interpersonales. Según este punto de vista, el éxito se atribuye a variables externas como la suerte u otros elementos, mientras que el fracaso se atribuye a la falta de habilidad.
- Situar las habilidades personales en la base del éxito en las relaciones interpersonales. Esto habla de la capacidad de los demás para asignar el éxito en las relaciones interpersonales, lo que refleja la inclinación a interiorizar el éxito y atribuirlo a méritos individuales.
- Desplazamiento del bajo rendimiento. Este concepto se refiere a la imputación del bajo rendimiento a la mala suerte o a la intervención de terceros, es decir, a elementos externos.

2.3. Metas Académicas

Para Barca-Lozano et al. (2019), las metas académicas se perfilan como factores clave que influyen de manera sustancial en la motivación exhibida por los estudiante, por lo tanto, es factible identificar diversas categorías de metas académicas en los individuos, resultado de los variados estudios previamente efectuados en este campo.

En consecuencia, numerosas investigaciones han explorado la presencia de variados esquemas de motivación relacionados con el desempeño académico, con un

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

énfasis en la influencia de las metas de rendimiento como un factor determinante, este tipo de metas se caracteriza como un modelo integral que abarca creencias, atribuciones, y disposiciones emocionales que orienta las intenciones de comportamiento. Este enfoque se forma a través de diversas perspectivas, niveles de compromiso, y respuestas a las tareas de desempeño.

Para Ramudo et al. (2017), diversos autores coinciden que las metas académicas representan la fuerza impulsora que lleva a un individuo a emprender una tarea.

Acevedo (2016), en su investigación, cita a Eliot (1999), el cual manifiesta que los educandos con objetivos orientados al aprendizaje incrementan su competencia, mientras que aquellos con metas centradas en el desempeño ponen de manifiesto su destreza.

Gran parte de los investigadores que basan su trabajo en propósitos lo que significa que los estudiantes no siempre manifiestan la misma motivación, es decir no se adhieren a un solo tipo de finalidad, sino que eligen objetivos distintos según sus intereses personales, dependiendo de las tareas a realizar y el contexto en el que se encuentren. Ramudo y otros (2017) dependiendo de estas circunstancias, en función de estas circunstancias, el individuo opta por metas relacionadas con el aprendizaje, el desempeño y la evaluación social.

De las diversas investigaciones realizadas se deduce una relación específica entre un estilo de objetivos concreto y el rendimiento académico; se ha descubierto que los objetivos orientados al conocimiento y el nivel de destreza alcanzado, así como los objetivos de ejecución / logro y el rendimiento académico, están positivamente correlacionados. En contraste, las metas de aprobación social se asocian de manera desfavorable con el desempeño, no obstante, los estudiantes que obtienen los resultados más sobresalientes, tanto en términos de rendimiento como de habilidad en una materia específica, son aquellos que abrazan ambas categorías de objetivos, las de adquisición de conocimiento y las de consecución de logros (Barca-Lozano y otros, 2019).

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Hoy en día, cada vez se enfatiza más la relevancia de los procedimientos de reflexión del alumno como una manera de comprender cómo adquiere conocimientos y su vínculo con el logro académico, percepción que aún no es total, particularmente importantes son los modelos que incorporan tanto variables cognitivas como emocionales y motivacionales. En este contexto, las metas personales adquieren importancia al explicar las inclinaciones motivacionales de los estudiantes, dado que estas representaciones psicológicas pueden convertirse en estímulos potenciales para la conducta (Moraga, 2017).

Los educandos pueden buscar distintos objetivos al participar en las tareas de estudio, vinculados tanto a aspectos estrictamente académicos, propósitos centrados en la "formación", como a cuestiones individuales, propósitos centrados en el "individuo" o en el desempeño (Bernardo et al, 2011)

De acuerdo con Morga (2017) las metas se clasifican en dos: de aprendizaje y de rendimiento

2.3.1. Metas de Aprendizaje

En un primer momento, es factible discernir las metas vinculadas directamente con la formación, no obstante, la diferencia se nota en los objetivos vinculados con la labor, siendo estas de naturaleza motivadora interna. Dentro de esta clasificación tenemos a las metas que le permiten al individuo competir consigo mismos objetivos inherentes, el enfoque recae en la labor en sí más que en el aumento de competencia; objetivos de gestión, en los que los individuos experimentan cierta independencia en su desempeño (Barca-Lozano et al, 2019).

Las metas de formación están guiadas por la motivación interna. Son alumnos que se enfocan en ellas, buscan adquirir conocimientos, aprecian el saber, experimentan gozo y gratificación al adquirir saberes y destrezas, aplican tácticas de análisis minucioso de la información, y ven el error como un factor de valor en la construcción del conocimiento (Roselli & Aguilar, 2010).

En el propósito de formación existe dedicación hacia la labor, la persona interpreta y vive un entorno de éxito, por contraste, pueden encontrarse aquellos que no desean

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

implicarse, que optan por presentarse como poco competentes, con actitud pesimista, independientemente de sus habilidades reales, para evitar correr riesgos (Acevedo, 2016).

Este tipo de metas, involucran el deseo por parte del estudiante de fomentar y perfeccionar sus habilidades, la voluntad de aprender, esforzándose mucho por asimilar el contenido y la constancia con la que se realizan las tareas, dedicando la atención necesaria al éxito. (Nuñez y otros, 2010).

a) Metas orientadas al aprendizaje

- **Implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control**

Esta clase de objetivo dirige al alumno hacia un enfoque de formación caracterizado por el incremento de habilidad y la ejecución de la labor, llevándolo a enfocar sus empeños en poseer y ajustar tácticas que le permitan aprehender los contenidos. Estos objetivos particulares están conectados a un impulso interno, por el que el alumno completa la tarea de forma independiente, asumiendo retos y manteniendo su conducta incluso cuando comete errores.

En consonancia con Moraga (2017), quien cita a Pérez et al (2009), el cual indica que tras sus investigaciones se ha comprobado que los alumnos universitarios que se basan principalmente en objetivos de formación o maestría exhiben una mayor utilización de tácticas cognitivas para adquirir conocimientos y una mayor autorregulación del proceso de aprendizaje.

- **Implicación en el estudio por el interés en las materias**

En esta clasificación sobresale el entusiasmo que el alumno puede dedicar a una materia específica o demostrar variadas destrezas para aprender. Además, en esta categoría, también se halla un componente esencial de motivación interna que dirige las acciones de los estudiantes, enfocando su interés en la búsqueda de tácticas que les permitan una comprensión adecuada de los materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3.2. Metas de Rendimiento

De acuerdo con Acevedo (2016), este tipo de meta se caracteriza por una inclinación hacia la aproximación, alumnos motivados equivalen a un desempeño

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

superior en comparación con sus pares, enfocados en demostrar sus aptitudes y recibir evaluaciones positivas de los demás.

Segú Roselli y Aguilar (2010), los educandos cuyos objetivos se enfocan en el desempeño o en la actuación, se basan en la motivación externa, son individuos interesados en evidenciar su habilidad, destacar, demostrar competencia en relación a otros, aplican tácticas de menor complicación que proporcionen una solución veloz a las dificultades. En tal sentido en autor nos quiere decir que dentro del ámbito académico existen estudiantes que de forma práctica y usando diversas estrategias son capaces de sobresalir de forma exitosa con la finalidad de resolver los problemas académicos que se les presente, la pregunta sería ¿estos estudiantes podrían guiar a sus compañeros? Por supuesto que sí, ya que podrían demostrar sus distintos enfoques del aprendizaje y animarse mutuamente a tener éxito académico.

a) Metas de Rendimiento orientadas al yo

Es el propósito en el cual el estudiante persigue valorar la idoneidad de sus habilidades a través de la comparación con otros, está estrechamente relacionado con la percepción de uno mismo y la autoestima del alumno. Esta categorización se distingue por centrar la motivación en otorgar una apreciación positiva a los demás, mediante la manifestación de competencias, en lugar de enfocarse en el aprendizaje como objetivo en sí mismo (Moraga, 2017).

A su vez, los propósitos centrados en el "yo", reflejan la aspiración del estudiante por mostrar a los demás su aptitud, con el fin de obtener apreciaciones favorables o evitar evaluaciones desfavorables (Bernardo y otros, 2011).

- **Implicación en el estudio derivada de una defensa del yo. Estudian para aumentar su autoestima**

  Para el autor Coopersmith (1967) “La autoestima se define como "la valoración que un individuo hace y suele hacer de sí mismo". La autoestima transmite la actitud de aprobación o desaprobación de una persona y muestra hasta qué punto una persona cree que es importante, capaz, exitosa y valiosa. Las actitudes de una persona hacia su yo

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

sirven como expresión de su sentido de su valor, o autoestima." (como se citó en Meza, B. 2018, p. 20)

Años más tarde Alcántara (1995) Nos dice, "Una actitud hacia uno mismo, la forma habitual de pensar, querer, sentir y comportarse con uno mismo" es la definición de autoestima. Es la mentalidad duradera con la que nos vemos a nosotros mismos. Es el marco básico a través del cual categorizamos nuestras experiencias según nuestro "yo" único. (p. 17).

En el contexto de la educación, podemos destacar que, para lograr el mejor desarrollo personal y social posible, es esencial tener un sano sentido de la autoestima y del autoconcepto. (Meza, B. 2018, p. 53). Calero (2000b) afirma: "Los que tienen un fuerte sentido de la autoestima son afectuosos y tienen una mentalidad de querer es poder en la vida. Los alumnos desean la confianza de sus profesores. Se desarrollan intelectual, espiritual y emocionalmente como resultado de esta confianza." (p. 109)

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la autoestima es el objetivo último de la educación, padres y profesores tienden a pasar por alto este importante aspecto del proceso. Los estudiantes deben reconsiderar urgentemente el papel de los educadores, ya que la vida universitaria nunca debe reducirse a un problema cognitivo, ya que cuanto más se fortalezca la autoestima, los resultados de aprendizaje, cognición y habilidades tendrán mejores resultados.

a) Metas orientadas a la valoración social

Cornelio (2017 pág. 22) "Se refieren a las motivaciones prosociales que pueden tener los alumnos para actuar en un entorno académico / educativo, como el deseo de ser aceptados por los demás. La principal preocupación con este tipo de objetivos es alcanzar el máximo nivel de

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

aceptación social y evitar el rechazo a causa de su rendimiento académico."

Lima, P. (2017) Es muy probable que en nuestras funciones como educadores nos hayamos encontrado con alumnos que no son bien reconocidos o aceptados por sus compañeros. Estos alumnos son víctimas de actitudes y acciones de rechazo.

Como docentes, vemos la situación de muchos alumnos, no son fáciles de adaptarse al plan de agrupación adoptado por sus compañeros, lo que les ha causado una gran angustia y confusión. Este es el caso de los niños que a menudo son rechazados o en otras formas de invisibilidad, apenas se ven afectados positiva o negativamente y, por lo tanto, no son considerados participantes activos.

Para Rohner R. y Carrasco, M. (2014 P.9). “El objetivo de la teoría de la aceptación-rechazo interpersonal basada en la evidencia (IPARTheory) es pronosticar y explicar las causas primarias, los efectos y los correlatos de la aceptación-rechazo -particularmente el rechazo parental- a lo largo del ciclo vital”.

La teoría se divide en tres subteorías: la teoría de la red humana sostiene que los niños reaccionan esencialmente de la misma manera cuando creen que sus padres u otros objetos de apego los rechazan o los aceptan, independientemente de su cultura social, raza o etnia; las subteorías del afrontamiento sostienen que las experiencias de rechazo pueden ser gestionadas más eficazmente por los individuos, mientras que las subteorías de los sistemas socioculturales sostienen que la exclusión parental tiene lugar en un entorno ecológico más globalizado que abarca familias, comunidades y entornos socioculturales.

b) Metas de logro o recompensa

Para dirigir el aprendizaje utilizan incentivos y penalizaciones externas vinculadas a resultados específicos, ya sea ganando incentivos o evitando la pérdida de circunstancias favorables o de objetos valiosos que podrían

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

estar relacionados con un puesto de trabajo u otra posición futura importante (Valle et al., 2008). Cuando la búsqueda académica no satisface por sí sola, este objetivo puede servir de apoyo al aprendizaje. (Bernardo et al., 2011). Citado en Moraga (2017 pág.14)

Cornelio J. (2017, p. 22) "Este tipo de objetivos tienen que ver con la obtención de beneficios o premios y con mantenerse alejado de todo aquello que pueda suponer un castigo o la pérdida de objetos o circunstancias que el sujeto valora."

- **Implicación en el estudio para obtener un trabajo futuro digno**

  Un grupo suele ofrecer una recompensa a alguien que no suele formar parte del grupo para animarle a completar una tarea.

  Para Aguado, J. (2012 p. 14) "Es la percepción de los miembros sobre lo aceptable y suficiente que fue la compensación por el trabajo que realizaron."

  Además, Méndez (2006) explica la dimensión de recompensa, que denomina exactamente resultados y recompensas: "La organización define sistemas de supervisión que animan a los empleados a realizar correctamente el trabajo asignado, así como a cumplir los objetivos y metas propuestos. Esta circunstancia les anima a trabajar más para obtener recompensas e incentivos por sus logros que son fijados por la organización." (como se citó en Aguado, J. 2012 P. 14)

- **Implicación para evitar castigos**

  Para García, J. (2012) "Cuando se produce un estímulo aversivo o la retirada de un reforzador después de un comportamiento, éste se penaliza. Un estímulo aversivo es aquel que una persona intenta evitar o del que huye."

  Para determinar si el contenido que se ha impuesto es, de hecho, un estímulo ofensivo, es fundamental evaluar el impacto del castigo. Por lo general, aunque depende de las circunstancias, las amenazas y los

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

estímulos desagradables o dolorosos se consideran ofensivos. En otras ocasiones, se pueden potenciar los estímulos que parecen dolorosos o desagradables. El efecto del castigo debe verse como inhibidor de la conducta, no como eliminación de la conducta. En otras palabras, el castigo reduce la frecuencia del comportamiento. Pero no puede eliminarlo por completo. Por otra parte, el entorno en el que se produce el estímulo potencialmente desagradable afecta a la frecuencia con la que se produce el comportamiento. Si se retiran la policía y los radares de la carretera, mucha gente reduciría rápidamente la velocidad.

Según Guzmán, G. (2018) "Una de las ideas principales de la psicología conductista es el castigo. Es un método de modificación de la conducta cuyo objetivo es disminuir o impedir por completo que se repita un comportamiento."

Una de las ideas principales de la psicología conductista es el castigo. Reducir o eliminar la duplicación de conductas es el objetivo de esta técnica de modificación del comportamiento. Por lo tanto, como resultado, el comportamiento se puede mejorar y suprimir. Este último depende de su método de aplicación y propósito, lo que ayuda a lograr el patrón de comportamiento deseado desde la perspectiva de la familia y la sociedad.

Es así que podemos ver que los estudiantes experimentaran diferentes metas académicas en el proceso de aprendizaje, de este modo, los estudiantes pueden tener en cuenta múltiples objetivos a la vez cuando trabajan en tareas académicas, en función de sus rasgos individuales y de las actividades que realicen.

Los alumnos que se concentran en los objetivos de aprendizaje pretenden ampliar sus conocimientos, afianzarlos y desarrollar nuevas capacidades, implementando todos los conocimientos necesarios para comprender una o ciertas materias para poder mejorar sus habilidades, ya que cuando el

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

estudiante se concentra en su propio estudio, por difícil que sea el esfuerzo, intentara adquirir el conocimiento de la materia que ha aprendido, por lo que trabajara duro para implementar la estrategia que haga posible este conocimiento, si se equivoca o es demasiado para él, buscara potras soluciones para que pueda preguntar y analizar error para poder corregir.

3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes investigativos relacionados al tema, no cuentan con las tres variables, por ende, en la mayoría de dichos antecedentes solo se tomarán como referencia a las investigaciones que cuentan con una o dos variables y que se relacionan entre sí.

3.1. Internacionales

En la investigación de Flores J., Velásquez B. y Moreno T. (2021). Actitudes, estrategias y preferencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. El propósito de este estudio es determinar cómo se relacionan los estilos de aprendizaje y las actitudes hacia el aprendizaje y cómo se relacionan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Psicología. Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, la Escala Abreviada ACRA de Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios y el Cuestionario de Evaluación de Actitudes de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios. En el estudio transversal participó una muestra no probabilística de 159 estudiantes universitarios de psicología. Del 95% de los encuestados, un 74,8%, eran mujeres de edades comprendidas entre los 18 y los 21 años. Se determina que, en comparación con los demás estilos de aprendizaje, el estilo de aprendizaje teórico demostró una correlación más fuerte con las diversas estrategias y actitudes de aprendizaje.

La investigación de Moraga (2017). Tiene como objetivo investigar las metas académicas, estrategias de aprendizaje y estilos de atribución de estudiantes de enseñanza media de colegios vulnerables de la Región del Biobío. La particularidad de este estudio es el análisis de la conexión entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media de colegios de escasos recursos de la zona del Biobío y el tipo de estilo de atribución de metas académicas en el

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

contexto académico. Participaron 1286 personas en total y se utilizó un muestreo no probabilístico. Se utilizaron los siguientes cuestionarios: Cuestionario de Estrategias de Control del Estudio (ECE), Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE), Cuestionario de Evaluación de Objetivos Académicos en Secundaria (CEMA-II), y Subescala de Estilos Atribucionales y Motivación: Área de Rendimiento Académico (EAT subescala académica).

En la investigación de Covarrubias, G., Acosta H. y Mendoza, M. (2016) examinó la conexión entre las metas académicas de los estudiantes universitarios y su autoeficacia general y autorregulación del aprendizaje. Basado en la teoría sociocognitiva, las teorías del aprendizaje y las teorías generales de autoeficacia en el contexto de los objetivos académicos de los estudiantes universitarios. Componen la muestra 231 participantes de una universidad pública de Chile; sus carreras están asociadas a las ciencias sociales, la salud, las humanidades, la economía y la ingeniería. En unos quince minutos, los participantes completaron tres cuestionarios de autoinforme. Utilizando el programa estadístico SPSS, se utilizó el análisis de regresión lineal para probar los tres modelos. De acuerdo con los resultados, el Modelo 1 de autoeficacia general y autorregulación del aprendizaje hacia los objetivos de aprendizaje ofrece indicadores más fuertes para explicar los objetivos académicos en la subdimensión de los mismos, con una variación declarada del 43%. Se concluye que la institución debería apoyar iniciativas que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus objetivos de aprendizaje.

En la investigación de Barbero, M. (2018). Estrategias de aprendizaje y rendimiento a través de la metodología CAIT. Los nueve años de investigación y experiencia docente del autor con la metodología CAIT (Constructiva, Autorregulada, Interactiva y Tecnológica) han culminado en este trabajo. Como resultado, la investigación sobre la metodología CAIT que se comenta pretende servir de nexo entre la teoría y la práctica ofreciendo datos empíricos recogidos a lo largo de muchos años de aplicación. Este documento sirve como resumen de una tesis doctoral que se divide en dos grandes apartados: un primer apartado que analiza en detalle, a lo largo de dos grandes capítulos, las áreas teóricas en torno a las cuales girará la investigación; y un segundo apartado que se centra en la investigación empírica y responde a las principales preguntas de investigación

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

planteadas, como si la metodología CAIT mejora la adquisición de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos; si existen diferencias en el rendimiento académico; y si los resultados varían en función del género de los alumnos. Tras la discusión de los resultados, el último capítulo contiene una prospectiva de investigación que esboza las futuras orientaciones del estudio a partir de esta experiencia.

3.2. Nacionales

Salazar E., (2022). Objetivos académicos y la calidad de los servicios brindados por una universidad privada a los estudiantes de enfermería durante la pandemia COVID-19, Lima, 2022. El objetivo de la tesis fue determinar la relación entre los objetivos académicos de I y II ciclo de los estudiantes de enfermería y la calidad de su educación universitaria durante la pandemia de Covid-19 en Lima, Perú en el año 2022. Para ello, el estudio utilizó un enfoque cuantitativo hipotético deductivo con un diseño no experimental y nivel correlacional. El método empleado fue la encuesta y el instrumento constó de dos formularios: uno que mide las Metas Académicas de Durán y Arias (2015) con 16 ítems y otro que mide la Calidad de los servicios utilizando el modelo Servqual adaptado por Mejías (2015) con 22 ítems. Los índices estadísticos mostraron que la relación entre las variables de estudio fue significativa y de magnitud moderada, con p= 0,000 < 0,005 y Rho= 0,592 concluyendo que las metas académicas de los estudiantes de enfermería de una universidad privada se correlacionan con la calidad de los servicios universitarios durante la pandemia del COVID-19, Lima - 2022.

En la investigación de Gutiérrez G. Y La Rosa M., (2022). Atribuciones causa-efecto en la elaboración de tesis psicológicas. El objetivo del presente estudio, realizado bajo el paradigma cualitativo, fue determinar los factores que los estudiantes de psicología clínica, psicología educacional y psicología social de una universidad privada de Lima utilizaron para determinar los factores de éxito o fracaso de la tesis. Las entrevistas semiestructuradas sirvieron de fuente primaria de información. Para confirmar los resultados, se llevó a cabo un proceso de validación con los participantes. La principal explicación ofrecida por los participantes en el estudio para sus conclusiones es su director de tesis, a la que

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

sigue su papel como tesistas, es decir, las cualidades que debe tener un tesista, como gusto, disfrute e interés por los diversos componentes de la investigación, así como un grado de apreciación por la elaboración de la tesis. La capacidad, la gestión de recursos, los rasgos personales y la facilidad o dificultad para terminar una tesis fueron otras de las atribuciones descubiertas.

De acuerdo con la investigación de Cordova N. (2021). Objetivos académicos y agotamiento emocional de los estudiantes de primer a cuarto ciclo de una universidad privada de Lima, Perú. En este estudio se examinó a 214 estudiantes (M=53% y H=47%) de las facultades de ingeniería (42%), comunicaciones (25%), ciencias de la salud (13%), administración de empresas (20%), y de primer (23%), segundo (21%), tercer (25%) y cuarto (31%) ciclos de universidades privadas de Lima, en busca de diferencias basadas en el sexo en relación con los objetivos académicos (aprendizaje, reconocimiento y logro) y el agotamiento emocional. Este estudio emplea un enfoque cuantitativo utilizando tanto una estrategia comparativa como una estrategia asociativa correlacional básica. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Metas Académicas (CMA) y la Escala de Fatiga Emocional (ECE). Los resultados revelaron una relación de magnitud débil (.10<rs s<.29) pero estadísticamente significativa y directa entre el cansancio emocional y las metas de reconocimiento (r =.21**, p<.05). Por el contrario, las mujeres puntuaron más alto que los hombres, siendo las diferencias pequeñas para los objetivos de logro (rbis =.19) y moderadas (rbis =.37) para la fatiga emocional. Se llegó a la conclusión de que, además de reforzar los entornos emocionales de las mujeres para evitar el desgaste emocional que experimentan, es fundamental enseñar a las estudiantes la orientación de sus motivaciones para disminuir la sensación de agotamiento emocional.

En la investigación de Coaquira (2019). Los objetivos académicos y las estrategias de aprendizaje en la Universidad Nacional de Educación, El propósito de Enrique Guzmán y Valle es conocer cómo se relacionan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y los objetivos académicos en los departamentos de Administración y Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, concluye que existe una relación significativa entre las motivaciones intrínsecas y

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

las metas de valoración social y rendimiento en los estudiantes de administración y negocios internacionales de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Este estudio se define como correlacional porque pretende dar cuenta de la relación entre las dos variables en cuanto a la magnitud de su asociación y la dirección de esta correlación para afirmar que las variaciones de una corresponden a las variaciones de las otras, se aconseja una jornada de reflexión organizada por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social ya que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula debido a que el valor de la prueba chi cuadrado es de 39,236, que se encuentra dentro de la región de rechazo y está entre $13{,}848 \leq X \leq 36{,}415$.

En la investigación de Cornelio P. (2017). Rendimiento académico y motivación de los estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro, Chimbote, 2017. El objetivo del presente estudio es investigar la posible correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y su motivación para establecer y alcanzar metas académicas en el séptimo ciclo de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro de Chimbote. Con un diseño de investigación correlacional, la población muestral estuvo conformada por 28 estudiantes El Cuestionario de Objetivos Académicos y el Formulario de Recogida de Información sobre el Rendimiento Académico sirven de base para el proceso de recogida de información. Se rechaza la hipótesis de investigación porque los datos demuestran una correlación positiva débil (coeficiente de Pearson de 380) entre el rendimiento académico y la motivación por las metas académicas.

En la investigación de Uriarte, T. (2015). Estilos de aprendizaje de los alumnos de un Colegio Nacional y Particular de Chiclayo. El objetivo principal de este estudio es determinar si los estilos de aprendizaje de los estudiantes matriculados en instituciones educativas privadas y nacionales de Chiclayo difieren significativamente entre sí. Se trabajó con los 158 alumnos de ambas instituciones de 15 años de edad, de ambos sexos: 79 alumnos del colegio nacional y 79 alumnos del colegio privado. El diseño de la investigación es descriptivo y comparativo, de naturaleza no experimental. Las escalas del instrumento en la población previa objeto de estudio demuestran su validez y fiabilidad. Los resultados del presente estudio demuestran que no existen distinciones entre los

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

estilos de aprendizaje útiles de los estudiantes de E.I. nacionales y privados. (p>0.05).

En la investigación de Quiroz. J. (2018). Aplicación de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de traducción e interpretación de la Universidad Ricardo Palma. Tiene como objetivo principal determinar la estrategia de aprendizaje colaborando con estudiantes de la Universidad Ricardo Palma matriculados en el Curso de Lingüística I. Utilizando paradigmas empíricos y enfoques cuantitativos a través del análisis estadístico, esta investigación tiene una orientación analítica Se administró una encuesta sobre estrategias de aprendizaje, validada en la tesis de Quevedo y Yamunaque (2015), a una muestra de 88 estudiantes. El cuestionario de esta encuesta consta de 20 preguntas. Según los resultados, debido a la naturaleza teórica de la asignatura, los estudiantes son los que más emplean estrategias de ensayo; las estrategias de apoyo o afectivas ocupan el segundo lugar, y las estrategias de organización -que requieren más trabajo cognitivo- ocupan el tercer lugar. Por otra parte, la investigación de Quiroz muestra que muchos estudiantes emplean la estrategia de elaboración. En contraste con los resultados de Moraga, F. y de este estudio, el 66,3% y el 11,2% de ellos, respectivamente, afirman que nunca emplean estas tácticas. En cuanto a la estrategia de organización, Quiroz confirma que el 50,6% de los alumnos afirma reconocer y ordenar las ideas ocasionalmente. En su investigación, Uriarte crea un sistema de clasificación diferente, y los resultados indican que el 44,3% de las personas tienen un predominio de estilos divergentes. De estos resultados podemos deducir que los alumnos emplean más técnicas de memorización.

Según Aguedo, J. (2018). Estilos atributivos en los estudiantes de 1er año de secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced – Ate. 2017. tiene como objetivo determinar los estilos atributivos de los estudiantes de 1er año de educación secundaria del colegio nuestra señora de la merced, ate.

Con un diseño transversal no experimental, el estudio es descriptivo. Se empleó una muestra no probabilística de 144 alumnos, con edades comprendidas entre los 12 y los 13 años, de los que el 51,4% eran varones y el 48,6% mujeres. El cuestionario de estilos atributivos, desarrollado por Tapia y Sánchez (1992), comprendía dos áreas: rendimiento académico, con siete escalas, y relaciones interpersonales, con cinco escalas.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Las dos áreas de rendimiento académico y relaciones interpersonales se encontraron en un nivel moderado en el conjunto de la muestra. El rendimiento académico es un ámbito en el que existen tres niveles de atribución: alto para el éxito, moderado para la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y el éxito fundamental, y bajo para el fracaso por incapacidad. En cuanto a las relaciones interpersonales, el éxito se atribuye al esfuerzo en un nivel alto, a la externalización del fracaso en un nivel moderado y a la habilidad en un nivel bajo cuando se trata del éxito en las relaciones interpersonales.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

1. TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Para las tres variables del presente estudio se utilizará una técnica de encuesta con preguntas cerradas de opción múltiple y un diseño de escala de Likert. Se aplicarán a estudiantes del I semestre de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020.

1.1. CECAE: Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje evalúa las estrategias cognitivas de aprendizaje.

Instrumento que evalúa las estrategias cognitivas de aprendizaje y que promueve un aprendizaje comprensivo. Fue diseñado por Valle et al. (2009) consta de 22 ítems, cada uno de los cuales es una afirmación sobre la aplicación de estrategias cognitivas. El alumno debe seleccionar una de las cinco respuestas siguientes para indicar hasta qué punto está de acuerdo con la afirmación: "Nunca - Casi nunca - A veces - Casi siempre - A veces". Selección, Organización, Elaboración y Memorización son las cuatro dimensiones en las que se distribuyen los ítems.

1.2. EAT: Estilos Atribucionales

Contiene una lista de las áreas de éxito académico diseñadas por Alonso y Sánchez. (1992). Cada uno de los 41 ítems de la prueba es una afirmación sobre la percepción que tiene el alumno de las razones de sus éxitos y fracasos académicos. El alumno debe marcar una de las cinco opciones del formulario, que van del máximo desacuerdo al máximo acuerdo, para indicar hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación. Alonso y Sánchez (1992 como se citó en Moraga, F. 2017, p. 48)), La prueba Alfa de Cronbach arrojó índices de fiabilidad adecuados de α=0,650 y α=0,711, y la estructura factorial del instrumento resultó adecuada en relación con la propuesta teórica cuando se evaluaron sus propiedades psicométricas en una muestra de 1202 estudiantes españoles de secundaria.

Se determinó que era necesario cambiar la redacción de algunos ítems durante la revisión del cuestionario para adaptarlos mejor al contexto del proyecto de investigación. La palabra "lenguaje" se sustituyó por "curso" en el ítem 3, " En general, si he obtenido malos resultados en Lenguaje, creo que se ha debido a la

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

mala suerte". En el ítem 4 "Mis malas notas en Lenguaje se debían a menudo a que el profesor puntuaba demasiado bajo". En el ítem 5 ("Si alguna vez he obtenido notas bajas en matemáticas, ha sido por falta de esfuerzo"), se ha omitido la palabra "lengua". En el ítem 11, se ha omitido la palabra "matemáticas". En general, las bajas calificaciones en Lengua han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo. “Se ha eliminado la palabra " lenguaje" del ítem 12 "Si sacara malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para entender estas asignaturas", y se ha cambiado la palabra "asignaturas" por "curso", en el ítem 13: "La suerte ha sido normalmente la causa de mis buenas notas en Lenguaje", se ha omitido la palabra "lenguaje". se ha omitido la palabra “lenguaje”, ítem 15 “Si alguna vez he sacado buenas notas en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien” se ha omitido la palabra “matemáticas”, ítem 17, se ha omitido la palabra "matemáticas" en la afirmación: "Si sacaba malas notas en matemáticas, a menudo era porque el profesor lo explicaba mal.", ítem 18 “La razón principal de mis malas notas en matemáticas ha sido el descuido. Se ha omitido la palabra "matemáticas", ítem 20, la palabra "asignatura" se cambió por "curso", “Significa que no he estudiado lo suficiente si recibo una mala nota en una asignatura”, ítem 24 “Si tengo buenas notas en matemáticas, es por el esfuerzo y la determinación que pongo en ello” se ha omitido la palabra “matemáticas”, ítem 32 “He sacado buenas notas en Lenguaje cuando he trabajado duro y me he esforzado al máximo” se ha omitido la palabra “lenguaje”, ítem 33 “Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, es porque domino esa asignatura” se cambió la palabra “asignatura” por “curso”. Y el ítem 40 “A menudo, cuando recibo malas notas, es porque el profesor no ha conseguido que me interese por la asignatura” se cambió la palabra “asignatura” por “curso”.

1.3. Evaluación de las Metas Académicas

Se han considerado las preguntas del cuestionario de Evaluación de Metas Académicas. Inventario realizado para ayudar a los alumnos a diferenciar sus metas académicas, fue creado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997). Consta de 42 ítems, cada uno de los cuales expone la motivación del alumno para realizar una determinada tarea. El alumno debe seleccionar en qué medida está de acuerdo con cada una de las siguientes opciones para cada ítem: "Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre". Se

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

considera que un sujeto tiene más de este tipo de orientación si puntúa más alto en cada objetivo, Adaptado de Moraga, F. (2017 pp. 125-127).

En la investigación realizada por Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006 como se citó en Moraga, F. 2017, p. 46), Los análisis de la estructura factorial del test se han modificado para ajustarse a la estructura teórica utilizando una población de estudiantes españoles de secundaria, propuesta por Núñez, González-Pienda, González Pumariega, García y Roces (1997). La consistencia interna de las dimensiones se distribuye desde un valor de α=0,75 a α=0,87

Se determinó que era necesario cambiar la redacción de algunos ítems durante la revisión del cuestionario para adaptarlos mejor al contexto del proyecto de investigación. En el ítem 36 “Si creo que quedare como estúpido en clase, normalmente no lo intento” se cambió la palabra “estúpido” por “ridículo” y el ítem 39 “Es crucial que no me sienta estúpido delante de la clase” se cambió la palabra “estúpido” por “ridículo”. Estos cambios se realizaron por ser más adecuado para el contexto cultural de los estudiantes.

Confiabilidad:

Para evaluar la fiabilidad de este cuestionario, se seleccionó como muestra a 58 estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica Santa María. A continuación, se recogieron los datos pertinentes y los procesamos utilizando el alfa de Cronbach para cada variable y dimensión simultáneamente.

La fiabilidad de los datos es de muy buena a excelente con respecto a la variable Estrategias cognitivas de aprendizaje. Sin embargo, la distribución de los datos es normal.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla 1

Confiabilidad de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje

Indicadores	Alfa de Cronbach	N de elementos
Selección	0.795	9
Organización	0.776	6
Elaboración	0.789	4
Memorización	0.749	3

La estrategia cognitiva con un coeficiente mayor fue Memorización con un 64.9% y el menor fue Organización con 50.5%.

En relación a la variable Estilos Atribucionales, los datos tienen una confiabilidad buena y muy buena. Por otro lado, las dimensiones externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al éxito, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo y atribución del fracaso al profesor obtuvieron distribución normal en sus datos.

Tabla 2

Confiabilidad de Estilos Atribucionales

Indicadores	Alfa de Cronbach	N de elementos
Externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al Éxito	0.824	7
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	0.832	6
Atribución del éxito académico a la falta habilidad	0.822	6
Atribución del fracaso al profesor	0.870	6
Atribución del éxito al esfuerzo	0.832	6
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	0.713	6
Atribución de fracaso a la falta de habilidad	0.716	4

Fuente: Elaboración propia

En los estilos atributivos, el que reportó un mayor uso fue Atribución del éxito al esfuerzo con un coeficiente de 72.4%, mientras que el menor coeficiente fue 35.7 de Atribución del fracaso al profesor.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

En relación a la variable Metas Académicas, los datos tienen una confiabilidad muy buena a excelente. Por otro lado, todas las dimensiones excepto metas orientadas al aprendizaje obtuvieron una distribución normal en sus datos.

Tabla 3
Confiabilidad de Metas Académicas

Indicadores	Alfa de Cronbach	N de elementos
Metas orientadas al aprendizaje	0.878	9
Metas orientadas al yo	0.933	16
Metas orientadas a la valoración social	0.884	7
Metas de logro o recompensa	0.862	10

Las metas académicas contaron con índices que variaron desde 72.1% en la Implicación en metas orientadas al aprendizaje a 42.5% en metas orientadas al yo

.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

1.4. Operacionalización de variables

VARIABLES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍTEMS	ESCALA Y VALORES
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Estrategias Cognitivas	Selección	1,4,5,8,9,15,17,21,22	Nunca (1) Casi nunca (2) Algunas veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
		Organización	2,3,6,7,10,14	
		Elaboración	11,12,13,16	
		Memorización	18,19,20	
ESTILOS ATRIBUCIONALES	Externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al Éxito	Atribución a la suerte	13,19,35	Máximo desacuerdo (0) Desacuerdo (1) Más o menos en acuerdo (2) Acuerdo (3) Máximo acuerdo (4)
		Facilidades externas	23,28,29,37	
	Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	Escaso esfuerzo	5,11,16,20,26,41	
	Atribución del éxito académico a la habilidad	Atribución a la inteligencia	1,10,25	
		Habilidad para el estudio	15,33,34	
	Atribución del fracaso al profesor	Enseñanza	7,17,21,40	
		Calificación	4,30	
	Atribución del éxito al esfuerzo	Empeño	2,9,24	
		Esfuerzo y éxito	14,32,36	
	Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	Atribución a la mala suerte	3,8,31	
		Atribución a la casualidad	18,22,38	
	Atribución de fracaso a la falta de habilidad	Percepción de la capacidad intelectual	6,12,27,39	

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

METAS ACADEMICAS	Metas orientadas al aprendizaje	Implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control	1,2,3,7,8,9	Nunca acostumbra (1) Casi nunca lo haces (2) Algunas veces lo haces(3) Casi siempre lo haces (4) Siempre lo haces (5)
		Implicación en el estudio por el interés en las materias	4,5,6	
	Metas orientadas al yo	Implicación en el estudio derivada de una defensa del yo	20,21,22,23,24	
		Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo	36,37,38,40,41,42	
		Implicación en el estudio derivada de una búsqueda de engrandecimiento del yo	10,12,18,19,25	
	Metas orientadas a la valoración social	Percepción del entorno	11,13,14,15,16,17,39	
	Metas de logro o recompensa	Implicación en el estudio para obtener un trabajo futuro digno	27,32,33,34,35	
		Implicación para evitar castigos	26,27,28,29,30,31	

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN

2.1. Ubicación espacial

La investigación se realizó en la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María. Arequipa

2.2. Ubicación temporal

La investigación se realizó durante el semestre impar y par del año 2020 (marzo a diciembre)

2.3. Unidades de estudio

Los instrumentos se aplicaron a 58 estudiantes matriculados en el semestre par – 2020 (II semestre), quienes en su mayoría son de sexo femenino, con un rango de edad entre 17 y 27 años, aplicando 58 cuestionarios de un total de 119 estudiantes, siendo 61 estudiantes que no respondieron los cuestionarios virtuales, situación que podría deberse a que algunos estudiantes abandonaron los estudios.

POBLACIÓN	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
58 estudiantes de I semestre de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María de la región de Arequipa. 2020.	-Estudiantes que deseen participar del estudio -- Estudiantes que cursen el primer semestre en la facultad de Obstetricia y Puericultura en la Universidad Católica Santa María durante el 2020 -Estudiantes entre 17-27 años -Estudiantes que actualmente se encuentren con estudios vigente en el primer semestre de la carrera.	-Universitarios que no deseen participar de la investigación -Estudiantes de otros semestres de la carrera - Universitarios no pertenecientes a la casa de estudios - Estudiantes mayores de 27 años -Aquellos estudiantes que se retiraron de la carrera

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

3. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para efectos de la recolección de datos, se coordinó con la Decana de la Facultad de Obstetricia y Puericultura, a fin de solicitar la autorización para la toma de los cuestionarios a los estudiantes a través de sus correos institucionales y el uso de medios de redes sociales como WhatsApp.

El estudio se realizó desde marzo a diciembre del 2020, periodo dentro del cual se consideró los dos últimos meses para la recolección de datos, mediante la aplicación de los cuestionarios.

4. CRITERIOS PARA EL MANEJO DE RESULTADOS

Los resultados se procesaron según análisis factorial y confirmatorio, para trasladar los datos obtenidos a una base de SPSS en su versión 25, con la que se analizó la información obtenida según los objetivos planteados en la investigación, así como corroborar la hipótesis. Se procedió a generar los estadísticos descriptivos, por la no existencia de baremos en los instrumentos, se generó un coeficiente porcentual (%) con la finalidad de facilitar la comparación de los resultados.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, que se dividen en dos etapas: la primera consta del procesamiento de los datos a través de la presentación de tablas y figuras que describen las tres variables “estrategias de aprendizaje”, “estilos atribucionales” y “metas académicas”, para luego establecer la relación entre estas: la segunda etapa está dada por la discusión, en la cual se analiza los resultados obtenidos en relación con los antecedentes investigativos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

1. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se presenta los resultados descriptivos obtenidos por cada agrupación de constructos, se incluye la media, desviación estándar, valor mínimo posible, valor máximo posible, percentiles 25,50 y 75 y el coeficiente porcentual (%) por dimensión.

1.1. Objetivo específico 1: Estrategias de Aprendizaje

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de Estrategias de Aprendizaje

Dimensiones	Media	Mínimo	Máximo	Desviación estándar	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	%
Selección	34	19	45	5	31	34	36	56.8%
Organización	21	11	30	4	18	20	24	50.5%
Elaboración	15	7	20	3	13	15	16	59.0%
Memorización	11	4	15	2	10	11	13	64.9%

La estrategia cognitiva con un coeficiente mayor fue Memorización con un 64.9% y el menos fue Organización con 50.5%

Desarrollaremos las preguntas del cuestionario aplicado para la variable estrategias de aprendizaje para identificar qué tipo de estrategias emplea el estudiante universitario encuestado.

Tabla 5

Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata.

	Recuento	**Porcentaje**
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	1	1.72%
Algunas veces	23	39.66%
Casi siempre	18	31.03%
Siempre	16	27.59%
Total	58	100.00%

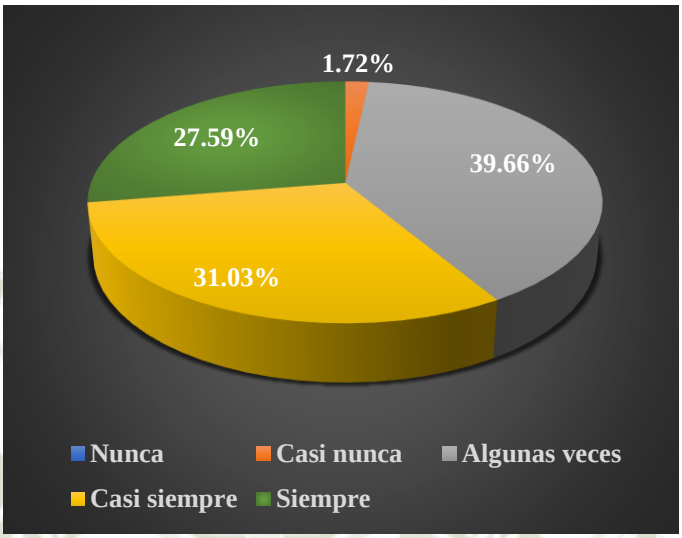
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 1

Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata



En consonancia con la tabla 5 y figura 1, el 39.66% de los universitarios encuestados en ocasiones dan un vistazo panorámico al tema antes de estudiarlo, para ver el contenido, subtítulos y entender de qué se trata, así mismo el 31.03% casi siempre realiza esta antesala antes de estudiar un tema, a su vez, el 27.59% revela que siempre realiza esta acción y el 1.72% manifiesta que en muy escasas ocasiones lo practica.

Tabla 6

Generalmente hago resúmenes de lo que estudio

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	4	6.90%
Algunas veces	20	34.48%
Casi siempre	21	36.21%
Siempre	13	22.41%
Total	58	100.00%

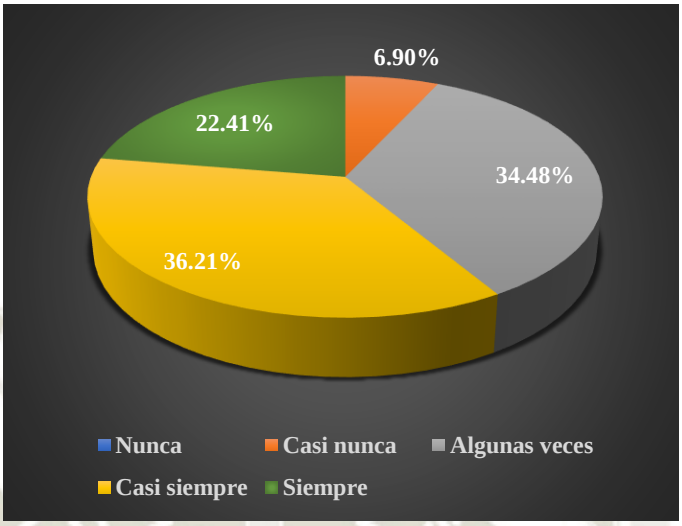
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 2

Generalmente hago resúmenes de lo que estudio



La tabla 6 y la figura 2, muestran que el 36.21% de los encuestados muy a menudo realiza resúmenes al momento de estudiar a manera de retener la información que entendieron, así mismo el 34.68% manifiesta que esta práctica la ha llevado a cabo en algunas ocasiones, de igual manera el 22.41% demuestra que este ya es un hábito de estudio recurrente al momento de aprender un tema nuevo y el 6.9%, revela que muy rara vez realiza resúmenes cuando estudia.

Tabla 7

Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	1	1.72%
Algunas veces	15	25.86%
Casi siempre	19	32.76%
Siempre	23	39.66%
Total	58	100.00%

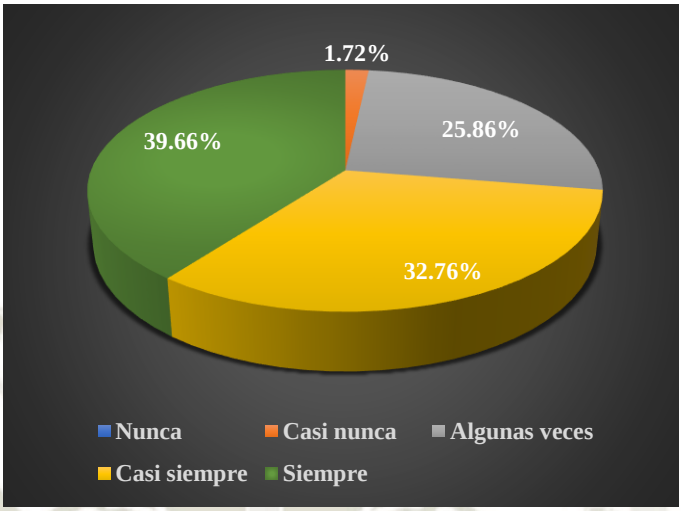
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 3

Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando



De acuerdo con lo expresado en la tabla 7 y figura, el 39.66% de los universitarios que realizaron la encuesta tiene como hábito el realiza anotaciones de algún dato importante mientras estudia, de igual manera, el 32.76% manifiesta que recurrentemente practica esta acción, mientras que el 25.86% revela que lo realiza en algunas ocasiones.

Tabla 8

Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	2	3.45%
Casi nunca	8	13.79%
Algunas veces	22	37.93%
Casi siempre	18	31.03%
Siempre	8	13.79%
Total	58	100.00%

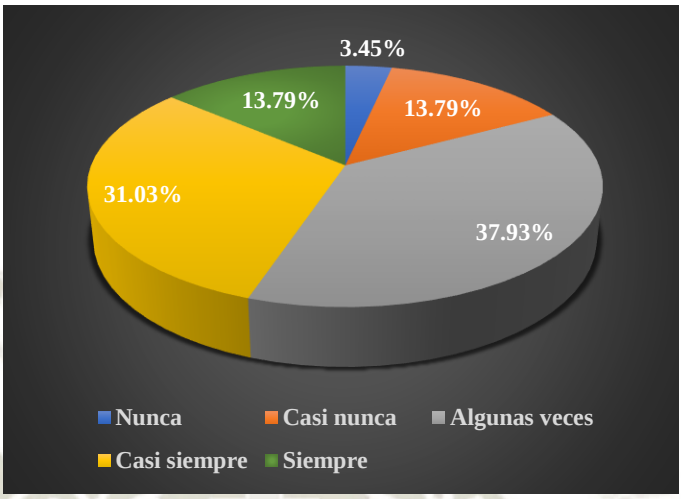
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 4

Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes.



La tabla 8 y figura 4, revelan que el 37.93% de los encuestados en algunas ocasiones realizan una lectura rápida del texto antes de estudiarlo a profundidad para tener una idea del tema a tratar y captar las ideas importantes del texto, así mimo, el 31.03% manifiesta que realizan esta acción, de igual manera, 13.79% indica que siempre realizan esta práctica y la misma cantidad de alumnos señala que casi nunca realiza esta acción y el 3.45% de la muestra manifiesta que nunca realiza una lectura veloz antes de profundizar el tema a estudiar.

Tabla 9

Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	7	12.07%
Algunas veces	18	31.03%
Casi siempre	23	39.66%
Siempre	10	17.24%
Total	58	100.00%

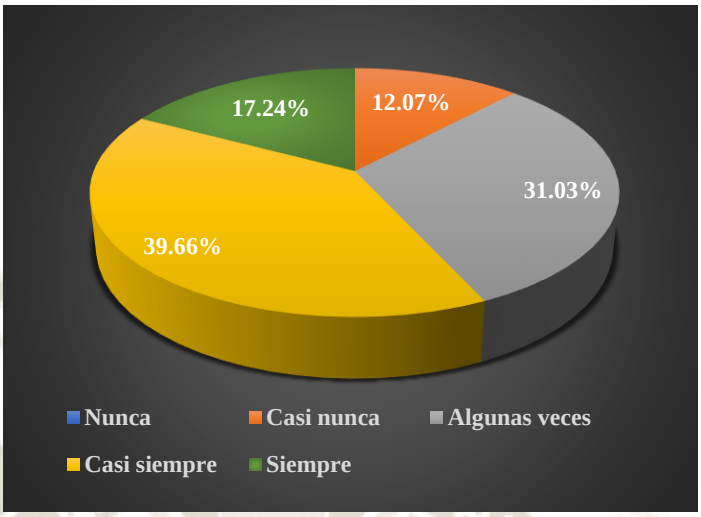
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 5

Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles.



De acuerdo con la tabla 9 y figura 5, el 39.66% manifiesta saber diferenciar entre las ideas relevantes de un texto y los detalles de información que se dan en este, así mismo el 31.03% revela que en algunas ocasiones puede diferenciar entre lo principal y secundario, mientras que el 17.24% señala que siempre lo diferencia claramente al momento de estudiar para retener solo la información valiosa, de igual manera el 12.07% indica que rara vez diferencia las ideas centrales del contenido no sustancial.

Tabla 10

Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	3	5.17%
Casi nunca	18	31.03%
Algunas veces	21	36.21%
Casi siempre	11	18.97%
Siempre	5	8.62%
Total	58	100.00%

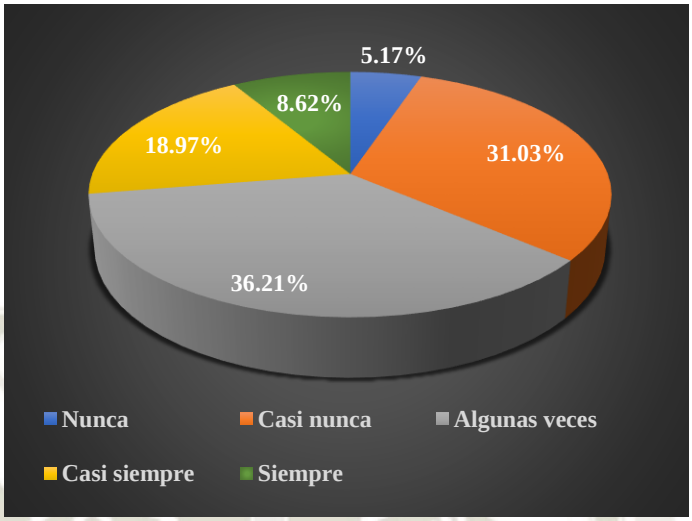
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 6

Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando



La tabla 10 y figura 6, revelan que el 36.21% organiza la información estudiada en esquemas, gráficos o tablas para mejor retención y distribución de los datos al estudiar, así mismo el 31.03% manifiesta que muy escasas veces suele realizar este tipo de metodología al estudiar, mientras que el 18.97% indica que en muchas ocasiones es un método que usan para poder enfocarse en el tema y retener mayor información, de igual manera el 8.62% señala que forma parte de sus hábitos de estudio y el 5.17% manifiesta que nunca realizan esta práctica al momento de estudiar.

Tabla 11

Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	2	3.45%
Casi nunca	10	17.24%
Algunas veces	26	44.83%
Casi siempre	16	27.59%
Siempre	4	6.90%
Total	58	100.00%

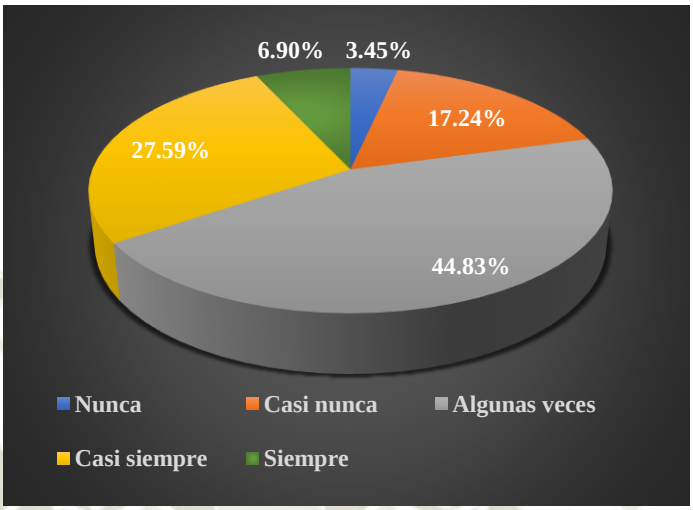
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 7

Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.



En consonancia con lo mostrado en la tabla 11 y figura 7, el 44.83% de los estudiantes universitarios dividen los temas en apartados para luego relacionarlos entre sí y entender mejor, así mismo el 27.59% indica que realiza esta acción de manera recurrente, mientras que el 17.24% señala que en muy pocas ocasiones han separado el tema en apartados, de igual manera el 6.90% muestra que esta técnica de estudio es parte de sus hábitos al momento de comprender un tema y el 3.45% indica que nunca ha realizado esta actividad en su proceso de aprendizaje.

Tabla 12

Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	1	1.72%
Casi nunca	5	8.62%
Algunas veces	22	37.93%
Casi siempre	23	39.66%
Siempre	7	12.07%
Total	58	100.00%

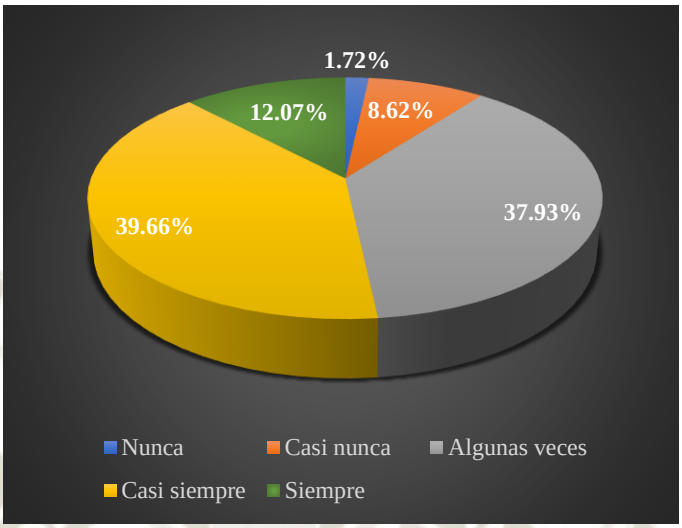
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 8

Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales.



La tabla 12 y figura 8, indican que el 39.66% de los encuestados a menudo resume el tema en ideas principales, mientras que el 37.93% indica que realiza esta acción en algunas ocasiones, así mismo el 12.07% señala que siempre lo hace y es un muy buen habito de estudio para recordar el tema, de igual manera el 8.62% manifiesta que en muy pocas ocasiones utiliza esta técnica de estudio y el 1.72% indica que nunca la ha usado.

Tabla 13

Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	1	1.72%
Casi nunca	2	3.45%
Algunas veces	16	27.59%
Casi siempre	26	44.83%
Siempre	13	22.41%
Total	58	100.00%

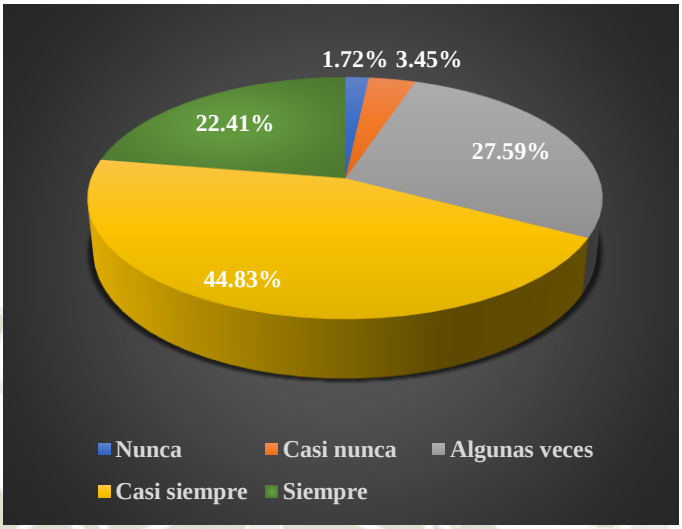
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 9

Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando



En consonancia con la tabla 13 y figura 9, el 44.83% manifiesta que toma las ideas principales del tema y las relaciona entre sí para poder tener un conocimiento más amplio y mayor retención de la información, así mismo el 27.59% realiza esta técnica en algunas ocasiones, mientras que el 22.41% indica que siempre utiliza esta práctica al momento de estudiar, de igual manera el 3.45% señala que rara vez hace uso de esta práctica de estudio y el 1.72% indica que nunca la ha usado.

Tabla 14

Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	1	1.72%
Casi nunca	11	18.97%
Algunas veces	21	36.21%
Casi siempre	14	24.14%
Siempre	11	18.97%
Total	58	100.00%

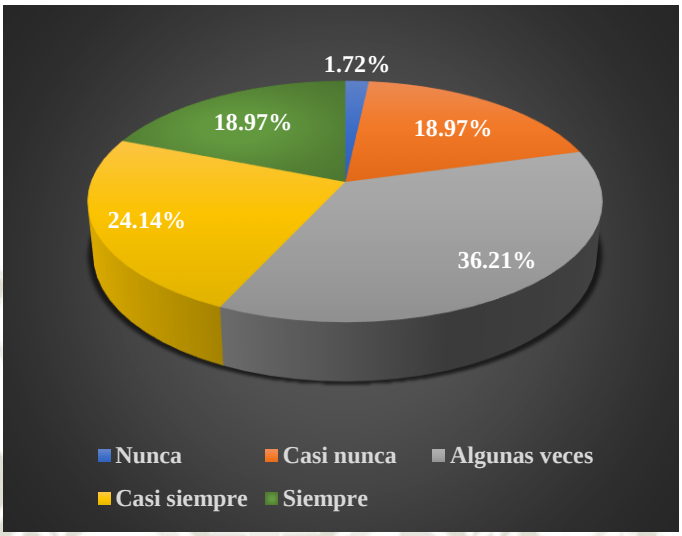
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 10

Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes.



De acuerdo a lo mostrado en la tabla 14 y figura 10, el 36.21% de los encuestados indica que en algunas ocasiones apunta las ideas por guiones en orden de relevancia, así mismo, el 24.14% señala que casi siempre este método forma parte de sus técnicas de estudio, mientras que el 18.97% manifiesta que esta práctica ya es un hábito en su estudio, de igual manera, la misma cantidad de alumnos indica que muy rara vez hace uso de este mecanismo de estudio y el 1.72% señala que nunca lo ha puesto en práctica.

Tabla 15

Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	2	3.45%
Algunas veces	12	20.69%
Casi siempre	27	46.55%
Siempre	17	29.31%
Total	58	100.00%

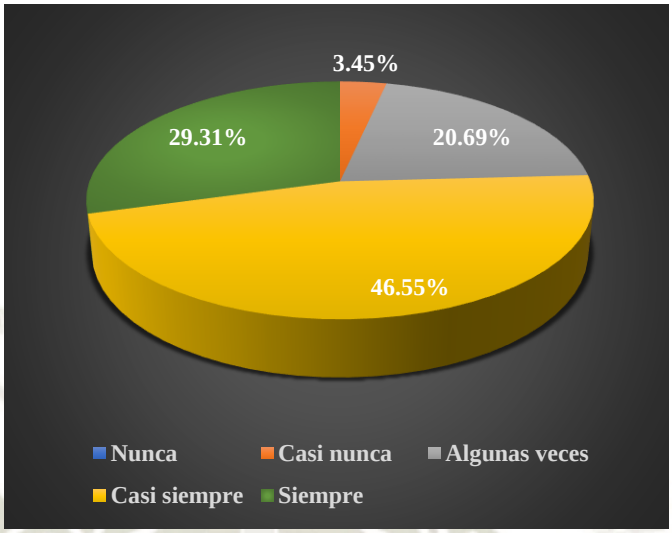
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 11

Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.



La tabla15 y la figura 11, muestra que el 46.55% al momento de aprender algo nuevo casi siempre tratan de relacionarlo con conocimiento previo, mientras que el 29.31% indica que siempre realiza esta asociación con lo ya aprendido para hacer más sencilla la comprensión del tema, así mismo, el 20.69% señala que en algunas ocasiones recurre a esta acción, ya que el ayuda a asociarlo y el 3.45% indica que muy pocas veces realiza esta técnica de estudio.

Tabla 16

Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	1	1.72%
Casi nunca	6	10.34%
Algunas veces	23	39.66%
Casi siempre	16	27.59%
Siempre	12	20.69%
Total	58	100.00%

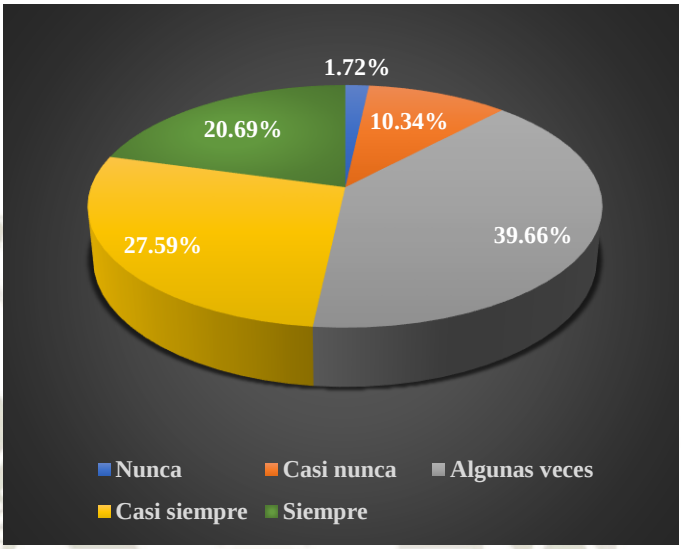
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 12

Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo.



De acuerdo con la tabla 16 y la figura 12, el 39.66% de los encuestados manifiesta que en algunas ocasiones suele reflexionar sobre el tema estudiado, poniendo a prueba sus conocimientos adquiridos mediante preguntas, así mismo el 27.59% indica que realiza esta acción a menudo, de igual manera el 20.69% de los universitarios señalan que siempre realizan esta forma de autoevaluación para retener información y tener seguridad de lo aprendido, mientras que el 10.34% casi nunca ha realizado esta práctica y el 1.72% nunca lo ha realizado.

Tabla 17

Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando

	Recuento	Porcentaje
Nunca	1	1.72%
Casi nunca	8	13.79%
Algunas veces	16	27.59%
Casi siempre	24	41.38%
Siempre	9	15.52%
Total	58	100.00%

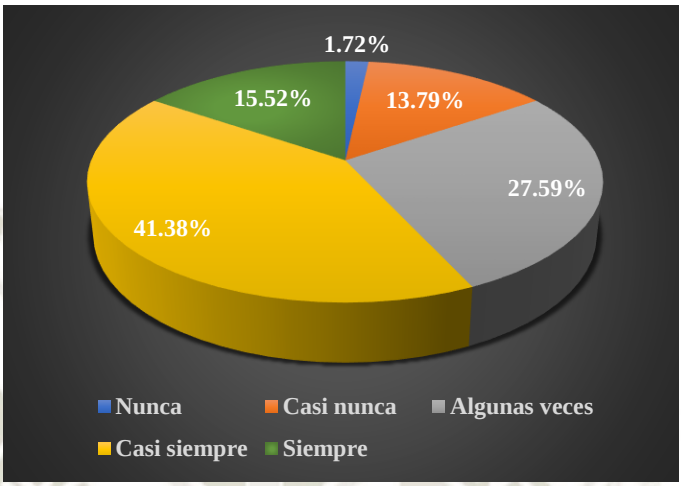
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 13

Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando



La tabla 17 y figura 13, indican que el 41.38%de estudiantes que participaron en la encuesta manifiestan que a menudo les interesa más u tema o se entusiasman por aprenderlo cuando lo relacionan con la práctica o utilidad que tiene lo aprendido, mientras que el 27.59% señala que en ocasiones si le gusta pensar en la utilidad de lo aprendido pues lo motiva a captar y retener la información, así mismo el 15.52% muestra que es un pensamiento que siempre está presente cuando estudia, de igual manera, el 13.79% manifiesta que en escasas ocasiones piensa de esta manera durante el proceso de aprendizaje y el 1.72% indica que nunca ha pensado de esta manera.

Tabla 18

Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	4	6.90%
Casi nunca	10	17.24%
Algunas veces	21	36.21%
Casi siempre	14	24.14%
Siempre	9	15.52%
Total	58	100.00%

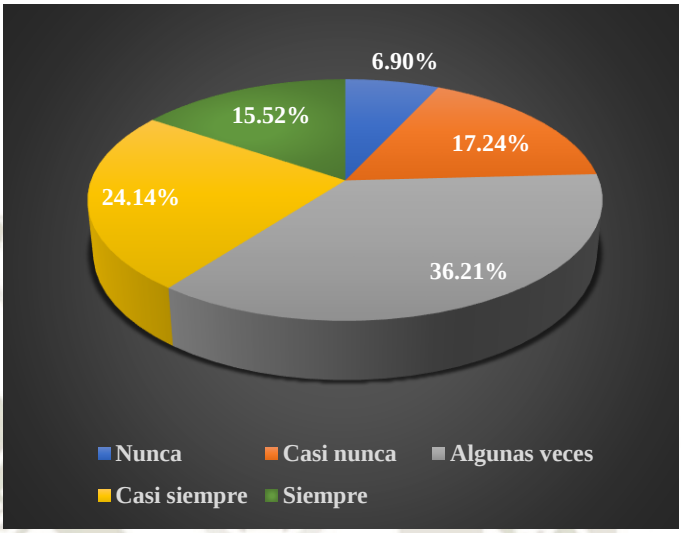
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 14

Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor.



De acuerdo con la tabla 18 y figura 14, el 36.21% de los estudiantes universitarios que participaron en la encuesta, algunas veces tienden a elaborar apuntes con ideas relevantes y ejemplos de estas para que el tema sea más comprensible y fácil de recordar, así mismo, el 24.14% manifiestan que muy a menudo realizan esta técnica de estudio, mientras el 15.52% indica que este método forma parte de sus hábitos de estudio, de igual manera el 17.24% señala que muy rara vez ha realizado esta acción y el 6.9% indica jamás haber usado esta práctica al momento de estudiar.

Tabla 19

Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	2	3.45%
Algunas veces	17	29.31%
Casi siempre	28	48.28%
Siempre	11	18.97%
Total	58	100.00%

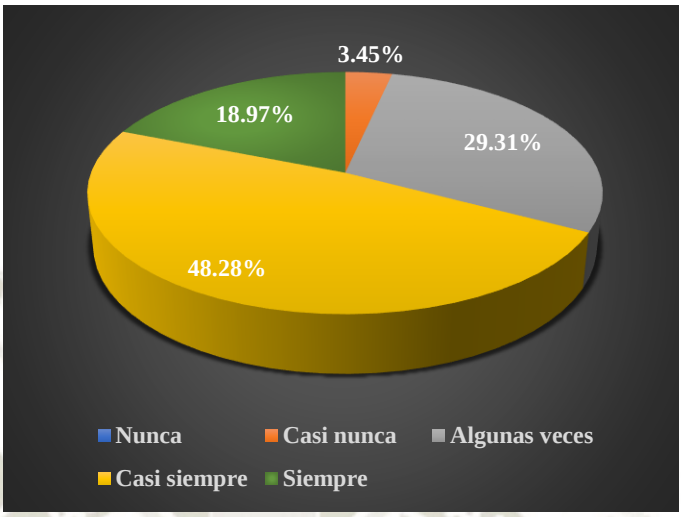
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 15

Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras.



En consonancia con la tabla 19 y la figura 15, el 48.28% de los encuestado indica que suele expresar lo aprendido con sus propias palabras, esto le favorece en la comprensión del tema y retención del mismo, mientras que el 29.31% señala que en algunas ocasiones tiene a realizar esta actividad, también el 18.97% manifiesta que siempre realiza esta técnica y les permite ser más eficiente al momento de aprender y el 3.45% muestra que en pocas ocasiones ha realizado esta actividad para estudiar.

Tabla 20

Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	2	3.45%
Casi nunca	3	5.17%
Algunas veces	23	39.66%
Casi siempre	21	36.21%
Siempre	9	15.52%
Total	58	100.00%

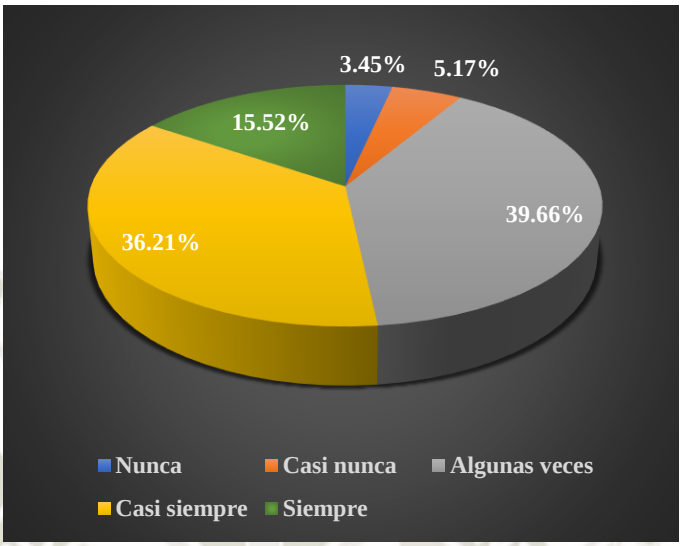
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 16

Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos.



La tabla 20 y figura 16 muestran que el 36.21% de los estudiantes suele asociar el tema con un conocimiento previo y compararlo con ello, mientras que el 39.66% realiza esta actividad en algunas ocasiones al momento de estudiar, así mismo el 15.52% manifiesta que siempre practica esta técnica, de igual manera el 5.17% de los universitarios casi nunca ha contrastado la información aprendida con un conocimiento ya adquirido y el 3.45% nunca ha realizado esta actividad en su proceso de aprendizaje.

Tabla 21

Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	9	15.52%
Algunas veces	14	24.14%
Casi siempre	24	41.38%
Siempre	11	18.97%
Total	58	100.00%

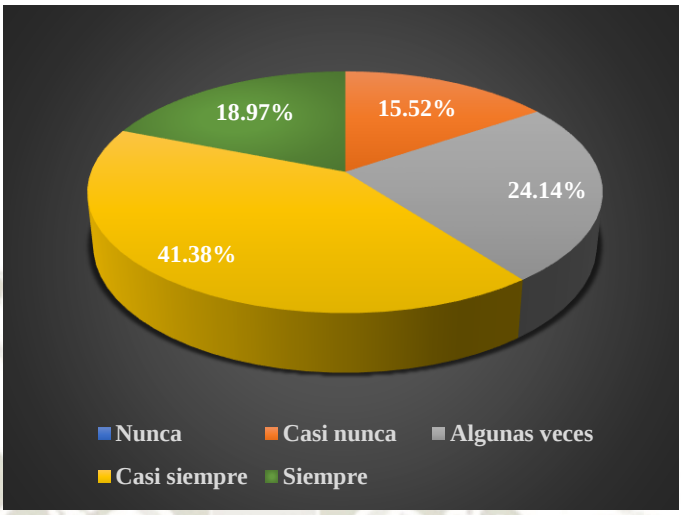
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 17

Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes



De acuerdo con la tabla 21 y figura 17, el 41.38% de los encuestados tiende, casi siempre, a memorizar conceptos e ideas importantes del tema estudiado, mientras que el 24.14% manifiesta que en algunas ocasiones si realiza esta técnica de estudio, así mismo el 18.97% muestra que este método es parte de sus hábitos de estudio por lo que siempre lo realiza, de igual manera el 15.52% indica que muy rara vez memoriza lo aprendido, prefiere entenderlo y expresarlo con sus propias palabras.

Tabla 22

Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando

	Recuento	Porcentaje
Nunca	2	3.45%
Casi nunca	5	8.62%
Algunas veces	14	24.14%
Casi siempre	28	48.28%
Siempre	9	15.52%
Total	58	100.00%

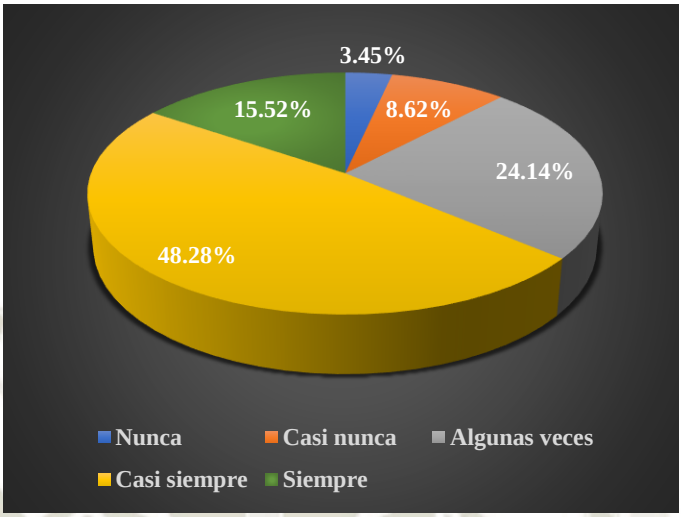
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 18

Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando



La tabla 22 y figura 18, muestra que el 48.28% de los estudiantes encuestados casi siempre tiende a memorizar algunas palabras claves que le ayuden a recordar ideas relevantes, así mismo, el 24.14% indica que el algunas ocasiones, graban en su memoria palabras claves que le ayuden a comprender y recordar la información, mientras que el 15.52% señala que siempre realiza este método para recordar lo aprendido, de igual manera, el 8.62% manifiesta que escasas ocasiones a memorizado palabras clave en su procesos de aprendizaje y el 3.45% indica que nunca puso en práctica esta técnica de estudio.

Tabla 23

Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	2	3.45%
Casi nunca	2	3.45%
Algunas veces	15	25.86%
Casi siempre	22	37.93%
Siempre	17	29.31%
Total	58	100.00%

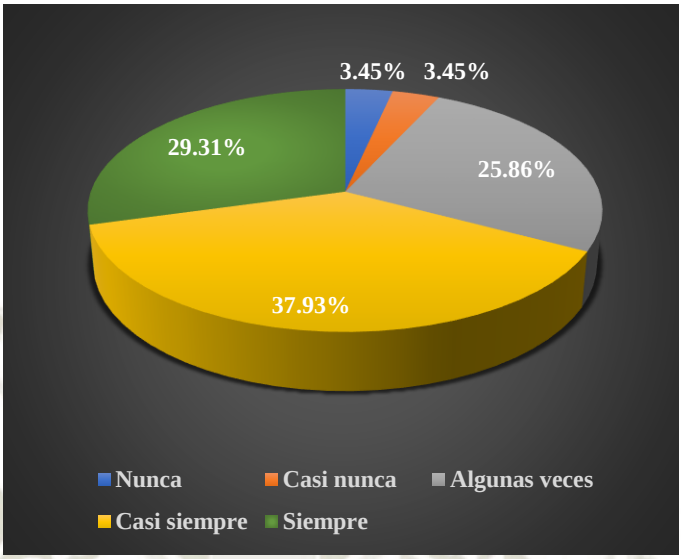
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 19

Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor



En consonancia con la tabla 23 y figura 19, el 37.93% de los encuestados muestra que a menudo realiza apuntes para memorizar lo aprendido, ya que escribir le ayuda a recordar lo que está estudiando, así mismo, el 29.31% manifiesta que siempre realiza esta técnica de estudio para retener mejor la información, mientras que el 25.86% en ocasiones si realiza esta práctica, a su vez, el 3.45% señala que es muy escasa ocasiones ha realizado esta actividad, de igual manera la misma cantidad de estudiantes manifestó que nunca han realizado esta actividad durante su proceso de estudio.

Tabla 24

Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	3	5.17%
Casi nunca	3	5.17%
Algunas veces	19	32.76%
Casi siempre	20	34.48%
Siempre	13	22.41%
Total	58	100.00%

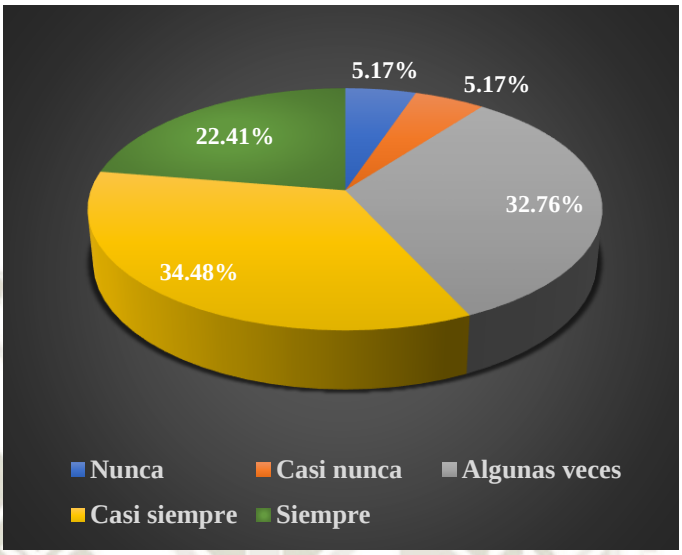
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 20

Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar.



De acuerdo con la tabla 24 y figura 20, el 34.48% indica que casi siempre utiliza palabras o ideas para recordar algún punto importante del tema, así mismo el 32.76% manifiesta que realiza esta acción en algunas ocasiones, mientras que el 22.41% señala que es un hábito que siempre realiza al momento de estudiar, de igual manera, el 5.17% indica que en pocas ocasiones ha realizado esta práctica y el mismo número de estudiantes señala que nunca ha hecho uso esta técnica de estudio

Tabla 25

Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	10	17.24%
Casi siempre	29	50.00%
Siempre	19	32.76%
Total	58	100.00%

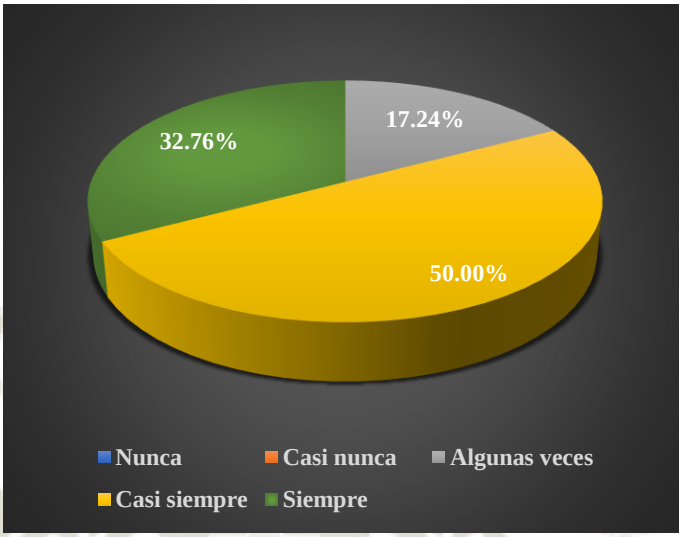
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 21

Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor



En consonancia con la tabla 25 y la figura 21, el 50% de los encuestados manifiesta que, para lograr retener la información, casi siempre, primero tienen que entenderla, así mismo, el 32.76% indica que siempre realiza una comprensión de la información para poder aprenderla y recordarla, de igual manera el 17.24% señala que en ocasiones si realiza esta práctica de estudio.

Tabla 26

Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	2	3.45%
Algunas veces	15	25.86%
Casi siempre	24	41.38%
Siempre	17	29.31%
Total	58	100.00%

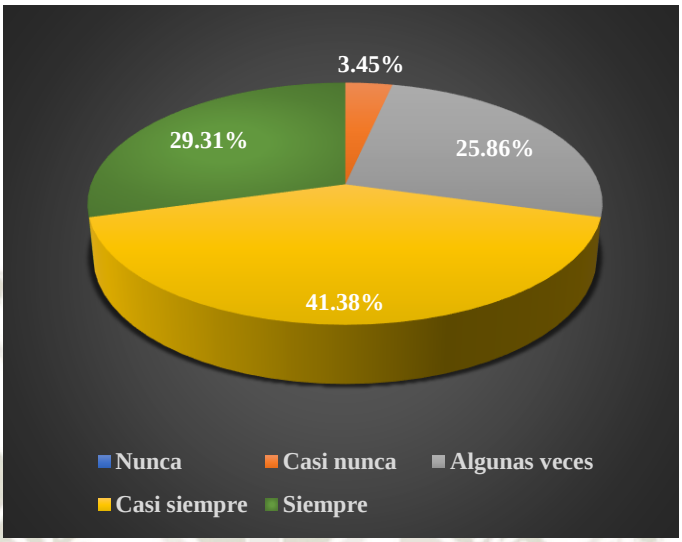
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 22

Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema



La tabla 26 y figura 22, muestra que el 41.38% de los estudiantes encuestados, a menudo tienden a concentrarse en las ideas centrales del tema para así poder retener la información, de igual manera el 29.31% manifiesta que siempre utiliza esta estrategia de aprendizaje, mientras que el 25.86% señala que en algunas ocasiones pone en práctica esta técnica de estudio y el 3.45% demuestra que en escasas ocasiones realiza esta acción en su proceso de aprendizaje.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

1.2. Objetivo específico 2: Estilos Atribucionales

Tabla 27

Estadísticos descriptivos de Estilos Atribucionales

Dimensiones	Media	Mín.	Máx.	D.E.	P. 25	P.50	P.75	%
Externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al Éxito	9	0	20	5	5	9	11	44.7%
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	17	6	24	5	14	18	21	63.5%
Atribución del éxito académico a la falta habilidad	18	8	24	4	15	18	19	60.0%
Atribución del fracaso al profesor	8	0	23	4	5	8	10	35.7%
Atribución del éxito al esfuerzo	21	13	24	3	19	22	24	72.4%
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	7	0	16	4	5	7	10	46.8%
Atribución de fracaso a la falta de habilidad	7	0	16	4	4	7	9	43.8%

En los estilos atribucionales, el que reporto un mayor uso fue Atribución del éxito académico a la falta de habilidad, mientras que el menos coeficiente fue 35.7% de Atribución del fracaso al profesor.

Desarrollaremos las preguntas del cuestionario aplicado para la variable estilos de aprendizaje para poder identificar cuáles son los estilos atribucionales que poseen los universitarios encuestados.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla 28

Estilos Atribucionales

	Máximo desacuerdo		1		2		3		Máximo acuerdo	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Esriatribu_1	1	2%	4	7%	17	29%	24	41%	12	21%
Esriatribu_2	0	0%	0	0%	7	12%	18	31%	33	57%
Esriatribu_3	19	33%	23	40%	11	19%	5	9%	0	0%
Esriatribu_4	8	14%	25	43%	18	31%	6	10%	1	2%
Esriatribu_5	1	2%	6	10%	12	21%	20	34%	19	33%
Esriatribu_6	3	5%	14	24%	23	40%	15	26%	3	5%
Esriatribu_7	13	22%	26	45%	14	24%	4	7%	1	2%
Esriatribu_8	19	33%	27	47%	7	12%	5	9%	0	0%
Esriatribu_9	0	0%	0	0%	6	10%	22	38%	30	52%
Esriatribu_10	0	0%	0	0%	10	17%	25	43%	23	40%
Esriatribu_11	3	5%	6	10%	15	26%	18	31%	16	28%
Esriatribu_12	10	17%	19	33%	15	26%	7	12%	7	12%
Esriatribu_13	22	38%	19	33%	13	22%	3	5%	1	2%
Esriatribu_14	0	0%	0	0%	7	12%	17	29%	34	59%
Esriatribu_15	0	0%	3	5%	13	22%	25	43%	17	29%
Esriatribu_16	2	3%	5	9%	15	26%	16	28%	20	34%
Esriatribu_17	8	14%	20	34%	26	45%	3	5%	1	2%
Esriatribu_18	3	5%	14	24%	23	40%	14	24%	4	7%
Esriatribu_19	22	38%	23	40%	6	10%	6	10%	1	2%
Esriatribu_20	1	2%	4	7%	10	17%	24	41%	19	33%
Esriatribu_21	6	10%	19	33%	26	45%	7	12%	0	0%
Esriatribu_22	13	22%	23	40%	19	33%	3	5%	0	0%
Esriatribu_23	15	26%	19	33%	15	26%	7	12%	2	3%
Esriatribu_24	0	0%	1	2%	4	7%	15	26%	38	66%
Esriatribu_25	0	0%	3	5%	12	21%	26	45%	17	29%
Esriatribu_26	1	2%	3	5%	13	22%	19	33%	22	38%
Esriatribu_27	10	17%	20	34%	18	31%	6	10%	4	7%
Esriatribu_28	10	17%	19	33%	20	34%	7	12%	2	3%
Esriatribu_29	6	10%	15	26%	16	28%	18	31%	3	5%
Esriatribu_30	25	43%	19	33%	9	16%	4	7%	1	2%
Esriatribu_31	18	31%	17	29%	15	26%	7	12%	1	2%

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Esriatribu_32	0	0%	0	0%	1	2%	21	36%	36	62%
Esriatribu_33	0	0%	0	0%	8	14%	31	53%	19	33%
Esriatribu_34	0	0%	5	9%	27	47%	17	29%	9	16%
Esriatribu_35	30	52%	20	34%	5	9%	3	5%	0	0%
Esriatribu_36	0	0%	2	3%	5	9%	14	24%	37	64%
Esriatribu_37	12	21%	17	29%	18	31%	11	19%	0	0%
Esriatribu_38	17	29%	28	48%	9	16%	4	7%	0	0%
Esriatribu_39	14	24%	15	26%	10	17%	10	17%	9	16%
Esriatribu_40	11	19%	17	29%	18	31%	8	14%	4	7%
Esriatribu_41	0	0%	2	3%	12	21%	20	34%	24	41%

Máximo desacuerdo (0)

Desacuerdo (1)

Más o menos en acuerdo (2)

Acuerdo (3)

Máximo acuerdo (4)

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

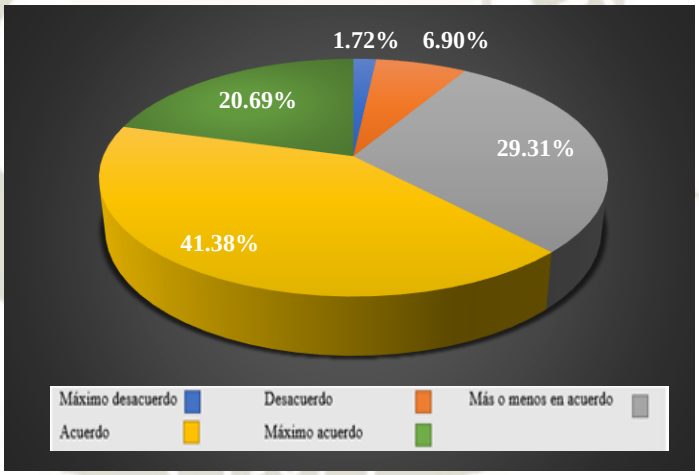
Tabla 29

Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	1	1.72%
Desacuerdo	4	6.90%
Más o menos en acuerdo	17	29.31%
Acuerdo	24	41.38%
Máximo acuerdo	12	20.69%
Total	58	100.00%

Figura 23

Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.



De acuerdo con la tabla 29 y figura 23, el 41.38% de los estudiantes que fueron encuestados están de acuerdo con la idea que sus notas son el reflejo de su capacidad para los estudios, así mismo el 20.69% indica que están en total acuerdo con esta afirmación, mientras que el 29.31% se mantiene neutral, de igual forma, el 6.90% y 1.72% se encuentran en desacuerdo y máximo desacuerdo respectivamente, esto nos lleva a inferir que la mayoría de los estudiantes cree que las notas que perciben son producto de sus habilidades para el estudio.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

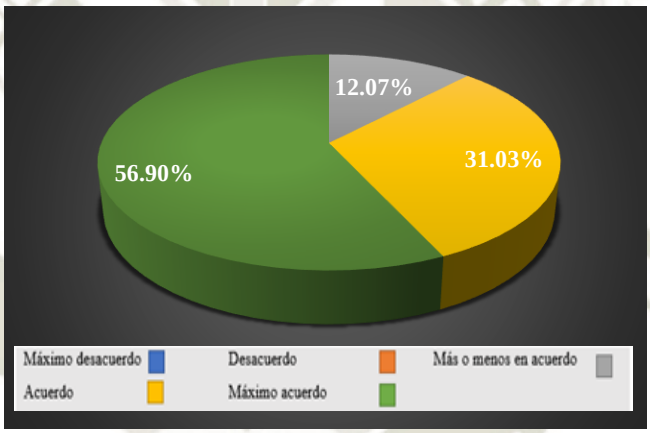
Tabla 30

En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	0	0.00%
Más o menos en acuerdo	7	12.07%
Acuerdo	18	31.03%
Máximo acuerdo	33	56.90%
Total	58	100.00%

Figura 24

En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.



La Tabla 30 y la Figura 24 muestran que la mayoría de los encuestados creen que sacar buenas notas se debe principalmente a su propio esfuerzo, así mismo, un 56.90% respondió "Máximo acuerdo" a esta afirmación, lo que sugiere que la mayoría de los encuestados sienten que su propio esfuerzo es la causa principal de su éxito académico, además, un 31.03% respondió "Acuerdo", lo que también indica que consideran su esfuerzo como un factor significativo. Solo un 12.07% contestó "Más o menos en acuerdo", lo que refleja cierta ambivalencia en su percepción. Ningún encuestado eligió "Máximo desacuerdo" o "Desacuerdo". En resumen, la mayoría de los participantes creen que su propio esfuerzo desempeña un papel fundamental en su rendimiento académico.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

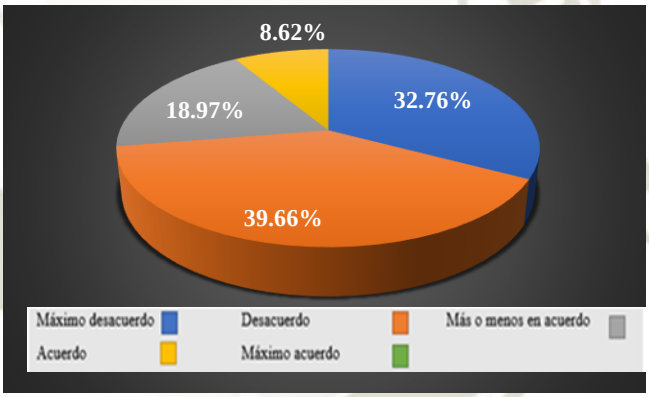
Tabla 31

Por lo general, si he obtenido malos resultados en un curso creo que ha sido por mala suerte.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	19	32.76%
Desacuerdo	23	39.66%
Más o menos en acuerdo	11	18.97%
Acuerdo	5	8.62%
Máximo acuerdo	0	0.00%
Total	58	100.00%

Figura 25

Por lo general, si he obtenido malos resultados en un curso creo que ha sido por mala suerte.



De acuerdo con la tabla 31 y figura 25, el 39.66% de los estudiantes se muestra en desacuerdo con la atribución de una mala calificación a la suerte, así mismo el 32.76% se manifiesta en máximo desacuerdo con esta afirmación pues piensan que las calificaciones no dependen de la suerte si no del esfuerzo y empeño de cada individuo, de igual manera el 18.97% de los universitarios señalan que están regularmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 8.62% indica que está de acuerdo, atribuyendo una calificación baja a una mala fortuna. Esto infiere que la mayoría de estudiantes no atribuye a la suerte sus calificaciones.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

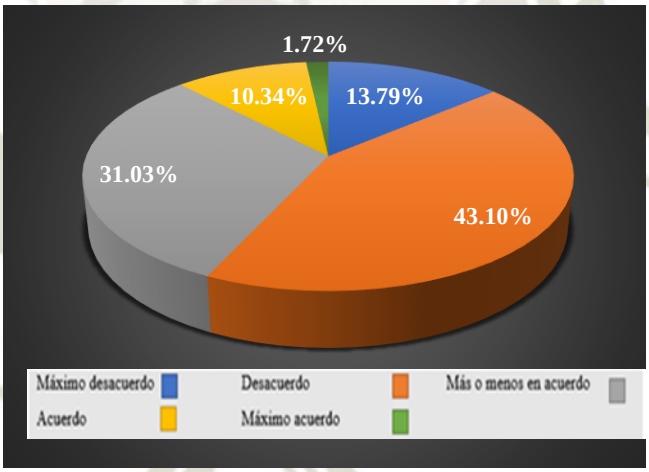
Tabla 32

Mis malas notas, se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	8	13.79%
Desacuerdo	25	43.10%
Más o menos en acuerdo	18	31.03%
Acuerdo	6	10.34%
Máximo acuerdo	1	1.72%
Total	58	100.00%

Figura 26

Mis malas notas, se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.



La tabla 32 y figura 26, muestran que el 43.10% de los encuestados está en desacuerdo con el enunciado propuesto, ya que no señalan al profesor como un factor causante de su baja calificación, así mismo el 31.03% indica que regularmente si atribuyen una calificación baja al método de puntaje que usa el docente, mientras que el 13.79% indica que está en máximo desacuerdo con esta posición , ya que las calificaciones no se ven perjudicadas por el docente, de igual manera el 10.34% señala que está de acuerdo con la afirmación, pues en ocasiones los docentes suelen tener un método de calificación bajo y eso perjudica al alumno y también el 1.72% se encuentra en máximo acuerdo con la afirmación.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

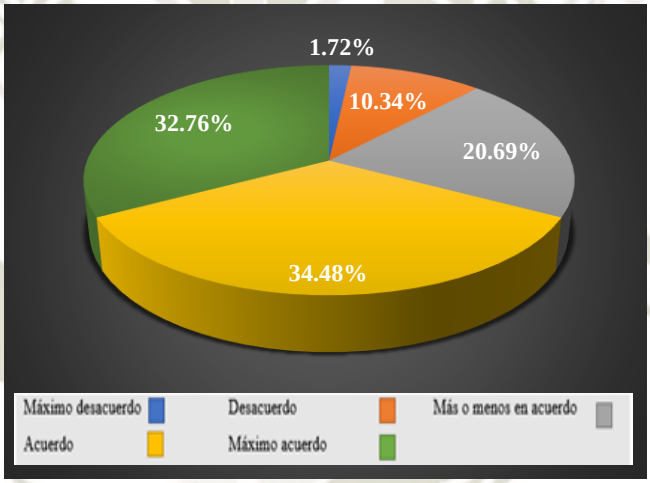
Tabla 33

Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones se ha debido a falta de esfuerzo.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	1	1.72%
Desacuerdo	6	10.34%
Más o menos en acuerdo	12	20.69%
Acuerdo	20	34.48%
Máximo acuerdo	19	32.76%
Total	58	100.00%

Figura 27

Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones se ha debido a falta de esfuerzo



Como se muestra en la tabla 33 y figura 27, el 34.48% y 32.76% de los alumnos encuestados están de acuerdo y en máximo acuerdo con la afirmación, indicando que si en alguna ocasión sacaron una calificación baja fue por su falta de empeño en el tema, mientras que el 20.69% señala que se encuentra más o menos de acuerdo, ya que en ocasiones si fue por falta de esfuerzo y en otras producto de factores externos a ellos, de igual manera el 10.34% señala que está en desacuerdo con la afirmación, puesto que atribuyen la baja calificación a otro factores que intervinieron en su proceso de aprendizaje, los mismo sugiere el 1.72% de los encuestados que manifiestan un máximo desacuerdo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

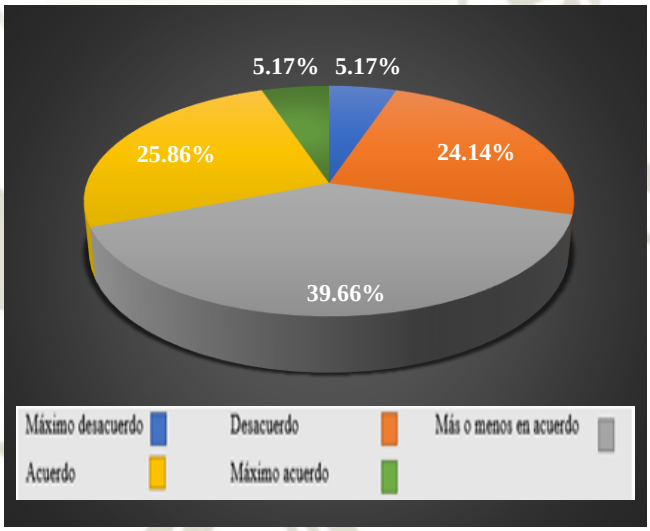
Tabla 34

Si repruebo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	3	5.17%
Desacuerdo	14	24.14%
Más o menos en acuerdo	23	39.66%
Acuerdo	15	25.86%
Máximo acuerdo	3	5.17%
Total	58	100.00%

Figura 28

Si repruebo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.



De acuerdo con la tabla 34 y figura 28, el 39.66% de los estudiantes encuestados manifiesta estar en regular acuerdo con la afirmación, mientras que un 25.89% indica que si reprueba alguna asignatura es debido a no tener la debida capacidad intelectual, así mismo, el 24.14% se encuentra en desacuerdo con este enunciado atribuyendo este suceso a falta de empeño o interés, no obstante, poseen la capacidad intelectual para lograrlo, de igual manera el 5.17% de los universitarios no se encuentra en máximo desacuerdo y la misma cantidad de alumnos manifiesta su máximo acuerdo con la afirmación.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

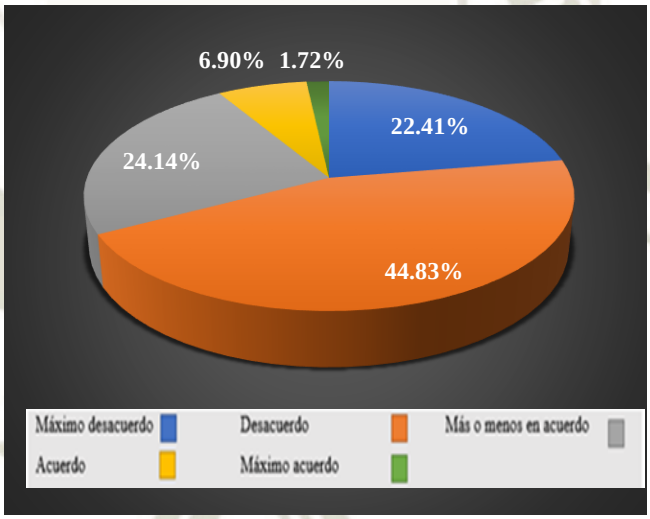
Tabla 35

Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	13	22.41%
Desacuerdo	26	44.83%
Más o menos en acuerdo	14	24.14%
Acuerdo	4	6.90%
Máximo acuerdo	1	1.72%
Total	58	100.00%

Figura 29

Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.



La tabla 35 y la figura 29, muestran que el 44.83% de los encuestados está en desacuerdo con atribuir sus malas calificaciones a la metodología de enseñanza del docente, así mismo el 24.14% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con lo planteado, seguidamente el 22.41% señala estar en máximo desacuerdo, en contraposición el 6.9% indica que está de acuerdo, ya que si un alumno no aprende de manera correcta y no se le enseña adecuadamente, no capta la información por lo que el método de enseñanza del docente influye en las calificaciones de los estudiantes, de igual manera el 1.72% expresa un máximo acuerdo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

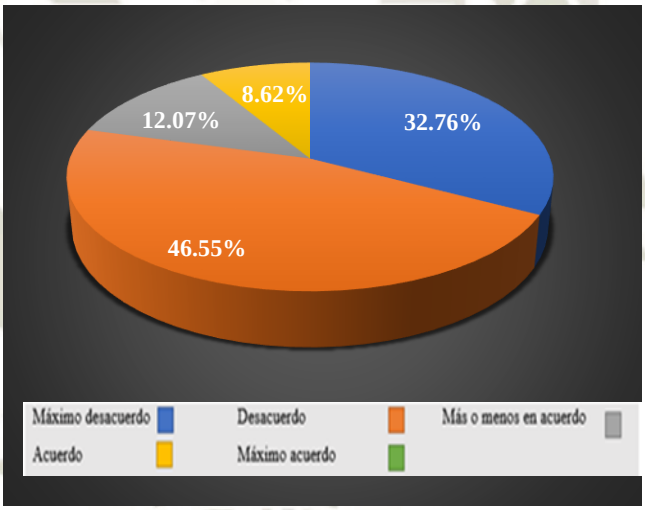
Tabla 36

Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	19	32.76%
Desacuerdo	27	46.55%
Más o menos en acuerdo	7	12.07%
Acuerdo	5	8.62%
Máximo acuerdo	0	0.00%
Total	58	100.00%

Figura 30

Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas



La Tabla 36 y la Figura 30 ilustran que la mayoría de los encuestados no creen que la mala suerte haya sido la causa de que no tuvieran mejores notas, así mismo, un 32.76% respondió "Máximo desacuerdo", lo que indica que no consideran la mala suerte como un factor relevante en su rendimiento académico, además, un 46.55% contestó "Desacuerdo", lo que también sugiere que no atribuyen su desempeño a la mala suerte. Solo un 12.07% respondió "Más o menos en acuerdo", lo que muestra cierta ambivalencia, y un 8.62% respondió "Acuerdo", lo que sugiere que algunos creen que la mala suerte puede haber influido en sus notas, pero esta opinión es menos común. Ningún encuestado eligió "Máximo acuerdo". En resumen, la mayoría de los participantes no considera que la mala suerte sea una causa importante de su rendimiento académico.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

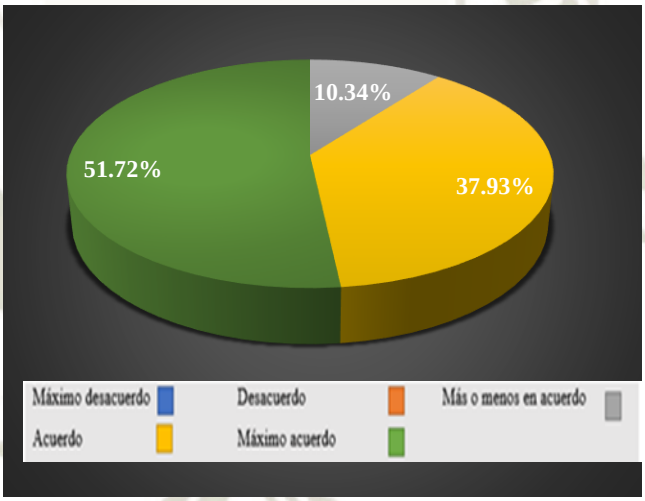
Tabla 37

Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	0	0.00%
Más o menos en acuerdo	6	10.34%
Acuerdo	22	37.93%
Máximo acuerdo	30	51.72%
Total	58	100.00%

Figura 31

Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.



La Tabla 37 y la Figura 31 indican que la mayoría de los encuestados creen que siempre que han obtenido buenas notas, ha sido porque han estudiado con gran intensidad, a su vez, un 51.72% respondió "Máximo acuerdo", lo que sugiere que consideran que el esfuerzo y el estudio intensivo son factores cruciales en su éxito académico, así mismo, un 37.93% contestó "Acuerdo", lo que también indica una fuerte creencia en la importancia del estudio intensivo. Solo un 10.34% respondió "Más o menos en acuerdo", lo que muestra cierta ambivalencia, pero ninguno eligió "Máximo desacuerdo" o "Desacuerdo". En resumen, la gran mayoría de los participantes cree que el esfuerzo y el estudio intensivo son fundamentales para obtener buenas calificaciones.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

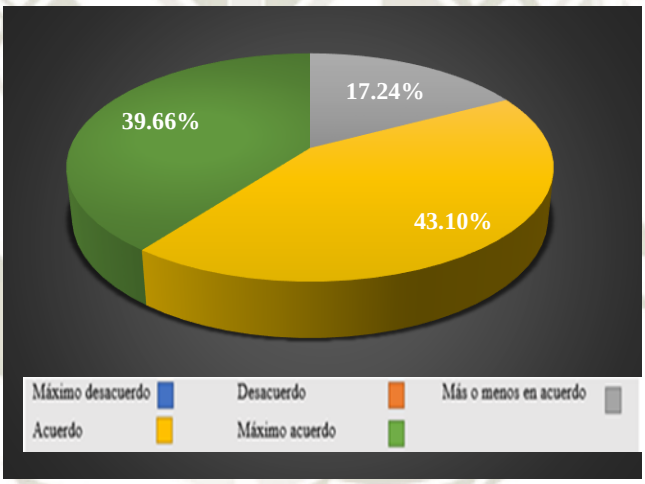
Tabla 38

Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	0	0.00%
Más o menos en acuerdo	10	17.24%
Acuerdo	25	43.10%
Máximo acuerdo	23	39.66%
Total	58	100.00%

Figura 32

Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios



La Tabla 38 y la Figura 32 reflejan que la mayoría de los encuestados creen que sacan buenas notas debido a su buena capacidad para los estudios, además, un 39.66% de los participantes respondieron "Máximo acuerdo" a esta afirmación, indicando que están fuertemente convencidos de que su capacidad para los estudios es el principal factor detrás de sus buenas calificaciones, a su vez, un 43.10% respondió "Acuerdo", lo que también sugiere una creencia sólida en su propia capacidad. Solo un 17.24% eligió la opción "Más o menos en acuerdo", lo que muestra cierta ambivalencia, pero nadie eligió "Máximo desacuerdo" o "Desacuerdo". En resumen, la gran mayoría de los participantes atribuye sus buenas calificaciones a su capacidad para los estudios.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

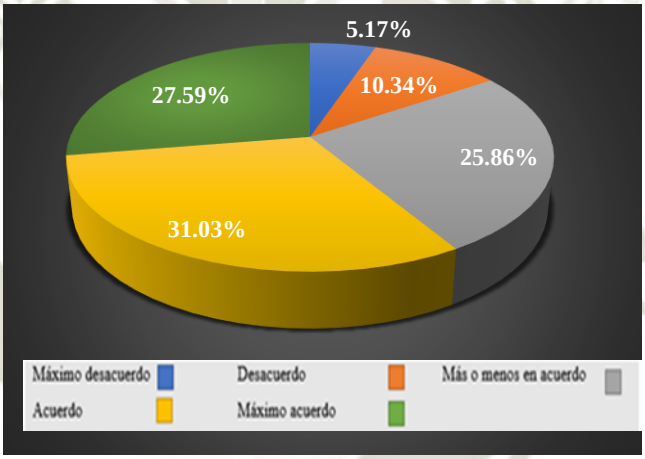
Tabla 39

En general, las notas bajas han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	3	5.17%
Desacuerdo	6	10.34%
Más o menos en acuerdo	15	25.86%
Acuerdo	18	31.03%
Máximo acuerdo	16	27.59%
Total	58	100.00%

Figura 33

En general, las notas bajas han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.



La Tabla 39 y la Figura 33 indican que la percepción de los encuestados sobre las notas bajas reflejando su poco trabajo y esfuerzo es bastante diversa, así mismo, el 27.59% de los participantes respondieron "Máximo acuerdo", lo que sugiere que creen fuertemente que las notas bajas están relacionadas con su falta de trabajo y esfuerzo, además, un 31.03% eligió la opción "Acuerdo", lo que también indica una creencia sólida en esta relación, por otro lado, el 10.34% respondió "Desacuerdo" y el 5.17% eligió "Máximo desacuerdo", lo que refleja ciertas discrepancias en la percepción de los participantes, así mismo, el 25.86% optó por la opción "Más o menos en acuerdo", lo que indica cierta ambivalencia. En resumen, hay una variedad de opiniones entre los encuestados sobre si las notas bajas están relacionadas con su esfuerzo y trabajo, pero una parte significativa parece creer que sí existe esta relación.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

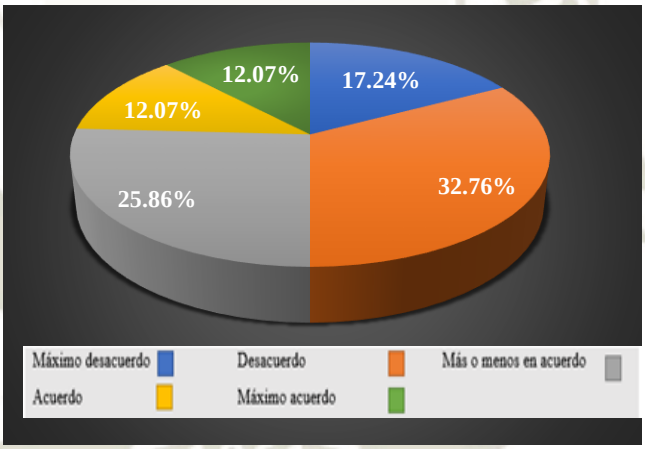
Tabla 40

Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender el curso.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	10	17.24%
Desacuerdo	19	32.76%
Más o menos en acuerdo	15	25.86%
Acuerdo	7	12.07%
Máximo acuerdo	7	12.07%
Total	58	100.00%

Figura 34

Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender el curso.



La Tabla 40 y la Figura 34 reflejan la percepción de los encuestados acerca de si considerarían que no tienen el talento necesario para comprender el curso si sacaran malas notas, los resultados muestran una variabilidad en las respuestas, así mismo, un 32.76% de los encuestados eligió "Desacuerdo", lo que indica que no creen que la falta de talento sea la razón detrás de las malas notas, de igual manera, el 25.86% respondió "Más o menos en acuerdo", lo que sugiere cierta ambivalencia en su percepción. Además, un 17.24% seleccionó "Máximo desacuerdo", lo que significa que fuertemente no consideran la falta de talento como la causa de sus malas notas, por otro lado, un 12.07% eligió tanto "Acuerdo" como "Máximo acuerdo", lo que indica que sí creen que la falta de talento puede ser la razón detrás de las malas notas. En resumen, existe una diversidad de

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

opiniones entre los encuestados, y algunos no atribuyen la falta de talento como la principal causa de sus malas notas, mientras que otros sí lo hacen.

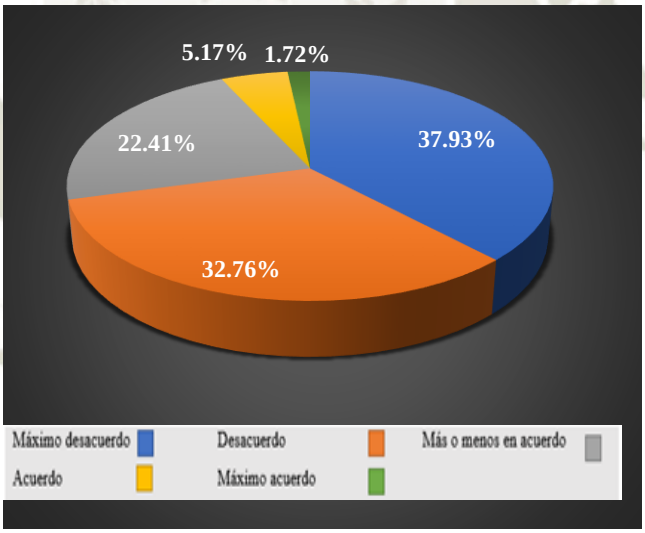
Tabla 41

La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	22	37.93%
Desacuerdo	19	32.76%
Más o menos en acuerdo	13	22.41%
Acuerdo	3	5.17%
Máximo acuerdo	1	1.72%
Total	58	100.00%

Figura 35

La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas.



La Tabla 41 y la Figura 35 representan las opiniones de los encuestados sobre si consideran que la suerte ha sido, en general, la causa de sus buenas notas. Los resultados muestran una variedad de respuestas, la mayoría de los encuestados (37.93%) seleccionaron "Máximo desacuerdo", lo que indica que no atribuyen sus buenas notas a la suerte, así mismo el 32.76% eligió "Desacuerdo", lo que sugiere que tampoco consideran que la suerte sea la principal causa de sus buenas notas, sin embargo, un 22.41% respondió "Más o menos en acuerdo", lo que indica cierta ambivalencia en su

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

percepción, y un 5.17% eligió "Acuerdo", lo que sugiere que consideran que la suerte podría haber influido en sus buenas notas en alguna medida, solo un 1.72% seleccionó "Máximo acuerdo", lo que indica que creen que la suerte ha sido la causa principal de sus buenas notas en general. En resumen, la mayoría de los encuestados no atribuyen sus buenas notas a la suerte, pero existe una diversidad de opiniones al respecto.

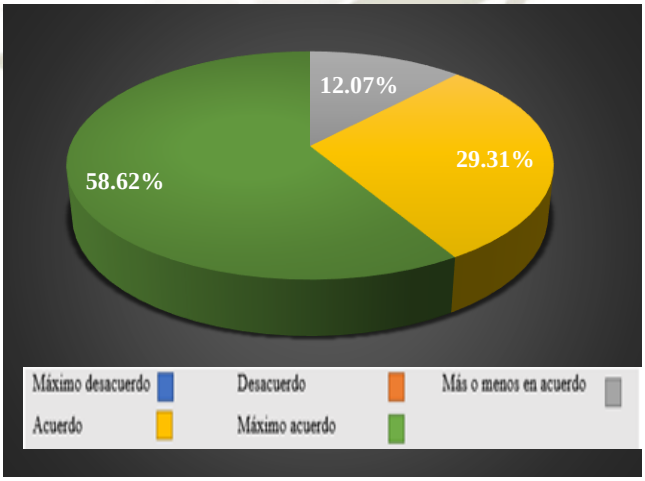
Tabla 42

Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	0	0.00%
Más o menos en acuerdo	7	12.07%
Acuerdo	17	29.31%
Máximo acuerdo	34	58.62%
Total	58	100.00%

Figura 36

Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.



De acuerdo con la tabal 42 y figura 36, el 58.62% manifestó que está totalmente de acuerdo con el enunciado que manifiesta superación de obstáculos mediante un trabajo arduo y esfuerzo, de igual manera el 29.31% se encuentra de acuerdo, afirmando que

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

quien estudia y pone empeño en su aprendizaje lograr superar los diferentes retos que pueden ocurrir en su vida académica, así mismo el 12.07% expresa estar regularmente de acuerdo, ya que cree que en ocasiones si uno se esfuerza puede lograr lo que se proponga sin embargo existen otro factores externos que influyen en el logro y superación de obstáculos.

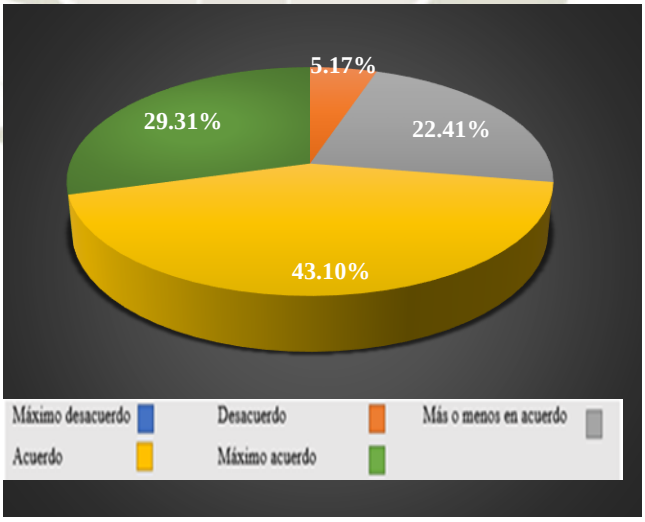
Tabla 43

Si alguna vez he sacado buenas notas es porque se me hace muy bien el estudio.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	3	5.17%
Más o menos en acuerdo	13	22.41%
Acuerdo	25	43.10%
Máximo acuerdo	17	29.31%
Total	58	100.00%

Figura 37

Si alguna vez he sacado buenas notas es porque se me hace muy bien el estudio



La Tabla 43 y la Figura 37 reflejan las percepciones de los encuestados acerca de si han obtenido buenas notas debido a su habilidad para el estudio. Los resultados muestran una variedad de respuestas, ningún encuestado seleccionó "Máximo

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

desacuerdo", lo que indica que nadie cree que haya obtenido buenas notas principalmente debido a su habilidad para el estudio, así mismo el l 5.17% eligió "Desacuerdo", lo que sugiere que una minoría no cree que su habilidad para el estudio sea la razón detrás de sus buenas notas, a su vez un 22.41% respondió "Más o menos en acuerdo", indicando cierta ambivalencia en su percepción, por otro lado, el 43.10% eligió "Acuerdo", lo que sugiere que consideran que su habilidad para el estudio ha contribuido a sus buenas calificaciones, además, un 29.31% seleccionó "Máximo acuerdo", lo que indica que creen que su habilidad para el estudio es la principal razón detrás de sus buenas notas. En resumen, la mayoría de los encuestados atribuyen sus buenas calificaciones a su habilidad para el estudio, pero también hay una minoría que no lo ve de esa manera.

Tabla 44

Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	2	3.45%
Desacuerdo	5	8.62%
Más o menos en acuerdo	15	25.86%
Acuerdo	16	27.59%
Máximo acuerdo	20	34.48%
Total	58	100.00%

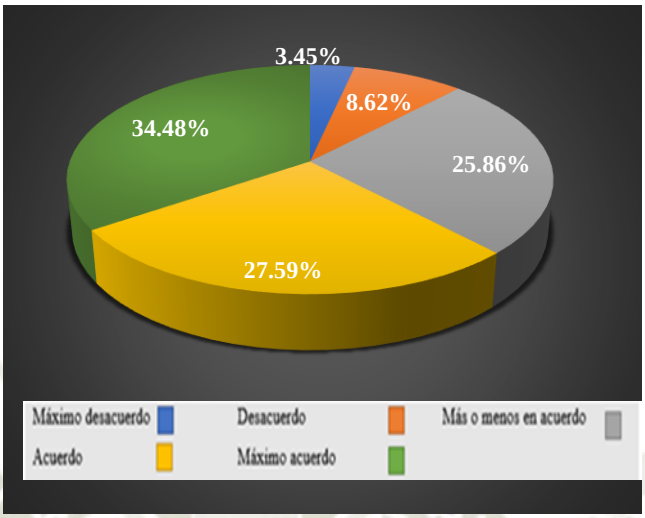
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 38

Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.



La tabla 44 y la figura 38, muestran que el 62.07% de los encuestados están de acuerdo o en máximo acuerdo con el enunciado, el cual manifiesta que las bajas calificaciones son producto de un escaso esfuerzo y dedicación, así mismo, el 25.86% evidencia está más o menos de acuerdo, ya que una baja nota puede deberse en algunos casos a otro tipo de factores que escapan del control del estudiante, mientras que el 12.07% señala estar en desacuerdo y máximo desacuerdo con la afirmación.

Tabla 45

Si he tenido malas notas, es porque a menudo el profesor explicaba mal.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	8	13.79%
Desacuerdo	20	34.48%
Más o menos en acuerdo	26	44.83%
Acuerdo	3	5.17%
Máximo acuerdo	1	1.72%
Total	58	100.00%

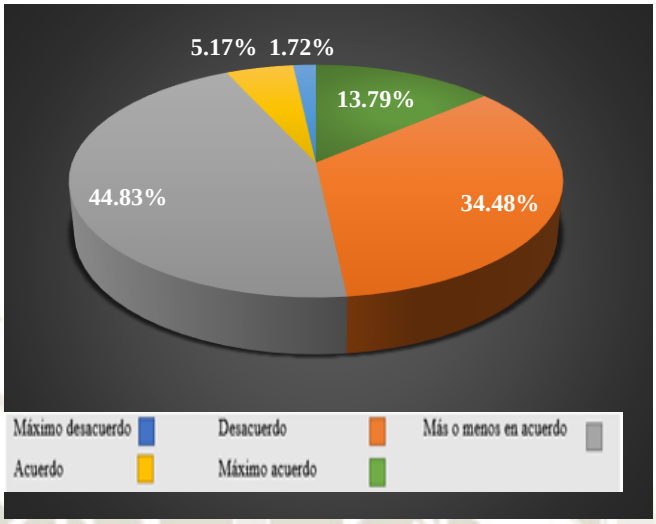
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 39

Si he tenido malas notas, es porque a menudo el profesor explicaba mal.



La Tabla 45 y la Figura 39 representan las opiniones de los encuestados sobre si han tenido malas notas debido a la mala explicación de los profesores. Los resultados muestran una diversidad de respuestas, un 13.79% de los encuestados seleccionó "Máximo desacuerdo", lo que indica que no creen que la mala explicación del profesor sea la razón detrás de sus malas notas, así mismo, el 34.48% eligió "Desacuerdo", lo que sugiere que una parte considerable de los encuestados no considera que la mala explicación del profesor sea una causa importante de sus malas calificaciones, por otro lado, el 44.83% seleccionó "Más o menos en acuerdo", lo que indica que algunos creen que la mala explicación del profesor podría haber contribuido a sus malas calificaciones en ciertos casos, a su vez, un 5.17% respondió "Acuerdo", lo que sugiere que algunos creen que la mala explicación del profesor ha sido una causa de sus malas notas en ocasiones, además, un 1.72% seleccionó "Máximo acuerdo", lo que indica que muy pocos atribuyen principalmente sus malas calificaciones a la mala explicación del profesor. En resumen, la mayoría de los encuestados no consideran que la mala explicación del profesor sea la causa principal de sus malas notas, pero algunos creen que podría haber influido en ciertos casos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

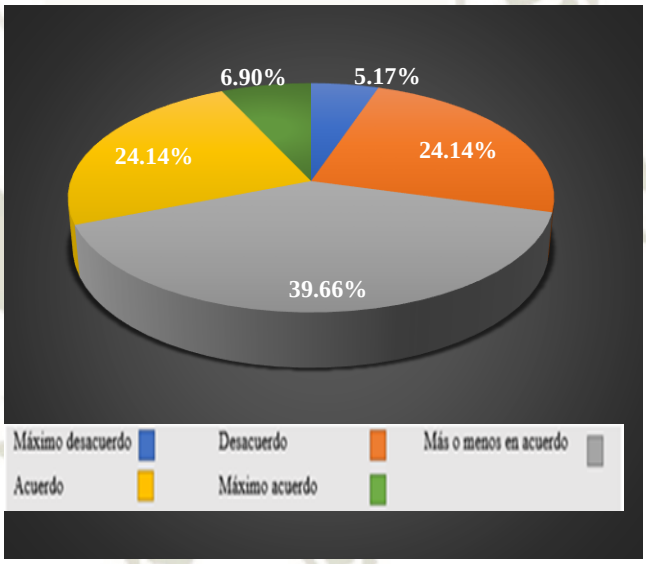
Tabla 46

Mis bajas notas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	3	5.17%
Desacuerdo	14	24.14%
Más o menos en acuerdo	23	39.66%
Acuerdo	14	24.14%
Máximo acuerdo	4	6.90%
Total	58	100.00%

Figura 40

Mis bajas notas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.



De acuerdo con la tabla 46 y figura 40, el 39.66% de los encuestados, indica que está más o menos de acuerdo con el enunciado, el cual manifiesta que las deficientes calificaciones tienen su raíz en eventos desafortunados o equivocaciones, así mismo el 31.04% está de acuerdo y en máximo acuerdo con la afirmación, mientras que el 29.31% se muestra en desacuerdo, ya que de acuerdo con su pensar, las baja calificaciones se dan por falta de esfuerzo en el estudio no por eventos desafortunados.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 47

La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	22	37.93%
Desacuerdo	23	39.66%
Más o menos en acuerdo	6	10.34%
Acuerdo	6	10.34%
Máximo acuerdo	1	1.72%
Total	58	100.00%

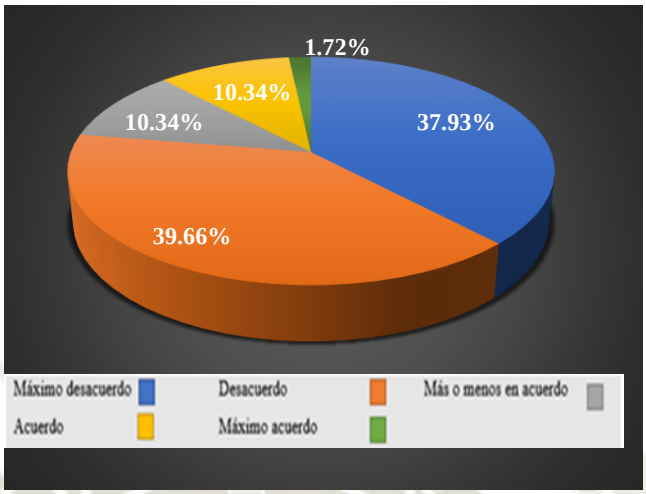
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 41

La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.



En consonancia con la tabla 47 y figura 41, el 77.59% de los alumnos de estudios superiores encuestados, manifiesta estar en desacuerdo o en máximo desacuerdo con el enunciado, el cual atribuye el éxito en el ámbito académico a la buena fortuna, así mismo el 12.06% de los universitarios se muestra de acuerdo, indicando que el éxito que poseen en los estudios tiene sus bases en la buena suerte que tiene, mientras que el 10.34% está más o menos de acuerdo con la afirmación ya que no vincula directamente el éxito con la suerte pero si en algunos casos influye.

Tabla 48

Normalmente, si recibo una mala nota en un curso es porque no he estudiado lo suficiente.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	1	1.72%
Desacuerdo	4	6.90%
Más o menos en acuerdo	10	17.24%
Acuerdo	24	41.38%
Máximo acuerdo	19	32.76%
Total	58	100.00%

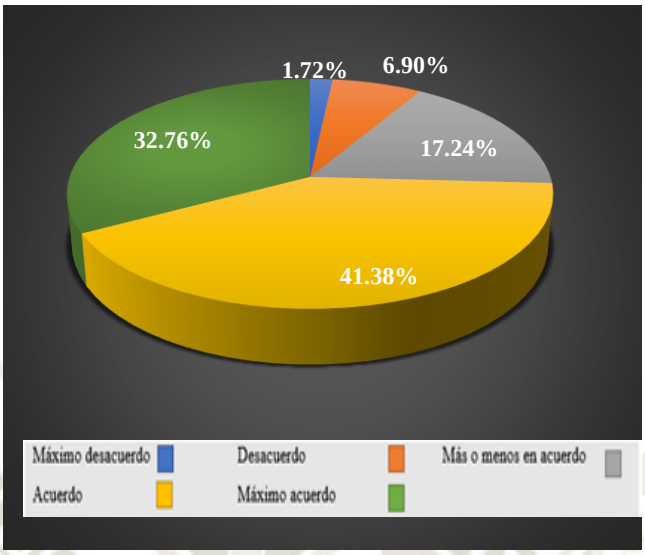
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 42

Normalmente, si recibo una mala nota en un curso es porque no he estudiado lo suficiente.



En consonancia con la tabla 48 y figura 42, el 74.14% de los estudiantes que participaron en la encuesta, están de acuerdo o en máximo acuerdo con el enunciado ya que atribuyen una baja calificación al haberse descuidado de los estudios y no haber estudiado lo suficiente para rendir bien un examen, así mismo el 17.24% esta regularmente de acuerdo con la afirmación, mientras que el 8.62% indica que está en desacuerdo o en máximo desacuerdo, puesto que para ellos las malas calificaciones obtenidas se deben a otros factores.

Tabla 49

A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	6	10.34%
Desacuerdo	19	32.76%
Más o menos en acuerdo	26	44.83%
Acuerdo	7	12.07%
Máximo acuerdo	0	0.00%
Total	58	100.00%

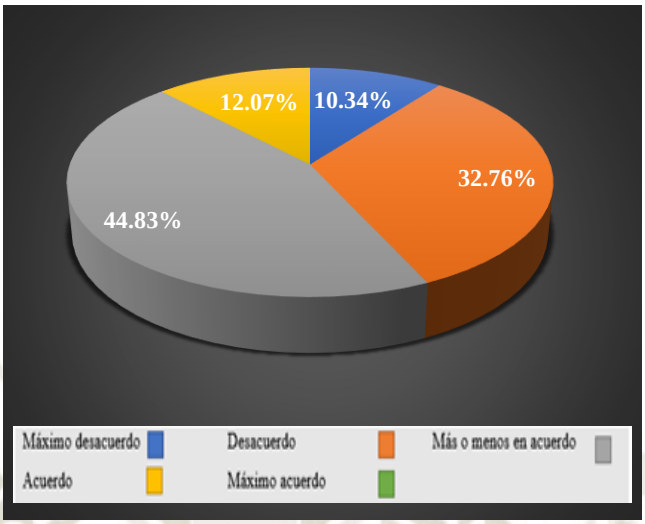
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 43

A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones



La tabla 49 y figura 43, muestran que el 44.83% esta regularmente de acuerdo con el enunciado, ya que la manera de enseñanza y metodología pedagoga que maneje el docente influencia en cierto modo en las calificaciones del estudiante, así mismo, el 43.10% manifiesta estar en desacuerdo o en máximo desacuerdo con la afirmación, ya que para ellos, las bajas notas no se ven influenciadas por el método de enseñanza del profesor, no obstante el 12.07% indican que el enunciado es cierto y están de acuerdo con la afirmación.

Tabla 50

La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	13	22.41%
Desacuerdo	23	39.66%
Más o menos en acuerdo	19	32.76%
Acuerdo	3	5.17%
Máximo acuerdo	0	0.00%
Total	58	100.00%

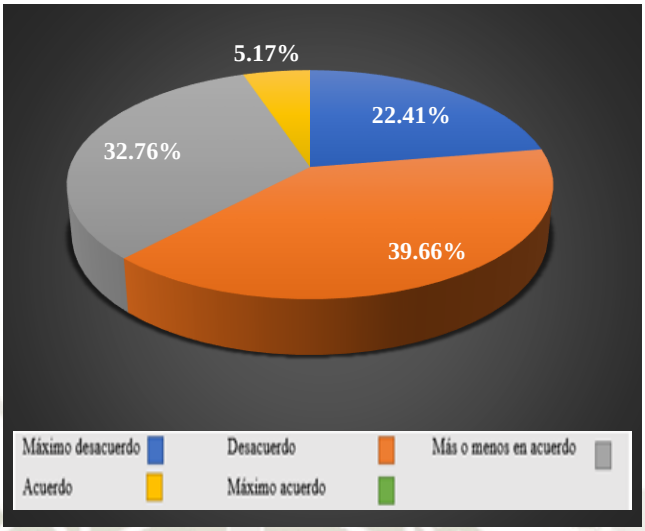
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 44

La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.



De acuerdo con la tabla 50 y figura 44, el 62.07% no se encuentra de acuerdo o está en máximo desacuerdo, ya que para estos alumnos las calificaciones no son producto de casualidades, por lo contrario son la consecuencia de falta de empeño en el estudio, así mismo el 32.76% indica que esta regularmente de acuerdo, ay que una calificación no depende netamente del esfuerzo, a veces ocurren eventos desafortunados que alteran los resultados, mientras que el 5.17% piensa de manera afín al enunciado, indicando que la sus bajas calificaciones suelen ser causadas por casualidades desafortunadas.

Tabla 51

Con frecuencia, si he sacado buenas notas en un curso, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	15	25.86%
Desacuerdo	19	32.76%
Más o menos en acuerdo	15	25.86%
Acuerdo	7	12.07%
Máximo acuerdo	2	3.45%
Total	58	100.00%

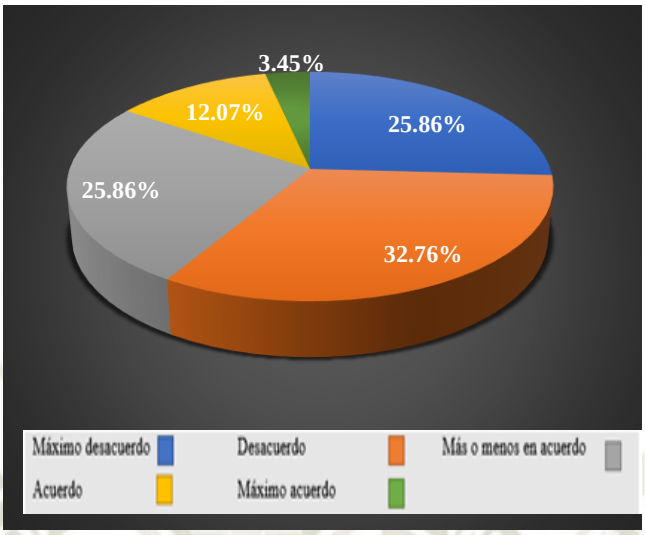
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 45

Con frecuencia, si he sacado buenas notas en un curso, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.



En consonancia con la tabla 52 y la figura 45, el 58.62% de los estudiantes encuestados manifiesta que no están de acuerdo o están en máximo desacuerdo con el enunciado, ya que los profesores tienden a ser justo y no califican de manera óptima si el estudiante no es dedicado, así mismo, el 25.86% evidencia que está regularmente de acuerdo ya que en algunas circunstancias si hay docentes que tienen mayor consideración y colocan puntaje altos, de igual manera el 15.52% del alumnado opina que el enunciado está en lo correcto.

Tabla 52

Si tengo buenas notas, es por el esfuerzo y empeño que pongo.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	1	1.72%
Más o menos en acuerdo	23	39.66%
Acuerdo	18	31.03%
Máximo acuerdo	16	27.59%
Total	58	100.00%

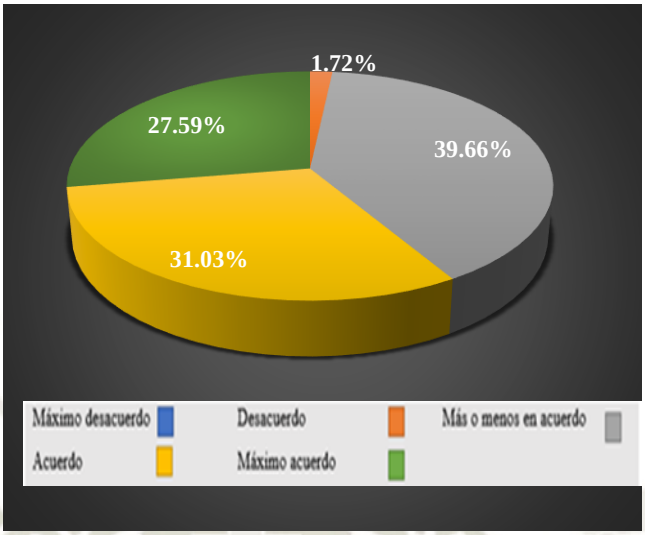
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Figura 46

Si tengo buenas notas, es por el esfuerzo y empeño que pongo.



La Tabla 52 y la Figura 46 representan las opiniones de los encuestados con respecto a si consideran que sus buenas notas se deben al esfuerzo y empeño que ponen en sus estudios. Los resultados muestran una variedad de respuestas, un 39.66% de los encuestados eligió "Más o menos en acuerdo", lo que sugiere que para una parte significativa, el esfuerzo y el empeño son factores importantes en el logro de buenas notas, pero pueden no ser los únicos, así mismo, el 31.03% seleccionó "Acuerdo", lo que indica que una proporción considerable atribuye sus buenas calificaciones a su esfuerzo y dedicación, además, un 27.59% optó por "Máximo acuerdo", lo que sugiere que un grupo significativo cree firmemente que sus buenas calificaciones se deben principalmente a su esfuerzo y empeño. No obstante, solo un 1.72% eligió "Desacuerdo", lo que indica que una minoría no considera que sus buenas notas se deban a su esfuerzo y empeño. En resumen, la mayoría de los encuestados creen que su esfuerzo y empeño son factores importantes en el logro de buenas calificaciones.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

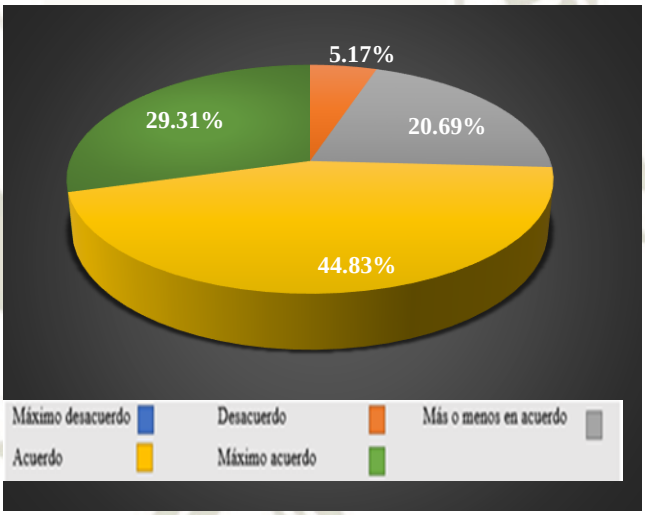
Tabla 53

Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	3	5.17%
Más o menos en acuerdo	12	20.69%
Acuerdo	26	44.83%
Máximo acuerdo	17	29.31%
Total	58	100.00%

Figura 47

Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas



De acuerdo con la tabla 53 y figura 47, el 74.14% de los encuestados atribuye sus notas óptimas a su inteligencia, mientras que el 20.69% esta regularmente de acuerdo, puesto que, si bien la inteligencia ayuda a obtener una calificación alta, existe múltiples factores que puede favorecer al alumno para obtener una buena nota, así mismo, el 5.17% se muestra en desacuerdo con el enunciado.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

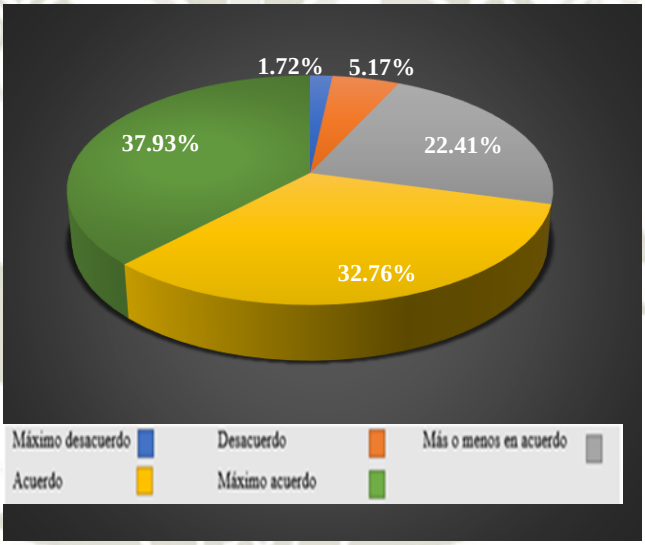
Tabla 54

Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	1	1.72%
Desacuerdo	3	5.17%
Más o menos en acuerdo	13	22.41%
Acuerdo	19	32.76%
Máximo acuerdo	22	37.93%
Total	58	100.00%

Figura 48

Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.



La Tabla 54 y la Figura 48 reflejan las opiniones de los encuestados acerca de si consideran que las malas notas significan que no han trabajado con suficiente empeño. Los resultados muestran que la mayoría de los encuestados, un 70.69% en total, se inclinan hacia la creencia de que las malas calificaciones son indicativas de la falta de esfuerzo en sus estudios, más específicamente, un 37.93% seleccionó "Máximo acuerdo", lo que sugiere que consideran que la falta de esfuerzo es la principal causa de malas calificaciones, así mismo, un 32.76% eligió "Acuerdo", respaldando la idea de que las malas calificaciones están relacionadas con la falta de empeño, además, un 22.41% optó por "Más o menos en acuerdo", indicando que también ven una relación entre la falta de esfuerzo y las malas calificaciones, aunque quizás no como un factor único, no obstante,

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

un 5.17% eligió "Desacuerdo" y un 1.72% seleccionó "Máximo desacuerdo", lo que representa una minoría que no considera que las malas calificaciones sean necesariamente el resultado de la falta de empeño. En resumen, la mayoría de los encuestados tienden a asociar las malas calificaciones con la falta de esfuerzo en sus estudios.

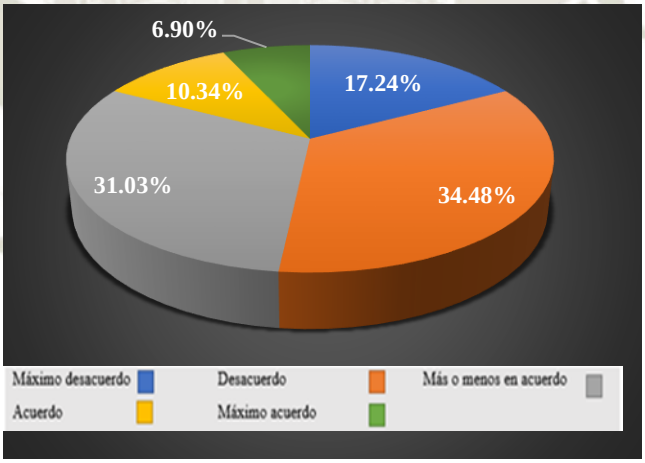
Tabla 55

Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	10	17.24%
Desacuerdo	20	34.48%
Más o menos en acuerdo	18	31.03%
Acuerdo	6	10.34%
Máximo acuerdo	4	6.90%
Total	58	100.00%

Figura 49

Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.



Los resultados de la Tabla 55 y la Figura 49 muestran que un 51.72% de los encuestados no dudaría de su inteligencia en caso de obtener malas notas, con un 17.24% en la categoría "Máximo desacuerdo" y un 34.48% en la categoría "Desacuerdo". Sin embargo, un 37.93% revela cierto grado de duda en su inteligencia en caso de malas calificaciones, con un 10.34% en "Acuerdo" y un 6.90% en "Máximo acuerdo". Esto sugiere una diversidad de opiniones, con una mayoría confiada en su inteligencia a pesar

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

de los resultados académicos y un segmento significativo que experimentaría dudas en esta situación.

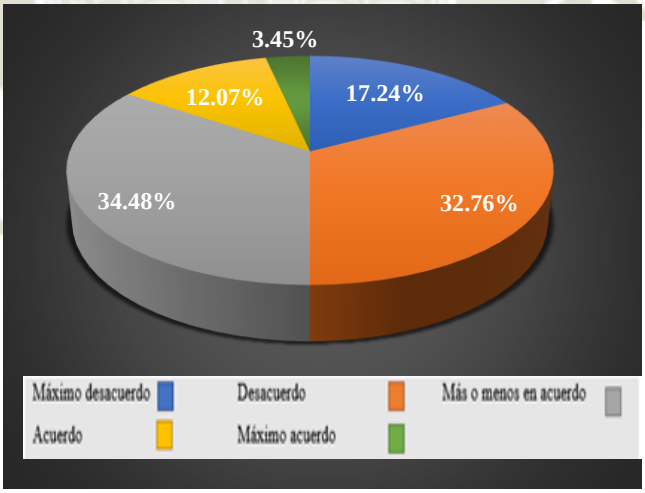
Tabla 56

Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	10	17.24%
Desacuerdo	19	32.76%
Más o menos en acuerdo	20	34.48%
Acuerdo	7	12.07%
Máximo acuerdo	2	3.45%
Total	58	100.00%

Figura 50

Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.



De acuerdo con la tabla 56 y la figura 50, la mitad de los encuestados manifiesta estar en desacuerdo o en máximo desacuerdo con el enunciado, ya que ellos consideran que las ocasiones donde obtuvieron notas óptimas, fue producto de su esfuerzo y dedicación, así mismo el 34.48% de los estudiantes muestra esta regularmente de acuerdo y un 15.52% evidencia estar de acuerdo o en máximo acuerdo, ya que en muchas

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ocasiones en el curso donde se tiene mayor facilidad para desenvolverse y aprender, es en el que mejor calificación obtiene el individuo.

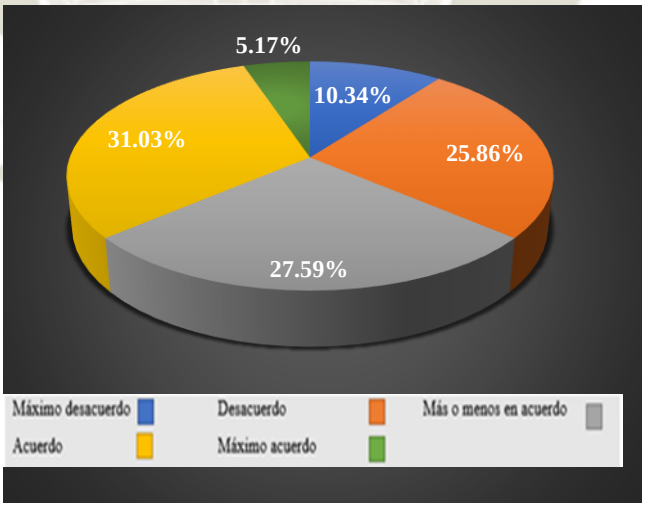
Tabla 57

Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	6	10.34%
Desacuerdo	15	25.86%
Más o menos en acuerdo	16	27.59%
Acuerdo	18	31.03%
Máximo acuerdo	3	5.17%
Total	58	100.00%

Figura 51

Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado



La tabla 57 y la figura 51, manifiesta que el 36.2% de los estudiantes está de acuerdo, atribuyendo su buena calificación a la suerte de que preguntaron solo aquello que habían estudiado, mientras que le otro 36.2% está en desacuerdo o máximo desacuerdo, postulando que para ellos no influye mucho si las preguntas que tocaron en

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

el examen fueron las que el individuo estudió, aludiendo que, el estudiante que estudia y dedica tiempo puede responder todas las preguntas y por ende al saber toda la información las preguntas serán de acuerdo a lo que estudió, así mismo el 27.59% indica estar más o menos de acuerdo con lo mencionado, manifestando que algunas veces, no todo lo que se estudia se retiene en su totalidad, por lo que, si en el examen llegan las preguntas cuya información si recuerdas es un beneficio para el alumno y propicia una mayor calificación.

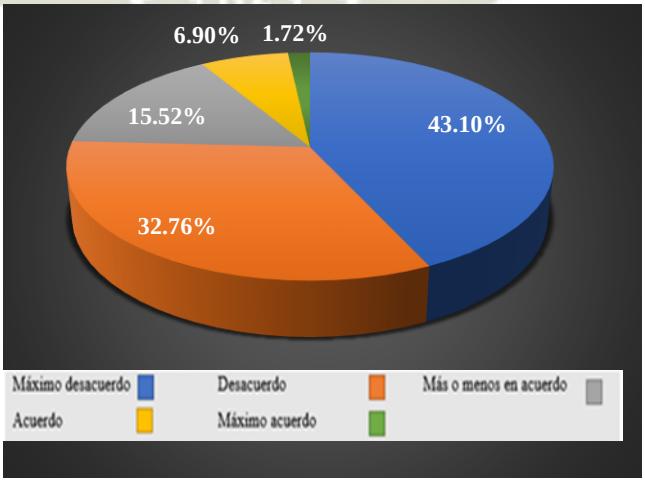
Tabla 58

Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	25	43.10%
Desacuerdo	19	32.76%
Más o menos en acuerdo	9	15.52%
Acuerdo	4	6.90%
Máximo acuerdo	1	1.72%
Total	58	100.00%

Figura 52

Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar



En consonancia con la tabla 58 y figura 52, el 75.86% coincide en que las malas calificaciones no se atribuyen a la calificación del docente, es producto del estudio de

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

cada individuo, así mismo, el 15.52% manifiesta estar más o menos de acuerdo, mientras que el 8.62% indica que sus notas bajas si se ven influenciadas por el modo de calificar del profesor.

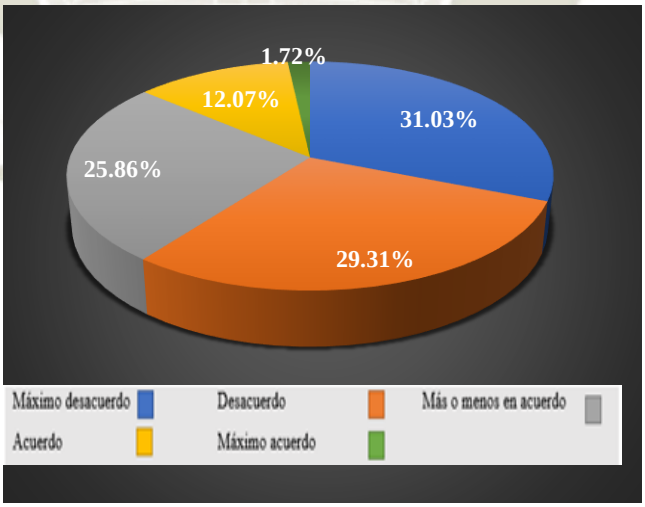
Tabla 59

Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	18	31.03%
Desacuerdo	17	29.31%
Más o menos en acuerdo	15	25.86%
Acuerdo	7	12.07%
Máximo acuerdo	1	1.72%
Total	58	100.00%

Figura 53

Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.



Los resultados de la Tabla 59 y la Figura 53 indican que una parte significativa de los encuestados no atribuye sus malas calificaciones a la mala suerte relacionada con las preguntas que no han preparado, un 31.03% de los encuestados se encuentra en la categoría "Máximo desacuerdo", mientras que un 29.31% está en la categoría

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

"Desacuerdo", esto sugiere que más del 60% de los encuestados no considera que la mala suerte sea una causa importante de sus malas calificaciones, por otro lado, un 25.86% está en la categoría "Más o menos en acuerdo", lo que indica que algunas personas sienten que la mala suerte puede haber tenido cierta influencia en sus malas calificaciones, además, un 13.79% muestra cierto grado de acuerdo, con un 12.07% en la categoría "Acuerdo" y un 1.72% en "Máximo acuerdo", lo que significa que un grupo minoritario atribuye sus malas calificaciones a la mala suerte relacionada con las preguntas sin preparar. En general, la mayoría de los encuestados no percibe la mala suerte como un factor importante en sus calificaciones académicas.

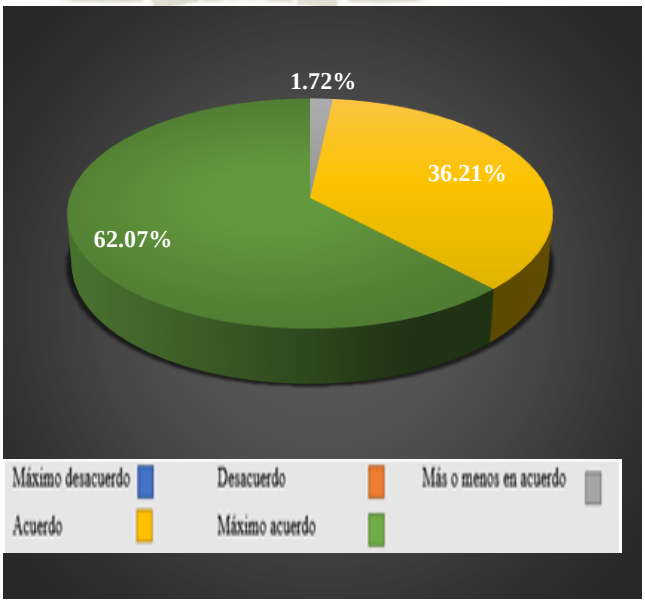
Tabla 60

Cuando me he esforzado y he trabajado harto, he conseguido buenas notas.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	0	0.00%
Más o menos en acuerdo	1	1.72%
Acuerdo	21	36.21%
Máximo acuerdo	36	62.07%
Total	58	100.00%

Figura 54

Cuando me he esforzado y he trabajado harto, he conseguido buenas notas.



Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

En consonancia con la Tabla 60 y la Figura 54, se evidencia que el 62.07% de los encuestados manifiesta un "Máximo acuerdo" con la afirmación, lo que significa que la mayoría cree que cuando se esfuerzan y trabajan duro, obtienen buenas calificaciones. Además, el 36.21% de los encuestados están en "Acuerdo" con esta declaración, esto refuerza la idea de que el esfuerzo y el trabajo duro se perciben como factores determinantes en el logro de buenas calificaciones. Sin embargo, es importante notar que no hubo respuestas en las categorías de "Máximo desacuerdo" y "Desacuerdo", lo que sugiere que la creencia en la falta de correlación entre el esfuerzo y el éxito académico es mínima entre los encuestados, el hecho de que la gran mayoría esté en acuerdo o total acuerdo resalta la importancia que los encuestados otorgan al esfuerzo y al trabajo arduo en su rendimiento académico.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

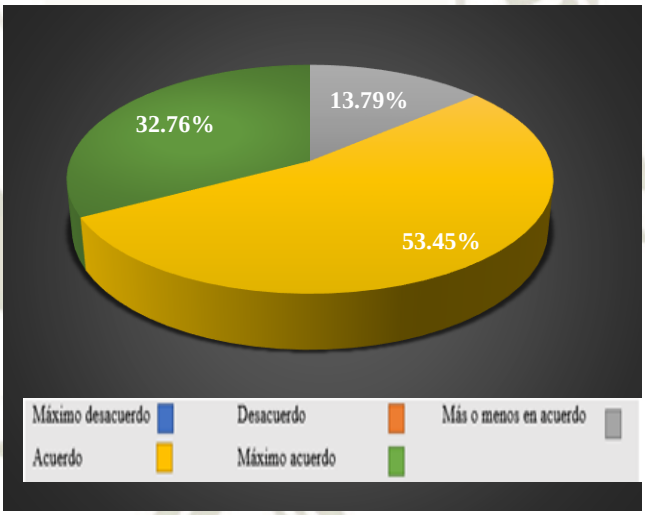
Tabla 61

Si alguna vez he obtenido buenos resultados, se ha debido a mi capacidad para dicho curso.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	0	0.00%
Más o menos en acuerdo	8	13.79%
Acuerdo	31	53.45%
Máximo acuerdo	19	32.76%
Total	58	100.00%

Figura 55

Si alguna vez he obtenido buenos resultados, se ha debido a mi capacidad para dicho curso



Según la Tabla 61 y la Figura 55, la mayoría de los encuestados (86.21%) manifiesta acuerdo o total acuerdo con la afirmación de que sus buenos resultados académicos se deben a su capacidad para el curso en cuestión. Específicamente, el 53.45% está en "Acuerdo," mientras que el 32.76% muestra "Máximo acuerdo", estos porcentajes refuerzan la percepción generalizada de que la capacidad personal desempeña un papel fundamental en el éxito académico. La falta de respuestas en las categorías de "Máximo desacuerdo" y "Desacuerdo" subraya que la creencia en la importancia de la capacidad personal en el éxito académico es sólida entre los encuestados, lo que destaca la relevancia atribuida a la capacidad personal en la obtención de buenos resultados académicos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

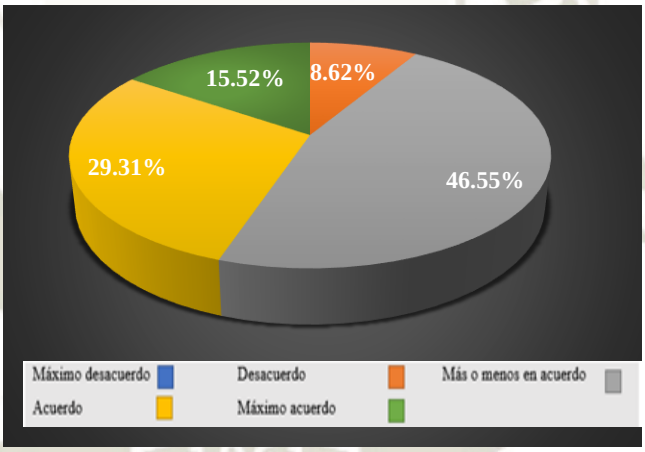
Tabla 62

En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	5	8.62%
Más o menos en acuerdo	27	46.55%
Acuerdo	17	29.31%
Máximo acuerdo	9	15.52%
Total	58	100.00%

Figura 56

En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.



De acuerdo con la Tabla 62 y la Figura 56, la mayoría de los encuestados (75.86%) manifiesta algún grado de acuerdo con la afirmación de que su éxito académico, cuando obtienen buenas calificaciones, se debe principalmente a su propia inteligencia, en concreto, el 46.55% se encuentra "Más o menos en acuerdo," el 29.31% manifiesta "Acuerdo," y el 15.52% muestra "Máximo acuerdo." Aunque un 8.62% se encuentra en "Desacuerdo," no hubo respuestas en la categoría "Máximo desacuerdo." Esto refleja la importancia atribuida a la inteligencia personal en el logro de buenos resultados académicos y sugiere que la mayoría de los encuestados asocia su éxito académico con su propia inteligencia.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

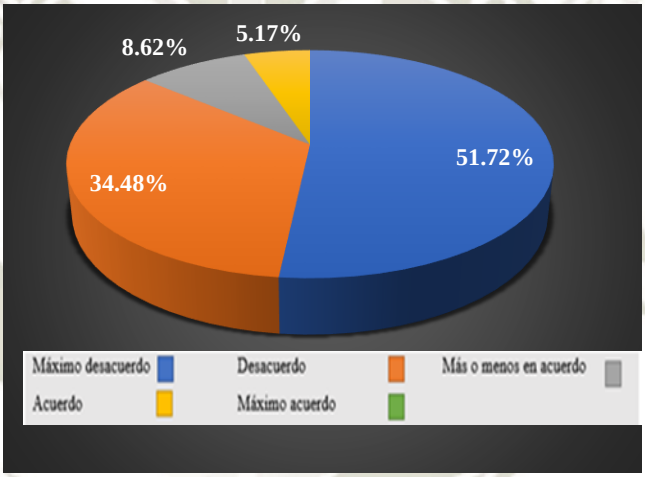
Tabla 63

Por lo general, apruebo simplemente por suerte.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	30	51.72%
Desacuerdo	20	34.48%
Más o menos en acuerdo	5	8.62%
Acuerdo	3	5.17%
Máximo acuerdo	0	0.00%
Total	58	100.00%

Figura 57

Por lo general, apruebo simplemente por suerte.



Según la Tabla 63 y la Figura 57, la mayoría de los encuestados (86.20%) no atribuye su aprobación académica a la suerte. Con un 51.72% en "Máximo desacuerdo" y un 34.48% en "Desacuerdo," se destaca la firme creencia de que el éxito académico no depende de la casualidad, el hecho de que no haya respuestas en la categoría "Máximo acuerdo" subraya que la creencia en la suerte como factor determinante en el logro académico es escasa entre los encuestados. La falta de respuestas en la categoría "Máximo acuerdo" destaca que la creencia en el papel de la casualidad en el bajo rendimiento académico es poco común entre los encuestados, lo que sugiere que la mayoría de ellos no atribuye su desempeño académico a la suerte.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

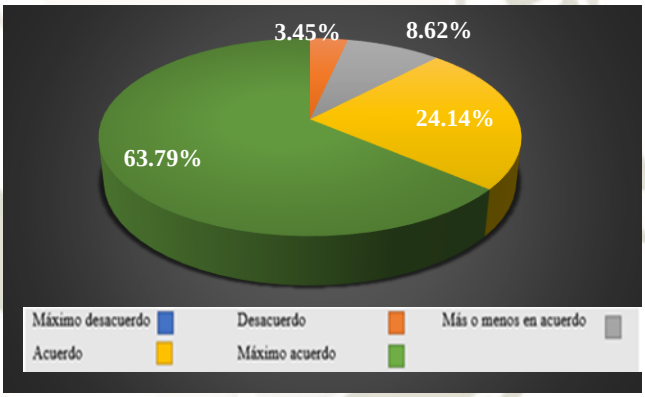
Tabla 64

Normalmente, cuando he trabajado harto, he conseguido tener éxito es los estudios

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	2	3.45%
Más o menos en acuerdo	5	8.62%
Acuerdo	14	24.14%
Máximo acuerdo	37	63.79%
Total	58	100.00%

Figura 58

Normalmente, cuando he trabajado harto, he conseguido tener éxito es los estudios



De acuerdo con la Tabla 64 y la Figura 58, se destaca que el 88.93% de los encuestados manifiesta un alto grado de acuerdo con la afirmación de que, cuando han trabajado duro, han tenido éxito en sus estudios, específicamente, el 24.14% se encuentra en "Acuerdo," y un destacado 63.79% muestra "Máximo acuerdo.", aunque un 3.45% está en "Desacuerdo," no hubo respuestas en la categoría "Máximo desacuerdo." Estos resultados resaltan la fuerte creencia en la relación directa entre el esfuerzo y el éxito académico en esta muestra. La falta de respuestas en la categoría "Máximo desacuerdo" indica que la creencia en la falta de correlación entre el esfuerzo y el éxito académico es mínima entre los encuestados, lo que subraya la importancia que otorgan al trabajo duro en su rendimiento académico.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

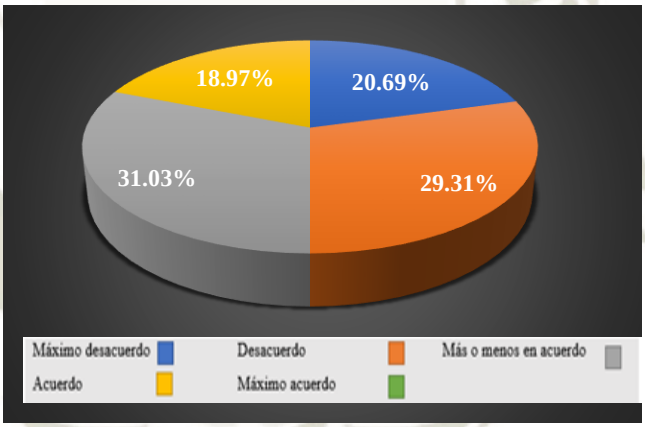
Tabla 65

Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	12	20.69%
Desacuerdo	17	29.31%
Más o menos en acuerdo	18	31.03%
Acuerdo	11	18.97%
Máximo acuerdo	0	0.00%
Total	58	100.00%

Figura 59

Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos



Según la Tabla 65 y la Figura 59, se aprecia una diversidad de opiniones entre los encuestados en cuanto a la relación entre la facilidad de los cursos y el logro de buenas calificaciones, así mismo, un 60.34% se encuentra en las categorías "Máximo desacuerdo," "Desacuerdo," y "Más o menos en acuerdo," lo que indica que una proporción significativa no atribuye sus buenas notas principalmente a la facilidad de los cursos, por otro lado el 31.03% está en "Más o menos en acuerdo," mientras que el 29.31% se encuentra en "Desacuerdo.", sin embargo, un 20.69% muestra "Máximo desacuerdo," lo que destaca que un número sustancial de encuestados no asocia sus buenas calificaciones con la facilidad de los cursos. El hecho de que no haya respuestas en la categoría "Máximo acuerdo" refuerza que la creencia en que la facilidad del curso es el principal factor para obtener buenas calificaciones es escasa entre los encuestados.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

En conjunto, estos resultados subrayan la diversidad de opiniones sobre este tema dentro de la muestra.

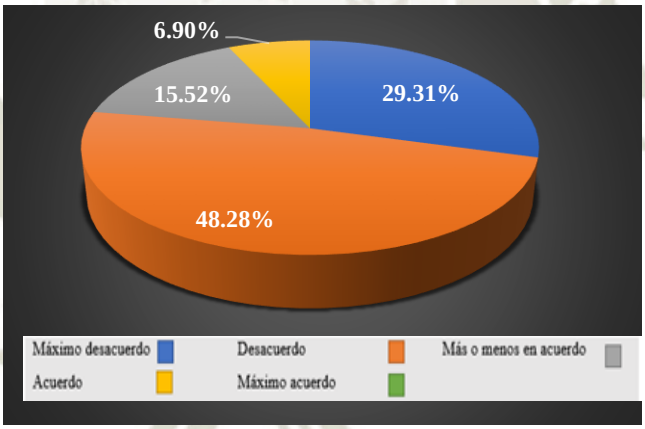
Tabla 66

Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	17	29.31%
Desacuerdo	28	48.28%
Más o menos en acuerdo	9	15.52%
Acuerdo	4	6.90%
Máximo acuerdo	0	0.00%
Total	58	100.00%

Figura 60

Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad



De acuerdo con la Tabla 66 y la Figura 60, se destaca que la mayoría de los encuestados (77.59%) no atribuye sus notas bajas a la casualidad, en particular, el 48.28% se encuentra en la categoría de "Desacuerdo," mientras que el 29.31% muestra "Máximo desacuerdo.", estos porcentajes reflejan la firme creencia de que sus malas calificaciones no son el resultado de la casualidad, aunque un 15.52% está en "Más o menos en acuerdo" y un 6.90% se encuentra en "Acuerdo," la falta de respuestas en la categoría "Máximo acuerdo" subraya que la creencia en el papel de la casualidad en el bajo rendimiento académico es poco común entre los encuestados. En resumen, la mayoría de los

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

participantes no atribuye su desempeño académico a la casualidad, lo que sugiere que las notas bajas se ven principalmente como el resultado de factores distintos a la casualidad.

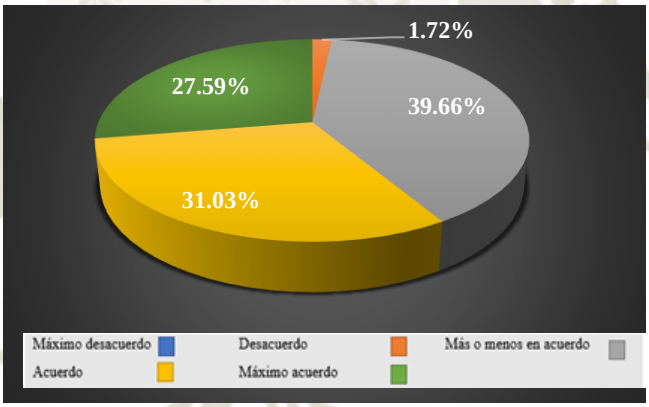
Tabla 67

Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	1	1.72%
Más o menos en acuerdo	23	39.66%
Acuerdo	18	31.03%
Máximo acuerdo	16	27.59%
Total	58	100.00%

Figura 61

Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.



Según la Tabla 67 y la Figura 61, se observa una variedad de opiniones en cuanto a la relación entre las malas calificaciones y la percepción de la inteligencia personal, así mismo un 39.66% de los encuestados está en la categoría "Más o menos en acuerdo," lo que indica que algunos participantes ven una conexión entre sus malas notas y su propia inteligencia, además, el 31.03% muestra "Acuerdo," y el 27.59% está en "Máximo acuerdo," lo que destaca que una proporción significativa de encuestados tiende a asociar las malas calificaciones con una percepción de falta de inteligencia, sin embargo, es importante destacar que el 61.72% no se encuentra en ninguna de las categorías de "Acuerdo" o "Máximo acuerdo," lo que sugiere que una mayoría de los participantes no

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

atribuye su falta de éxito académico a la falta de inteligencia. El hecho de que no haya respuestas en la categoría "Máximo desacuerdo" subraya que la creencia en la falta de correlación entre las malas calificaciones y la inteligencia personal es escasa entre los encuestados. En conjunto, estos resultados muestran una diversidad de perspectivas en relación con la percepción de la inteligencia y el bajo rendimiento académico dentro de la muestra.

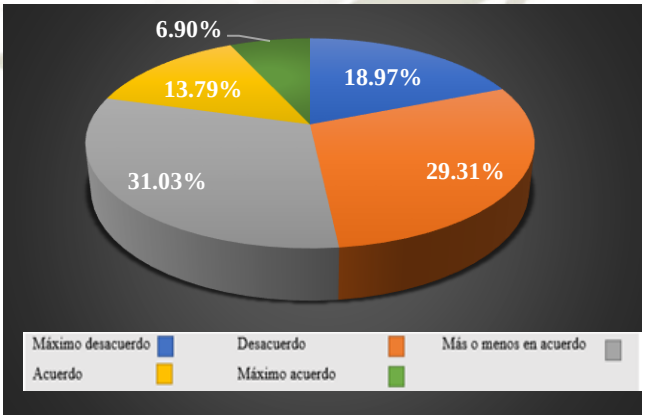
Tabla 68

Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante el curso.

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	11	18.97%
Desacuerdo	17	29.31%
Más o menos en acuerdo	18	31.03%
Acuerdo	8	13.79%
Máximo acuerdo	4	6.90%
Total	58	100.00%

Figura 62

Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante el curso.



Según la Tabla 68 y la Figura 62, se evidencia una diversidad de opiniones entre los encuestados en cuanto a la relación entre las malas calificaciones y la percepción de si el profesor hizo el curso interesante, de igual manera, un 60% de los encuestados se encuentra en las categorías "Máximo desacuerdo," "Desacuerdo," y "Más o menos en

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

acuerdo," lo que sugiere que una proporción significativa no atribuye sus malas calificaciones a la falta de interés del profesor en el curso, en particular, el 29.31% se encuentra en "Desacuerdo," y el 31.03% está en "Más o menos en acuerdo.", aunque un 18.97% se encuentra en "Máximo desacuerdo," no hubo respuestas en la categoría "Máximo acuerdo." Esto indica que la creencia en que las malas calificaciones se deben principalmente a la falta de interés del profesor en el curso no es común entre los encuestados. En conjunto, estos resultados subrayan la diversidad de perspectivas en relación con la influencia del profesor en el rendimiento académico dentro de la muestra.

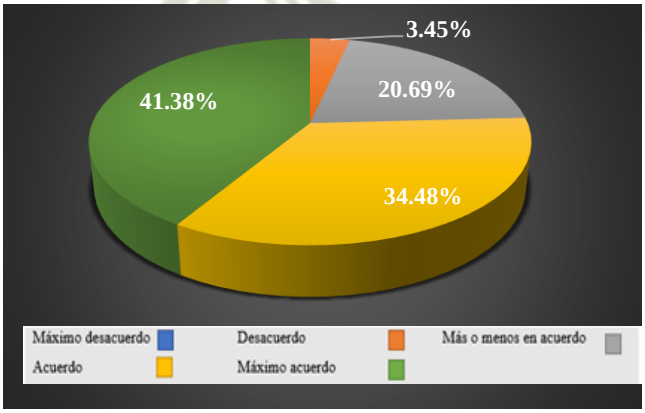
Tabla 69

Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo

	Recuento	Porcentaje
Máximo desacuerdo	0	0.00%
Desacuerdo	2	3.45%
Más o menos en acuerdo	12	20.69%
Acuerdo	20	34.48%
Máximo acuerdo	24	41.38%
Total	58	100.00%

Figura 63

Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.



De acuerdo con la Tabla 69 y la Figura 63, se destaca que la mayoría de los encuestados (75.86%) cree que la falta de esfuerzo personal es un factor determinante

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

cuando las calificaciones obtenidas no cumplen con sus expectativas. En particular, el 34.48% muestra "Acuerdo," y un destacado 41.38% se encuentra en "Máximo acuerdo.", esto indica que una proporción significativa de los participantes asocia su falta de esfuerzo con calificaciones no tan buenas como esperaban, aunque un 20.69% está en "Más o menos en acuerdo," no hubo respuestas en las categorías de "Máximo desacuerdo" y "Desacuerdo.", esto subraya que la creencia en la falta de correlación entre la falta de esfuerzo y el bajo rendimiento académico es mínima entre los encuestados. En conjunto, estos resultados reflejan la importancia que se otorga al esfuerzo personal en el logro de calificaciones satisfactorias.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

1.3. Objetivo específico 3: Metas Académicas

Tabla 70

Estadísticos Descriptivos de Metas Académicas

Dimensiones	Media	Mínimo	Máximo	Desviación estándar	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	%
Metas orientadas al aprendizaje	40	26	45	5	36	40	44	72.1%
Metas orientadas al yo	43	18	78	14	33	43	54	42.5%
Metas orientada a la valoración social	25	9	35	6	21	26	31	62.0%
Metas de logro o recompensa	34	13	50	8	30	33	39	56.2%

En las metas académicas se contaron con índices que variaron desde 72.1% en metas orientadas al aprendizaje 42.5% en metas orientadas al yo.

Desarrollaremos las preguntas del cuestionario aplicado para la variable metas académicas para poder identificar cuáles son metas que poseen los universitarios encuestados.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla 71
Metas Académicas

	Nunca Recuento	%	Casi nunca Recuento	%	Algunas veces Recuento	%	Casi siempre Recuento	%	Siempre Recuento	%
Metas_1	0	0%	0	0%	7	12%	22	38%	29	50%
Metas_2	0	0%	1	2%	8	14%	17	29%	32	55%
Metas_3	0	0%	0	0%	4	7%	15	26%	39	67%
Metas_4	0	0%	0	0%	5	9%	20	34%	33	57%
Metas_5	0	0%	0	0%	8	14%	19	33%	31	53%
Metas_6	0	0%	0	0%	8	14%	17	29%	33	57%
Metas_7	0	0%	1	2%	4	7%	25	43%	28	48%
Metas_8	0	0%	1	2%	5	9%	23	40%	29	50%
Metas_9	0	0%	1	2%	8	14%	24	41%	25	43%
Metas_10	1	2%	2	3%	10	17%	26	45%	19	33%
Metas_11	1	2%	0	0%	7	12%	24	41%	26	45%
Metas_12	3	5%	7	12%	15	26%	17	29%	16	28%
Metas_13	2	3%	12	21%	14	24%	14	24%	16	28%
Metas_14	6	10%	7	12%	8	14%	14	24%	23	40%
Metas_15	6	10%	9	16%	14	24%	16	28%	13	22%
Metas_16	3	5%	1	2%	5	9%	23	40%	26	45%
Metas_17	4	7%	9	16%	12	21%	15	26%	18	31%
Metas_18	9	16%	10	17%	16	28%	11	19%	12	21%
Metas_19	13	22%	11	19%	15	26%	8	14%	11	19%
Metas_20	8	14%	11	19%	15	26%	13	22%	11	19%
Metas_21	15	26%	14	24%	10	17%	12	21%	7	12%
Metas_22	9	16%	12	21%	10	17%	15	26%	12	21%
Metas_23	14	24%	17	29%	10	17%	11	19%	6	10%
Metas_24	12	21%	13	22%	12	21%	13	22%	8	14%
Metas_25	10	17%	7	12%	16	28%	13	22%	12	21%
Metas_26	26	45%	14	24%	11	19%	4	7%	3	5%
Metas_27	8	14%	8	14%	13	22%	18	31%	11	19%

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Metas_28	19	33%	14	24%	15	26%	4	7%	6	10%
Metas_29	23	40%	13	22%	6	10%	9	16%	7	12%
Metas_30	5	9%	5	9%	16	28%	17	29%	15	26%
Metas_31	18	31%	13	22%	11	19%	9	16%	7	12%
Metas_32	0	0%	1	2%	1	2%	14	24%	42	72%
Metas_33	3	5%	3	5%	6	10%	16	28%	30	52%
Metas_34	2	3%	0	0%	6	10%	13	22%	37	64%
Metas_35	1	2%	2	3%	5	9%	18	31%	32	55%
Metas_36	25	43%	17	29%	10	17%	2	3%	4	7%
Metas_37	28	48%	12	21%	12	21%	3	5%	3	5%
Metas_38	28	48%	19	33%	3	5%	4	7%	4	7%
Metas_39	18	31%	11	19%	17	29%	6	10%	6	10%
Metas_40	21	36%	16	28%	14	24%	4	7%	3	5%
Metas_41	23	40%	11	19%	18	31%	4	7%	2	3%
Metas_42	27	47%	18	31%	7	12%	1	2%	5	9%

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

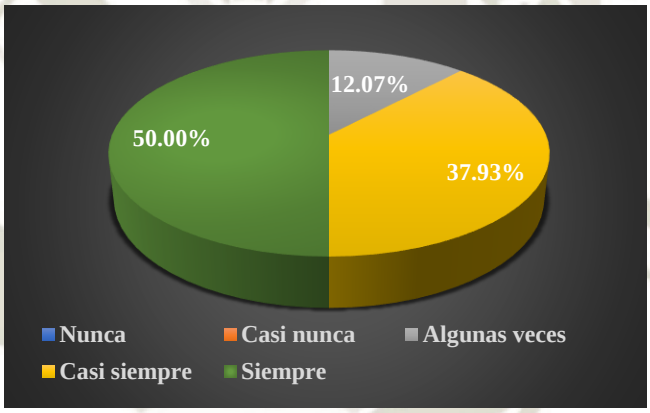
Tabla 72

Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	7	12.07%
Casi siempre	22	37.93%
Siempre	29	50.00%
Total	58	100.00%

Figura 64

Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos.



De acuerdo con la Tabla 72 y la Figura 64, se destaca que la mayoría de los encuestados (87.93%) se esfuerza en sus estudios porque considera que la realización de las tareas académicas les permite incrementar sus conocimientos. Específicamente, el 50% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 37.93% señala que lo hace "Casi siempre.", aunque un 12.07% manifiesta que lo hace "Algunas veces," no hubo respuestas en las categorías de "Nunca" y "Casi nunca." Estos resultados reflejan la importancia atribuida al proceso de aprendizaje como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra, en conjunto, estos hallazgos indican que la mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el propósito de enriquecer sus conocimientos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

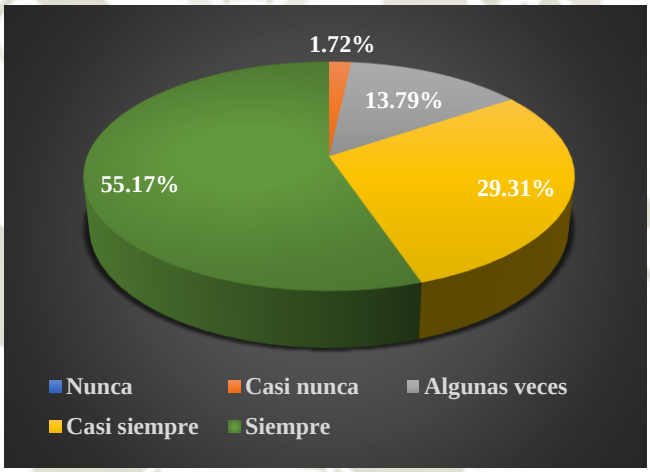
Tabla 73

Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	1	1.72%
Algunas veces	8	13.79%
Casi siempre	17	29.31%
Siempre	32	55.17%
Total	58	100.00%

Figura 65

Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente



De acuerdo con la Tabla 73 y la Figura 65, se destaca que la mayoría de los encuestados (84.48%) se esfuerza en sus estudios porque consideran que los aprendizajes obtenidos les permiten ser más competentes, así mimo, el 55.17% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 29.31% señala que lo hace "Casi siempre.", no obstante, un 13.79% manifiesta que lo hace "Algunas veces," y un 1.72% lo hace "Casi nunca," no hubo respuestas en la categoría "Nunca." Estos resultados reflejan la importancia atribuida a la competencia personal como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que la mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el propósito de aumentar su competencia

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

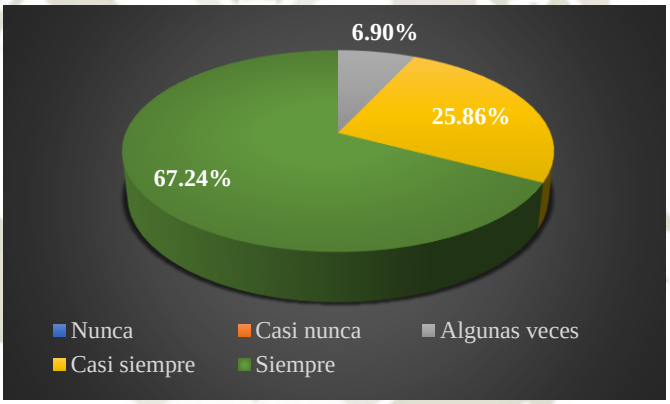
Tabla 74

Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	4	6.90%
Casi siempre	15	25.86%
Siempre	39	67.24%
Total	58	100.00%

Figura 66

Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.



De acuerdo con la Tabla 74 y la Figura 66, se resalta que la gran mayoría de los encuestados (93.10%) se esfuerza en sus estudios con la motivación de que cuanto más aprendan, serán mejores profesionales en el futuro, así mismo, el 67.24% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 25.86% señala que lo hace "Casi siempre.", sin embargo, un 6.90% manifiesta que lo hace "Algunas veces," no hubo respuestas en las categorías de "Nunca" y "Casi nunca." Estos resultados reflejan la importancia atribuida a la formación y desarrollo profesional como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que la gran mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con la meta de mejorar sus perspectivas profesionales a través del aprendizaje continuo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

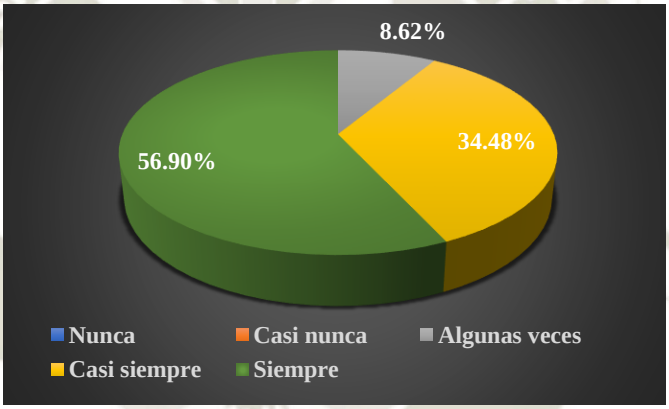
Tabla 75

Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	5	8.62%
Casi siempre	20	34.48%
Siempre	33	56.90%
Total	58	100.00%

Figura 67

Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.



De acuerdo con la Tabla 75 y la Figura 67, se resalta que la gran mayoría de los encuestados (91.38%) se esfuerza en sus estudios porque disfrutan de lo que estudian, así mismo, el 56.90% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 34.48% señala que lo hace "Casi siempre.", aunque un 8.62% manifiesta que lo hace "Algunas veces," no hubo respuestas en las categorías de "Nunca" y "Casi nunca." Estos resultados reflejan la importancia atribuida al interés y la pasión por el contenido de estudio como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que la gran mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios debido a su genuino gusto por lo que están aprendiendo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

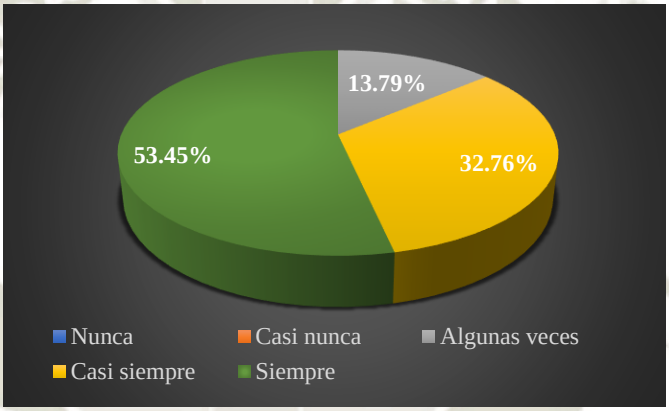
Tabla 76

Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	8	13.79%
Casi siempre	19	32.76%
Siempre	31	53.45%
Total	58	100.00%

Figura 68

Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.



De acuerdo con la Tabla 76 y la Figura 68, se resalta que la gran mayoría de los encuestados (86.21%) se esfuerza en sus estudios porque disfrutan con lo que aprenden, así mismo, el 53.45% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 32.76% señala que lo hace "Casi siempre.", no obstante, un 13.79% manifiesta que lo hace "Algunas veces," no hubo respuestas en las categorías de "Nunca" y "Casi nunca." Estos resultados reflejan la importancia atribuida al placer y satisfacción que obtienen del proceso de aprendizaje como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que la gran mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios debido a su genuino disfrute por el conocimiento adquirido.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

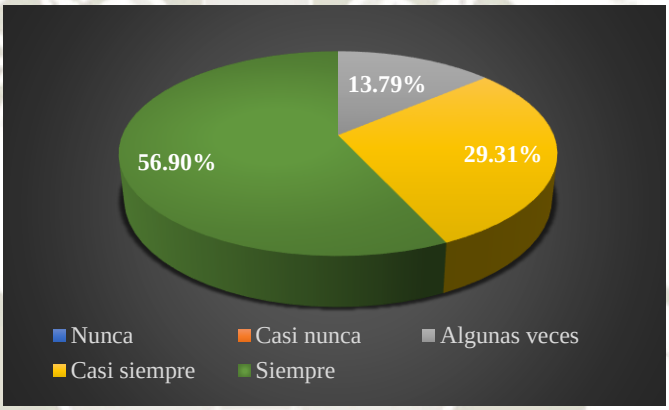
Tabla 77

Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	8	13.79%
Casi siempre	17	29.31%
Siempre	33	56.90%
Total	58	100.00%

Figura 69

Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio



De acuerdo con la Tabla 77 y la Figura 69, se resalta que la gran mayoría de los encuestados (86.21%) se esfuerza en sus estudios porque encuentran muy interesante lo que están estudiando, de igual manera, el 56.90% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 29.31% señala que lo hace "Casi siempre.", sin embargo, un 13.79% manifiesta que lo hace "Algunas veces," no hubo respuestas en las categorías de "Nunca" y "Casi nunca." Estos resultados reflejan la importancia atribuida al alto nivel de interés y curiosidad que sienten por el contenido de estudio como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que la gran mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios debido a su profundo interés en lo que están aprendiendo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

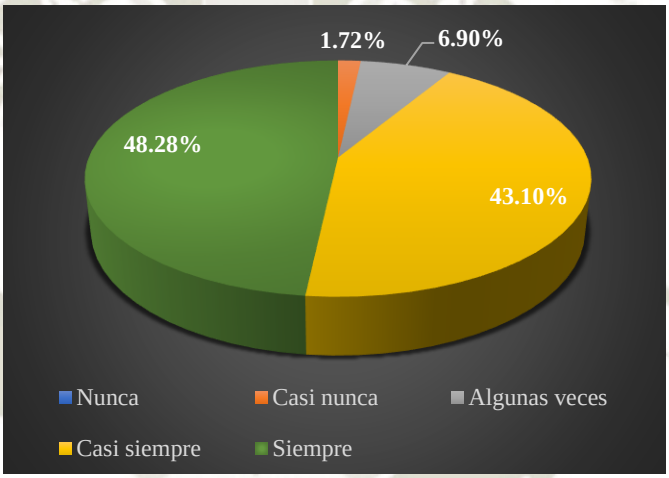
Tabla 78

Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	1	1.72%
Algunas veces	4	6.90%
Casi siempre	25	43.10%
Siempre	28	48.28%
Total	58	100.00%

Figura 70

Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.



Según la Tabla 78 y la Figura 70, se destaca que la gran mayoría de los encuestados (91.38%) se esfuerza en sus estudios porque consideran que cuanto más aprenden, más autónomos se vuelven, así mismo, el 48.28% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 43.10% señala que lo hace "Casi siempre", no obstante, un 6.90% manifiesta que lo hace "Algunas veces," y un 1.72% lo hace "Casi nunca," no hubo respuestas en la categoría "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a la autonomía personal como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que la gran mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el propósito de aumentar su nivel de autonomía a través del aprendizaje continuo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

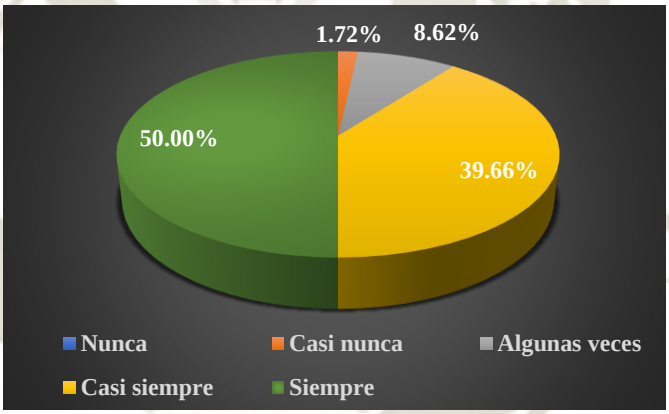
Tabla 79

Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	1	1.72%
Algunas veces	5	8.62%
Casi siempre	23	39.66%
Siempre	29	50.00%
Total	58	100.00%

Figura 71

Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente.



Según la Tabla 79 y la Figura 71, se resalta que la gran mayoría de los encuestados (89.66%) se esfuerza en sus estudios porque consideran que aprender les posibilita ser más independientes, de igual manera, el 50.00% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 39.66% señala que lo hace "Casi siempre", a su vez un 8.62% manifiesta que lo hace "Algunas veces," y un 1.72% lo hace "Casi nunca," no hubo respuestas en la categoría "Nunca." Estos resultados reflejan la importancia atribuida a la independencia personal como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que la gran mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el propósito de aumentar su nivel de independencia a través del proceso de aprendizaje

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

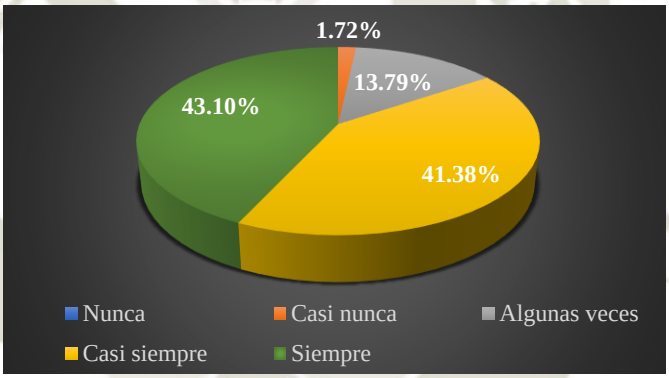
Tabla 80

Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	1	1.72%
Algunas veces	8	13.79%
Casi siempre	24	41.38%
Siempre	25	43.10%
Total	58	100.00%

Figura 72

Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo.



De acuerdo con la Tabla 80 y la Figura 72, se destaca que la mayoría de los encuestados (84.48%) se esfuerza en sus estudios porque consideran que cuanto más saben, experimentan una mayor sensación de control, así mismo, el 43.10% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 41.38% señala que lo hace "Casi siempre", a su vez, un 13.79% manifiesta que lo hace "Algunas veces," y un 1.72% lo hace "Casi nunca," no hubo respuestas en la categoría "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a la sensación de control personal como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que la mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el propósito de aumentar su sensación de control a medida que adquieren conocimientos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

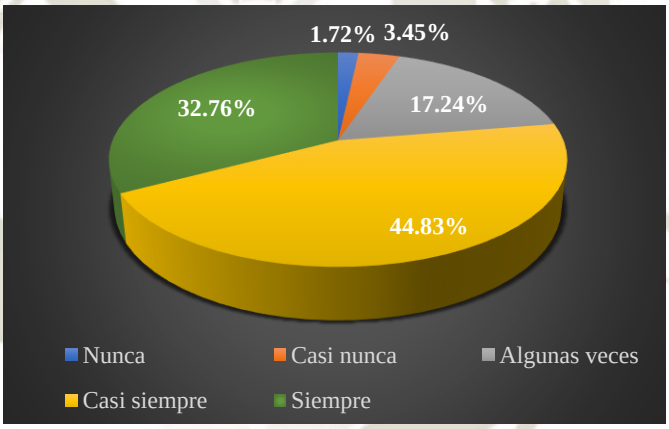
Tabla 81

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	1	1.72%
Casi nunca	2	3.45%
Algunas veces	10	17.24%
Casi siempre	26	44.83%
Siempre	19	32.76%
Total	58	100.00%

Figura 73

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.



Según la Tabla 81 y la Figura 73, se destaca que un porcentaje significativo de los encuestados (77.59%) se esfuerza en sus estudios porque desean tener uno de los mejores expedientes de su promoción, así mismo, el 44.83% de los participantes indica que lo hace "Casi siempre," mientras que el 32.76% señala que lo hace "Siempre", no obstante, un 17.24% manifiesta que lo hace "Algunas veces," y un 3.45% lo hace "Casi nunca," un pequeño porcentaje (1.72%) reconoce que lo hace "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a la competencia y el deseo de destacarse académicamente como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el propósito de alcanzar uno de los mejores expedientes de su promoción.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

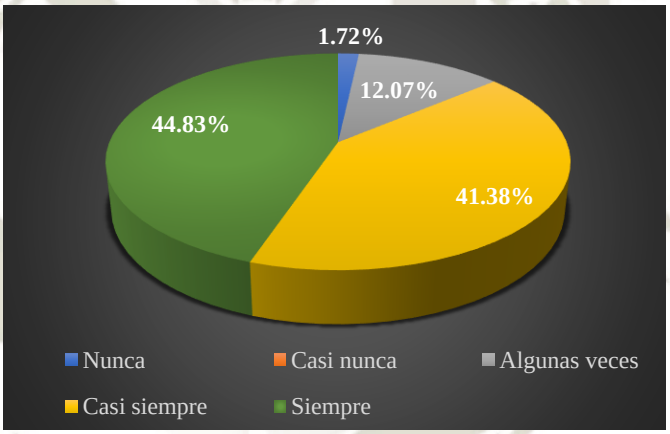
Tabla 82

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	1	1.72%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	7	12.07%
Casi siempre	24	41.38%
Siempre	26	44.83%
Total	58	100.00%

Figura 74

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.



De acuerdo con la Tabla 82 y la Figura 74, se resalta que un porcentaje significativo de los encuestados (86.21%) se esfuerza en sus estudios porque desean sentirse orgullosos ante las personas que más les importan, igualmente, el 44.83% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 41.38% señala que lo hace "Casi siempre", sin embargo, un 12.07% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un pequeño porcentaje (1.72%) reconoce que lo hace "Nunca," y no hubo respuestas en la categoría "Casi nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a la satisfacción y el reconocimiento de las personas queridas como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios para sentirse orgullosos ante las personas que tienen un valor especial en sus vidas.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

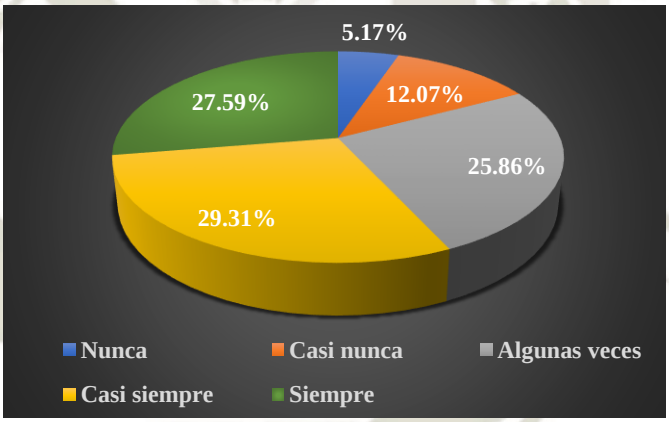
Tabla 83

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	3	5.17%
Casi nunca	7	12.07%
Algunas veces	15	25.86%
Casi siempre	17	29.31%
Siempre	16	27.59%
Total	58	100.00%

Figura 75

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy.



Según la Tabla 83 y la Figura 75, se destaca que un porcentaje significativo de los encuestados (57.76%) se esfuerza en sus estudios porque desean que los demás vean su inteligencia y su voluntad, a su vez, el 29.31% de los participantes indica que lo hace "Casi siempre," mientras que el 27.59% señala que lo hace "Siempre", sin embargo, un 25.86% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un porcentaje menor se encuentra en las categorías de "Casi nunca" (12.07%) y "Nunca" (5.17%). Estos resultados reflejan la importancia atribuida al reconocimiento y la impresión que desean causar en los demás como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios para mostrar su inteligencia y su dedicación ante su entorno social.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

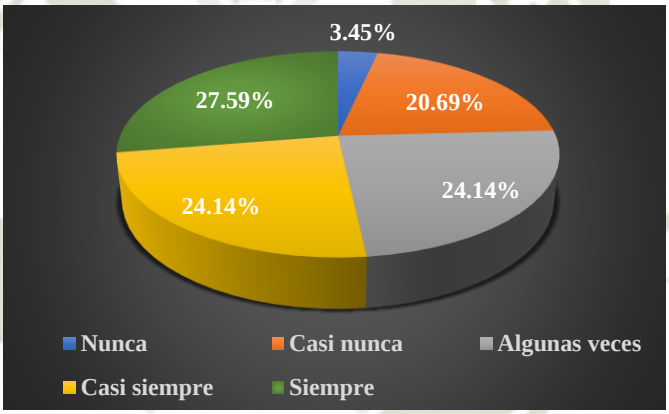
Tabla 84

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	2	3.45%
Casi nunca	12	20.69%
Algunas veces	14	24.14%
Casi siempre	14	24.14%
Siempre	16	27.59%
Total	58	100.00%

Figura 76

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.



De acuerdo con la Tabla 84 y la Figura 76, se destaca que un porcentaje significativo de los encuestados (51.72%) se esfuerza en sus estudios porque desean evitar sentirse humillados ante las personas que más les importan, así mismo, el 27.59% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 24.14% señala que lo hace "Casi siempre", no obstante, un 24.14% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un porcentaje menor se encuentra en las categorías de "Casi nunca" (20.69%) y "Nunca" (3.45%). Estos resultados reflejan la importancia atribuida a evitar la humillación y preservar su autoestima ante su entorno social como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios para evitar sentirse humillados ante las personas que les son más cercanas.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

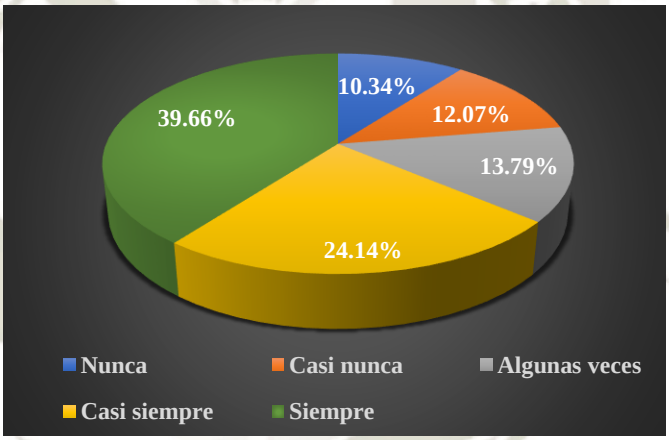
Tabla 85

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	6	10.34%
Casi nunca	7	12.07%
Algunas veces	8	13.79%
Casi siempre	14	24.14%
Siempre	23	39.66%
Total	58	100.00%

Figura 77

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo.



De acuerdo con la Tabla 85 y la Figura 77, se resalta que un porcentaje significativo de los encuestados (64.66%) se esfuerza en sus estudios porque no desean tener que avergonzarse de sí mismos, específicamente, el 39.66% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 24.14% señala que lo hace "Casi siempre", no obstante, un 13.79% manifiesta que lo hace "Algunas veces," y un 12.07% lo hace "Casi nunca," un 10.34% reconoce que lo hace "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a mantener su autoestima y evitar la vergüenza como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios para no tener que avergonzarse de sí mismos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

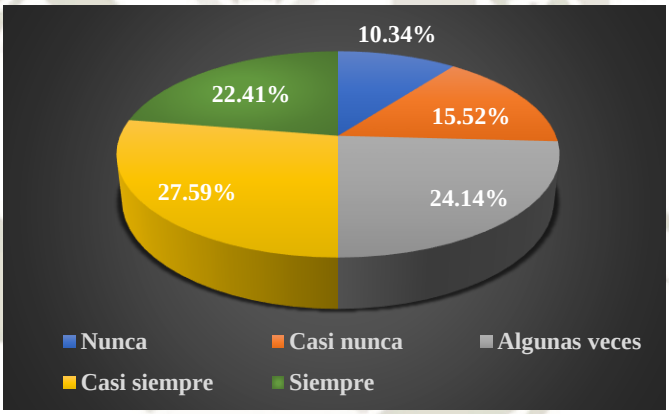
Tabla 86

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	6	10.34%
Casi nunca	9	15.52%
Algunas veces	14	24.14%
Casi siempre	16	27.59%
Siempre	13	22.41%
Total	58	100.00%

Figura 78

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.



Según la Tabla 86 y la Figura 78, se resalta que un porcentaje significativo de los encuestados (70.69%) se esfuerza en sus estudios porque no quieren que las personas que más les importan se avergüencen de ellos, así mismo, el 27.59% de los participantes indica que lo hace "Casi siempre," mientras que el 22.41% señala que lo hace "Siempre", sin embargo, un 24.14% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un 15.52% lo hace "Casi nunca," y un 10.34% reconoce que lo hace "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a preservar su imagen y evitar que las personas queridas se avergüencen de ellos como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios para evitar que las personas que más les importan se sientan avergonzadas de ellos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

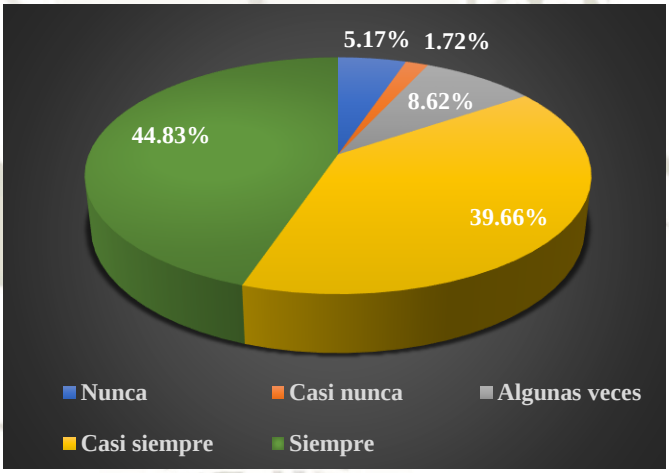
Tabla 87

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	3	5.17%
Casi nunca	1	1.72%
Algunas veces	5	8.62%
Casi siempre	23	39.66%
Siempre	26	44.83%
Total	58	100.00%

Figura 79

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.



De acuerdo con la Tabla 87 y la Figura 79, se destaca que un porcentaje significativo de los encuestados (84.48%) se esfuerza en sus estudios porque desean que las personas que más les importan se sientan orgullosas de ellos, a su vez, el 44.83% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 39.66% señala que lo hace "Casi siempre", no obstante, un 8.62% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un porcentaje menor se encuentra en las categorías de "Casi nunca" (1.72%) y "Nunca" (5.17%). Estos resultados reflejan la importancia atribuida a causar orgullo y satisfacción en las personas queridas como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

encuestados se esfuerza en sus estudios para que las personas que más les importan se sientan orgullosas de ellos.

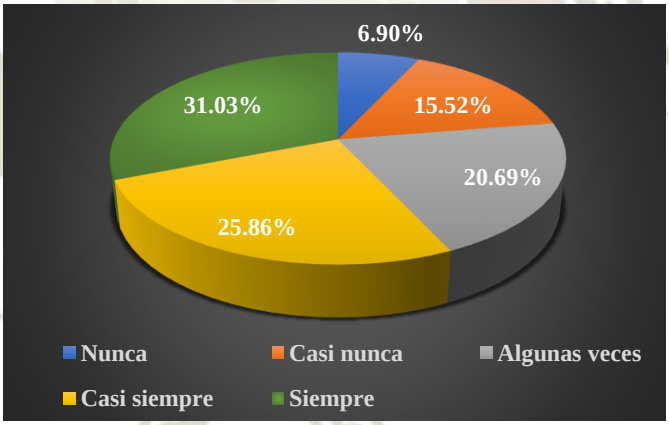
Tabla 88

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	4	6.90%
Casi nunca	9	15.52%
Algunas veces	12	20.69%
Casi siempre	15	25.86%
Siempre	18	31.03%
Total	58	100.00%

Figura 80

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.



De acuerdo con la Tabla 88 y la Figura 80, se destaca que un porcentaje significativo de los encuestados (56.90%) se esfuerza en sus estudios porque no desean dar una imagen de fracasados ante las personas importantes para ellos, así mismo, el 31.03% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 25.86% señala que lo hace "Casi siempre", no obstante, un 20.69% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un 15.52% lo hace "Casi nunca," y un 6.90% reconoce que lo hace "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a mantener una imagen de éxito y evitar la percepción de fracaso ante las personas significativas como motivación para el esfuerzo académico

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios para evitar dar una imagen de fracasado ante las personas que son importantes para ellos.

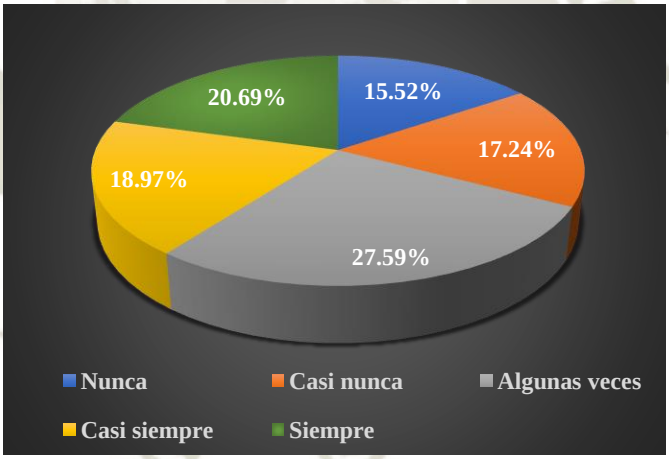
Tabla 89

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	9	15.52%
Casi nunca	10	17.24%
Algunas veces	16	27.59%
Casi siempre	11	18.97%
Siempre	12	20.69%
Total	58	100.00%

Figura 81

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres.



Según la Tabla 89 y la Figura 81, se destaca que un porcentaje significativo de los encuestados (39.66%) se esfuerza en sus estudios porque desean ser alabados por sus padres, a su vez, el 20.69% de los participantes indica que lo hace "Siempre," mientras que el 18.97% señala que lo hace "Casi siempre", no obstante, un 27.59% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un 17.24% lo hace "Casi nunca," y un 15.52% reconoce que lo hace "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a recibir elogios y reconocimiento por parte de sus padres como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el deseo de ser alabados por sus padres.

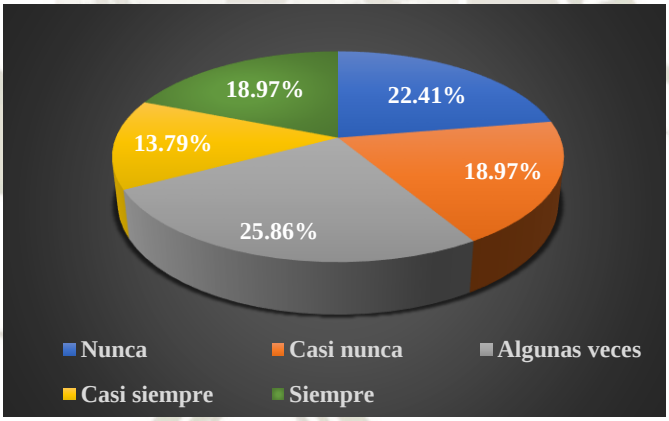
Tabla 90

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	13	22.41%
Casi nunca	11	18.97%
Algunas veces	15	25.86%
Casi siempre	8	13.79%
Siempre	11	18.97%
Total	58	100.00%

Figura 82

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.



De acuerdo con la Tabla 90 y la Figura 82, se resalta que un porcentaje considerable de los encuestados (43.38%) se esfuerza en sus estudios porque desean ser valorados por sus amigos, así mismo, el 25.86% de los participantes indica que lo hace "Algunas veces," mientras que el 18.97% señala que lo hace "Siempre", sin embargo, un 13.79% manifiesta que lo hace "Casi siempre," un 18.97% lo hace "Casi nunca," y un 22.41% reconoce que lo hace "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a ser valorados y apreciados por parte de sus amigos como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción considerable de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el deseo de ser valorados por sus amigos

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

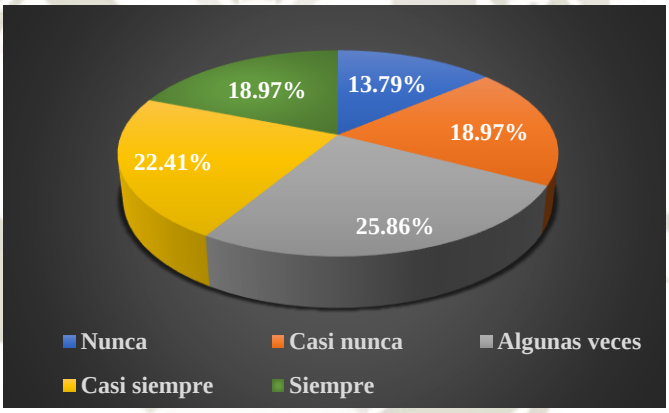
Tabla 91

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan mala por mis malas notas.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	8	13.79%
Casi nunca	11	18.97%
Algunas veces	15	25.86%
Casi siempre	13	22.41%
Siempre	11	18.97%
Total	58	100.00%

Figura 83

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan mala por mis malas notas.



Según la Tabla 91 y la Figura 83, se destaca que un porcentaje considerable de los encuestados (41.38%) se esfuerza en sus estudios porque no quieren que sus profesores les tengan mala debido a sus malas notas, específicamente, el 25.86% de los participantes indica que lo hace "Algunas veces," mientras que el 22.41% señala que lo hace "Casi siempre", aunque un 18.97% manifiesta que lo hace "Casi nunca," un 18.97% lo hace "Siempre," y un 13.79% reconoce que lo hace "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a mantener una buena relación con los profesores y evitar su desaprobación como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción considerable de los encuestados se esfuerza en sus estudios para evitar que sus profesores les tengan una mala opinión debido a sus malas calificaciones.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

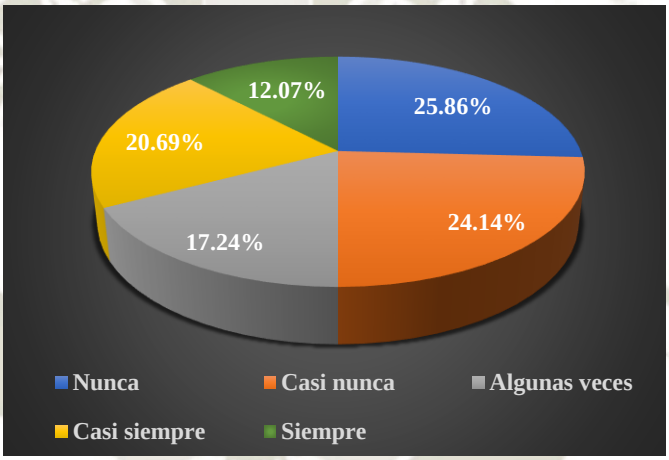
Tabla 92

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	15	25.86%
Casi nunca	14	24.14%
Algunas veces	10	17.24%
Casi siempre	12	20.69%
Siempre	7	12.07%
Total	58	100.00%

Figura 84

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres.



De acuerdo con la Tabla 92 y la Figura 84, se destaca que un porcentaje significativo de los encuestados (44.00%) se esfuerza en sus estudios porque desean evitar el rechazo de sus padres, a su vez, el 25.86% de los participantes indica que lo hace "Nunca," mientras que el 24.14% señala que lo hace "Casi nunca", sin embargo, un 17.24% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un 20.69% lo hace "Casi siempre," y un 12.07% reconoce que lo hace "Siempre". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a evitar el rechazo de sus padres como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios con el deseo de evitar el rechazo por parte de sus padres.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

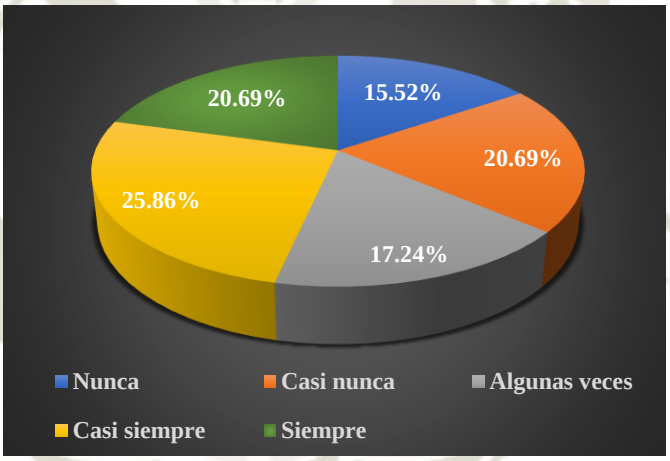
Tabla 93

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	9	15.52%
Casi nunca	12	20.69%
Algunas veces	10	17.24%
Casi siempre	15	25.86%
Siempre	12	20.69%
Total	58	100.00%

Figura 85

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.



De acuerdo con la Tabla 93 y la Figura 85, se destaca que un porcentaje considerable de los encuestados (46.55%) se esfuerza en sus estudios porque no quieren perder el respeto de las personas importantes para ellos, a su vez, el 25.86% de los participantes indica que lo hace "Casi siempre," mientras que el 20.69% señala que lo hace "Siempre", no obstante, un 17.24% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un 20.69% lo hace "Casi nunca," y un 15.52% reconoce que lo hace "Nunca". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a mantener el respeto y la consideración de las personas importantes en sus vidas como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción considerable de los encuestados se esfuerza en sus estudios para no perder el respeto de las personas que son significativas para ellos.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

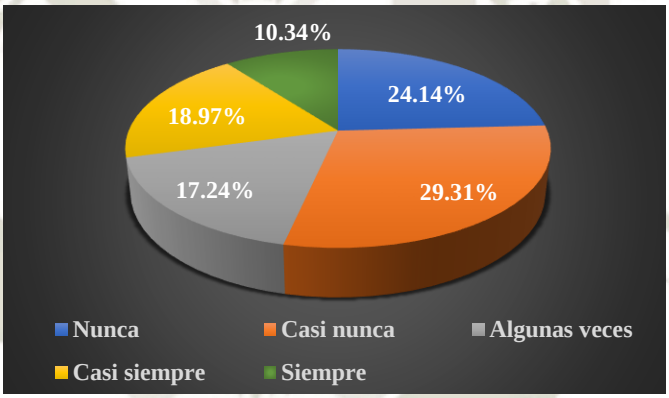
Tabla 94

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	14	24.14%
Casi nunca	17	29.31%
Algunas veces	10	17.24%
Casi siempre	11	18.97%
Siempre	6	10.34%
Total	58	100.00%

Figura 86

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.



Según la Tabla 94 y la Figura 86, se destaca que un porcentaje significativo de los encuestados (53.45%) se esfuerza en sus estudios porque no quieren que sus compañeros se burlen de ellos, así mismo, el 29.31% de los participantes indica que lo hace "Casi nunca," mientras que el 24.14% señala que lo hace "Nunca", no obstante, un 17.24% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un 18.97% lo hace "Casi siempre," y un 10.34% reconoce que lo hace "Siempre". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a evitar la burla o el ridículo por parte de sus compañeros como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios para evitar ser objeto de burlas por parte de sus compañeros.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

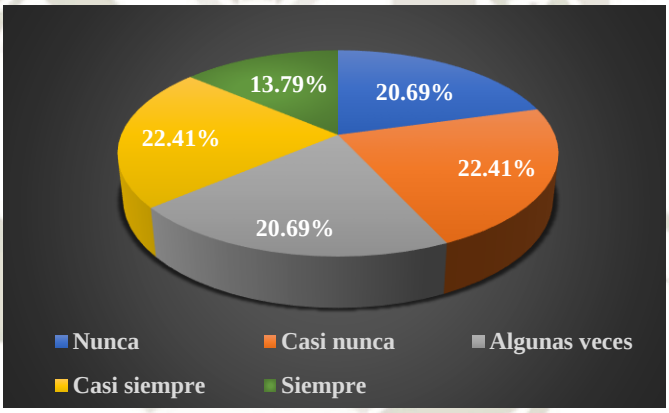
Tabla 95

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan antipatía.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	12	20.69%
Casi nunca	13	22.41%
Algunas veces	12	20.69%
Casi siempre	13	22.41%
Siempre	8	13.79%
Total	58	100.00%

Figura 87

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan antipatía.



De acuerdo con la Tabla 95 y la Figura 87, se observa que un porcentaje significativo de los encuestados (43.10%) se esfuerza en sus estudios porque no desean que los profesores les tengan antipatía, específicamente, el 22.41% de los participantes indica que lo hace "Casi nunca," mientras que el 20.69% señala que lo hace "Nunca", aunque un 20.69% manifiesta que lo hace "Algunas veces," un 22.41% lo hace "Casi siempre," y un 13.79% reconoce que lo hace "Siempre". Estos resultados reflejan la importancia atribuida a evitar generar antipatía por parte de los profesores como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios para evitar que los profesores les tengan antipatía.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

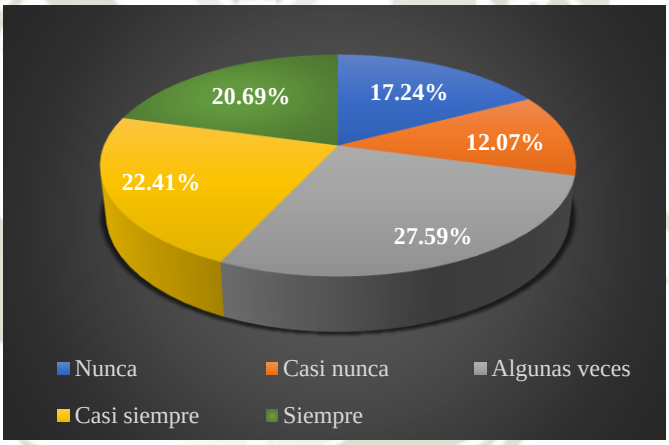
Tabla 96

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	10	17.24%
Casi nunca	7	12.07%
Algunas veces	16	27.59%
Casi siempre	13	22.41%
Siempre	12	20.69%
Total	58	100.00%

Figura 88

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.



Según la Tabla 96 y la Figura 88, se destaca que un porcentaje considerable de los encuestados (72.41%) se esfuerza en sus estudios porque desean ser elogiados por sus padres, profesores y amigos, así mismo, el 27.59% de los participantes indica que lo hace "Algunas veces," mientras que el 22.41% lo hace "Casi siempre", además, el 20.69% manifiesta que lo hace "Siempre," un 17.24% lo hace "Nunca," y un 12.07% lo hace "Casi nunca." Estos resultados reflejan la importancia atribuida a la búsqueda de elogios y reconocimiento por parte de sus padres, profesores y amigos como motivación para el esfuerzo académico dentro de la muestra. En conjunto, estos hallazgos indican que una proporción significativa de los encuestados se esfuerza en sus estudios con la esperanza de recibir elogios y reconocimiento de las personas que les importan.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

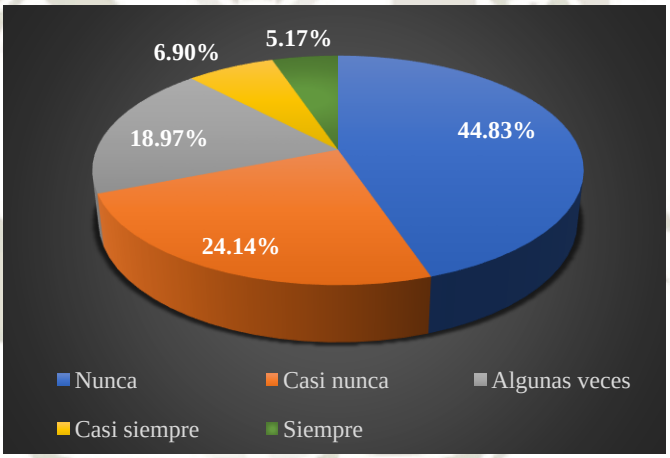
Tabla 97

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	26	44.83%
Casi nunca	14	24.14%
Algunas veces	11	18.97%
Casi siempre	4	6.90%
Siempre	3	5.17%
Total	58	100.00%

Figura 89

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres.



De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 97 y la Figura 89, es evidente que la mayoría de los encuestados (44.83%) no se esfuerza en sus estudios con la intención de obtener alguna recompensa de sus padres, ya que indican que "Nunca" lo hacen, en contraste, un 24.14% responde "Casi nunca," un 18.97% lo hace "Algunas veces," un 6.90% lo hace "Casi siempre," y un 5.17% lo hace "Siempre." Estos resultados sugieren que, para la mayoría de los encuestados, la obtención de recompensas por parte de sus padres no es una motivación significativa para su esfuerzo académico. En síntesis, la gran proporción de participantes que no busca recompensas de sus padres como motivo para su desempeño académico resalta la diversidad de incentivos y motivaciones que influyen en el rendimiento estudiantil.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

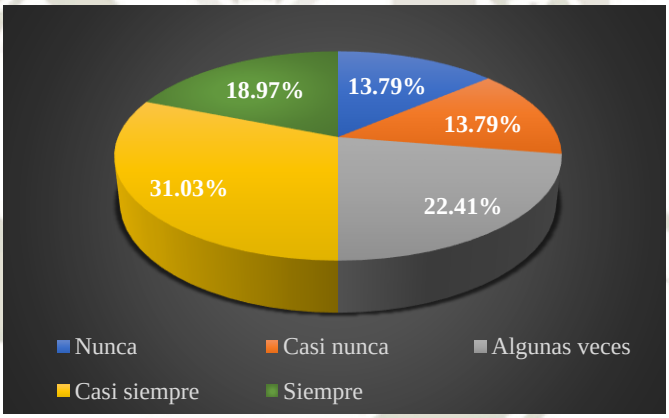
Tabla 98

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	8	13.79%
Casi nunca	8	13.79%
Algunas veces	13	22.41%
Casi siempre	18	31.03%
Siempre	11	18.97%
Total	58	100.00%

Figura 90

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.



Según los datos de la Tabla 98 y la Figura 90, se puede observar que la motivación para esforzarse en los estudios varía significativamente entre los encuestados, así mismo, un 13.79% de los participantes indicó que "Nunca" se esfuerza en sus estudios con la intención de obtener algo importante que depende de sus notas, a su vez, un porcentaje similar, otro 13.79%, respondió "Casi nunca", por otro lado, un 22.41% afirmó que "Algunas veces" se esfuerza con este propósito, mientras que un 31.03% lo hace "Casi siempre", finalmente, un 18.97% de los encuestados indicó que "Siempre" se esfuerza en sus estudios con la intención de obtener algo importante relacionado con sus calificaciones. Estos resultados demuestran que existe una diversidad de motivaciones para el esfuerzo académico, y que algunos estudiantes están más enfocados en lograr objetivos específicos que dependen de sus notas, mientras que otros no le dan tanta importancia a este factor.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

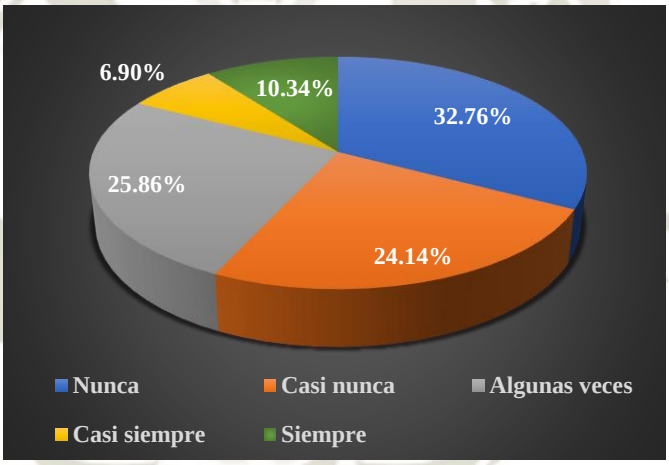
Tabla 99

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	19	32.76%
Casi nunca	14	24.14%
Algunas veces	15	25.86%
Casi siempre	4	6.90%
Siempre	6	10.34%
Total	58	100.00%

Figura 91

Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.



De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 99 y la Figura 91, se puede apreciar que la motivación para esforzarse en los estudios varía considerablemente entre los encuestados, así mismo, 32.76% de los participantes señaló que "Nunca" se esfuerza en sus estudios con el propósito de evitar castigos relacionados con malos resultados académicos, además, otro 24.14% indicó que "Casi nunca" lo hace, por otro lado, un 25.86% de los encuestados afirmó que "Algunas veces" se esfuerza con este objetivo, mientras que solo un 6.90% respondió "Casi siempre", a su vez, un 10.34% manifestó que "Siempre" se esfuerza en sus estudios para evitar los castigos que podrían derivarse de malos resultados. Estos resultados sugieren que la motivación para evitar castigos por bajo rendimiento académico no es una razón predominante para el esfuerzo en los

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

estudios en esta población, y la mayoría de los encuestados no consideran esto como un factor motivador en su desempeño académico.

Tabla 100

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.

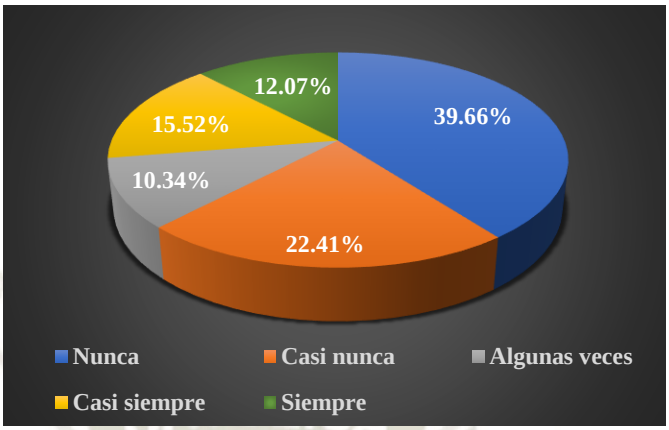
	Recuento	Porcentaje
Nunca	23	39.66%
Casi nunca	13	22.41%
Algunas veces	6	10.34%
Casi siempre	9	15.52%
Siempre	7	12.07%
Total	58	100.00%

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 92

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.



De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 100 y la Figura 92, se puede observar que la motivación para esforzarse en los estudios con el fin de evitar enfrentamientos con los padres varía significativamente en la muestra, así mismo, un 39.66% de los encuestados indicó que "Nunca" se esfuerza en sus estudios con el propósito de evitar conflictos con sus padres, además, un 22.41% respondió "Casi nunca" o lo hace en raras ocasiones, y un 15.52% manifestó que "Casi siempre" se esfuerza para evitar enfrentamientos, de igual manera, un 12.07% afirmó que "Siempre" se esfuerza con este motivo. Estos resultados sugieren que, si bien una parte considerable de la muestra no encuentra una motivación significativa para esforzarse en los estudios con el objetivo de evitar enfrentamientos con sus padres, existe un grupo minoritario que sí lo hace de manera constante. Esto destaca la variabilidad en las motivaciones de los estudiantes en relación con su relación con sus padres y resalta que esta no es una motivación predominante para la mayoría de los encuestados.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

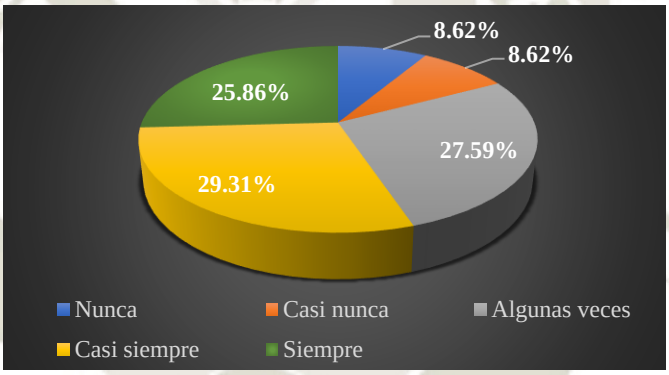
Tabla 101

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	5	8.62%
Casi nunca	5	8.62%
Algunas veces	16	27.59%
Casi siempre	17	29.31%
Siempre	15	25.86%
Total	58	100.00%

Figura 93

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.



De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 101 y la Figura 93, se observa que la motivación para esforzarse en los estudios con el fin de evitar consecuencias negativas debido a un insuficiente rendimiento varía en la muestra, así mismo, un 8.62% de los encuestados indicó que "Nunca" se esfuerza en sus estudios para evitar estas consecuencias. además, otro 8.62% respondió "Casi nunca" o lo hace en raras ocasiones, y un 27.59% manifestó que "Algunas veces" se esfuerza con este motivo, a su vez, un 29.31% afirmó que "Casi siempre" se esfuerza para evitar consecuencias negativas debido a su rendimiento insuficiente, y un 25.86% dijo que "Siempre" se esfuerza por esta razón. Estos resultados sugieren que una parte significativa de la muestra encuentra una motivación en evitar consecuencias negativas para sí mismos debido a un rendimiento insuficiente en sus estudios. Aproximadamente la mitad de los encuestados (55.17%) indicó que "Casi siempre" o "Siempre" se esfuerzan con este motivo, lo que destaca la

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

importancia de evitar repercusiones negativas como impulsor de su rendimiento académico.

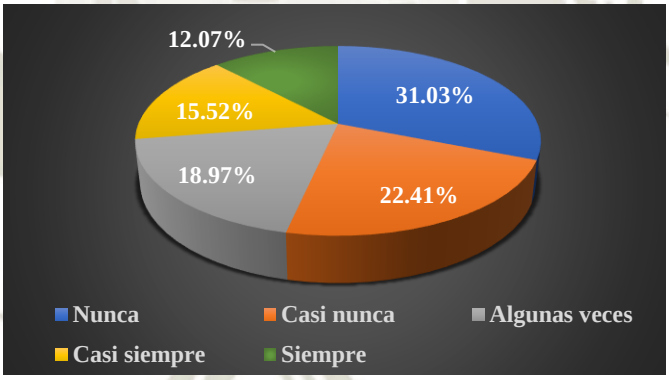
Tabla 102

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.).

	Recuento	Porcentaje
Nunca	18	31.03%
Casi nunca	13	22.41%
Algunas veces	11	18.97%
Casi siempre	9	15.52%
Siempre	7	12.07%
Total	58	100.00%

Figura 94

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.).



Según los datos presentados en la Tabla 102 y la Figura 94, se observa que una parte considerable de los encuestados encuentra motivación en sus estudios para no perder las cosas de las que actualmente disfrutan, como pagas y salidas, así mismo, un 31.03% de los encuestados indicó que "Nunca" se esfuerza en sus estudios por esta razón, mientras que un 22.41% respondió "Casi nunca" o lo hace en raras ocasiones, además, un 18.97% manifestó que "Algunas veces" se esfuerza con este motivo, y un 15.52% afirmó que "Casi siempre" lo hace. Un 12.07% de los encuestados dijo que "Siempre" se esfuerza en sus estudios para no perder lo que actualmente disfrutan. Estos resultados sugieren que una parte considerable de la muestra encuentra una motivación significativa en no perder

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

las recompensas y beneficios actuales, como las pagas y las salidas, lo que demuestra la importancia de estos factores como impulsadores de su rendimiento académico.

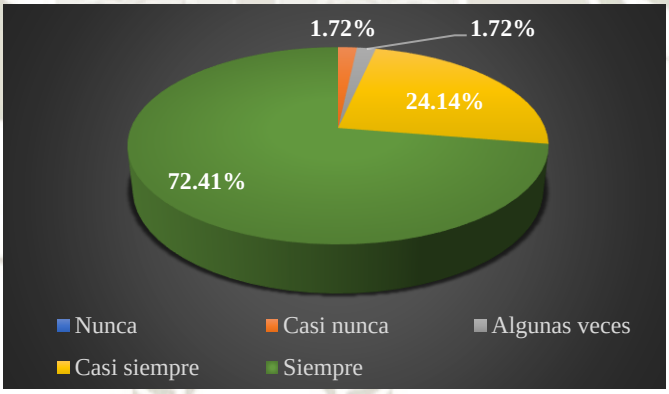
Tabla 103

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	1	1.72%
Algunas veces	1	1.72%
Casi siempre	14	24.14%
Siempre	42	72.41%
Total	58	100.00%

Figura 95

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.



Según los datos presentados en la Tabla 103 y la Figura 95, se destaca que la gran mayoría de los encuestados tienen una fuerte motivación para esforzarse en sus estudios con el objetivo de conseguir un buen trabajo en el futuro, así mismo, el 72.41% de los encuestados indicó que "Siempre" se esfuerza en sus estudios con esta finalidad, lo que refleja una alta aspiración de alcanzar un futuro laboral exitoso, además, un 24.14% de los encuestados respondió que "Casi siempre" lo hace, lo que también indica una motivación significativa para asegurarse un buen empleo en el futuro, no obstante, un porcentaje menor respondió "Casi nunca" o "Algunas veces" a esta motivación, es

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

evidente que la perspectiva de un buen trabajo influye significativamente en el esfuerzo y compromiso de la mayoría de los encuestados en sus estudios. Esto sugiere que la preparación para el futuro laboral es un factor determinante en sus vidas académicas.

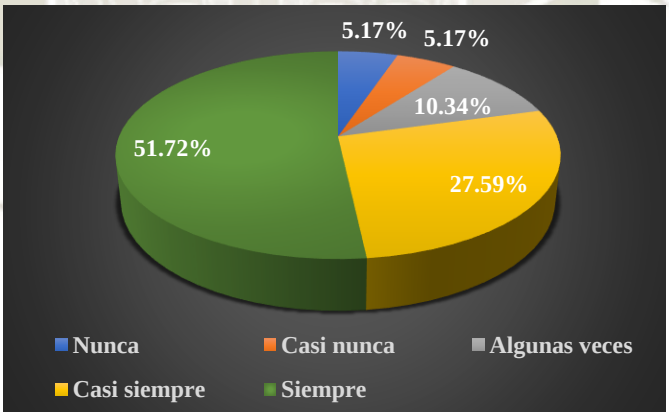
Tabla 104

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	3	5.17%
Casi nunca	3	5.17%
Algunas veces	6	10.34%
Casi siempre	16	27.59%
Siempre	30	51.72%
Total	58	100.00%

Figura 96

Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.



De acuerdo con la Tabla 104 y la Figura 96, se observa que la mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con la finalidad de conseguir una buena posición social en el futuro, así mismo, el 51.72% de los encuestados respondió que "Siempre" se esfuerza en sus estudios con esta motivación, lo que refleja una clara aspiración hacia la mejora de su posición social a través de la educación y la obtención de buenas calificaciones, además, el 27.59% de los encuestados indicó que "Casi siempre" se esfuerza con este objetivo, lo que también denota una motivación significativa para

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

alcanzar una mejor posición social en el futuro, aunque un porcentaje menor respondió "Nunca", "Casi nunca" o "Algunas veces", los resultados sugieren que la perspectiva de lograr una buena posición social es un factor importante en la motivación de la mayoría de los encuestados para esforzarse en sus estudios. Esto subraya la importancia que le dan al impacto de su educación en su futuro y en su estatus social.

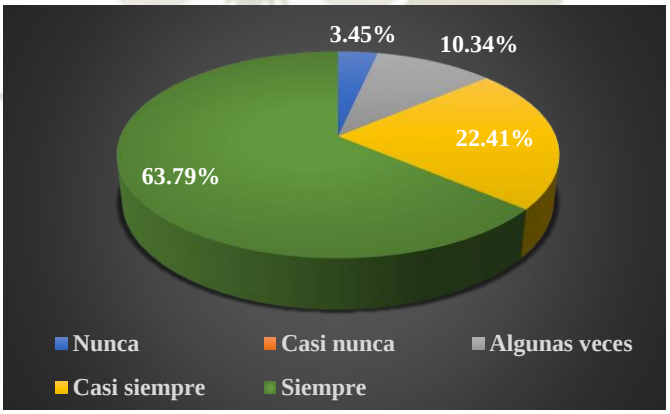
Tabla 105

Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría estar desempleado.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	2	3.45%
Casi nunca	0	0.00%
Algunas veces	6	10.34%
Casi siempre	13	22.41%
Siempre	37	63.79%
Total	58	100.00%

Figura 97

Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría estar desempleado.



De acuerdo con la Tabla 105 y la Figura 97, se puede apreciar que la gran mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con la preocupación de no estar desempleado en el futuro, así mismo, el 63.79% de los encuestados indicó que "Siempre" se esfuerza con esta motivación, lo que refleja una fuerte inquietud por asegurar su empleabilidad futura a través de una buena educación y calificaciones, además, el 22.41%

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

de los encuestados respondió que "Casi siempre" se esfuerza en sus estudios con este objetivo, lo que demuestra que la preocupación por el desempleo es un factor significativo en su motivación. Si bien un número menor de encuestados respondió "Nunca" o "Algunas veces," estos resultados subrayan la importancia que le dan a la educación como una vía para evitar el desempleo en el futuro. La educación se percibe como un medio para adquirir las habilidades y el conocimiento necesarios para acceder a oportunidades de empleo.

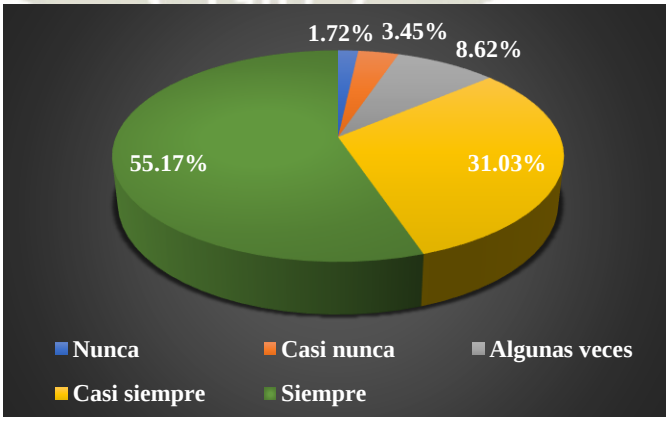
Tabla 106

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	1	1.72%
Casi nunca	2	3.45%
Algunas veces	5	8.62%
Casi siempre	18	31.03%
Siempre	32	55.17%
Total	58	100.00%

Figura 98

Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.



De acuerdo con la Tabla 106 y la Figura 98, se observa que la gran mayoría de los encuestados se esfuerza en sus estudios con la motivación de no perderse la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante, así mismo, el 55.17% de los encuestados

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

indicó que "Siempre" se esfuerza con esta motivación, lo que refleja su fuerte deseo de asegurar oportunidades laborales significativas y gratificantes en el futuro a través de una buena educación y calificaciones, además, el 31.03% de los encuestados respondió que "Casi siempre" se esfuerza en sus estudios con este objetivo, lo que destaca la importancia que le dan a su preparación académica para acceder a trabajos relevantes y emocionantes, aunque un número menor de encuestados respondió "Nunca," "Casi nunca" o "Algunas veces," estos resultados resaltan la relevancia de la educación como un medio para no perder oportunidades laborales significativas en el futuro. La educación se percibe como un camino hacia carreras profesionales satisfactorias.

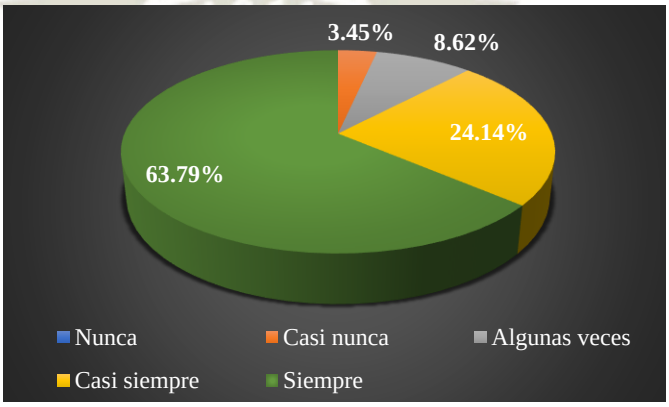
Tabla 107

Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré en ridículo.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	0	0.00%
Casi nunca	2	3.45%
Algunas veces	5	8.62%
Casi siempre	14	24.14%
Siempre	37	63.79%
Total	58	100.00%

Figura 99

Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré en ridículo.



De acuerdo con la Tabla 107 y la Figura 99, se destaca que la gran mayoría de los encuestados indicó que "Siempre" se esfuerza en clase, incluso cuando existe el temor de quedar en ridículo, este resultado es significativo, ya que el 63.79% de los encuestados

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

mencionó que siempre se esfuerza a pesar de este temor, esto sugiere una fuerte dedicación hacia el aprendizaje y la participación activa en clase, independientemente de las preocupaciones sobre lo que otros puedan pensar, además, el 24.14% de los encuestados respondió que "Casi siempre" se esfuerza en esta situación, lo que también demuestra un compromiso sólido con su educación. La ausencia de respuestas en las categorías "Nunca" y "Casi nunca" sugiere que la mayoría de los encuestados tiende a superar sus temores de quedar en ridículo y prioriza su aprendizaje en el aula. Esto es un indicativo de una actitud positiva hacia el estudio y la participación activa en clase.

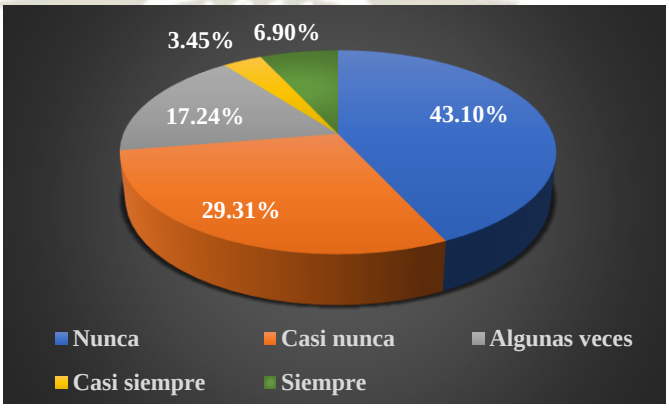
Tabla 108

Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	25	43.10%
Casi nunca	17	29.31%
Algunas veces	10	17.24%
Casi siempre	2	3.45%
Siempre	4	6.90%
Total	58	100.00%

Figura 100

Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga.



Según los datos de la Tabla 108 y la Figura 100, se observa que la mayoría de los encuestados (43.10%) indicó que "Nunca" evita trabajar en clase, incluso si prevé que tendrá un desempeño inferior al resto de los estudiantes, esto refleja una actitud proactiva

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

hacia el aprendizaje y un compromiso con la mejora personal, independientemente de la preocupación por el rendimiento relativo, además, un 29.31% de los encuestados respondió que "Casi nunca" evita trabajar en estas situaciones, lo que sugiere que, en general, están dispuestos a participar activamente en clase, aunque puedan sentir que su rendimiento no será el mejor. El hecho de que solo un pequeño porcentaje de encuestados mencionó que "Casi siempre" o "Siempre" evita trabajar en estas circunstancias indica que la mayoría de los estudiantes están dispuestos a enfrentar los desafíos académicos sin temor a ser el que peor lo haga. Esta actitud es valiosa para el desarrollo de habilidades y el aprendizaje efectivo.

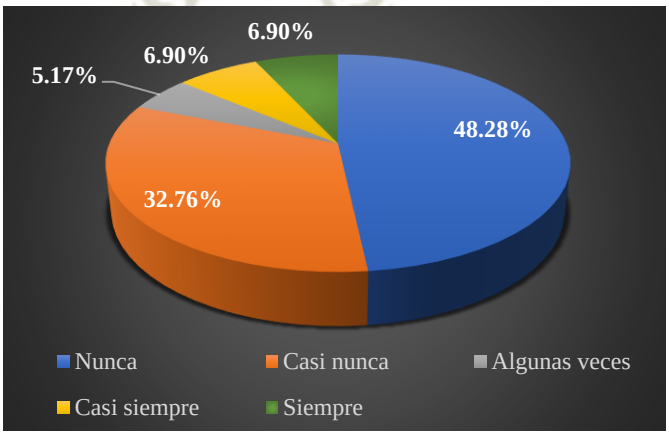
Tabla 109

Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	28	48.28%
Casi nunca	19	32.76%
Algunas veces	3	5.17%
Casi siempre	4	6.90%
Siempre	4	6.90%
Total	58	100.00%

Figura 101

Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio.



Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

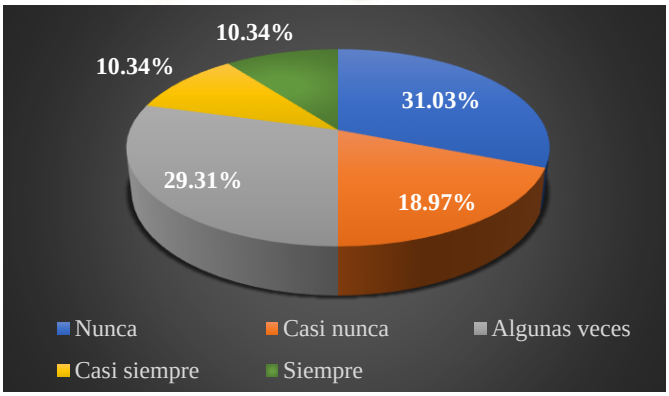
REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

De acuerdo con la Tabla 109 y la Figura 101, se puede concluir que la mayoría de los encuestados (48.28%) indicaron que "Nunca" dejan de esforzarse desde el principio, incluso si ven la posibilidad de fracasar en un examen o trabajo, esto sugiere una actitud positiva hacia el esfuerzo y la preparación, independientemente de la percepción de riesgo de fracaso, así mismo, 32.76% de los encuestados mencionó que "Casi nunca" dejan de esforzarse, lo que también indica una tendencia positiva hacia el compromiso con el trabajo o los exámenes, incluso cuando existe la posibilidad de fracaso. El hecho de que solo un pequeño porcentaje respondiera que "Algunas veces", "Casi siempre" o "Siempre" no se esfuerzan desde el principio en caso de posible fracaso sugiere que la mayoría de los encuestados tienen una actitud proactiva hacia el trabajo y los exámenes, independientemente de las dudas iniciales sobre su éxito. Esto es un indicativo de una mentalidad de perseverancia y determinación en sus esfuerzos académicos.

Tabla 110
Es muy importante para mí no sentirme ridículo en clase.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	18	31.03%
Casi nunca	11	18.97%
Algunas veces	17	29.31%
Casi siempre	6	10.34%
Siempre	6	10.34%
Total	58	100.00%

Figura 102
Es muy importante para mí no sentirme ridículo en clase.



Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

De acuerdo con la Tabla 110 y la Figura 102, se puede concluir que la mayoría de los encuestados tienen una preocupación por no sentirse ridículos en clase, el 31.03% de los encuestados mencionó que esto es "Nunca" importante para ellos, lo que sugiere que no les preocupa mucho sentirse ridículos en clase, así mismo, un 29.31% de los encuestados indicó que esto es importante "Algunas veces", y un 18.97% mencionó que es "Casi nunca" importante, esto sugiere que para un grupo significativo de encuestados, la importancia de no sentirse ridículos en clase varía o es baja. Sin embargo, un 20.69% de los encuestados aún considera que es importante, ya que respondieron que esto es importante "Casi siempre" o "Siempre", esto muestra que un segmento de la población encuestada tiene una preocupación constante por no sentirse ridículos en clase. En general, se puede concluir que la mayoría de los encuestados tienen algún nivel de preocupación por no sentirse ridículos en clase, aunque la intensidad de esta preocupación varía considerablemente entre los participantes.

Tabla 111

Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	21	36.21%
Casi nunca	16	27.59%
Algunas veces	14	24.14%
Casi siempre	4	6.90%
Siempre	3	5.17%
Total	58	100.00%

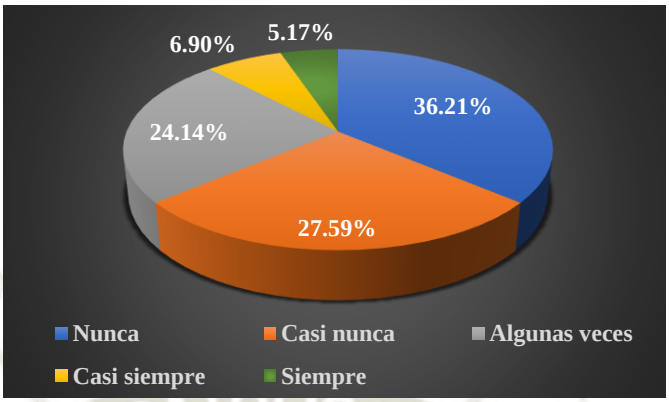
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 103

Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.



Los resultados de la Tabla 111 y la Figura 103 indican que la mayoría de los encuestados no parecen evitar la participación en tareas que puedan hacerlos quedar como incapaces, a su vez, un 36.21% respondió "Nunca", lo que sugiere que no tienen una tendencia a evitar tareas por temor a parecer incapaces, y un 27.59% indicó que esto es "Casi nunca", sin embargo, un 12.07% aún considera que esto es relevante, ya que respondieron "Casi siempre" o "Siempre". Esto muestra que hay un segmento minoritario de la población encuestada que tiende a evitar involucrarse en tareas que podrían hacerlos quedar como incapaces. En general, la mayoría de los encuestados no parecen verse afectados por este temor, pero existe una minoría que muestra esta tendencia.

Tabla 112

Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	23	39.66%
Casi nunca	11	18.97%
Algunas veces	18	31.03%
Casi siempre	4	6.90%
Siempre	2	3.45%
Total	58	100.00%

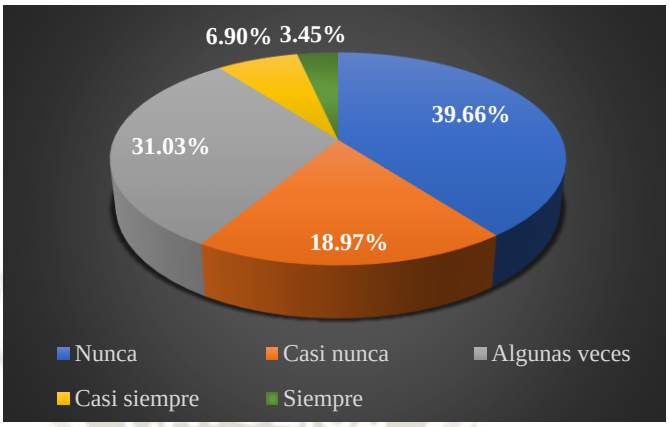
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Figura 104

Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.



En la Tabla 112 y la Figura 104, se observa que la mayoría de los encuestados no participa exclusivamente en las actividades de clase que les permiten quedar en el grupo de los mejores, así mismo, un 39.66% respondió "Nunca" y un 18.97% "Casi nunca", lo que indica que no están limitando su participación solo a actividades donde puedan sobresalir, en cambio, un 31.03% de los encuestados declaró que "Algunas veces" opta por participar en este tipo de actividades, lo que sugiere una disposición ocasional para destacar, solo un pequeño porcentaje, un 10.34%, respondió "Casi siempre" o "Siempre", lo que refleja una minoría que elige participar principalmente en actividades donde pueden quedar entre los mejores. En general, la mayoría de los encuestados no se limita a participar solo en actividades que les permitan sobresalir, lo que indica una tendencia hacia una participación más equitativa en las actividades de clase.

Tabla 113

Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien.

	Recuento	Porcentaje
Nunca	27	46.55%
Casi nunca	18	31.03%
Algunas veces	7	12.07%
Casi siempre	1	1.72%
Siempre	5	8.62%
Total	58	100.00%

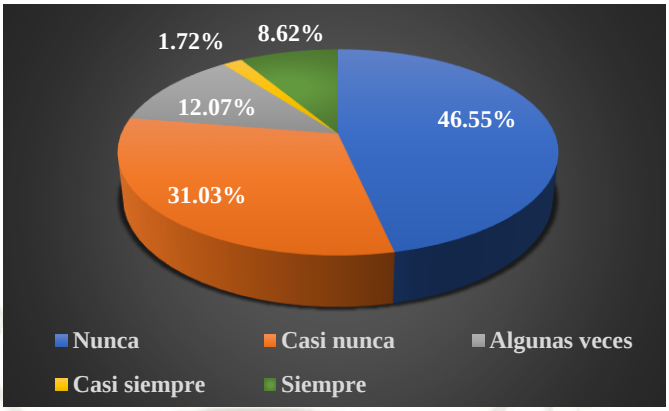
Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Figura 105

Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien.



La Tabla 113 y la Figura 105 indican que la mayoría de los encuestados no evita esforzarse en tareas que creen que no serán capaces de hacer bien, así mismo, un 46.55% respondió "Nunca", lo que sugiere que no tienen miedo de enfrentar tareas desafiantes, además, un 31.03% indicó que "Casi nunca" evita esforzarse, lo que también apunta a una disposición positiva para afrontar desafíos, a su vez, un 12.07% contestó "Algunas veces", lo que refleja cierta ambivalencia en su enfoque hacia tareas difíciles, mientras que solo un pequeño porcentaje, un 1.72%, respondió "Casi siempre" y un 8.62% respondió "Siempre". Esto muestra que solo una minoría elige consistentemente evitar el esfuerzo en tareas desafiantes. En general, los datos sugieren que la mayoría de los encuestados están dispuestos a enfrentar desafíos sin evitar el esfuerzo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

1.4. Análisis correlacional

El objetivo fue: determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa, 2020.
Y se planteó la siguiente hipótesis:

Dado que los estudiantes necesitan descubrir y mejorar su forma de estudiar, conocer cuáles son sus principales motivos de éxito o fracaso en su trabajo académico. Es probable que se relacionen entre si las estrategias de Aprendizaje, los Estilos Atribucionales y Metas Académicas en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa, 2020.

En cuanto a la relación la dimensión selección de la variable estrategias cognitivas de aprendizaje y la dimensión atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo de la variable estilos atributivos obtuvieron una relación significativa p valor < 0.05. Por lo tanto, existe una relación significativa negativa débil en donde al aumentar la selección disminuye la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo en un 31.4% y viceversa. También la dimensión metas de logro o recompensa de la variable evaluación de las metas académicas y la dimensión atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo de la variable estilos atributivos obtuvieron una relación significativa p valor < 0.05. Por lo tanto, existe una relación significativa positiva débil en donde al aumentar metas de logro o recompensa aumenta la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo en un 28.2% y viceversa.

Al 95% de nivel de confianza de todas las relaciones establecidas entre las variables (72) solo se determinaron 2 relaciones significativas. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis de investigación y se determina que las estrategias de Aprendizaje, los Estilos Atribucionales y Metas Académicas no se relacionan entre sí, en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa, 2020.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Tabla 114

Relación entre variables Estrategas de Aprendizaje, Estilos Atribucionales y Metas Académicas

			Estilos Atribucionales							Evaluación de las Metas Académicas			
			Externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al Éxito	Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	Atribución del éxito académico a la falta habilidad	Atribución del fracaso al profesor	Atribución del éxito al esfuerzo	Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	Atribución de fracaso a la falta de habilidad	Metas orientadas al aprendizaje	Metas orientadas al yo	Metas orientadas a la valoración social	Metas de logro o recompensa
Estrategias Cognitivas de Aprendizaje	Selección	Rho de Spearman	-0.067	-,314*	0.020	0.174	-0.118	-0.035	-0.129	0.235	-0.190	-0.064	-0.079
		p value	0.617	**0.016**	0.879	0.190	0.379	0.793	0.336	0.076	0.153	0.633	0.557
		N	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
	Organización	Rho de Spearman	-0.037	-0.097	-0.075	0.162	-0.091	0.042	-0.080	0.124	-0.008	0.102	-0.002
		p value	0.785	0.471	0.577	0.223	0.497	0.757	0.550	0.355	0.953	0.446	0.986
		N	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
	Elaboración	Rho de Spearman	-0.153	-0.145	-0.007	0.193	-0.116	-0.028	-0.094	0.147	0.143	0.251	0.189
		p value	0.252	0.276	0.956	0.146	0.384	0.834	0.484	0.270	0.285	0.057	0.156
		N	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
	Memorización	Rho de Spearman	-0.047	-0.176	-0.079	0.043	-0.118	-0.018	-0.132	0.065	-0.009	0.068	-0.001
		p value	0.728	0.186	0.557	0.747	0.378	0.892	0.322	0.629	0.946	0.612	0.994
		N	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
Evaluación de las Metas Académicas	Metas orientadas al aprendizaje	Rho de Spearman	-0.076	0.098	0.049	-0.081	0.051	-0.111	-0.109				
		p value	0.572	0.465	0.717	0.548	0.701	0.407	0.417				
		N	58	58	58	58	58	58	58				
	Metas orientadas al yo	Rho de Spearman	0.120	0.211	-0.123	-0.018	-0.145	0.032	-0.036				
		p value	0.369	0.113	0.358	0.895	0.278	0.812	0.790				
		N	58	58	58	58	58	58	58				
	Metas orientadas a la valoración social	Rho de Spearman	-0.010	0.055	-0.078	0.029	-0.173	-0.038	-0.140				
		p value	0.942	0.684	0.561	0.829	0.194	0.780	0.296				
		N	58	58	58	58	58	58	58				
	Metas de logro o recompensa	Rho de Spearman	0.064	,282*	-0.168	-0.117	-0.113	-0.070	0.018				
		p value	0.633	**0.032**	0.207	0.382	0.399	0.599	0.894				
		N	58	58	58	58	58	58	58				

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

DISCUSIÓN

Este trabajo de investigación tiene como propósito determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje, los estilos atribucionales y metas académicas en estudiantes de I semestre de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María, a partir de los hallazgos encontrados, no se puede validar la hipótesis general que se plantío en la investigación, ya que no existe una relación significativa entre las variables a excepción cuando se relaciona las variables se encontró que en cuanto a la relación la dimensión selección de la variable estrategias cognitivas de aprendizaje y la dimensión atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo de la variable estilos atributivos obtuvieron una relación significativa p valor < 0.05. Por lo tanto, existe una relación significativa negativa débil en donde al aumentar la selección disminuye la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo en un 31.4% y viceversa. También la dimensión metas de logro o recompensa de la variable evaluación de las metas académicas y la dimensión atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo de la variable estilos atributivos obtuvieron una relación significativa p valor < 0.05. Por lo tanto, existe una relación significativa positiva débil en donde al aumentar metas de logro o recompensa aumenta la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo en un 28.2% y viceversa.

Con respecto al primer objetivo específico se determinó que la estrategia cognitiva con un coeficiente mayor fue memorización con un 64.9% y el menor fue organización con 50.5% datos similares que presento Moraga, F. (2018) que obtuvo datos similares el coeficiente mayor fue memorización con 68.5% y el menor fue Organización con 51.7% Por otro lado para Quiroz en su investigación señala que la estrategia de elaboración es usada por un gran grupo de estudiantes 66.3% y un 11.2% de ellos afirman que nunca utilizan estas estrategias, datos que difieren con los resultado por Moraga, F. y los de esta investigación. Para Quiroz la estrategia de organización afirma que un 50.6% de los estudiantes afirma que a veces identifica y organiza las ideas. En el trabajo de investigación de Uriarte realiza otro tipo de clasificación donde los hallazgos muestran que el 44.3% de la población alcanza un predominio de estilo divergente. Mediante estos resultados podemos interpretar que los estudiantes usan más las estrategias de memorización.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Por otro lado, lo referente al segundo objetivo específico de estilos atribucionales, el que reporto mayor uso fue atribución del éxito al esfuerzo con un coeficiente de 72.4%, mientras que el menor coeficiente fue 35.7 de Atribución del fracaso al profesor, datos que guardan relación con los hallazgos de Moraga, F. (2018) que reportó un mayor uso fue Atribución del éxito al esfuerzo con un coeficiente de 72,5%, mientras que el menor coeficiente fue 24,6% de Atribución del fracaso al profesor. En cuanto a los resultados de Aguego, J. (2018) se observa que, hay un 92% de los estudiantes alcanzan un nivel de moderado en la escala externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito, de igual forma llega a un 78 % en la escala 3 atribución del éxito académico a la habilidad y un 77% en la escala 6 externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. Las únicas que llega a un nivel alto es la escala 5 atribución del éxito al esfuerzo con 67% y un 29% en la escala 2 atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, mientras que, las únicas que llegan a un nivel bajo es la escala 4 atribución del fracaso al profesor y la escala 7 atribución del fracaso a la falta de habilidad, con un 55 % y 32 % respectivamente.

Finalmente, el tercer objetivo de metas académicas se hallaron los siguientes datos que se contó con índices que variaron desde 72.1% en la Implicación en metas orientadas al aprendizaje a 42.5% en metas orientadas al yo. En los resultados mostrados por Moraga, F. (2018) encontró que las metas académicas contaron con índices que variaron desde 82,7% en la Implicación en el estudio por un trabajo digno a 29,7% en Evitación del estudio como defensa del yo que corresponden a las dimensiones de metas de logro y recompensa y metas orientadas al yo respectivamente. En cuanto a los datos que Cornelio muestra en sus resultados difiere con este trabajo de investigación y Moraga, F. ya que distribuye el nivel de motivación académica en bajo, medio y alto, obteniendo resultados que el 85.7% de los estudiantes presentan una motivación alta, mientras que un 14.3% presentan una motivación media. Coaquira hace mención más detallada en sus resultados en decir que muestra la frecuencia de metas de aprendizaje, obteniendo que existe metas de aprendizaje casi Siempre, el 29% C A veces, el 16% Casi nunca, el 13% Siempre y el 4% Nunca, en cuanto a metas de rendimiento indican

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

que existe metas de rendimiento casi Siempre, el 19% A veces, el 12% Casi nunca, el 28% Siempre y el 11% Nunca.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

CONCLUSIONES

PRIMERA. Se demuestra que no existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas de los estudiantes de I semestre de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María, hallándose dimensión selección de la variable estrategias cognitivas de aprendizaje y la dimensión atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo de la variable estilos atributivos obtuvieron una relación significativa p valor < 0.05. Por lo tanto, existe una relación significativa negativa débil en donde al aumentar la selección disminuye la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo en un 31.4% y viceversa. la dimensión metas de logro o recompensa de la variable evaluación de las metas académicas y la dimensión atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo de la variable estilos atributivos obtuvieron una relación significativa p valor < 0.05. Por lo tanto, existe una relación significativa positiva débil en donde al aumentar metas de logro o recompensa aumenta la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo en un 28.2% y viceversa

SEGUNDA. Se demuestra que existe relación positiva en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María, siendo la estrategia de memorización la más resaltante con un 64.9%.

TERCERA. Se demuestra que existe relación positiva en los estilos atribucionales de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María, siendo la atribución del éxito al esfuerzo con un coeficiente de 72.4%

CUARTA. Se demuestra que existe relación positiva en los estilos atribucionales de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María, siendo la implicación de metas orientadas al aprendizaje con un 72.1%

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

RECOMENDACIONES

PRIMERO. Es necesario hacer más investigaciones en otras Facultades o Programa de la Universidad Católica de Santa María para corroborar la hipótesis y así mejorar la satisfacción de los estudiantes y por ende mejorar la calidad del servicio educativo.

SEGUNDO. Dar a conocer a la Facultad de Obstetricia y Puericultura los resultados de la presente investigación de estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas, como un estudio sin precedentes, buscando aportar en la mejora continua de la formación de los estudiantes y reducir el número de deserción.

TERCERA. Evaluar las condiciones de aprendizaje que se dieron debido a la coyuntura, ya que se presentaron de forma virtual por la coyuntura del COVID – 19, proponiendo que se dé mayor enfoque en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes para optimizar el trabajo académico dentro y fuera de clases en la actualidad.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

REFERENCIAS

Acevedo, M. (2016). *Estrategias de aprendizaje, con relación al rendimiento académico y tiempo en alcanzar el grado universitario en enfermería.* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].

Aguado Maldonado, J. (2012). *Clima Organizacional de una Institución Educativa de Ventanilla según la perspectiva de los docentes.* Lima: [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].

Aguedo, J. (2018). *Estilos atributivos en los estudiantes de 1er año de secundaria del Colegio Nuestra Señora de la Merced – Ate 2017* . [Tesis pregrado, Universidad Inca Gacilazo de la Vega].

Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivation, Approaches to Learning and Academic Achievement: Impact of Academic Goals and Causal Attributions on University Students of Education in the Dominican Republic. *Revista Caribeña de Investigación Educativa, 3*(1), 2636-2147.

Barriga, F. (2016). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* Mc Graw Hill.

Bermúdez, L., & Vizcaino, D. (2019). *Relación entre los estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb y la mediación didáctica en función del desempeño académico estudiantil.* [Tesis pregrado, Universidad de la Costa].

Bernardo, A., Núñez, J., Rodríguez, C., Bernardo, I., Fernández, E., Cerezo, R., & González, A. (2011). Variables predictoras del rendimiento académico en el EEES: estilos de pensamiento, metas académicas, nota media de entrada a la titulación y horas de estudio. *RIDU*, 26-34.

Cerda Etchepare, G., Cerda Oñate, K., Salazar Provoste, O., & Riffo, B. (2018). Comprensión lectora, estilos atribucionales, estrategias cognitivas y de autorregulación e inteligencia lógica:. *Revista de Lingüistica, filología y traducción, 45*, 31-57. https://doi.org/10.7764/onomazein.45.01

Córdova Durand, N. (2021). *Metas Académicas y cansancio emocional en estudiantes de primer a cuarto ciclo de universidad privada de Lima – Perú* . [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].

Cornelio, J. (2017). *Motivación de metas académicas y rendimiento académico en estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro, Chimbote.* [Tesis de pregrado, Universidad San Pedro].

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Covarrubias Apablaza, C., Acosta Antognoni, H., & Mendoza Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Revista de Formación Universitaria, 12*(6), 103-114. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103

Daniel Roselli, N., & Aguilar Rivera, M. (2021). *Metas Académicas y Proyecto de Vida de un Grupo de Estudiantes Universitarios.* Pontificia Universidad Católica de Argentina.

Díaz, J. (2018). *Motivación académica y estilos atribucionales de los discentes del 1er. año de bachillerato de la Unidad Educativa Municipal "Eugenio Espejo", ubicada en la provincia de Pichincha en el cantón Quito, en la parroquia de Pusuquí, en el año lectivo 2017-2018.* [Tesis de Educación, Universidad Central del Ecuador].

Domínguez, H., Gutiérrez, J., Llontop, M., & Villalobos, D. D. (2015). Un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G. *RESU, 3*(175), 121-140.

Durán Aponte, E., & Arias Gómez, D. (2015). *Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria.* Universidad Politécnica de Valencia. https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2015.5444

Espejo, R., & Sarmiento, R. (2019). *Manual de apoyo: Metodologías activas para el aprendizaje. Universidad central de Chile.* [Tesis pregrado, Universidad Central de Chile].

Espelta, A. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática* . Universidad de Costa Rica .

Estrellas, D., Pacheco, W., & Takasawa, A. (2017). *Expectativas laborales de los estudiantes de universidades privadas de las carreras de gestión y administración.* [Tesis pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Flores Mejía, J., Velásquez Gatica, B., & Moreno Alarcón, T. (2021). Actitudes, Estrategias y Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Dilemas Contemporaneos , 8*(4), 27-65. https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2765

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

García, A. (2019). *Importancia de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios* . [Tesis pregrado, UNiversidad Peruana Unión].

Gómez, L., Muriel, L., & Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros, 17*(2), 118-131.

Gutiérrez Villa, G., & La Rosa, M. (2022). Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 14*(16), 63-87. https://doi.org/https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.354

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *UAM, 31*(4), 83-96. https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004

Guzmán Martínez, G. (10 de Agosto de 2018). *Psicología y Mente*. https://psicologiaymente.com/desarrollo/que-es-castigo

Ibarra, J. (2019). Estilos atribucionales en la percepción de logro académico y de relaciones interpersonales en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista de Investigación Psicologica*(21), 73-86. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n21/n21_a06.pdf

León, A., Risco, E., & Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior, 43*(172), 123-144.

Lerís, D., Letosa, J., Usón, A., Allueva, P., & Bueno, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación, 28*(4), 1267-1284. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51722

López, M., Jústiz, M., & Cuenca, M. (2013). Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente . *Humanidades Médicas, 13*(3), 805-824.

Marugán, M., Martín, L., Catalina, J., & Román, J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes Universitarios. *Psicología Educativa, 19*(1), 13-20. https://doi.org/10.5093/ed2013a3

Meza Tejada, B. (2018). *El Nivel de Autoestima y su influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Francisco Javier de Luna Pizarro - Miraflores 2018.* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional deSan Agustin].

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Moraga, F. (2017). *Metas Académicas, Estilos Atribucionales y Estrategias De Aprendizaje en estudiantes secundarios de establecimientos vulnerables de la Región del Biobío.* [Tesis de pregrado, Universidad de Concepción].

Müggenburg Rodríguez, M., & Pérez Cabrera, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigacion cuantitativa. *Revista enferemería Universitaria, 4*(1), 35-38.

Ordoñoez-Sierra, R., & Rodriguez-Gallego, M. (2016). Las expectativas de los estudiantes y la calidad del servicio ofertado por la universidad de Sevilla . *Revista Complutense de Educación , 27*(3), 901-922. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.46999

Ortega, E., Casanova, I., Paredes, I., & Canquiz, L. (2019). EStilos de aprendizaje: Estratégias de enseñanza en luz. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 21*(3), 710-730.

Pila, J. (2012). *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I-II nivel de inglés del convenio Héroes del Cenepa - Espe de la ciudad de Quito en el año 2012. Diseño de una guía de estrategias motivacion.* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil].

Quiroz, J. (2018). *Estrategias de Aprendizaje Aplicadas por los estudiantes De La Carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma.* [Tesis de pregado, Universidad de Piura].

Ramudo, I., Barca, A., Brenlla, J., & Barca, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimientoacadémico del alumnado de bachillerato. *Revista de estudios e investigación*(1), 20-24. https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436

Rohner, R., & Carrasco, M. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Revista Acción Psicológica, 11*(2), 9-26. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5944/ap.11.2.14172

Roque, Y. (2022). *Inteligencia y rendimiento académico en la Institución Educativa La Alborada Huancayo - 2019.* [Tesis pregrado, Universidad Continental].

Salazar Paraguay, E. (2023). *El estado de asesoría de la Srta Karin ya había culminado hace varios meses atrás y se había levantado observaciones pasado su periodo hasta que verificamos la culminación de su contrato, luego se renegoció para desarrollar unas ultimas observaciones que .* [Tesis de Posgrado, Universidad Norbert Wiener].

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Schang, K. (5 de Noviembre de 2019). *Psicólogos CIAPLA*. Fracaso en la universidad: https://psicologosciapla.com/fracaso-en-la-universidad/

Takayama Uriarte, R. (2015). *Estilos de Aprendizaje en estudiantes de una I.E. Nacional y Particular de Chiclayo* . [Tesis de Pregrado, Universidad Señor de Sipán].

Valle, A., Rodríquez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González, J., & Rosario, P. (2009). Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Revista Electronic Journal of Research, 7*(3), 1073-1106.

Vásquez, A. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación, 32*(2), 159-170. https://doi.org/10.5209/rced.68203

Velarde, L. (2017). *Competencias pedagógicas y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de la materia en estudiantes universitarios.* [Tesis de Posgrado, Universidad César Vallejo].

Vera, A., Poblete, S., & Días, C. (2019). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, *38*(1), 13-32.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Luna, P. (2017). Rechazo e indiferencia entre estudiantes ¿Qué hacer? Magisterio.com.co. Colombia. https://www.magisterio.com.co/articulo/rechazo-e-indiferencia-entre-estudiantes-que-hacer

Shang K (2019). Psicólogos CIAPLA. https://www.ciapla.com/depresion/fracaso-en-la-universidad

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ANEXOS

1. CECAE: CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE
2. CUESTIONARIO EAT: ESTILOS ATRIBUCIONALES
3. CUESTIONARIO EVALUACION DE METAS ACADEMICAS
4. MATRIZ DE CONSISTENCIA
5. MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN
6. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS
7. FICHA SUNEDU
8. CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO
9. PRUEBA DE NORMALIDAD
10. INTERPRETACION DE ALFA DE CRONBACH
11. INTERPRETACION DE COEFICIENTE DE CORRELACION
12. SOLICITUD: AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS
13. AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°1: CECAE: CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

CECAE: Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje

(Valle et al., 2009)

I. Completa los siguientes datos:

Identificación:
Sexo:
Edad:
Universidad:
Facultad:

II. Instrucción:

Este Cuestionario supone una forma de ayudarte a descubrir y a mejorar tu forma de estudiar. Consiste en que señales la frecuencia con la que utilizas las distintas actividades, estrategias o modos de estudio.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si nunca acostumbras a hacer lo que dice la frase rodeas con un círculo la casilla que corresponde al número 1. Si casi nunca lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo algunas veces, rodeas la número 3. Si lo haces casi siempre, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo siempre, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar completa los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

N° Ítem	Preguntas	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata.					
2	Generalmente hago resúmenes de lo que estudio					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

3	Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando					
4	Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes.					
5	Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles.					
6	Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando.					
7	Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.					
8	Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales.					
9	Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando.					
10	Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes.					
11	Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.					
12	Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo.					
13	Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando					
14	Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor.					
15	Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

16	Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos.					
17	Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes.					
18	Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando					
19	Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor.					
20	Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar.					
21	Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor.					
22	Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°2: TIONARIO EAT: ESTILOS ATRIBUCIONALES

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

EAT: Estilos Atribucionales

(Alonso Tapia y Sánchez García, 1992 - España)

Identificación:

Sexo:

Edad:

Universidad:

Facultad:

INSTRUCCIÓN:

Encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en relación con cada una de las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Ten presente que una puntuación de "0" significa "máximo desacuerdo", y una puntuación de "4", "máximo acuerdo" con el contenido de la afirmación.

Ítem		Máximo desacuerdo 0				Máximo acuerdo 4
1	Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.					
2	En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.					
3	Por lo general, si he obtenido malos resultados en un curso creo que ha sido por mala suerte.					
4	Mis malas notas, se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.					
5	Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones se ha debido a falta de esfuerzo.					
6	Si repruebo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.					
7	Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

8	Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas					
9	Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.					
10	Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.					
11	En general, las notas bajas han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.					
12	Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender el curso.					
13	La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas.					
14	Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.					
15	Si alguna vez he sacado buenas notas es porque se me hace muy bien el estudio.					
16	Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.					
17	Si he tenido malas notas, es porque a menudo el profesor explicaba mal.					
18	Mis bajas notas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.					
19	La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.					
20	Normalmente, si recibo una mala nota en un curso es porque no he estudiado lo suficiente.					
21	A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.					
22	La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.					
23	Con frecuencia, si he sacado buenas notas en un curso, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.					
24	Si tengo buenas notas, es por el esfuerzo y empeño que pongo.					
25	Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.					
26	Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño					
27	Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.					
28	Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

29	Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado					
30	Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.					
31	Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.					
32	Cuando me he esforzado y he trabajado harto, he conseguido buenas notas.					
33	Si alguna vez he obtenido buenos resultados, se ha debido a mi capacidad para dicho curso.					
34	En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.					
35	Por lo general, apruebo simplemente por suerte.					
36	Normalmente, cuando he trabajado harto. He conseguido tener éxito es los estudios					
37	Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos					
38	Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad					
39	Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.					
40	Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante el curso.					
41	Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°3: CUESTIONARIO EVALUACION DE METAS ACADEMICAS

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

CEMA-II: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas.

Núñez, Gonzales-Pienda, Gonzales-Pumariega, García y Roces (1997)

Identificación:
Sexo:
Edad:
Universidad:
Facultad:

INSTRUCCIÓN:

Este es un cuestionario que nos permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes se esfuerzan en su trabajo académico. Seguidamente te presentamos una serie de afirmaciones acerca de los motivos que puedes tener para estudiar, o para evitar trabajar. Te pedimos que contestes a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas, que, aunque te parezcan semejantes, en realidad, no lo son. Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si nunca acostumbras a hacer lo que dice la frase rodeas con un círculo la casilla que corresponde al número 1. Si casi nunca lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo algunas veces, rodeas la número 3. Si lo haces casi siempre, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo siempre, rodeas la número 5.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean. Por favor, antes de comenzar completa los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Gracias por tu colaboración.

N°	Preguntas	Nunca	Casi	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
1	Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos.					
2	Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente					
3	Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.					
4	Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.					
5	Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.					
6	Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio					
7	Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.					
8	Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente.					
9	Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo					
10	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.					
11	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.					
12	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

13	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.					
14	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo.					
15	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí					
16	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.					
17	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí					
18	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres.					
19	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.					
20	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan mala por mis malas notas.					
21	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres.					
22	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.					
23	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.					
24	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan antipatía.					
25	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.					
26	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

27	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.					
28	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.					
29	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.					
30	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento					
31	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.).					
32	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.					
33	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.					
34	Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría estar desempleado					
35	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.					
36	Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré en ridículo.					
37	Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga.					
38	Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio.					
39	Es muy importante para mí no sentirme ridículo en clase.					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

40	Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.					
41	Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.					
42	Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien					

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°4: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ENUNCIADO: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTILOS ATRIBUCIONALES Y METAS ACADÉMICAS EN UNIVERSITARIOS DEL PRIMER SEMESTRE DE LA FACULTAD DE OBSTETRICIA Y PUERICULTURA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA - AREQUIPA. 2020

AUTOR: Claudia Danitza Cerpa Rodríguez

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	SUBINDICADORES	METODOLOGÍA
GENERAL	GENERAL		ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Estrategias Cognitivas	Selección	Tipo: Básica Enfoque: Cuantitativo Nivel: descriptivo-correlacional Diseño: no experimental de corte transversal Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Población: 58 Tratamiento estadístico: SPSS
¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje, los estilos atribucionales y las metas académicas en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María de Santa María – Arequipa 2020?	Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa, 2020.	Dado que existe un gran interés por incrementar la equidad con respecto a educación es que se han generado diversas estrategias que tienen como objetivo la obtención de aprendizajes y consiguiente mejora en el rendimiento académicos de los estudiantes, por ende, ellos necesitan descubrir y mejorar su forma de estudiar y conocer cuáles son sus principales motivos de éxito o fracaso en su trabajo académico.			Organización	
					Elaboración	
					Memorización	
			ESTILOS ATRIBUCIONALES	Externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al Éxito	Atribución a la suerte	
					Facilidades externas	
				Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	Escaso esfuerzo	
				Atribución del éxito académico a la habilidad	Atribución a la inteligencia	
					Habilidad para el estudio	
ESPECÍFICOS	ESPECÍFICOS			Atribución del fracaso al profesor	Enseñanza	
¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje tienen los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la	Identificar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la				Calificación	
				Atribución del éxito al esfuerzo	Empeño	
					Esfuerzo y éxito	
				Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico	Atribución a la mala suerte	
					Atribución a la casualidad	

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Universidad Católica de Santa María - Arequipa? 2020?	Universidad Católica de Santa María de la ciudad de Arequipa. 2020			por su atribución a la mala suerte	
				Atribución de fracaso a la falta de habilidad	Percepción de la capacidad intelectual
Qué estilos atribucionales tienen los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020?	Identificar los estilos atribucionales de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020.	Es probable que las Estrategias de Aprendizaje, los Estilos Atribucionales y Metas Académicas tengan una relación significativa entre sí, en los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa, 2020.	METAS ACADEMICAS	Metas orientadas al aprendizaje	Implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control
					Implicación en el estudio por el interés en las materias
¿Qué metas académicas tienen los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa? 2020?	Identificar las metas académicas de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020.			Metas orientadas al yo	Implicación en el estudio derivada de una defensa del yo
					Evitación del trabajo académico derivada de una defensa del yo
					Implicación en el estudio derivada de una búsqueda de engrandecimiento del yo
				Metas orientadas a la valoración social	Percepción del entorno
				Metas de logro o recompensa	Implicación en el estudio para obtener un trabajo futuro digno
					Implicación para evitar castigos

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°5: MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ID	Sexo	Edad	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22
1	F	17	4	4	4	3	3	3	2	3	4	2	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4
2	F	18	4	3	5	5	5	2	3	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4	5	5	5	4	3
3	F	18	3	4	5	3	4	3	3	4	4	3	5	3	4	3	2	3	2	3	3	4	5	3
4	F	19	3	3	5	4	4	1	1	3	2	3	3	2	1	1	4	2	4	4	4	3	4	5
5	F	19	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3
6	F	19	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	5	3	4	4	3	4	4	4	4
7	F	18	4	2	4	2	2	3	2	2	2	2	4	2	2	4	4	4	2	3	3	4	4	4
8	F	18	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	5	5	5	5	5
9	F	23	3	4	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
10	F	20	5	4	5	5	5	3	4	3	5	2	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5
11	F	24	4	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	5	4	3	3	3	3
12	F	22	5	5	5	3	4	3	4	5	4	5	5	4	4	2	4	4	4	5	5	5	5	5
13	F	19	4	3	5	3	4	2	2	4	3	5	5	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5
14	F	18	4	5	3	3	3	2	3	3	5	2	4	3	5	2	3	3	4	4	3	4	4	3
15	F	19	3	4	4	1	3	4	4	4	4	4	3	3	2	4	5	4	2	3	4	1	5	4
16	F	24	3	4	5	4	5	4	4	3	3	5	4	3	4	2	4	2	5	3	4	4	4	4
17	F	20	4	3	5	4	3	3	2	4	5	3	5	4	4	3	5	5	4	4	4	4	4	4
18	F	20	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
19	F	17	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	4	3	3	2	4	3	4	2	3	3	3	3
20	F	19	4	3	5	5	4	2	3	3	4	5	5	4	4	2	5	3	2	2	4	3	5	5
21	F	18	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4
22	F	24	5	4	5	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
23	F	27	5	3	3	5	4	3	5	4	5	5	3	2	3	5	4	3	5	4	5	4	4	5
24	F	20	5	3	3	4	4	2	3	4	4	3	5	3	4	2	4	4	3	4	3	4	4	4
25	F	20	5	3	4	4	5	4	3	4	4	3	2	5	5	2	4	3	3	4	4	4	4	4
26	F	21	3	5	5	4	4	4	4	5	5	3	5	5	5	4	5	5	3	3	3	5	5	5
27	F	19	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
28	F	20	5	5	5	3	5	4	2	3	4	5	5	4	4	3	4	5	2	1	1	4	5	3
29	F	21	3	2	4	4	4	1	3	4	4	3	4	3	2	3	3	3	3	4	4	3	4	3
30	F	18	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4
31	F	21	3	5	5	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
32	F	18	4	3	4	3	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4	5	4	5	5	4	4
33	F	20	4	5	5	4	4	5	3	4	5	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4
34	F	18	4	3	3	3	3	2	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	5	5

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

35	F	22	5	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	5
36	F	18	3	4	4	3	4	4	4	3	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4
37	F	22	5	4	5	1	2	1	4	3	5	4	5	2	4	1	4	1	2	2	5	1	5	5
38	F	19	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	4	4	5	4	3	5	5	5	5	5
39	F	19	5	5	5	5	5	2	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5
40	F	17	3	4	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3	3	4	4	5	3	3	3
41	F	21	5	3	4	3	3	2	2	3	3	2	4	3	3	2	3	2	5	3	3	2	4	4
42	F	18	4	4	3	2	3	2	2	4	3	2	2	2	2	2	4	3	4	2	4	2	4	2
43	F	20	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4
44	F	17	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	3
45	F	20	3	5	5	2	5	5	5	3	5	5	3	3	3	5	3	4	5	5	5	5	5	4
46	F	18	5	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4
47	F	17	2	3	3	3	2	2	1	1	1	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	3
48	F	21	4	3	4	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3
49	F	19	3	4	4	4	4	3	4	2	3	3	4	3	4	4	3	3	5	5	1	2	3	3
50	F	24	5	5	4	4	3	3	3	3	3	4	4	5	5	3	4	3	4	4	4	4	4	5
51	F	20	4	4	5	4	3	3	4	4	4	2	4	3	4	3	4	5	3	3	4	3	5	4
52	F	18	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4
53	F	19	5	4	5	4	4	5	3	5	4	3	4	5	4	5	4	4	2	4	5	3	5	2
54	F	22	3	2	4	3	2	2	3	4	4	2	4	5	4	3	4	3	3	3	2	3	4	5
55	F	17	3	4	4	2	4	4	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	2	2	3	3	4	4
56	F	18	3	4	3	2	3	2	3	4	4	3	3	4	3	1	3	4	3	4	4	4	4	4
57	F	19	3	3	4	2	4	2	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	5	5	5	3	5
58	F	19	4	4	3	3	4	2	4	4	4	5	5	3	3	3	4	5	4	4	3	3	4	3

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ESTILOS ATRIBUCIONALES

ID	Edad	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
1	18	3	4	1	2	4	2	1	1	4	4	4	1	1	4	4	3	1	2	1	3	1	1	2	4	3	4	2	1	3	1	1	4	3	2	0	4	2	1	2	1	4
2	18	4	4	0	1	2	1	1	0	4	4	1	0	1	4	4	2	1	4	1	2	1	1	0	4	4	4	0	0	3	1	1	4	4	4	2	4	1	1	0	1	4
3	19	2	3	0	0	3	2	0	0	3	3	3	1	1	4	3	4	0	2	0	3	0	0	0	4	2	4	1	2	2	0	0	4	3	2	1	4	2	0	1	0	4
4	20	3	3	2	1	3	2	1	1	4	4	2	1	2	4	4	3	1	2	1	3	1	1	1	4	3	2	1	2	3	1	2	4	4	3	1	4	3	1	1	1	3
5	17	3	3	0	1	4	0	0	0	3	3	4	3	1	4	3	4	1	2	0	4	1	1	0	3	2	4	2	0	2	0	0	4	2	2	0	4	1	0	3	0	4
6	18	4	4	0	0	2	2	3	0	4	4	2	0	0	4	4	4	2	3	0	3	2	0	0	4	4	2	0	4	0	0	0	4	4	4	0	4	3	0	0	1	2
7	20	3	4	0	0	3	4	0	0	3	3	3	0	0	4	3	4	0	0	0	3	0	3	0	4	4	4	0	0	0	0	0	3	3	4	0	3	0	2	0	2	3
8	24	4	4	1	1	4	3	1	0	4	4	4	0	0	4	4	4	1	1	0	4	1	0	1	4	4	4	0	2	0	0	0	4	4	4	0	4	0	0	0	2	4
9	21	3	3	0	2	3	3	1	0	4	3	3	0	0	4	4	4	2	3	0	3	2	2	0	4	3	2	0	0	0	0	0	4	3	2	0	4	0	1	0	0	2
10	20	4	4	1	1	0	2	1	0	4	3	1	2	0	4	3	0	2	1	0	1	1	0	0	4	3	0	2	1	1	0	0	4	3	2	0	4	1	0	0	1	4
11	18	2	2	1	2	1	1	2	2	3	3	1	3	1	3	3	2	2	3	1	1	2	1	1	4	3	2	2	1	1	0	2	3	2	2	1	2	1	1	1	2	2
12	18	4	3	2	3	2	3	1	1	4	3	4	4	1	4	2	4	2	2	1	4	2	1	1	4	4	4	4	2	1	1	2	4	3	2	1	4	0	1	4	3	3
13	20	3	4	2	2	3	1	0	1	4	3	0	1	2	4	3	3	1	1	0	2	0	0	2	4	3	2	1	1	2	0	1	4	4	3	0	4	0	1	2	2	2
14	22	3	3	2	3	3	3	1	1	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	1	3	2	1	2	2	3
15	22	2	4	1	2	1	3	2	0	4	3	2	2	0	4	4	3	2	3	1	3	2	2	2	4	2	2	2	2	3	2	2	4	4	3	1	4	2	1	1	3	3
16	18	3	3	1	1	4	3	2	1	3	2	4	3	1	3	2	4	2	2	2	4	2	2	1	4	3	4	3	3	4	1	3	4	3	2	3	4	3	2	3	2	4
17	19	2	4	1	1	4	0	1	0	3	4	4	0	0	4	4	4	1	1	0	4	1	0	0	4	4	4	0	0	4	0	0	4	4	4	0	4	0	0	0	0	4
18	21	3	3	0	0	4	3	0	0	4	4	4	1	0	4	3	4	1	3	0	4	2	0	0	4	3	4	0	1	2	0	0	4	4	2	0	4	1	0	0	2	4
19	18	4	3	1	3	4	3	2	1	3	3	2	2	1	4	3	4	2	3	3	3	2	2	4	4	3	3	2	3	3	2	2	4	3	3	2	4	3	2	3	3	3
20	19	3	4	1	1	3	2	1	1	3	3	3	1	0	4	3	3	1	1	0	3	1	1	1	3	3	3	1	0	3	1	1	3	3	2	0	4	1	1	0	1	3
21	24	3	2	1	1	4	1	1	2	3	3	1	1	2	3	1	3	1	1	1	2	2	1	1	3	3	1	1	2	1	1	1	4	2	1	1	4	1	1	0	2	4
22	20	1	4	0	2	1	2	1	1	4	3	2	3	0	4	2	2	2	2	0	3	2	1	1	4	2	2	1	1	1	1	1	3	3	2	0	3	1	1	2	2	3
23	17	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	0	0	3	3	3	0	4	2	1	3	0	3
24	20	3	4	3	2	2	2	3	2	4	4	2	2	2	4	4	2	2	2	3	2	2	3	1	4	2	3	2	2	1	1	1	3	3	3	1	4	3	3	3	4	2
25	21	2	4	0	0	3	2	0	0	3	3	3	0	0	2	3	3	0	0	0	3	1	0	0	1	3	3	0	0	0	0	0	3	4	1	0	2	1	0	4	3	4
26	24	2	3	2	2	2	2	2	2	4	4	2	2	4	2	4	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	1	2	3	1	2	3	3	3	2	3	3	3	1	2	2
27	17	3	4	3	2	3	2	2	1	4	4	2	4	1	4	3	3	2	3	1	3	2	2	1	4	3	4	3	1	3	2	2	4	3	3	0	4	2	2	3	3	3
28	17	2	4	1	2	3	3	1	0	3	4	4	3	0	4	3	3	1	4	0	2	2	0	3	4	4	4	2	2	1	0	2	4	4	2	0	4	0	0	3	3	4
29	18	4	4	1	1	4	2	2	2	4	3	3	2	3	3	3	1	1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	4
30	18	0	3	0	1	2	1	1	1	4	2	3	3	1	3	2	3	2	2	1	3	2	2	0	4	3	1	1	1	1	2	2	3	3	1	0	3	0	2	2	2	1
31	17	4	4	1	1	4	4	1	1	4	4	4	4	1	4	4	4	1	1	1	4	1	1	1	4	4	4	2	1	1	2	1	4	2	4	1	4	1	1	3	2	4
32	20	1	3	1	2	2	1	1	1	3	2	1	1	2	3	1	1	1	2	2	3	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	4	2	2	1	3	1	1	1	1	2
33	18	3	4	1	1	3	2	1	1	4	3	3	3	0	3	3	3	2	3	1	3	3	1	2	4	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3	1	4	3	0	2	1	4
34	21	3	4	0	2	2	2	1	0	3	3	2	1	0	3	3	2	2	3	1	2	3	1	0	3	4	2	0	2	2	0	0	4	4	3	0	3	1	2	0	2	2
35	22	3	4	1	1	1	2	3	1	4	3	3	2	0	4	3	1	2	2	0	2	2	0	2	4	3	3	1	0	1	1	0	4	4	2	0	2	1	1	2	2	4

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

36	27	3	4	1	3	4	3	2	0	4	4	4	0	0	4	3	2	2	3	0	1	2	2	3	4	3	3	2	0	3	3	4	3	4	2	0	4	0	0	4	4	2
37	19	2	4	0	0	4	3	0	1	3	4	2	1	0	2	2	1	0	1	1	4	1	1	0	4	3	4	3	0	1	0	1	3	4	2	0	3	1	0	2	0	4
38	19	2	3	1	2	3	2	2	1	3	2	3	2	1	2	2	2	1	2	1	3	1	1	2	2	2	3	2	2	2	0	1	2	3	2	0	2	2	0	2	1	2
39	19	4	3	2	4	3	3	4	2	3	4	0	2	3	3	4	2	4	0	1	0	3	2	3	3	2	1	0	4	0	4	1	4	3	2	1	4	2	2	0	4	3
40	24	2	3	0	1	3	3	0	0	3	2	3	1	0	4	2	4	0	4	1	4	0	1	4	4	3	4	1	1	4	2	1	4	2	2	0	3	0	1	3	1	4
41	22	3	4	1	1	3	3	1	1	4	4	2	1	2	4	4	0	1	1	4	4	2	2	2	4	4	4	2	3	2	1	1	4	4	4	0	4	2	0	1	1	3
42	19	2	4	0	1	4	1	0	0	4	4	3	1	0	4	4	4	2	1	0	4	2	0	1	4	4	3	1	1	3	1	2	4	3	2	0	4	1	0	1	2	4
43	18	1	2	0	1	3	2	1	3	2	2	4	1	2	3	1	4	2	2	2	4	2	1	3	2	1	4	1	3	3	1	3	3	2	1	2	4	3	1	1	3	3
44	21	1	2	2	1	3	1	1	1	2	2	3	1	0	2	2	3	1	2	0	3	1	2	1	3	2	3	1	1	1	0	1	3	2	1	1	1	1	0	1	0	3
45	18	2	4	3	3	1	1	1	1	4	4	0	1	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	2	3	1	1	3	2	2	3	3	2	1	3	2	1	1	2	3
46	20	2	3	0	1	4	4	2	1	3	3	3	4	1	3	4	2	3	1	0	3	2	1	2	3	4	4	4	2	3	1	3	4	4	4	1	4	2	1	4	4	4
47	18	4	4	0	0	4	1	0	0	4	4	4	4	0	4	2	4	0	3	0	4	0	0	0	4	4	4	3	1	3	0	0	4	3	2	0	4	0	1	4	0	4
48	18	4	4	0	0	4	1	0	0	4	4	4	4	0	4	2	4	0	3	0	4	0	0	0	4	4	4	3	1	3	0	0	4	3	2	0	4	0	1	4	0	4
49	23	2	3	2	1	2	2	1	2	3	3	3	2	1	3	3	3	2	2	1	3	3	1	1	3	2	3	1	2	2	0	1	3	3	3	1	3	2	1	3	0	2
50	17	3	2	0	2	4	2	0	1	4	3	3	1	2	3	3	2	2	4	3	2	2	2	2	4	3	2	2	3	2	1	3	4	3	2	1	1	3	2	4	1	4
51	19	3	4	2	1	3	3	1	1	4	4	4	1	1	4	4	4	1	1	1	4	1	1	1	4	4	4	1	1	1	0	0	4	4	3	0	4	3	1	1	1	1
52	19	4	4	1	1	3	0	1	1	3	4	4	0	1	4	4	4	1	1	0	4	1	1	1	4	3	3	4	2	2	0	0	4	3	3	0	4	1	0	0	0	3
53	19	3	4	3	3	2	2	2	3	2	4	2	2	1	4	3	2	3	2	1	2	3	2	3	3	4	2	1	1	3	2	2	3	4	4	0	3	2	3	0	2	3
54	19	3	2	3	2	1	2	2	3	3	3	1	2	3	3	3	2	2	2	3	1	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	4	2	3	3	2	3	4	2	2
55	19	2	4	1	1	4	1	0	1	2	2	3	0	2	3	2	3	0	2	1	4	1	1	2	4	4	3	1	1	2	0	1	4	3	2	1	4	2	1	1	1	3
56	19	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	4	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	1	2	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	3
57	20	3	4	1	1	2	1	2	1	4	3	2	2	2	4	3	1	2	2	1	4	2	2	2	4	3	3	1	2	2	0	0	4	3	3	1	4	3	1	1	1	3
58	20	3	4	1	2	4	1	1	1	4	3	4	1	1	4	3	4	2	2	1	4	1	2	2	4	2	4	2	2	2	1	2	4	3	2	1	4	2	1	1	1	4

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

METAS ACADEMICAS

ID	Edad	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
1	18	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	2	3	4	4	3	3	3	4	1	4	4	4	4	2	5	3	1	3	2	5	5	5	5	1	2	1	1	2	4	1
2	18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	3	4	2	2	2	2	2	2	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1
3	19	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	4	5	5	5	5	3	2	5	5	5	2	5	5	3	3	3	4	5	1	5	5	5	5	1	1	1	3	1	1	1
4	18	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	1	1	3	4	1	3	1	2	1	4	1	2	4	1	5	1	1	5	1	5	4	5	5	1	1	1	5	4	1	1
5	19	3	4	4	3	3	4	2	2	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	4	3	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	1	2	2	4	3	4	3
6	20	5	4	5	4	4	3	3	3	4	5	5	3	2	3	4	5	3	2	2	3	2	4	3	3	1	1	3	1	3	3	2	4	4	5	4	1	1	1	3	2	1	1
7	20	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	2	4	1	4	2	1	4	2	2	4	2	5	2	4	4	2	1	1	2	1	1	1
8	19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3	5	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	4	4	5	5	5	5	2	1	1	3	2	1	3
9	17	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	2	5	5	5	2	5	4	5	5	4	3	1	3	1	3	1
10	18	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	1	1	1	1	1	5	1	5	1	1	5	1	5	4	5	5	1	1	1	3	1	1	1
11	20	4	5	4	4	4	4	5	5	5	3	3	1	3	4	3	3	3	1	1	1	2	3	1	1	1	1	4	1	1	4	1	3	1	3	2	1	1	1	2	2	1	1
12	24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	5	2	2	3	1	1	1	1	5	1	5	5	5	5	1	1	1	2	1	2	1
13	21	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	3	1	5	3	4	4	1	1	1	1	1	1	1
14	19	4	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	4	3	3	3	3	4	2	3	3	3	5	5	5	5	3	4	2	3	3	3	3
15	20	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	3	4	3	4	4	3	2	3	2	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	2	2	1	1	1	1	1
16	21	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	3	4	3	5	3	2	1	3	1	1	1	2	2	1	4	1	1	2	1	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1
17	18	5	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	3	3	4	2	4	3	2	1	3	1	2	1	2	2	1	3	1	2	2	2	5	5	5	5	3	3	4	3	3	3	2
18	18	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
19	18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	5	5	5	3	3	3	4	3	4	1	5	5	1	1	3	5	5	5	5	2	3	1	1	3	2	5
20	22	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	2	3	2	2	4	2	1	1	3	2	2	1	3	2	2	3	1	2	4	2	4	4	4	4	2	2	2	1	1	2	1
21	20	4	5	5	5	5	5	4	3	5	3	5	5	2	2	3	5	3	2	3	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	5	4	3	3	2	2	1	2	2	3	2
22	22	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	3	1	2	1	1	3	2
23	19	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	3	2	3	2	4	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	1	1	4	1	5	5	5	5	2	1	1	1	1	2	2
24	20	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	3	2	2	2	2	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	4	3	3	3	1	1	3	2	2	1	1
25	19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	3	3	2	3	4	1	4	3	3	5	4	5	5	5	5	1	1	1	1	1	2	1
26	18	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4
27	18	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	2	4	3	4	3	2	2	2	3	3	2	2
28	20	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	3	4	2	2	1	5	2	4	4	1	3	4	5	2	2	4	1	5	5	5	5	2	2	1	4	2	1	1
29	17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
30	21	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	3	3	3	3	5	3	2	2	2	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	5	2	3	5	1	1	1	1	1	1	1
31	17	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	1	5	5	5	5	3	3	1	4	3	3	5
32	17	4	5	5	4	3	3	4	5	3	5	4	3	5	4	3	4	2	1	2	2	3	1	3	3	1	2	2	2	2	3	2	5	5	5	5	3	2	1	2	1	1	1
33	18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	2	2	5	4	3	4	1	1	4	2	4	4	1	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	1	3	4	1	4	1	2
34	18	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	5	2	5	4	5	4	2	2	2	3	2	3	2
35	21	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	2	2	3	3	4	4	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	5	5	5	5	1	1	2	3	2	2	2

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

36	22	3	3	3	3	3	4	5	5	5	3	3	5	4	4	4	4	4	5	4	1	1	5	2	2	3	2	1	1	3	5	3	5	5	5	5	2	3	1	3	2	3	1
37	21	4	4	4	5	4	5	5	4	3	2	4	2	2	1	1	3	3	3	1	1	2	3	2	2	3	1	2	2	1	4	1	4	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
38	27	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	3	3	1	4	4	5	5	5	5	3	3	3	4	4	2	5
39	24	4	3	4	5	5	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	1	1	2	3	2	1	1
40	24	4	3	5	4	3	3	4	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	5	5	5	5	5	4	4	1	1	5	5	3	3	3
41	18	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	4	1	1	3	1	5	5	5	5	1	1	4	1	1	1	1
42	19	4	3	5	4	5	4	4	4	3	4	5	4	4	4	2	5	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	4	2	2	3	4	5	3	3	4	2	3	2	2	2	2	2
43	20	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	5	4	5	5	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	5	5	5	5	5	3	3	2	4	4	3	2
44	18	3	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	2	2	1	5	4	3	3	4	2	1	2	4	4	3	5	2	2	5	1	5	4	5	4	1	1	2	2	2	3	2
45	23	3	4	5	5	4	5	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	2	2	3	2	2	3	3	1	3	3	4	4	4	4	5	3	2	3	3	3	2
46	19	5	5	5	5	5	5	5	4	2	4	4	3	2	1	1	3	2	2	1	2	1	2	1	2	3	1	1	1	1	3	1	4	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1
47	18	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	3	4	2	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	3	4	3	4	3	2	1
48	22	4	3	5	3	3	3	4	4	4	2	3	1	4	5	3	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	4	3	4	3	5	3	1	1	1	1	1	1	1
49	19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	3	1	3	5	5	5	5	5	1	1	1	3	3	3	3
50	19	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	2	1	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	2	2	3	3	2
51	19	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	3	2	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1	2	5	5	5	5	2	1	1	1	1	1	1
52	17	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	1	1	3	2	3	2	2	2	2	4	3	4	4	2	2	2	1	2	3	2
53	24	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	1	1	1	2	3	2	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	1	1	1	5	1	1	3
54	19	4	4	4	5	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	5	5	3	3	4	3	3	4	3
55	20	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	3	3	3	4	4	4	4	5	2	5	2	2	4	3	5	5	5	4	2	2	2	2	2	3	2
56	17	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	3	2	2	4	2	3	3	4	3	3	3	3	4	2	4	3	1	3	3	5	4	4	4	1	1	2	1	2	3	2
57	20	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	2	2	2	3	3	3	2
58	19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	5	5	5	4	4	2	3	3	2	2

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°6: VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Formato para validación de instrumento por jueces expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **EAT: Estilos Atribucionales (Alonso y Sánchez 1992),** que hace parte de la investigación Estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en universitarios del primer semestre de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
Dimensión	**Ítem**	**Suficiencia**	**Claridad**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Observaciones**

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	**Si**	**No**	**Observaciones**
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

CONSIDERACIONES FINALES **(favor agregar observaciones que no han sido consideradas en este formato)**

VALIDÉZ					
Aplicable	X	No Aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones	

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Instrumento validad por:	Dra. Jannet Escobedo Vargas	 Cod.0955 Firma
Teléfono:	958163225	
Correo electrónico:	jescobed@ucsm.edu.pe	

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Formato para validación de instrumento por jueces expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **CEMA-II: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas. Núñez, Gonzales-Pienda, Gonzales-Pumariega, García y Roces (1997),** que hace parte de la investigación Estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en universitarios del primer semestre de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
Dimensión	**Ítem**	**Suficiencia**	**Claridad**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Observaciones**

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	**Si**	**No**	**Observaciones**
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

CONSIDERACIONES FINALES
(favor agregar observaciones que no han sido consideradas en este formato)

VALIDÉZ

Aplicable	X	No Aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones	

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Instrumento validad por:	Dra. Jannet Escobedo Vargas	
Teléfono:	958163225	
Correo electrónico:	jescobed@ucsm.edu.pe	Cod.0955 Firma

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Formato para validación de instrumento por jueces expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **CECAE: Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje. (Valle et al., 2009),** que hace parte de la investigación Estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en universitarios del primer semestre de la Facultad de Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

ASPECTOS ESPECÍFICOS						
Dimensión	**Ítem**	**Suficiencia**	**Claridad**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Observaciones**

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	**Si**	**No**	**Observaciones**
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

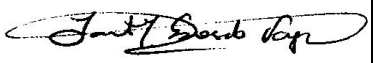
CONSIDERACIONES FINALES **(favor agregar observaciones que no han sido consideradas en este formato)**

VALIDÉZ					
Aplicable	X	No Aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones	

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

Instrumento validad por:	Dra. Jannet Escobedo Vargas	
Teléfono:	958163225	
Correo electrónico:	jescobed@ucsm.edu.pe	Cod.0955 Firma

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°7: FICHA SUNEDU

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

GRADUADO	GRADO O TITULO	INSTITUCION
ESCOBEDO VARGAS, JANNET MARIA DNI 29203672	BACHILLER EN CIENCIAS OBSTETRICIA Fecha de Diploma:01/06/1983	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCOBEDO VARGAS, JANNET MARIA DNI 29203672	SEG.ESP. EN GERENCIA EN SALUD REPRODUCT. Fecha de Diploma:10/08/2006	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCOBEDO VARGAS, JANNET MARIA DNI 29203672	SEGUNDA ESPECIALIDAD EN GERENCIA EN SALUD REPRODUCTIVA Fecha de Diploma:10/08/2006	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCOBEDO VARGAS, JANNET MARIA DNI 29203672	LICENCIADO EN OBSTETRICIA Fecha de Diploma: 04/07/83	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCOBEDO VARGAS, JANNET MARIA DNI 29203672	MAGISTER EN EDUCACION SUPERIOR Fecha de Diploma:	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCOBEDO VARGAS, JANNET MARIA DNI 29203672	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA SALUD Fecha de Diploma:09/08/2007	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCOBEDO VARGAS, JANNET MARIA DNI 29203672	SEGUNDA ESPECIALIDAD EN SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA DEL ESCOLAR Y ADOLESCENTE Fecha de Diploma:30/12/09	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°8: CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Análisis de confiabilidad del instrumento "CECAE: Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje" (Valle et al., 2009)

Dimensiones	Alfa de Cronbach	N de elementos
Selección	0.795	9
Organización	0.776	6
Elaboración	0.789	4
Memorización	0.749	3

Análisis de confiabilidad del instrumento "EAT: Estilos Atribucionales" (Alonso Tapia y Sánchez García, 1992 - España)

Dimensiones	Alfa de Cronbach	N de elementos
Externalización e incontrolabilidad de los resultados fundamentalmente al Éxito	0.824	7
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	0.832	6
Atribución del éxito académico a la falta habilidad	0.822	6
Atribución del fracaso al profesor	0.870	6
Atribución del éxito al esfuerzo	0.832	6
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	0.713	6
Atribución de fracaso a la falta de habilidad	0.716	4

Análisis de confiabilidad del instrumento "CEMA-II: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas" Núñez, Gonzales-Pienda, Gonzales-Pumariega, García y Roces (1997)

Dimensiones	Alfa de Cronbach	N de elementos
Metas orientadas al aprendizaje	0.878	9
Metas orientadas al yo	0.933	16
Metas orientadas a la valoración social	0.884	7
Metas de logro o recompensa	0.862	10

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°9: PRUEBA DE NORMALIDAD

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Prueba de Normalidad

H0: los datos tienen una distribución normal
H1: los datos no tienen una distribución normal

2.	3. Kolmogorov-Smirnov[a]			
	4. Estadístico	5. gl	6. P, valor.	
7. Selección	8. 0.107	9. 58	10. 0.096	
11. Organización	12. 0.102	13. 58	14. ,200*	
15. Elaboración	16. 0.083	17. 58	18. ,200*	
19. Memorización	20. 0.105	21. 58	22. 0.177	
23. Externalización e incontrolabilidad	24. 0.100	25. 58	26. ,200*	
27. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	28. 0.081	29. 58	30. ,200*	
31. Atribución del éxito académico	32. 0.148	33. 58	34. 0.003	
35. Atribución del fracaso al profesor	36. 0.105	37. 58	38. 0.178	
39. Atribución del éxito al esfuerzo	40. 0.178	41. 58	42. 0.000	
43. Externalización e incontrolabilidad del fracaso	44. 0.122	45. 58	46. 0.031	
47. Metas orientadas al aprendizaje	48. 0.138	49. 58	50. 0.008	
51. Implicación en el estudio para la adquisición de competencia	52. 0.165	53. 58	54. 0.000	
55. Implicación en el estudio por el interés en las materias	56. 0.259	57. 58	58. 0.000	

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

59. Metas orientadas al yo	60.	0.070	61.	58	62.	,200*
63. Implicación en el estudio derivada de una defensa del yo	64.	0.121	65.	58	66.	0.035
67. Evitación del trabajo académico	68.	0.141	69.	58	70.	0.006
71. Implicación en el estudio derivada de una búsqueda	72.	0.083	73.	58	74.	,200*
75. Metas orientadas a la valoración social	76.	0.089	77.	58	78.	,200*
79. Metas de logro o recompensa	80.	0.090	81.	58	82.	,200*
83. Implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro	84.	0.170	85.	58	86.	0.000
87. Implicación para evitar castigos	88.	0.130	89.	58	90.	0.016

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°10: INTERPRETACIÓN DE ALFA DE CRONBACH

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla N° 12

Interpretación de alfa de Cronbach

Nivel	Valor de Alfa de Cronbach
Excelente	]0.9 - 1]
Muy bueno	]0.7 - 0.9]
Bueno	]0.5 - 0.7]
Regular	]0.3 - 0.5]
Deficiente	0 - 0.3]

Tuapanta, J., Duque, M., & Mena, A. (2017). *Alfa de Cronbach para validar un cuestionario del uso de las TIC en docentes universitarios. Revista mktDescubre*(10), 37-48. p.41.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°11: INTERPRETACIÓN DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

Tabla N°: 13

Interpretación de coeficiente de correlación

Valor	Interpretación
−0.90	Correlación negativa muy fuerte
−0.75	Correlación negativa considerable.
−0.50	Correlación negativa media
-0.25	Correlación negativa débil.
−0.10	Correlación negativa muy débil.
0	No existe correlación alguna entre las variables.
0.1	Correlación positiva muy débil.
0.25	Correlación positiva débil.
0.5	Correlación positiva media.
0.75	Correlación positiva considerable.
0.9	Correlación positiva muy fuerte.
1	Correlación positiva perfecta

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodologia de la investigación* (6ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill Education. p.305.

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE
TESIS UCSM

UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE SANTA MARÍA

ANEXO N°12: SOLICITUD: AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis

REPOSITORIO DE TESIS UCSM

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

SOLICITO: **Permiso para aplicar instrumentos de recolección de datos para de Trabajo de Investigación de Tesis**

Sra. Ricardina Flores Flores
DECANA DE LA FACULTAD DE OBSTETRICIA Y PUERICULTURA

Yo**, CLAUDIA DANITZA CERPA RODRIGUEZ,** identificada con **DNI Nº 47407536**, estudiantes del Programa de Maestría en Educación Superior de la Universidad Católica de Santa María, ante Ud. respetuosamente me presento y expongo:

Que como parte de las actividades de aprendizaje e **investigación** del programa de Maestría previamente mencionado, solicitamos a Ud. permiso para aplicar en los estudiantes de la Carrera de Obstetricia y Puericultura que se encuentra bajo su cargo los instrumentos de recolección de información de nuestro trabajo de Investigación de Tesis titulado **"Estrategias de Aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en estudiantes de primer semestre de la Facultad De Obstetricia y Puericultura de la Universidad Católica de Santa María - Arequipa. 2020"**, a fin de que nos sirvan de insumos para elaborar nuestro informe de tesis. La aplicación de instrumentos se realizaría durante el mes de marzo y abril. Adjuntamos el proyecto de investigación y los instrumentos mencionados.

La investigación nos permitirá conocer la correlación entre las estrategias de aprendizaje, estilos atribucionales y metas académicas en los estudiantes. Además, con los resultados y conclusiones obtenidas, proponer posibles soluciones para potenciar su uso en beneficio de los estudiantes y de la carrera profesional.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a usted acceder a mi solicitud.

Arequipa, Julio del 2020

CLAUDIA DANITZA
CERPA RODRIGUEZ
DNI N.º 47407536

Publicación autorizada con fines académicos e investigativos
En su investigación no olvide referenciar esta tesis