

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Motivación de logro académico y aprendizaje  
significativo en estudiantes de psicología de una  
universidad privada de Lima, 2022**

Geraldine Ramos Ocospoma  
Omar Nilton Arroyo Huamani

Para optar el Título Profesional de  
Licenciada en Psicología

Lima, 2023

Repositorio Institucional Continental  
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

**INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TESIS**

**A** : Eliana Mory Arciniega  
Decana de la Facultad de Humanidades

**DE** : Mariuccia Angeles Donayre  
Asesor de tesis

**ASUNTO** : Remito resultado de evaluación de originalidad de tesis

**FECHA** : 04 de Noviembre de 2023

---

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para saludarlo y en vista de haber sido designado asesor de la tesis titulada: "Motivación de logro académico y aprendizaje significativo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022", perteneciente a los estudiante(s) Bach. Geraldine Ramos Ocospoma y Bach. Omar Nilton Arroyo Huamani, de la E.A.P. de Psicología; se procedió con la carga del documento a la plataforma "Turnitin" y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por resultado 0 % de similitud (informe adjunto) sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- Filtro de exclusión de bibliografía SI  NO
- Filtro de exclusión de grupos de palabras menores (Nº de palabras excluidas: 5) SI  NO
- Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante SI  NO

En consecuencia, se determina que la tesis constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad.

Recae toda responsabilidad del contenido de la tesis sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios de legalidad, presunción de veracidad y simplicidad, expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI y en la Directiva 003-2016-R/UC.

Esperando la atención a la presente, me despido sin otro particular y sea propicia la ocasión para renovar las muestras de mi especial consideración.

Atentamente,



---

Dra. Mariuccia Angeles Donayre  
Asesor de tesis

## **DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD**

Yo, Omar Nilton Arroyo Huamani, identificado(a) con Documento Nacional de Identidad No.71404853, de la E.A.P. de Psicología de la Facultad de Humanidades la Universidad Continental, declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada: "MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2022 ", es de mi autoría, la misma que presento para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología.
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

04 de NOVIEMBRE de 2023.



---

Omar Nilton Arroyo Huamani

DNI. No. 71404853

## **DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD**

Yo, Geraldine Ramos Ocospoma, identificado(a) con Documento Nacional de Identidad No.70311255, de la E.A.P. de Psicología de la Facultad de Humanidades la Universidad Continental, declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada: "MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2022 ", es de mi autoría, la misma que presento para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología.
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

04 de NOVIEMBRE de 2023.



---

GERALDINE RAMOS OCROSPOMA

DNI. No. 70311255

# MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

---

INFORME DE ORIGINALIDAD

---

0%

INDICE DE SIMILITUD

0%

FUENTES DE INTERNET

0%

PUBLICACIONES

0%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

---

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

---

---

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 5 words

Excluir bibliografía

Activo

## **DEDICATORIA**

A mis padres por siempre haberme apoyado en todo este proceso y a enseñar que todo esfuerzo y dedicación siempre tienen su recompensa.

A mi hermano por su preocupación constante tanto en mi desarrollo personal como profesional.

A mi enamorado por siempre creer en mí y confiar en mi capacidad.

**Geraldine Ramos**

A Dios, en primer lugar, tras distintas eventualidades y dificultades que pasamos en los últimos años, hemos realizado la tesis con éxito, después de tanto esfuerzo. El padre indica que “el tiempo de Dios es perfecto”.

A mis padres por tanto apoyo en el trayecto de toda mi carrera. A mi papá por haberse esforzado tanto día tras día y que me disculpe si lo prive de tantas cosas, a mi madre por impulsarme y estar detrás de mí todo el tiempo para que no me rindiera.

A mi pareja, pues sin ella esta tesis no pudo llegar a concluirse, gracias por enseñarme a ser una mejor persona, un mejor hijo y una mejor pareja. Siempre tú y yo.

**Omar Arroyo**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por siempre guiar nuestro camino y darnos la sabiduría para superar las dificultades y fragilidad.

A la universidad y a su vicerrector por habernos permitido la aplicación de nuestros cuestionarios a sus estudiantes y, de esa manera, la ejecución de nuestra investigación.

A la Universidad Continental por habernos aceptado en el taller y poder obtener la licenciatura.

A nuestra asesora, la Dra. Mariuccia Maisy Angeles Donayre, quien nos brindó la orientación y guía necesaria para nuestra investigación.

## **RESUMEN**

La investigación “Motivación de logro académico y aprendizaje significativo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022, tiene como objetivo establecer la relación entre motivación para el logro académico y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022. En cuanto a la metodología, la tesis tuvo un enfoque cuantitativo, cuyo nivel fue correlacional causal, investigación básica y con un diseño no experimental. La población estuvo conformada por estudiantes de la carrera de psicología, escogidos mediante el muestro aleatorio simple, y, luego de obtener la cantidad representativa general, se somete a la técnica del muestreo aleatorio estratificado para obtener un grupo de cada año de estudios, aplicándose para ello la técnica de recolección. Asimismo, para la obtención de datos se aplicó los siguientes instrumentos: la Escala Atribucional de Motivación de Logro Académico y el Cuestionario de Aprendizaje Significativo. Se obtuvo como resultado que la motivación de logro académico influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022. Por lo cual se concluyó que tanto el interés y esfuerzo, interacción con el profesor, tarea/capacidad, examen e interacción con los pares influyen en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la carrera de psicología.

**Palabras claves:** motivación, logro académico, aprendizaje significativo, estudiantes, dimensiones, psicología.

## **ABSTRACT**

The research Motivation for academic achievement and significant learning in psychology students at a private university in Lima, 2022, has as objective: To establish the relationship between motivation for academic achievement and significant learning of psychology students at a Private University of Lima, 2022; Regarding the methodology of the thesis, it had a quantitative approach, whose level was causal correlation, basic research and with a non-experimental design. The population was made up of students from the Psychology career, chosen by sampling: Simple random and after obtaining the general representative quantity, it is submitted to the stratified random sampling technique to obtain a group from each year of studies, applying for it the collection technique, where the following instruments were applied to obtain data, the Attributional Scale of Academic Achievement Motivation and the Significant Learning Questionnaire; having obtained as a result that the motivation of academic achievement influences the significant learning of psychology students of a Private University of Lima, 2022. Therefore, it was concluded that both interest and effort, interaction with the teacher, task / capacity, exam, and interaction with peers influence the significant learning of students in the psychology career.

**Keywords:** motivation, academic achievement, significant learning, students, dimensions, psychology.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
ÍNDICE.....	6
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	13
1.2 Justificación.....	13
1.3 Planteamiento del Problema.....	15
1.4. Formulación del Problema.....	16
1.4.1 Problema general.....	16
1.4.2 Problemas específicos.....	17
1.5. Determinación de los Objetivos.....	17
1.5.1 Objetivo general.....	17
1.5.2 Objetivos específicos.....	18
1.5.3 Hipótesis general.....	18
1.5.4 Hipótesis específicas.....	19
1.7 Identificación de las variables.....	19
1.7.1 Variable independiente.....	19
1.7.2 Variable dependiente.....	20
CAPÍTULO II MARCO TEORICO.....	21
2.1 Antecedentes del Problema.....	21
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	25
2.1.3 Antecedentes locales.....	27
2.1. Motivación de Logro Académico.....	30
2.1.1. Conceptualización de motivación de logro.....	30
2.1.2 Dimensiones de motivación de logro académico.....	32

2.1.3	Características de las personas con motivación de logro.....	34
2.1.4	Modelos teóricos de la motivación de logro .....	35
2.2	Aprendizaje Significativo .....	41
2.2.1	Conceptualización de aprendizaje significativo .....	41
2.2.2	Dimensiones del aprendizaje significativo .....	42
2.2.3	Tipos de aprendizaje significativo .....	43
2.2.4	Modelos teóricos del aprendizaje significativo .....	44
2.3	Definición de Términos Básicos .....	48
CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO.....		50
3.1	Métodos de Investigación .....	50
3.2	Enfoque de la Investigación .....	50
3.3	Alcance de Investigación .....	51
3.4	Diseño de Investigación .....	51
3.5	Tipo de Investigación .....	52
3.6	Población, Muestra y Criterios de Inclusión .....	53
3.6.2	Muestra.....	53
3.6.3	Criterios de inclusión .....	55
3.7	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	55
3.8	Técnicas Estadísticas de Análisis de Datos .....	59
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....		60
4.1	Análisis de los Resultados .....	60
4.1.1	Resultados descriptivos .....	60
4.1.2.	Resultados inferenciales de las variables de estudio Tabla 4 .....	61
4.2	Discusión.....	68
CONCLUSIONES.....		78
RECOMENDACIONES .....		79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		80

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de las variables	21
Tabla 2 Muestra estratificada según año de estudio	55
Tabla 3 Total, de estudiantes de psicología según rangos de edad	61
Tabla 5 Significancia entre motivación de logro académico y aprendizaje significativo	61
Tabla 6 Regresión lineal entre interés y esfuerzo y aprendizaje significativo	63
Tabla 7 Significancia entre interés y esfuerzo y aprendizaje significativo	63
Tabla 8 Regresión lineal entre interacción con el profesor y aprendizaje significativo	64
Tabla 9 Significancia entre interacción con el profesor y aprendizaje significativo	64
Tabla 10 Regresión lineal entre tarea/capacidad y aprendizaje significativo	65
Tabla 11 Significancia entre tarea/capacidad y aprendizaje significativo	65
Tabla 12 Regresión lineal entre examen y aprendizaje significativo	66
Tabla 13 Significancia entre examen y aprendizaje significativo	66
Tabla 14 Regresión lineal entre interacción con los pares y aprendizaje significativo	67
Tabla 15 Significancia entre interacción con los pares y aprendizaje significativo	67

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Técnica de muestreo aleatorio simple (MAS).....	54
Figura 2 Técnica de muestreo estratificado .....	55
Figura 3 División de estudiantes según el sexo .....	60

## INTRODUCCIÓN

Según las investigaciones de Sánchez (2019), la actualidad educativa es influida por componentes esenciales para el éxito en el ámbito universitario y el desarrollo profesional efectivo. Estos elementos se desprenden de la intersección de dos aspectos clave. El primero de ellos se refiere a la manera en que se logra estimular a los estudiantes en el ámbito académico, utilizando tácticas, programas y datos proporcionados por los docentes. La segunda variable recae en el aprendizaje con significado, que incita a los estudiantes a reconocer la utilidad de la información que adquieren, lo que, a su vez, los impulsa a desarrollar sus competencias, habilidades y confianza en sí mismos. En este sentido, Soto y Yogui (2020) argumentan que el aprendizaje significativo se caracteriza por considerar los intereses, necesidades y expectativas del estudiante, generando una fuerte motivación para aprender lo que ellos consideran valioso. Por lo tanto, a medida que los estudiantes valoren y comprendan la importancia de adquirir nuevas capacidades, habilidades y competencias relevantes para su futuro profesional, podrán construir un aprendizaje con significado.

Desde otra perspectiva, expertos como López y Rodríguez (2014) enfatizan en que el desempeño académico se ve influenciado por la institución educativa previa a la universidad. Por su parte, Mayer (2019) sostiene que el propio estudiante es el consolidador del aprendizaje significativo, al comprometerse activamente en el proceso de estudio.

Una investigación respaldada por el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) en 2018 reveló que cerca del 40% de los jóvenes en América Latina y el Caribe no logran finalizar su educación superior, indicando una falta de interés en continuar sus estudios (Llanga et al., 2019). Similarmente, a nivel nacional, datos proporcionados por el MINEDU en 2021 revelaron estadísticas significativas de abandono estudiantil en las instituciones de

educación superior en Perú. En un período de tres años, el porcentaje de deserción fluctúa entre el 59% y el 76%, mientras que alrededor del 70% de los estudiantes no logran aprobar cursos.

A pesar de los avances en la comprensión de estas variables, continúan siendo temas de investigación para varios autores. La educación evoluciona constantemente, en función de los métodos, enfoques y modalidades adoptados para abordar la enseñanza, especialmente en el contexto de la influencia tecnológica. Esta dinámica se ha intensificado aún más debido a las circunstancias globales recientes. En este sentido, la coyuntura actual ha ampliado el panorama de la educación, exponiendo la importancia de la tecnología. En este contexto, nuestro estudio se centra en establecer una relación entre la motivación para el logro académico y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología en una universidad privada en Lima para el año 2022.

Ya habiendo planteado la finalidad de esta investigación se pasará a exponer la información, la cual consta de cuatro capítulos que se describen a continuación: El capítulo I contiene lo siguiente: planteamiento del estudio, planteamiento del problema, objetivos, tanto generales como específicos, justificación e importancia, delimitación espacial, temporal, universo y de contenido. A su vez, el capítulo II presenta marco teórico, antecedentes de la investigación tanto internacionales, nacionales y locales, bases teóricas de las variables de estudio e hipótesis.

Mientras que el capítulo III muestra lo siguiente: diseño metodológico, tipo de investigación, descripción del método de investigación donde está el enfoque, alcance, diseño, tipo, así como la población, muestra y criterios de inclusión, técnica e instrumentos de recolección de datos con los cuales llevamos a cabo la investigación y finalmente técnicas

estadísticas de análisis de datos. Asimismo, el capítulo IV contiene resultados y discusiones, posterior a ello viene conclusiones a las que se llegó y las recomendaciones propuestas sobre la base de estas, así como las referencias y finalmente los anexos de la investigación en los cuales se presentan las tablas y los documentos que se usaron.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

#### 1.1 Delimitación del Tema

La delimitación de la investigación se establece dentro de los siguientes límites que abarcan el espacio, tiempo, universo y contenido a tratar:

**a) Delimitación espacial:** se llevará a cabo en una institución universitaria ubicada en el distrito de Lima, provincia de Lima, departamento de Lima.

**b) Delimitación temporal:** esta investigación se llevará a cabo durante el segundo semestre del periodo 2022, momento en que se hará la recolección de la información.

**c) Delimitación del universo:** los participantes del estudio están conformados por 180 estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima.

**d) Delimitación del contenido:** el tema de investigación está enfocado en la motivación de logro académico, y el aprendizaje significativo adopta teorías actualizadas para colaborar con la comprensión del fenómeno de estudio, que pertenece al ámbito de la psicología educativa. Utilizando variedad de fuentes como libros, artículos, revistas indexadas (Scopus, Ebsco, Proquest, Dialnet, Web of Science, entre otros), informes de páginas institucionales, diarios, blogs, etc.

#### 1.2 Justificación

##### 1.2.1. Justificación teórica

La relevancia de esta investigación radica en la función crucial que las variables de estudio desempeñan en la satisfacción y el bienestar académico de los estudiantes universitarios a lo largo de su formación profesional. Además, estas variables actúan como

indicadores de éxito futuro en el ámbito profesional. Por tanto, resulta esencial abordar detenidamente la motivación de logro académico y el aprendizaje significativo, ya que ambos factores son determinantes para lograr un desempeño académico sobresaliente, una mejora en la autoimagen, la autoeficacia, la autoestima y la satisfacción académica.

### **1.2.2. Justificación práctica**

Dado que la exigencia académica aumenta con el tiempo en todas las áreas profesionales, es fundamental que los estudiantes universitarios muestren una predisposición positiva basada en la motivación de logro académico y un aprendizaje significativo consecuente. Esto les permitirá adquirir competencias profesionales de manera efectiva y pertinente. Los resultados de esta investigación, al ser sistematizados y compartidos con la Secretaría Académica de la Facultad de Psicología y la coordinación de la carrera, podrían dar lugar a decisiones beneficiosas para los estudiantes, como la implementación de programas de intervención para fomentar la motivación de logro académico y el aprendizaje significativo.

### **1.2.3. Justificación metodológica**

La metodología empleada en este estudio, basada en técnicas estadísticas como el muestreo aleatorio simple y el modelo de regresión lineal, aporta validez y precisión a los resultados obtenidos. Además, el uso de pruebas como Anova permite determinar la significancia de los hallazgos y validar o refutar hipótesis. El diseño y enfoque utilizados garantizan objetividad y confiabilidad en la obtención de datos, brindando un modelo metodológico que puede servir de guía para futuras investigaciones similares, contribuyendo así al avance de la disciplina.

### **1.3 Planteamiento del Problema**

La motivación de logro académico constituye un factor primordial para alcanzar el éxito durante la formación universitaria, ya que impulsa al desarrollo de múltiples esfuerzos y acciones por parte de los estudiantes para concretar su proyecto de vida y adquirir las competencias necesarias de su carrera profesional. Al respecto, La Rosa (2015) sostiene que, en el contexto universitario, la motivación de logro es fundamental concitando el interés de los estudiantes universitarios porque representa la forma de llegar a cumplir sus metas y propósitos de aprendizaje; lo que coadyuva a su autorrealización personal y profesional, potenciando a su vez su grado de autonomía.

La realidad problemática en el contexto universitario abarca factores esenciales que afectan tanto el rendimiento académico como el desarrollo profesional de los estudiantes. Según Sánchez (2019), la motivación de logro académico y el aprendizaje significativo emergen como componentes clave en esta ecuación.

El panorama es el siguiente: datos provenientes de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (2020) exponen cifras reveladoras sobre los retos que enfrentan los estudiantes. Un alarmante 50% de los estudiantes informa dificultades para comprender las explicaciones del profesorado. Además, un 30.4% experimenta relaciones negativas con sus compañeros, y un preocupante 17.4% percibe como inadecuada la metodología docente.

Estas cifras son respaldadas por el estudio del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) en 2018, que resalta que cerca del 40% de los jóvenes en América Latina y el Caribe no culmina su educación superior. Esto refleja una falta de motivación y compromiso con la educación superior en la región (Llanga et al., 2019).

A nivel nacional, según datos del MINEDU en 2021, el abandono estudiantil en instituciones de educación superior en Perú es alarmante. Los índices varían entre 59% y 76% en un período de tres años, y la tasa de estudiantes que no aprueban cursos llega a alrededor del 70%. Esta problemática está directamente relacionada con la falta de motivación y el desinterés por el aprendizaje (MINEDU, 2021).

La consecuencia directa de esta falta de motivación y compromiso es que muchos estudiantes no logran un aprendizaje significativo, un hecho alarmante señalado por Poveda (2019). Esto se manifiesta en estudiantes frustrados y desanimados que abandonan sus estudios, socavando sus planes de vida y profesionales.

Este escenario se acentúa aún más por la coyuntura actual, con las circunstancias desencadenadas por la pandemia. Los métodos educativos, los enfoques y las modalidades están en constante evolución y adaptación. La tecnología desempeña un papel crucial en este proceso, lo que complica aún más la situación al presentar nuevas oportunidades y desafíos.

Ante esta compleja realidad, se hace imperativo investigar a fondo la relación entre la motivación de logro académico y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios, específicamente en el campo de la psicología educativa.

## **1.4. Formulación del Problema**

### **1.4.1 Problema general**

PG: ¿Cómo se relaciona la motivación de logro académico y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?

### **1.4.2 Problemas específicos**

P1: ¿Qué relación existe entre la dimensión interés y esfuerzo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?

P2: ¿Qué relación existe entre la dimensión interacción con el profesor y el aprendizaje significativo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?

P3: ¿Qué relación existe entre la dimensión tarea/capacidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?

P4: ¿Qué relación existe entre la dimensión examen y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?

P5: ¿Qué relación existe entre la dimensión interacción con los pares y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?

## **1.5. Determinación de los Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo general**

OG: Establecer la relación entre motivación para el logro académico y aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- O1: Determinar la relación entre la dimensión interés y esfuerzo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.
- O2: Determinar la relación entre la dimensión interacción con el profesor y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.
- O3: Determinar la relación entre la dimensión tarea/capacidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.
- O4: Determinar la relación entre la dimensión examen y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.
- O5: Determinar la relación entre la dimensión interacción con los pares y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

### **1.5. Hipótesis**

#### **1.5.3 Hipótesis general**

HG: Existe una la relación de la motivación de logro académico y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

### **1.5.4 Hipótesis específicas**

H1: Existe una relación entre la dimensión interés y esfuerzo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

H2: Existe una la relación entre la dimensión interacción con el profesor y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

H3: Existe una la relación entre la dimensión tarea/capacidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

H4: Existe una la relación entre la dimensión examen y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

H5: Existe una la relación entre la dimensión interacción con los pares y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

## **1.7 Identificación de las Variables**

### **1.7.1 Variable independiente**

#### *Motivación de logro académico*

Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009) definen la motivación de logro como la determinación del estudiante por alcanzar sus objetivos académicos basados en un conjunto de factores atribucionales (dimensiones) como los siguientes: interés y esfuerzo, tarea/capacidad, exámenes, interacción con los pares.

### **1.7.2 Variable dependiente**

#### *Aprendizaje significativo*

Palomino (2013) asevera que el aprendizaje significativo es aquel en el que el nuevo conocimiento se interrelaciona con el conocimiento ya adquirido, que da lugar a la obtención de nuevos conocimientos que se van modificando, así como la incorporación de nuevos conocimientos a las estructuras mentales.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEORICO**

#### **2.1 Antecedentes del Problema**

##### **2.1.1 Antecedentes internacionales**

A su vez, Fong, Curiel y Brito (2017) realizaron una investigación en Colombia, la cual tuvo como título “Aprendizaje significativo y su relación con la motivación intrínseca, escuela de procedencia y estrategias cognitivas en alumnos de la carrera de ingeniería de la Universidad de Cartagena”. Donde el objetivo fue comparar la relación entre el aprendizaje significativo con la motivación intrínseca y estrategias cognitivas. Para ello la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, descriptivo correlacional; la muestra corresponde a 1200 estudiantes de ingeniería entre los periodos 2014 y 2015, a quienes se les aplicó el Inventario de Autorregulación del Aprendizaje y la Escala de aprendizaje estratégico y autorregulatorio. Los resultados determinaron que el 41.7 % de estudiantes presentaron un alto aprendizaje significativo, a su vez que la motivación intrínseca también es alta. Concluyó que existía un grado de significancia relevante ( $p < 0.05$ ) entre el aprendizaje significativo con la motivación intrínseca debido a que las ideas de los estudiantes se construyen a partir de los procesos de aprendizaje significativo que se lleva a cabo en el aula de clase con la intermediación motivacional del docente.

Por su parte, Roys y Pérez (2018) realizaron una investigación en Colombia, titulada “Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos”, con el propósito de determinar la asociación entre el logro académico y las estrategias de aprendizaje significativo en alumnos de educación superior de la ciudad de Ibagué. La investigación tuvo un diseño no experimental, con

enfoque mixto y se describe aquellos comportamientos que se observaban para el descubrimiento de ciertos atributos de manera objetiva y de esta manera poder describir y predecir cómo es que se relacionan naturalmente las variables en la realidad, donde el investigador no intenta o realiza alguna alteración para asignarles una causalidad. Contó con una muestra de 150 estudiantes universitarios de tres entidades de la ciudad de Ibagué, a quienes se les aplicó el Cuestionario CEVEAPEU para evaluar las estrategias de aprendizaje significativas y se consideró el acta de notas para evaluar la primera variable. Los resultados determinaron que dentro del planeamiento de aprendizaje más significativas se encuentra la planificación, control y autorregulación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros. Concluyó que las estrategias de aprendizaje incidían directa y significativamente en la consecución del logro académico de los estudiantes universitarios.

Ligeti et al. (2020) realizó un estudio titulado “Aprendizaje autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad en Chile”, con el propósito de establecer la relación entre aprendizaje autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería. La metodología del estudio respondió al enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo correlacional; contando con una muestra de 134 estudiantes universitarios de la carrera de enfermería a quienes se les aplicó la Escala de Aprendizaje Autodirigido de Fischer, Tague y King además de la Escala de Motivación Académica (AMS). Los resultados determinaron que los estudiantes presentaban un nivel de autoaprendizaje alto y que sus motivaciones académicas eran preponderantemente intrínsecas. Concluyó que existía una asociación estadísticamente significativa entre el aprendizaje autodirigido y la motivación académica ( $r=.52$ ;  $p=.00$ ).

Mientras que Bernal y Turbay (2022) realizaron una investigación en Colombia, la cual fue titulada “La motivación como el motor del aprendizaje, una mirada a la pedagogía activa a través de la conversación de docentes y estudiantes de tres contextos específicos”. Tuvieron el propósito de determinar o analizar la motivación como el motor del aprendizaje, una mirada a la pedagogía activa a través de la conversación de docentes y estudiantes de tres contextos específicos. Este trabajo fue una aproximación al reconocimiento de factores tales como la práctica de enseñanza y la interacción docente-alumno, la influencia que tienen en la motivación y en el aprendizaje del estudiante. De acuerdo con lo anterior, se realizó una serie de observaciones, entrevistas e intervenciones que permitieron realizar una investigación correlacional y descriptiva teniendo en cuenta las diversas características encontradas de dichos factores en las instituciones investigadas (Colegio Integrado de Fontibón, Colegio Juan Luis Londoño y Kalapa). En las cuales se evidenció que tienen una influencia indirecta en los factores ya mencionados y asimismo un fuerte impacto en lo emocional, en el autoconcepto y en la confianza. Finalmente, se puede concluir que el conjunto de factores que agrupa prácticas e interacciones están relacionados con la autoestima y la autoconfianza de los estudiantes. Esa interacción tiene una relación directa con la necesidad de reconocimiento dentro de una red simbólica que es colectiva. El eje de la interacción entre todos esos factores es la motivación, la posibilidad de construir una “ilusión” que convenza al agente de sumarse al juego social del aprendizaje. Para esto se evidenció la importancia de partir de las pasiones e intereses y los estímulos internos que residen en procesos mentales del individuo, los cuales son los que motivan, porque sin la motivación sería muy difícil adquirir nuevos conocimientos o aprender.

A su turno, Mosquera y Peñafiel (2022) realizaron un trabajo de investigación, el

cual fue “El autoconcepto y la motivación de logro en los estudiantes de primeros a sextos semestres, de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en el Período 2021-2022”, que tiene como objetivo establecer la relación entre el autoconcepto y la motivación de logro de los jóvenes universitarios, procurando describir los factores predominantes de autoconcepto en relación con la motivación para alcanzar logros en el desarrollo de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto en la metodología, su diseño, enfoque y nivel de investigación corresponde a cuantitativo, descriptivo y correlacional, se sistematizaron los datos obtenidos por medio de procesos estadísticos, y de ese modo responder a los objetivos planteados, para la obtención de los datos se consideró los instrumentos, en primer lugar, el Autoconcepto Forma 5 (AF5) y, en segundo lugar, el Instrumento Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EML-M), dirigida a 462 estudiantes, comprendidos en primero a sexto semestre de la carrera de psicopedagogía. Los resultados evidencian una relación positiva entre el autoconcepto y motivación del logro al obtener 130,583 en el análisis estadístico Chi-Cuadrado. A partir del análisis cuidadoso y procedimental se elabora conclusiones y recomendaciones, en la que la comunidad educativa aplique una metodología de trabajo basada en reconocimiento a los niveles obtenidos por los jóvenes universitarios, misma que pretende que los jóvenes universitarios mejoren la relación colaborativa docente y estudiante, y se obtuvo una comunicación asertiva entre ellos, encaminando a obtener trabajos eficaces, generar interés y esfuerzo en el cumplimiento de sus actividades académicas, además, trabajar en el perfeccionamiento de la autovaloración académica para que ellos mismos desarrollen el nivel motivacional al cumplir un logro dentro de su contexto académico.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

Por su parte, Espinoza (2019) desarrolló una investigación en el departamento de Lambayeque, la cual fue “Motivación del logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo”. Propuso como objetivo determinar la relación entre motivación del logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo. La metodología del estudio fue de tipo descriptivo correlacional y de diseño no experimental, contando con una muestra de 127 estudiantes de los dos últimos grados de secundaria, a quienes se les aplicó la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) de Manassero y Vásquez y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Ortega y Pérez. Los resultados determinaron que la motivación del logro y las estrategias de aprendizaje mantienen una relación altamente significativa ( $Rho=,387$   $p<0.01$ ), siendo la correlación positiva débil; destacando además que el 55 % de estudiantes presentaba un nivel medio de motivación de logro. Concluyó que, a mayor motivación del logro, también se dará un mayor uso de adecuadas estrategias de aprendizaje.

Mientras que Sotelo (2020) realizó un estudio en el departamento de Ucayali, el cual tuvo como título “La motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes del quinto ciclo de la escuela profesional de ciencias contables y financieras, Universidad Nacional de Ucayali, 2019”. Su objetivo de estudio fue analizar la relación entre la variable motivación y aprendizaje significativo, además se realizó una investigación de tipo correlacional descriptiva, de método hipotético-deductivo, el enfoque fue cuantitativo y el diseño descriptivo– correlacional. Tuvo como muestra a 92 estudiantes de la carrera profesional de ciencias contables y financieras de la Universidad Nacional de Ucayali. Para el

procesamiento de los datos se aplicó un cuestionario sometido a juicio de expertos y a un nivel de confiabilidad, donde se aplicó el programa estadístico simple, para el contraste de la hipótesis se aplicó el programa estadístico de Pearson y la t de student, donde se obtuvo los siguientes resultados: se muestra que en su perfección 92 estudiantes determinan que siempre existe una relación significativa entre los factores conceptuales (investigación) y el aprendizaje significativo existe una relación de relevancia 100 % significativa.

Asimismo, Jave y Vásquez (2020) realizaron una investigación la cual fue titulada como “Motivación y satisfacción laboral de los docentes en la institución educativa privada Cabrera Cajamarca-2019”, donde tuvieron como objetivo determinar la relación que existe entre la motivación y la satisfacción laboral de los docentes. El estudio fue de alcance descriptivo correlacional, y de diseño no experimental, transversal. La población fue de 42 docentes, aplicándose las encuestas de motivación y satisfacción laboral docente. Los resultados muestran que existe una correlación directa y significativa entre motivación y satisfacción laboral, la escala de correlación de Pearson arroja un resultado de 0,710 y es significativo, debido a que el valor de significación fue menor al .05. Por lo tanto, se confirma que la motivación determina de manera significativa a la satisfacción laboral, siendo mayor el nivel de influencia aquel ejercido por la primera variable, es decir, a mayores índices de motivación, se presentan mayores niveles de satisfacción laboral en los docentes.

Por su parte, Pinazo (2020) llevó a cabo una investigación en el departamento de Loreto, la cual fue “Motivación del logro académico y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución educativa N.º60261 El Amauta del distrito San Pablo de Loreto, provincia Mariscal Ramón Castilla, Loreto, año 2019”. El objetivo determinar la relación entre la motivación del logro

académico y la autopercepción del aprendizaje significativo en estudiantes de sexto de primaria. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo y diseño no experimental, contando con una muestra de 26 estudiantes de una institución educativa de Loreto. El instrumento utilizado fue el cuestionario para la motivación del logro académico y el cuestionario para la autopercepción del aprendizaje significativo para medir ambas variables, los resultados arrojaron que para ambas variables destacó el nivel medio en más del 50 % de la muestra. Estableciendo como conclusión que existe una correlación positiva y significativa entre las variables de estudio mediada por el valor de  $p=,000$  y la  $Rho=.791$ .

Aucacusi (2023) desarrolló una investigación en el departamento del Cusco, la cual tuvo como título “Motivación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela profesional de educación de una universidad pública, Cusco, 2022”. Propuso como objetivo determinar la relación entre la motivación y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de una entidad pública. El estudio fue de tipo básico y enfoque cuantitativo, con una muestra de 32 estudiantes, a quienes se les aplicó dos cuestionarios, los cuales fueron el Cuestionario de Motivación y el Cuestionario de Aprendizaje Significativo. Los resultados determinaron un nivel bajo de motivación en 53 % y un nivel bajo de aprendizaje significativo en 56 %. Concluyó que existe una alta correlación de  $Rho=.899$  entre las variables, con un nivel de significancia de  $p=.00$ .

### **2.1.3 Antecedentes locales**

A su turno, Cárdenas (2019) ejecutó un estudio en la ciudad de Lima, cuyo título fue “Motivación de logro y aprendizaje significativo de matemática en los estudiantes de 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa Publica N° 2026 Simón Bolívar de Comas”, con el propósito de comprobar la relación entre la motivación del logro con el

aprendizaje significativo de escolares de 5to de secundaria de la IE 2026 del distrito de Comas. El estudio fue de nivel básico, enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo y correlacional, contando con una muestra de 100 escolares de quinto de secundaria, quienes desarrollaron dos cuestionarios de autoría del investigador, cada uno fue diseñado para medir a las distintas variables, las cuales fueron Cuestionario de Motivación de Logro Académico (MLA) y el Cuestionario de Aprendizaje Significativo, sometidos a la valoración Likert. Lo obtenido en el estudio demostró niveles medios y altos en la motivación de logro académico en 47 % y 43 % respectivamente, y se obtuvo en la dimensión acciones un 52 % de nivel bajo y en la dimensión aspiraciones en 57 % también un nivel bajo; en consecuencia, el aprendizaje significativo preponderó el nivel medio con 59 %. Y se obtuvo que existía una correlación alta positiva y significativa ( $r_s = 0,715^{**}$ ,  $p = .00 < .05$ ).

Asimismo, Cabrera (2019) realizó un estudio en la ciudad de Callao cuyo título fue “Motivación de logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de un centro de formación profesional del Callao”. El objetivo fue desarrollar el grado de motivación de logro y estrategias de aprendizaje de estudiantes de un instituto superior técnico del Callao. La investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental correlacional. La muestra estuvo integrada por 94 estudiantes de SENATI de tres carreras técnicas, quienes completaron el Cuestionario de Motivación de Logro y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CMEA) de autoría de Ramírez (2013). Los resultados determinaron que los estudiantes presentaban motivación de logro de nivel medio en 71 % y estrategias de aprendizaje en 69 % también se desarrollaban en nivel medio, sobresaliendo la estrategia cognitiva. Y se obtuvo como resultado que existe correlación entre las variables de intensidad muy débil ( $r = .079$ ;  $p = .451$ ) y no significativa.

Además, Aguilar (2019) realizó una investigación en la ciudad de Lima con el título de “Aprendizaje y la motivación en los estudiantes de una universidad peruana”, con el propósito de determinar la relación entre el aprendizaje y la motivación en los estudiantes de la carrera de educación inicial de una universidad peruana. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental-correlacional, considerando una muestra de 57 estudiantes a quienes se les aplicó dos cuestionarios, los cuales fueron el Cuestionario de dimensiones del aprendizaje y el Cuestionario MSLQ. Los resultados determinaron que el aprendizaje en el 43.86 % de los estudiantes fue de nivel poco eficiente y la motivación en el 54.39 % fue de nivel poco motivado. Concluyó que existe relación directa baja entre el aprendizaje y la motivación de los estudiantes universitarios con una  $Rho=0.370$ .

Dulanto (2022) realizó un estudio en la ciudad de Lima que tuvo como título Motivación, aprendizaje significativo y rendimiento académico en estudiantes del curso de comunicación II de la escuela de medicina humana de la Universidad Alas Peruanas, 2019, con el propósito de identificar si hay una relación entre las variables motivación y el aprendizaje significativo con el rendimiento académico en el curso de Comunicación II en alumnos de medicina de la UAP. El estudio fue de diseño no experimental con un nivel básico y por último de tipo descriptivo correlacional; 92 estudiantes de medicina fue el total de la muestra a quienes se le aplicó el cuestionario que mide la motivación y cuestionario para medir el aprendizaje significativo, para medir cada variable de estudio. Los resultados determinaron que los estudiantes mostraban un índice de motivación de nivel medio en 62 % y un nivel de aprendizaje significativo medio en 65 %. Concluyó que la motivación y el aprendizaje significativo se relacionan positivamente con la variable rendimiento académico.

A su vez, Franco (2022) realizó una investigación en la ciudad de Lima, la cual fue “Motivación y aprendizaje significativo en estudiantes de terapia física de una universidad pública de Lima, 2022”, con el objetivo de establecer en qué medida se relaciona la motivación con el aprendizaje significativo en los estudiantes de terapia física en una universidad pública. La metodología del estudio fue de nivel correlacional transversal y de diseño no experimental, contando con una muestra de 114 estudiantes universitarios, a quienes se les aplicó dos cuestionarios los cuales fueron Escala de Motivación Académica Revisada (EME-R) y Cuestionario de Aprendizaje Significativo de Hernández y Segura (2021). Los resultados determinaron que los estudiantes tenían un nivel alto de motivación en 58.8 % y en aprendizaje significativo un 55.3 %. Concluyó que existe una relación de intensidad moderada y positiva en las variables motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes de terapia física debido al valor de  $Rho=.475$  y  $p=.00$ .

## **2.1. Motivación de Logro Académico**

### **2.1.1. Conceptualización de motivación de logro**

Rostaing et al. (2019) afirman que la motivación del logro académico es la brújula que guía el comportamiento del estudiante, para la obtención de sus metas académicas. Los autores sostienen que dentro de la motivación de logro existen elementos, como el temor de ser avergonzados en público, el anhelo de hacer las cosas de forma correcta y también ciertos estímulos externos del individuo que lo impulsan a realizar asertivamente sus actividades académicas.

Debido a lo anterior se define la motivación de logro académico como la conducta favorable del estudiante en alcanzar los aprendizajes previstos que le permitirá tener mayor seguridad al momento de realizar sus demostraciones. Generalmente, parte de factores

intrínsecos como el deseo de fortalecer su autoeficacia, pero también recibe influencia de factores extrínsecos como ser reconocido como bueno en su entorno académico.

Soto (2019) conceptualiza a la motivación de logro académico de la siguiente manera:

La fuerza del deseo que lleve a iniciar actividades en el estudiante destinadas a alcanzarla las metas académicas. Es como una red de vínculos cognitivo-afectivos relacionados con el desarrollo personal, que implica un uso exigente de habilidades para beneficio personal y colectivo (p. 70).

Por su parte, Atkinson (citado en Reeve, 2010) sostiene que la motivación del logro está dada por la tendencia a la búsqueda del éxito menos la tendencia a evitar el fracaso, donde la conducta de las personas con alta motivación del logro está guiada por el motivo de aproximación al éxito, mientras que la de baja motivación del logro está dirigida por el motivo de evitación del fracaso.

Al respecto, se establece que la motivación del logro académico (MLA) parte de la necesidad permanente de destacar en el ámbito educativo, desplegando todas las capacidades, habilidades, técnicas y recursos pertinentes para alcanzar la adquisición del aprendizaje de manera significativa. En la medida que el estudiante perciba la utilidad del aprendizaje que adquiere ira fortaleciendo y acrecentando su grado de MLA.

Por su parte, Rodríguez (2013) define la motivación de logro académico de la siguiente manera:

La habilidad que tiene el ser humano para ejecutar sus funciones académicas y poder corregir un problema, encaminándolo a alcanzar un fin y superar un obstáculo, tomando en cuenta que se puede dar de manera autónoma o para lograr superar a algún

contrincante, donde el resultado se mediará mediante una evaluación personal o por terceros (p. 52).

Por tanto, la motivación de logro académico se concibe como el empeño y la dedicación que impregna el estudiante en el desarrollo de todas sus actividades académicas para alcanzar su propósito de aprendizaje, lo cual se evidencia cuando este resuelve de manera idónea y asertiva los problemas de su entorno social, lo cual incrementa el deseo seguir aprendiendo.

### **2.1.2 Dimensiones de motivación de logro académico**

Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009) reformulan las dimensiones que intervienen en la motivación de logro académico a partir del modelo de Manassero y Vázquez. Como resultando de dicha revisión, plantean la proposición de cinco dimensiones, que son las siguientes: interés y esfuerzo, interacción con el profesor, tarea/capacidad, examen, interacción con los pares.

- a) Interés y esfuerzo: valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño en ella. Esta dimensión implica la movilización de los recursos personales del estudiante por querer aprender, dedicándole tiempo y manteniendo el estado de alerta para cumplir con el propósito de aprendizaje.
- b) Interacción con el profesor: apreciación del alumno sobre la influencia de su interrelación con el profesor sobre su desempeño en la asignatura. Al respecto, la relación entre el docente-estudiante es muy importante por ser el conductor del proceso de enseñanza aprendizaje, causando una reacción directa sobre las

necesidades educativas y expectativas que tiene el estudiante.

Mediante el trato que brinda al estudiante, debe suscitar el interés, captar la atención, despejar las dudas, ser empático y un alto grado de experticia en la materia que enseña, de esta forma influye en el grado de motivación de sus estudiantes.

- c) Tarea/capacidad: valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura y sobre su propia capacidad para el estudio de ella. En tal sentido, el estudiante debe ser consciente de la complejidad o facilidad que representa las actividades que desarrolla, desplegando sus capacidades cognitivas para resolver los retos y desafíos académicos que se le presentan.
- d) Examen: valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida en la asignatura. En tal sentido, el estudiante analiza y compara lo obtenido en el periodo académico presente con el periodo anterior, evalúa sus progresos o retrocesos en materia de sus calificaciones, así como analiza su grado de satisfacción y pertinencia de las notas asignadas en el curso que lleva. Los resultados cuantitativos que obtiene como medida de su aprendizaje suele conducir a una acción inmediata, donde se esfuerza por mejorar en caso hayan sido insatisfactorias o en todo caso sigue el patrón conductual para mantener sus buenas calificaciones.
- e) Interacción con sus pares: apreciación del alumno sobre la influencia de su interacción con sus pares sobre su desempeño en el curso. Debido a que se tejen una red de relaciones en el ámbito educativo por la interacción con los compañeros de clases, esto viene a ser un motivante a alcanzar sus metas

académicas en los estudiantes, más aún que en la actualidad se promueve con bastante énfasis el aprendizaje colaborativo. Esta categoría está conformada por dos subdimensiones: influencia de pares sobre las habilidades para el aprendizaje e Interacción colaborativa con pares.

### **2.1.3 Características de las personas con motivación de logro**

Soto (2019) refiere que las características que distinguen a las personas con motivación de logro se evidencian en su comportamiento por las siguientes acciones y actitudes.

- a) Buscan de forma activa el triunfo: esto quiere decir son proactivos en la búsqueda de alternativas y soluciones frente a cualquier desafío o reto a superar. Estas personas no esperan que otros los ayuden a solucionar sus problemas, ellos mismos son gestores del cambio y la solución.
- b) Eluden la rutina en su mayoría: les gusta innovar pues todo aquello que resulta rutinario les aburre. Emplean diferentes recursos, herramientas y técnicas para llevar a cabo una tarea, pues consideran que las cosas no son estáticas y deben ir mejorando.
- c) Tienen como finalidad lograr nuevos desafíos que le ayuden para superar el obstáculo de manera innovadora: esto implica poner a prueba toda su imaginación y creatividad para actuar asertivamente frente a una situación de exigencia o que constituye una problemática.
- d) La suerte no existe para ellos: las personas reconocen que lo que logran es fruto de su esfuerzo y no son cuestiones del azar. Por eso ponen todo de su parte en

cada una de las actividades que desarrollan para obtener buenos resultados.

- e) Tienen confianza del esfuerzo que hacen como aliado para lograr el éxito: las personas tienen un buen autoconcepto y autoestima por tanto sienten la seguridad de alcanzar todo lo que se proponen.
- f) Ejecutan las cosas de la mejor manera posible: son personas que planifican, se organizan y están al tanto de todos los detalles posibles, con suma meticulosidad y responsabilidad por ser parte de su personalidad al ejecutar una actividad.
- g) Se sienten seguros de sí mismos y buscan el control de su propia conducta: esto implica que no dudan de las cosas que van a realizar y van monitoreando en todo momento las acciones que realizan.
- h) Sus metas involucran un reto de carácter moderado: las cosas muy fáciles no van con estas personas, pues no despierta su interés. En la medida que genere un conflicto cognitivo generara la intención de resolverlo.
- i) Son particularidades óptimas de individuos con habilidades directivas: se trata de personas que no solo se automotivan para alcanzar sus metas, sino que también logran influir en los demás mediante su conducta asertiva.

#### **2.1.4 Modelos teóricos de la motivación de logro**

##### **A. Teoría de la atribución (Weiner, 1986)**

Entre las teorías explicativas de la motivación de logro destaca la teoría de la atribución, que según Weiner (1986) este modelo se caracteriza por una secuencia motivacional que inicia con un resultado que la persona interpreta como éxito o fracaso y lo relaciona con los sentimientos de felicidad y tristeza o frustración. Si el resultado es negativo,

el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos factores que pueden haber intervenido lo cual representa las reglas causales, que termina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular o específica. Las causas singulares se diferencian y se parecen en ciertas propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas de manera cuantitativa (Manassero & Vázquez, 1997).

Por otro lado, la teoría atribucional destaca tres factores básicos en la atribución: el locus de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad. Desde esta perspectiva, la motivación de logro se ve favorecida en la medida que las atribuciones causales sean: a) de carácter interno, la cual se atribuye al mismo sujeto la responsabilidad por el éxito o fracaso del objetivo b) de carácter inestable, referido a la causa que provoca el éxito o el fracaso es susceptible de ser modificado; c) de carácter controlable, cuando el sujeto conciba atribuciones cuya naturaleza puede controlarse por él (Morales-Bueno y Gómez-Nocetti, 2009). De acuerdo con la atribución que el aprendiz establece en torno a las causas que generan un resultado eficaz o ineficaz, se plantea un conjunto de expectativas que condicionan su accionar al momento de empezar una nueva tarea académica, por tanto, el estudiante analiza las causas y efectos de sus acciones para lograr sus objetivos académicos.

### **B. Teoría del Poder de Control (Fiske, 1993)**

Finalmente, la teoría del "Poder como Control" (Fiske, 1993) explora cómo las dinámicas de poder impactan en la manera en que las personas formulan estereotipos acerca de los demás. De acuerdo con esta teoría, aquellos con menos poder tienden a formar menos estereotipos acerca de quienes tienen control sobre ellos. Esto se debe a que aquellos en posiciones de menor poder se ven influenciados por quienes tienen más poder y buscan

comprenderlos individualmente para lograr resultados favorables. En contraste, las personas en posiciones de poder tienden a ser más propensas a estereotipar a aquellos que dependen de ellos. Esto puede deberse a que las personas con poder no sienten la necesidad de entender individualmente a otros, ya que no dependen tanto de esta interacción. También puede ser porque no pueden enfocarse en muchas personas a la vez o simplemente porque no les interesa hacerlo.

Estudios posteriores han ampliado esta teoría al demostrar que las personas con poder pueden, sin siquiera notarlo, estereotipar y menospreciar a sus subordinados a través de dos procesos diferentes. En primer lugar, por "defecto", lo que implica no prestar atención a la información que contradice los estereotipos. En segundo lugar, por "diseño", lo que significa que intencionalmente dedican esfuerzo y recursos cognitivos para enfocarse en la información consistente con los estereotipos. Esto les brinda a los individuos con "poder" una sensación de seguridad y legitimación en sus posiciones de autoridad.

No obstante, una de las teorías más importante en el ámbito de la psicología social, es la de la destacada psicóloga Susan Fiske (2010), quien propone cinco motivos sociales universales que influyen en nuestras interacciones y comportamientos en la sociedad. Estos motivos tienen como finalidad facilitar una convivencia y relaciones adecuadas con los demás.

El primer motivo, el de pertenencia, se considera el más básico. Surge de la ancestral necesidad humana de vivir en grupos para asegurar la supervivencia. La Teoría del Sociómetro, elaborada por Fiske, sugiere que poseemos un sistema psicológico que monitoriza nuestro estatus relacional. Cuando percibimos una amenaza a nuestra aceptación social, activamos este sociómetro y adoptamos conductas proactivas hacia los demás. Otros

expertos como Gardner, Pickett y Brewer complementan esta teoría al introducir la noción de un sistema de monitoreo social consciente, activado cuando nos preocupamos por nuestra aceptación en situaciones sociales desconocidas. El segundo motivo, el de comprensión, impulsa nuestra necesidad de entender tanto a nosotros mismos como a los demás y el entorno circundante. Esto nos permite formar esquemas mentales para enfrentar desafíos y situaciones cotidianas, promoviendo la adaptación en la vida en grupo. El motivo de control, en tercer lugar, nos insta a sentirnos competentes y eficaces tanto en nuestro trato con el entorno como en nuestra relación con nosotros mismos. Este motivo está relacionado con establecer metas y tener la creencia de que nuestras acciones tendrán resultados concretos. Sin esta percepción de control, podríamos carecer de la motivación para emprender cualquier acción. El cuarto motivo, el de potenciación personal, se centra en la necesidad de sentirnos especiales tanto individualmente como en el contexto grupal. Impulsa a mejorar la autoestima, a esforzarnos por alcanzar metas personales y a aceptarnos a nosotros mismos, desarrollando así nuestras fortalezas. El último motivo, la confianza, nos lleva a sentirnos cómodos en el mundo y a tener una predisposición optimista hacia las expectativas positivas de los demás. Esto fomenta la adaptabilidad, la cooperación y la flexibilidad en nuestras interacciones, aunque también nos hace sensibles a señales negativas provenientes de otros.

En resumen, los cinco motivos sociales propuestos por Susan Fiske abordan aspectos fundamentales en nuestras relaciones sociales: la necesidad de pertenencia, comprensión, control, potenciación personal y confianza. Estos motivos constituyen un marco teórico esencial para comprender los impulsos subyacentes en nuestras interacciones cotidianas y en la forma en que nos relacionamos con los demás.

### **C. Teoría de la Motivación de Logro (McClelland, 1960)**

Otra de las teorías importantes, en el ámbito de la motivación es la teoría de la motivación de logro de David McClelland (1960), quien se enfoca en cómo la motivación personal influye en el rendimiento en diferentes tareas. Según esta teoría, las personas tienen variados niveles de motivación de logro, lo cual afecta su comportamiento y la manera en que buscan sus objetivos.

La teoría de las necesidades aprendidas de McClelland se relaciona y explica la Motivación de Logro Académico (MLA) a través de una serie de expectativas o asociaciones que crecen en torno de las experiencias afectivas. El conjunto de expectativas constituye los motivos para dirigir su esfuerzo hacia el logro académico, para McClelland la MLA se refiere a la necesidad del estudiante de actuar dentro de su contexto académico buscando la adquisición de metas lo cual se deriva en satisfacción académica (Pérez, 1999). De acuerdo con el autor anterior, el estudiante guía su necesidad de aprendizaje a través de dos motivos:

- a) motivo de poder, que surge de la necesidad de controlar e influenciar en los demás y b)
- motivo de afiliación, que alude a la conducta social que responde a una necesidad que se satisface.

Las personas con una alta necesidad de logro suelen comportarse más inquietos por conseguir su propósito de estudio, buscando nuevos modos de hacer mejor sus actividades académicas, evitando caer en la rutina. El hecho de que constantemente estén buscando tareas retadoras implica que se desplacen de lo que están haciendo para hacer algo más desafiante e innovador (Morán y Menezes, 2016).

Esta teoría se basa en tres elementos principales: 1. Necesidad de Logro: McClelland definió esta necesidad como el deseo que una persona tiene de alcanzar metas desafiantes y sobresalir en áreas donde pueda demostrar su competencia. Aquellos con una alta necesidad de logro buscan situaciones que les permitan fijar y cumplir metas significativas. Disfrutan recibir retroalimentación y se sienten satisfechos al superar obstáculos. 2. Necesidad de Afiliación: Esta necesidad implica el deseo de establecer relaciones cercanas y satisfactorias. Individuos con una alta necesidad de afiliación buscan la aprobación de otros, prefieren trabajar en grupos y se sienten cómodos en ambientes sociales. Tienen un fuerte anhelo de ser aceptados por sus pares y evitan situaciones conflictivas. 3. Necesidad de Poder: McClelland describió esta necesidad como el anhelo de influir y controlar a otros. Aquellos con una alta necesidad de poder buscan tomar decisiones, liderar y tener impacto en su entorno. Sin embargo, existen dos tipos de necesidades de poder: "Necesidad de Poder Personal" (busca controlar por motivos personales) y "Necesidad de Poder Social" (busca controlar en beneficio de un grupo más grande).

La teoría de la motivación de logro de McClelland (1960) sugiere que las personas con una alta necesidad de logro tienden a rendir bien en desafíos realistas, mientras que aquellos con una alta necesidad de afiliación destacan en roles con interacciones sociales. Quienes tienen una alta necesidad de poder pueden sobresalir en roles de liderazgo y de influencia. Esta teoría ha sido ampliamente investigada y aplicada en diversos campos, como la psicología organizacional y la administración de recursos humanos, para entender y mejorar la motivación y el desempeño de las personas en distintos entornos laborales y sociales.

## **2.2 Aprendizaje Significativo**

### **2.2.1 Conceptualización de aprendizaje significativo**

Ausubel (2002) conceptualizó al aprendizaje significativo como lo siguiente: “El proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no al pie de la letra) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (p. 31). Es decir, la nueva información posee un sentido dentro de los esquemas cognitivos de la persona que lo analiza y le da una connotación particular.

El aprendizaje significativo supone la integración de los recientes entendimientos cognitivos de quien aprende, al interactuar con la experiencia previa para relacionar el conocimiento existente con el nuevo (Intriago-Cedeño et al., 2022). En tal sentido, este tipo de aprendizaje es relevante para ampliar los conocimientos adquiridos, transformarlos y aplicarlos en situaciones de la vida para dar resolución a los problemas. La Universidad en Internet (UNIR, 2020) define al aprendizaje significativo como aquel que permite la construcción del propio aprendizaje en el individuo, otorgándole un significado sólido. Este aprendizaje se mantiene en las capacidades del estudiante por más tiempo al encontrarle un sentido práctico y útil.

Por consiguiente, el aprendizaje significativo es un proceso que implica transformaciones en la mente del estudiante; primero desarrolla una conducta diferente de lo que antes no podía hacer; segundo surge un cambio en la estructura cognitiva, modificando los conocimientos anteriores y tercero, produce cambios físicos en su cerebro, dándose nuevas redes sinápticas (Contreras, 2016).

### **2.2.2 Dimensiones del aprendizaje significativo**

Ausubel (2002) menciona lo siguiente: “Si los contenidos que se entregan se almacenan de manera automática y memorística, el aprendizaje no resulta significativo” (pp. 325). Los sucesos significativos del aprendizaje que ocurren en el salón de clase pueden desarrollarse de dos formas que Ausubel asume como dimensiones:

- a) **Adquisición de la información:** según la forma que se adquiere los conocimientos se demuestra la diferenciación entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje por recepción tiene como cualidad que todos aquellos conocimientos que se brinda al alumno se obtienen en su forma final, anticipadamente elaborado, por lo cual se espera que integre el nuevo material que se le brinda para exponerlos y recordarlos en el futuro, el estudiante juega un rol pasivo, no tiene participación y no descubren nada. En cambio, el aprendizaje por descubrimiento implica rol activo de parte del estudiante debido a que la enseñanza debe reestructurarse, reorganizarse, incorporarse en la estructura cognitiva, para modificar y organizar su información, para conseguir el aprendizaje querido; la información debe ser encontrada y obtenida por mérito propio, antes de integrar lo importante del tema a su estructura cognitiva.
- b) **Incorporación de nuevos conocimientos:** con la forma que se integra nueva información a la estructura cognitiva, se presenta una diferenciación entre los procesos de aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo o memorístico. Considerando que el aprendizaje repetitivo se presenta cuando los conocimientos del tema se interiorizan de una forma arbitraria y tal cual, al pie

de la letra, el estudiante no presenta información previa necesaria para hacer que el aprendizaje adquiriera un sentido completo y significativo dentro de su estructura mental. En otro sentido, el aprendizaje significativo permite que el estudiante incorpore los nuevos conocimientos con los preexistentes, otorgándole un significado especial a la información transmitida, solo a raíz de ello puede generar sus propias conceptualizaciones y resolver problemáticas a las cuales tendrá que enfrentarse.

### **2.2.3 Tipos de aprendizaje significativo**

Ausubel (2002) diferencia y establece tres tipos de aprendizaje significativo que se puede dar en los estudiantes: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

- a) Aprendizaje de representaciones: este tipo de aprendizaje es el más elemental y sienta la base para los otros tipos de aprendizaje. Al respecto Ausubel (2002) afirma que “en el proceso cognitivo los sujetos igualan en significado los símbolos arbitrarios con sus referentes tales como objetos, eventos, conceptos” (p. 62). Es a partir de todo este proceso que la persona otorga significado a símbolos asociándolos a aquella parte concreta y objetiva de la realidad a la que hacen referencia, recurriendo a conceptos fácilmente disponibles.
- b) Aprendizaje de conceptos: se refieren a las construcciones teóricas a partir de situaciones, objetos, eventos, y propiedades con atributos y criterios comunes adquiridos mediante signo; también es considerado un aprendizaje de representaciones. En la construcción de los conceptos intervienen dos procesos la formación y la asimilación, Ausubel menciona que cuando se da este tipo de

aprendizaje el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

- c) Aprendizaje de proposiciones: ocurre cuando se capta el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones, visto de esa manera, el aprendizaje de proposiciones combina y relaciona varias palabras, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Durante el proceso cognitivo, el sujeto promueve una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo y connotativo de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

#### **2.2.4 Modelos teóricos del aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo se sustenta en diferentes corrientes psicopedagógicas que explican y sostienen este tipo de aprendizaje; entre estas tenemos a las siguientes:

##### **A. Enfoque cognitivista del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 2002)**

El enfoque cognitivista que señala Ausubel (2002) que para que surja un aprendizaje significativo hay que tener en cuenta tres factores principales: Lo que el estudiante conoce, donde hay que identificar y enseñar según lo que éste sabe; que implica la interacción cognitiva entre conocimientos nuevos y previos; se da un aprendizaje progresivo donde se hace necesario predisponer al estudiante a aprender. Desde la perspectiva de Ausubel, el conocimiento previo del sujeto determina que se alcance para el aprendizaje significativo.

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, se centra en cómo los estudiantes asimilan y retienen nuevo conocimiento al conectarlo con lo que ya saben. Esta teoría sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conceptos se relacionan de manera sustantiva con la estructura cognitiva existente. En otras palabras, cuando los nuevos contenidos se anclan a conceptos previos y relevantes que ya residen en la mente del estudiante.

Esta teoría reconoce que los individuos organizan su conocimiento en estructuras llamadas "mapas cognitivos" o "estructuras mentales". El aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden incorporar nuevos elementos en estos mapas, estableciendo conexiones lógicas y claras entre lo que ya saben y lo que están aprendiendo. El aspecto crucial aquí es que el nuevo conocimiento no es recibido pasivamente, sino que es procesado y relacionado activamente con las ideas existentes.

Ausubel distingue entre el aprendizaje mecánico y el significativo. El aprendizaje mecánico implica memorización superficial sin comprensión, mientras que el aprendizaje significativo se refiere a la incorporación de nuevos conceptos en la estructura mental existente, lo que da como resultado un aprendizaje duradero y aplicable. Esta teoría subraya la importancia de los organizadores previos, que son conceptos generales que actúan como anclajes para nuevos contenidos, y de la claridad en la presentación de la información para facilitar la construcción de significado.

En resumen, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel enfatiza que el aprendizaje es más efectivo cuando se relaciona con el conocimiento existente y se procesa activamente. La conexión con los conceptos previos y la comprensión profunda son esenciales para un aprendizaje duradero y aplicable en diversas situaciones.

## **B. Teoría interaccional-social de Gowin (1981)**

La Teoría de Aprendizaje Significativo de Gowin (1981), también conocida como la "V" de Gowin, fue desarrollada por Robert Gowin y se enfoca en emplear representaciones visuales para ilustrar el proceso de aprendizaje. Esta teoría utiliza un enfoque gráfico para mostrar cómo los estudiantes generan sentido al conectar lo que ya saben con la nueva información que están adquiriendo.

En esta teoría, se utiliza un esquema en forma de "V" para capturar el proceso de aprendizaje. En la parte superior de la "V", se ubica la información nueva que se está presentando al estudiante, mientras que en la parte inferior se sitúa su conocimiento previo y las estructuras mentales que ya posee. El punto de encuentro en el vértice de la "V" simboliza el proceso mediante el cual el estudiante construye significado al establecer conexiones entre su conocimiento anterior y la información nueva.

Este proceso involucra una interacción activa entre lo que el estudiante ya sabe y lo que está aprendiendo. A medida que el estudiante establece conexiones entre su conocimiento previo y la nueva información, surgen conexiones y significados frescos. La representación visual de la "V" facilita la visualización de cómo el aprendizaje con significado surge al entrelazar y relacionar conceptos.

En esencia, esta teoría resalta la importancia de los conceptos previos en la creación de nuevos significados y subraya la naturaleza activa y reflexiva del proceso de aprendizaje. El enfoque visual propuesto por la Teoría de Gowin busca ofrecer una representación gráfica y clara de cómo los estudiantes interiorizan y construyen conocimiento mientras interactúan

con nueva información y su conocimiento previo.

### **C. Teoría de los Campos Conceptuales (Vergnaud, 2009)**

Por su parte, Vergnaud (2009), en la teoría de los campos conceptuales, afirma que el aprendizaje sucede mediante las situaciones complejas que enfrenta el estudiante, pues esto lo lleva a contextualizarlas, lo que permite que permanezca y si es positiva se repite, si en cambio es negativa, la ocasión produce su desaprensión. En tal sentido, el aprendizaje es significativo cuando logra relacionar con situaciones y hechos del contexto del aprendiz, haciendo que adquiera sentido el conocimiento aprendido.

La Teoría de los Campos Conceptuales, avanzada por Vergnaud a partir de las ideas de Guy Brousseau, concentra su atención en el aprendizaje significativo de conceptos en disciplinas como matemáticas. Fundamentada en la noción de que los conceptos no se adquieren de manera aislada, sino en relación entre sí, esta teoría introduce el concepto de "campos conceptuales", estructuras mentales que interconectan los conceptos dentro de un marco específico. La esencia de esta teoría, en términos de aprendizaje significativo, radica en la necesidad de construir puentes entre los nuevos conceptos y los conocimientos preexistentes. En esencia, se busca que los nuevos contenidos se integren y relacionen de manera coherente con las estructuras cognitivas ya establecidas.

Dentro de esta teoría, los campos conceptuales representan agrupaciones de conceptos que comparten propiedades y relaciones. Un campo conceptual abarca tanto conceptos fundamentales como derivados, y el aprendizaje adquiere significado cuando el estudiante logra articular conexiones lógicas y congruentes entre ellos. Este enfoque pone énfasis en la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje, subrayando la importancia de la construcción personal de representaciones mentales y fomentando la

interacción con compañeros y la resolución de problemas contextualizados para enriquecer el aprendizaje significativo.

### **2.3 Definición de Términos Básicos**

**Aprendizaje.** Proceso de adquisición de pensamientos o comportamientos que se originan al actuar con el aprendizaje medio, y no por simple maduración del sistema nervioso. El aprendizaje se encuentra muy vinculado especialmente con el estudio de la memoria y representa un tema medular de la psicología (Cosacov, 2007).

**Aprendizaje significativo.** Es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar y retener luego de haber encontrado un sentido teórico o una aplicación real para su vida; este tipo de aprendizaje va más allá de la memorización, ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación (Picardo, 2005).

**Asimilación de información.** Es el modo por el cual las personas ingresan nuevos elementos a sus esquemas mentales preexistentes, explicando el crecimiento o cambio cuantitativo de este (Williams y Lara, 2020).

**Conocimientos.** Es la información como proceso de entendimiento y acumulación de datos, administrándola en su cerebro y reorganizándola mentalmente según sus intereses (Picardo, 2005).

**Estudiantes universitarios.** Personas que cursan el nivel superior, que se encuentran formándose en una carrera profesional para concretar su proyecto de vida (Cosacov, 2007).

**Estructuras cognitivas.** Está definida como el conjunto de pensamientos y saberes que un individuo tiene sobre un determinado campo de conocimientos, así como la forma en la que los tiene organizados (Picardo, 2005).

**Proceso formativo.** Referido al proceso de enseñanza aprendizaje que tiene un individuo, donde se forma los conocimientos, valores y actitudes para tener un adecuado desenvolvimiento en el medio (Bernal et al., 2016).

**Metas académicas.** Es el conjunto de afectos, sentimientos, creencias y juicios que conduce las intenciones del estudiante ante actividades académicas relacionadas con los tipos de motivación intrínseca y extrínseca (Williams y Lara, 2020).

**Motivación académica.** Predisposición favorable que impulsa toda conducta intencional por parte del estudiante para alcanzar sus metas académicas (Cosacov, 2007).

**Satisfacción académica.** Es concebida como el estado placentero que genera el estar estudiando una carrera con la que se tiene un alto nivel de identificación y estabilidad, y permite permanecer y desarrollarse en ella (Bernal et al., 2016).

## **CAPÍTULO III**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Métodos de Investigación**

Ñaupas et al. (2018) señalan que dentro del método científico que permite alcanzar el nuevo conocimiento, se diversifica una serie de métodos específicos que responden a necesidades peculiares de cada ciencia o estudio, para poder establecer leyes o principios válidos. Siendo el método inferencial, que representa el máximo exponente de la lógica, desarrollar la deducción e inducción para establecer nuevos postulados teóricos.

La presente investigación emplea el método inferencial, apelando a la lógica deductiva, analizando la información desde una orientación general a lo específico; así como también se emplea la lógica inductiva, mediante la cual se analiza elementos individuales estableciendo semejanzas para arribar en un enunciado general que explique el fenómeno de estudio.

#### **3.2 Enfoque de la Investigación**

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, caracterizada por emplear métodos y técnicas cuantitativas que miden las unidades de análisis, realizan el muestreo y dan el tratamiento estadístico a la información recogida. En tal sentido se analiza, mediante la estadística descriptiva, la información brindada por los participantes.

El enfoque cuantitativo realiza el recojo de datos y estudio de la información mediante un conjunto de procedimientos estadísticos que permiten probar las hipótesis planteadas con anticipación, mediante la utilización de la estadística descriptiva e

inferencial, el diseño formalizado de los tipos de investigación, el muestreo, etc. (Ñaupas et al., 2018).

### **3.3 Alcance de Investigación**

Arias (2006, citado en Gallardo, 2017) afirma que la investigación de nivel correlacional causal tiene como objetivo establecer el grado de vinculación que existe entre 2 a más variables, prediciendo el cambio de alguna de ellas por la influencia de otra. En este tipo de estudios, primero se miden las variables y después se cuantifican, analizan y establecen las correlaciones mediante la comprobación de la prueba de hipótesis.

Por tanto, el presente estudio es de nivel correlacional causal, dado que busca predecir el nivel de aprendizaje significativo, debido a la influencia de la motivación de logro académico. En tal sentido se busca conocer el grado de correlación entre las dos variables fin de predecir y explicar el comportamiento de los estudiantes universitarios.

### **3.4 Diseño de Investigación**

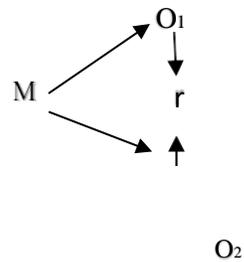
Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que en un estudio de diseño no experimental no se producen cambios o alteración de la situación real, sino que se observa las ya existentes. En la indagación no experimental las variables no están sujetas a ninguna manipulación por parte del investigador.

El diseño de la investigación es no experimental, dado que en el presente estudio solo se observa y se recoge la información de los participantes sin alterar o modificar el contexto en que se presentan las situaciones que, para este caso en específico, es el entorno organizacional.

### 3.5 Tipo de Investigación

Muntané (2010) explica que la investigación básica también conocida como pura se caracteriza por un marco teórico y se mantiene siempre enmarcado a él; buscando producir nuevos conocimientos, a través de la descripción y explicación de los resultados, pero no ejecutar ningún aspecto práctico.

La investigación de acuerdo con el propósito que persigue es de tipo básica, ya que buscar producir un nuevo conocimiento, el cual permita incrementar los postulados teóricos de una determinada área científica. A partir de este estudio se busca generalizar aspectos importantes encontrados y corroborados en los participantes del ámbito universitario.



Donde:

M = Muestra

O1 = Observación de la V.1

O2 = Observación de la V.2

r = Correlación entre dichas variables

r = Correlación entre dichas variables

### **3.6 Población, Muestra y Criterios de Inclusión**

#### **3.6.1 Población**

La población está referida al total de las unidades de estudio, que presentan los rasgos y requisitos requeridos. Dichas unidades engloban personas, cosas, grupos, hechos o circunstancias, que cumplen con las características necesarias para la investigación (Ñaupas et al., 2018).

La población de investigación la conforman 280 estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, del primer al quinto año de estudios que están matriculados y asisten de forma regular durante el periodo 2022-II.

#### **3.6.2 Muestra**

Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos y/o correlacionales, donde los miembros de la población tienen una misma posibilidad de ser elegidos al azar (Hernández et al., 2016).

En esta investigación inicialmente aplica la técnica del muestreo aleatorio simple y luego de obtener la cantidad representativa general, se somete a la técnica del muestreo aleatorio estratificado para obtener un grupo de cada año de estudios.

**Figura 1**

Técnica de muestreo aleatorio simple (MAS)

$$n = \frac{N \sigma^2 Z^2}{(N(N+1)) e^2 + \sigma^2 Z^2}$$
$$n = \frac{280 (0.5)^2 (1.96)^2}{(280-1) (0.05)^2 + (0.5)^2 (1.96)^2}$$
$$n = \frac{280 (0.25) (3.84)}{279 (0.0025) + (0.25) (3.84)}$$
$$n = \frac{269}{0.70 + 0.96}$$

n = 162
---------

Donde:

n = Tamaño de la muestra N = Tamaño de la población

Z = Nivel de confianza 1,96, debido a que el nivel de confianza es 95

%e = Margen de error absoluto aplicado al (0.05)

$\sigma$  = Desviación estándar poblacional, el cual se considera 0.5

**Figura 2**  
Técnica de muestreo estratificado

$$n_i \equiv n \cdot \frac{N_i}{N}$$

**Tabla 2**  
*Muestra estratificada según año de estudio*

Año de estudio	P	M
1°	61	35
2°	58	34
3°	55	32
4°	54	31
5°	52	30
Total	280	162

### 3.6.3 Criterios de inclusión

#### 3.6.3.1 Inclusión

- Hombres y mujeres matriculados en el semestre académico 2022-II
- Hombres y mujeres que sean de la carrera de psicología
- Hombres y mujeres que deseen participar voluntariamente del estudio

### 3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica, que indica Ñaupás et al (2018), hace mención del proceso de recolección, lo cual es descrito como “un conjunto de acciones que realiza el investigador para obtener la información necesaria para comprobar las hipótesis” (p. 175). En la presente investigación se aplicará dicha técnica para recoger la información de los estudiantes universitarios,

quienes serán encuestados en torno a las dos variables de estudio.

Donde la recopilación de datos se realizará de forma presencial, para la cual se hará una solicitud al director de dicha universidad, así mismo se dará un consentimiento informado a los estudiantes que participaran en la investigación. Además, en cuanto a las medidas de bioseguridad mantendremos el uso de tapabocas correctamente, la desinfección con alcohol a terminar de entregar los consentimientos informados y finalmente respetando el distanciamiento social.

Los instrumentos para recoger la información de las variables de estudio fue la Escala atribucional de Motivación de Logro Académico y el Cuestionario de Aprendizaje Significativo; ambos instrumentos están conformados por un conjunto de enunciados que buscan conocer las actitudes en el plano académico.

### A. Ficha Técnica de la Escala Atribucional de Motivación de Logro Académico

<b>Nombre</b>	Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)
<b>Autores</b>	Antonia Manassero Más y Ángel Vázquez Alonso (1991)
<b>Procedencia</b>	España – Universidad de las Islas Baleares
<b>Adaptación</b>	Patricia Morales Bueno y Viviana Gómez Nocetti (2009)
<b>peruana</b>	
<b>Dimensiones</b>	5 dimensiones
<b>ítems</b>	30 reactivos de tipo diferencial semántico
<b>Administración</b>	La prueba puede aplicarse en forma individual o en grupos en un contexto de aprendizaje colaborativo.
<b>Validez</b>	De constructo, por análisis factorial exploratorio con rotación ortogonal.  El valor obtenido para la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meiyer-Olkin (KMO) fue de 0.864 y el test de esfericidad de Bartlett tenía una significancia de $p < 0,001$
<b>Confiabilidad</b>	Por consistencia interna (interrelación de reactivos) probada con el coeficiente alfa de Cronbach: 0.9026

La Escala Atribucional de Motivación de Logro Académico (EAML-M) es una adaptación hecha por Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009) a partir del modelo atribucional de Manassero y Vázquez. Cuenta con 30 preguntas que miden cinco dimensiones: interés y esfuerzo, interacción con el profesor, tarea/capacidad, examen, interacción con los pares. Las respuestas están ordenadas en escala de Likert, con las alternativas: nada (1), poco (2), regular (3), mucho (4) y bastante (5). Los puntajes para su interpretación son muy altos (129-150), alto (104-128), promedio (79-103), bajo (55-78), muy bajo (30-54). La escala fue validada a través del análisis factorial exploratorio y la

adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con un índice de .864 y la significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $p < .00$ ), lo cual acredita la pertinencia del instrumento; además se sometió a la prueba de confiabilidad interna mediante el alfa de Cronbach y se obtuvo un índice de .902, que demuestra que posee una alta confiabilidad.

### B. Ficha Técnica del Cuestionario de Aprendizaje Significativo

<b>Nombre</b>	Cuestionario de Aprendizaje Significativo
<b>Autores</b>	David Watkins (2004)
<b>Procedencia</b>	Estados Unidos
<b>Adaptación peruana</b>	Gómez (2018)
<b>Dimensiones</b>	02 dimensiones: adquisición de la información, incorporación de nuevos conocimientos
<b>Ítems</b>	20 ítems
<b>Administración</b>	Individual y grupal
<b>Validez</b>	La validez se halló por medio de la evidencia de estructura interna, obteniendo así dos factores, por medio del análisis factorial exploratorio que confirmaron un 67% de varianza total explicada. Además, se contó con la validación de jueces, que ayudó a obtener un V de Aiken superior a .800 que nos garantiza que los ítems son válidos.
<b>Confiabilidad</b>	La confiabilidad se halló por medio del método de consistencia interna, obteniéndose un alfa de Cronbach de .907, con ítems que presentaron correlación ítem-test superior a .200

El Cuestionario de Aprendizaje Significativo fue adaptado por Gómez (2018), teniendo como referente el modelo teórico de Ausubel; cuenta con 20 enunciados que miden

dos dimensiones: adquisición de la información, incorporación de nuevos conocimientos. Las respuestas están ordenadas en escala de Likert, con las alternativas: siempre (5); casi siempre (4); a veces (3); pocas veces (2); nunca (1). Los puntajes para su interpretación son muy altos (90-100), alto (74-89), moderado (56-73), bajo (38-55), muy bajo (20-37). La escala fue validada mediante el juicio de expertos quienes determinaron que es suficiente y aplicable; además se sometió a la prueba de confiabilidad interna mediante el alfa de Cronbach y se obtuvo un índice de .907, que demuestra que posee una alta confiabilidad.

### **3.8 Técnicas Estadísticas de Análisis de Datos**

Para el análisis de los resultados se hizo uso de estadísticos descriptivos tales como frecuencias y porcentajes, así como también gráficos de barras. Mientras que para el análisis inferencial se hizo uso de estadísticos inferenciales, especialmente para la correlación tales como el R de Pearson y Rho de Spearman, mientras que, para la normalidad, se usó el estadístico Kolmogorov-Smirnov.

El análisis de los datos se hará por medio de la tabulación de datos en una hoja de cálculo Excel, luego dicha información cuantitativa se exportará al programa estadístico SPSS-26, donde se aplicará las fórmulas correspondientes para mostrar en tablas y figuras los resultados descriptivos de las categorías analizadas.

También, se someterá en el Programa SPSS-26 a la contrastación de las hipótesis para determinar la pertinencia de los enunciados propuestos como explicación al problema. Las hipótesis son sometidas al modelo estadístico de la regresión lineal simple para establecer la relación causal y la prueba de Anova, que permite descubrir si la relación entre las categorías de análisis es significativa.

## CAPÍTULO IV

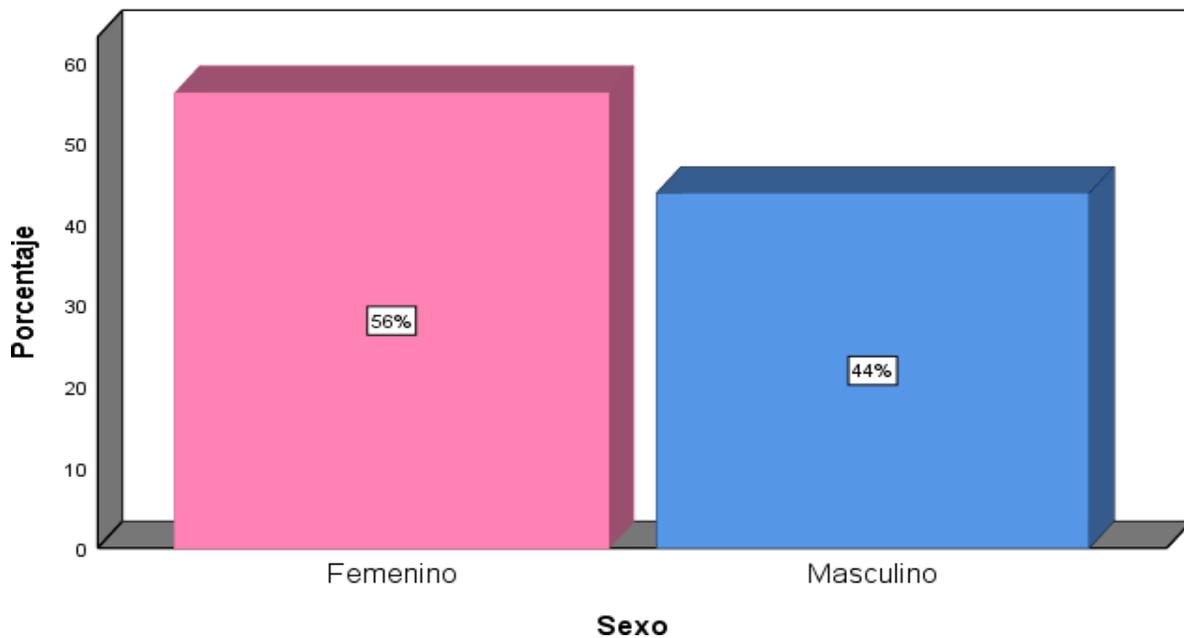
### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 4.1 Análisis de los Resultados

##### 4.1.1 Resultados descriptivos

###### 4.1.1.1 Resultados sociodemográficos

**Figura 3**  
División de estudiantes según el sexo



La proporción de estudiantes de psicología según el sexo demuestra que el 56 % (91 estudiantes) son de sexo femenino; y el 44 % (71 estudiantes), de sexo masculino, lo que demuestra la superioridad en cantidad de estudiantes mujeres que varones.

A continuación, presentaremos las cinco agrupaciones de rangos de edad de estudiantes que participaron en la investigación.

**Tabla 3***Total, de estudiantes de psicología según rangos de edad*

<b>Edad</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
18-20	65	40
21-23	56	35
24-26	31	19
27-29	7	4
> 30	3	2
Total	162	100

La proporción de estudiantes de psicología según la edad demuestra que el 40 % (65 estudiantes) tienen entre 18 a 20 años, el 35 % (56 estudiantes) tienen entre 21 a 23 años, el 19 % (31 estudiantes) tienen entre 24 a 26 años, el 4 % (7 estudiantes) tienen entre 27 a 29 años, el 2 % (3 estudiantes) tienen más de 30 años.

#### **4.1.2. Resultados inferenciales de las variables de estudio**

**Tabla 4***Regresión lineal entre motivación de logro académico y aprendizaje significativo*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación	Cambio en R cuadrado
1	,618 <sup>a</sup>	,382	,378	,463	,382

a. Predictores: (Constante) motivación de logro académico

b. Variable dependiente: aprendizaje significativo

El modelo de regresión lineal nos indica que existe una correlación lineal moderada

con un coeficiente de 0.618 entre las variables. Además, a partir del valor de  $r^2=0.382$ , se explica la variación en 38.2 % del aprendizaje significativo por la influencia de la motivación de logro académico.

**Tabla 5**

*Significancia entre motivación de logro académico y aprendizaje significativo*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	21,187	1	21,187	98,970	,000 <sup>b</sup>
	Residuo	34,251	160	,214		
	Total	55,438	161			

a. Variable dependiente: aprendizaje significativo

b. Predictores: (Constante), motivación de logro académico

El análisis de Anova determinó un nivel de significancia de  $p=0.00 < 0.05$ , por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Por tanto, se confirma que la motivación de logro académico influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.

**Tabla 6***Regresión lineal entre interés y esfuerzo y aprendizaje significativo*

Modelo	R	R cuadrado	Modelo	R	R cuadrado
1	,350 <sup>a</sup>	,122	,117	,551	,122

a. Predictores: (Constante), Interés y esfuerzo

**b. Variable dependiente: aprendizaje significativo**

El modelo de regresión lineal demostró que existe una correlación lineal baja con un coeficiente de 0.350 entre la dimensión interés y esfuerzo y la variable aprendizaje significativo. Además, a partir del valor de  $r^2=0.122$ , se explica la variación en 12.2 % del aprendizaje significativo por la influencia del interés y esfuerzo.

**Tabla 7***Significancia entre interés y esfuerzo y aprendizaje significativo***ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6,781	1	6,781	22,298	,000 <sup>b</sup>
	Residuo	48,657	160	,304		
	Total	55,438	161			

a. Variable dependiente: aprendizaje significativo

b. Predictores: (constante), interés y esfuerzo

El análisis de Anova determinó un nivel de significancia de  $p=0.00 < 0.05$ , por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Por tanto, se confirma que la dimensión interés y esfuerzo influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.

**Tabla 8***Regresión lineal entre interacción con el profesor y aprendizaje significativo*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado
1	,430 <sup>a</sup>	,185	,180	,531	,185

a. Predictores: (Constante), Interacción con el profesor

b. Variable dependiente: aprendizaje significativo

El modelo de regresión lineal demostró que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.430 entre la dimensión interacción con el profesor y la variable aprendizaje significativo. Además, a partir del valor de  $r^2=0.185$ , se explica la variación en 18.5 % del aprendizaje significativo por la influencia de la interacción con el profesor.

**Tabla 9***Significancia entre interacción con el profesor y aprendizaje significativo***ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	10,250	1	10,250	36,292	,000 <sup>b</sup>
	Residuo	45,188	160	,282		
	Total	55,438	161			

a. Variable dependiente: aprendizaje significativo

b. Predictores: (Constante), Interacción con el profesor

El análisis de Anova determinó un nivel de significancia de  $p=0.00 < 0.05$ , por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Por tanto, se

confirma que la dimensión interacción con el profesor influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.

**Tabla 10**

*Regresión lineal entre tarea/capacidad y aprendizaje significativo*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado
1	,419 <sup>a</sup>	,176	,171	,534	,176

a. Predictores: (constante), tarea/capacidad

b. Variable dependiente: aprendizaje significativo

El modelo de regresión lineal demostró que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.419 entre la dimensión tarea/capacidad y la variable aprendizaje significativo. Además, a partir del valor de  $r^2=0.176$ , se explica la variación en 17.6 % del aprendizaje significativo por la influencia de tarea/capacidad.

**Tabla 11**

*Significancia entre tarea/capacidad y aprendizaje significativo*

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	9,748	1	9,748	34,135	,000 <sup>b</sup>
	Residuo	45,691	160	,286		
	Total	55,438	161			

a. Variable dependiente: aprendizaje significativo

b. Predictores: (constante), tarea/capacidad

El análisis de Anova determinó un nivel de significancia de  $p=0.00 < 0.05$ , por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Por tanto, se

confirma que la dimensión tarea/capacidad influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.

**Tabla 12**

*Regresión lineal entre examen y aprendizaje significativo*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado
1	,440 <sup>a</sup>	,194	,189	,529	,194

a. Predictores: (constante), examen

b. Variable dependiente: aprendizaje significativo

El modelo de regresión lineal demostró que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.440 entre la dimensión examen y la variable aprendizaje significativo. Además, a partir del valor de  $r^2=0.194$ , se explica la variación en 19.4 % del aprendizaje significativo por la influencia del examen.

**Tabla 13**

*Significancia entre examen y aprendizaje significativo*

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	10,747	1	10,747	38,476	,000 <sup>b</sup>
	Residuo	44,691	160	,279		
	Total	55,438	161			

a. Variable dependiente: aprendizaje significativo

b. Predictores: (constante), examen

El análisis de Anova determinó un nivel de significancia de  $p=0.00 < 0.05$ , por lo

cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Por tanto, se confirma que la dimensión examen influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.

**Tabla 14**

*Regresión lineal entre interacción con los pares y aprendizaje significativo*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado
1	,449 <sup>a</sup>	,202	,197	,526	,202

a. Predictores: (constante), interacción con los pares

b. Variable dependiente: aprendizaje significativo

El modelo de regresión lineal demostró que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.449 entre la dimensión interacción con los pares y la variable aprendizaje significativo. Además, a partir del valor de  $r^2=0.202$ , se explica la variación en 20.2 % del aprendizaje significativo por la influencia de la interacción con los pares.

**Tabla 15**

*Significancia entre interacción con los pares y aprendizaje significativo*

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	11,175	1	11,175	40,393	,000 <sup>b</sup>
	Residuo	44,264	160	,277		
	Total	55,438	161			

A. Variable dependiente: aprendizaje significativo

b. Predictores: (constante), interacción con los pares

El análisis de Anova determinó un nivel de significancia de  $p=0.00 < 0.05$ , por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Por tanto, se confirma que la dimensión interacción con los pares influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.

## **4.2 Discusión**

El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación entre motivación para el logro académico y aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022. Lo cual se puede constatar plenamente por los resultados encontrados al realizar el análisis inferencial donde el modelo de regresión lineal simple demostró que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.618 y una relación categórica significativa entre las variables, datos que se encuentran en los resultados de la tabla 4 y 5. Por lo tanto, quiere decir que, a mayor grado de motivación de logro académico se tiene un mayor aprendizaje significativo. Por ello, la correlación que había sido planteada al inicio queda confirmada y respaldada con los resultados obtenidos mediante el análisis inferencial.

Donde los datos obtenidos en este estudio son congruentes con diversas investigaciones que preceden a esta y, que algunas de ellas han sido tomadas en cuenta como antecedentes de esta investigación. Esto obedecería a lo expuesto por La Rosa (2015), Cárdenas (2019), Dulanto (2022) y Franco (2022), que indican que un aprendizaje significativo requiere de un impulso motivacional que coadyuve a proporcionar relevancia a un contenido, a una clase y facilite actitudes favorables para hacerlo, además de interesante, asegure obtener un conocimiento útil y de esta forma desarrolle las competencias adecuadas para su formación personal, social y profesional.

Esto se sustenta mediante las teorías de David Ausubel sobre el Aprendizaje Significativo y de David McClelland sobre la Motivación de Logro. Ausubel sostiene que el aprendizaje adquiere significado cuando los nuevos conocimientos se entrelazan de manera sólida con la estructura cognitiva previamente existente en la mente del individuo, generando una comprensión profunda y perdurable. Este vínculo con las ideas preexistentes no solo facilita la asimilación del contenido novedoso, sino también influye en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje, motivándolo a conectar y aplicar los nuevos conocimientos en situaciones pertinentes. McClelland, por su parte, resalta que la motivación de logro surge del deseo interno de sobresalir y alcanzar objetivos personales. Aquellos con una alta motivación de logro buscan desafíos y se esfuerzan por alcanzar un nivel de excelencia. Esta inclinación hacia el logro guarda una estrecha relación con la búsqueda de aprendizaje con significado, ya que los estudiantes motivados a cumplir metas se involucran más profundamente en el proceso de aprendizaje, aspirando a una comprensión más completa del contenido y a su aplicación en situaciones con relevancia. Las teorías de Ausubel y McClelland convergen en la idea de que la motivación de logro estimula a los estudiantes a involucrarse en un aprendizaje significativo. Los estudiantes motivados no solo persiguen el logro de objetivos, sino que también muestran disposición para conectar y construir sobre sus conocimientos previos, lo que conduce a una comprensión más profunda y a la internalización del contenido. En resumen, la relación entre la motivación de logro y el aprendizaje significativo radica en cómo la búsqueda interna de logros personales motiva a los estudiantes a participar en un aprendizaje más profundo e interconectado con su base de conocimientos existente.

Con respecto al primer objetivo específico se busca determinar la relación de la

dimensión interés y esfuerzo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022; asimismo este objetivo fue constatado mediante los resultados encontrados al realizar el análisis inferencial donde el modelo de regresión lineal simple demostró que existe una correlación lineal baja con un coeficiente de 0.350 y una relación categórica significativa entre la dimensión interés y esfuerzo y la variable aprendizaje significativo, datos que se encuentran en el resultados de la tabla 6 y 7. Por lo tanto, se confirma que la dimensión interés y esfuerzo tiene una influencia baja en la variable aprendizaje significativo y es debido a que por más que el estudiante tenga toda la disposición de aprender hay asignaturas que tienden a ser más complejas que otras, sin embargo, es eso no determina que el estudiante no tenga un aprendizaje significativo y sea un buen profesional. Pero definitivamente sí le va a costar un poco más a que a los demás el poder aprender ciertas asignaturas, pero no será imposible. Y esto es respaldado por Basualdo-Ligeti (2020), Fong, Curiel y Brito (2017), donde evidencia que los alumnos muestran un alto interés y esfuerzo a raíz que ellos mismos se generan cierta motivación intrínseca en las que se autoexigen y autodirigen persistiendo en aquello que quieren lograr u obtener donde para esto se basan en métodos y estrategias para aprender sus cursos y obtener excelentes calificaciones, persistiendo así hasta conseguir sus objetivos de aprendizajes propuestos a pesar de las adversidades.

Los resultados del primer objetivo específico se sustentan desde la óptica teórica de David Ausubel y David McClelland. Ausubel enfatiza que el interés en un tema es vital para alcanzar un aprendizaje con significado, ya que los estudiantes tienden a involucrarse más cuando encuentran conexiones relevantes con su conocimiento previo. Cuando los estudiantes perciben un tema como atractivo, muestran más disposición para invertir

esfuerzo en comprenderlo y relacionarlo con sus experiencias anteriores, facilitando así la construcción de significado. Por otro lado, McClelland postula que la dimensión del esfuerzo está estrechamente relacionada con la motivación de logro. Individuos con alta motivación de logro están dispuestos a poner un esfuerzo significativo para lograr metas y destacarse en sus actividades. Esta motivación intrínseca aumenta su dedicación y compromiso con el proceso de aprendizaje, lo que a su vez promueve la formación de conexiones significativas entre el nuevo contenido y lo que ya saben. El esfuerzo adicional se canaliza hacia la comprensión profunda y aplicable, concordando con los conceptos del aprendizaje significativo según Ausubel. En conjunto, estas teorías sugieren que tanto el interés como el esfuerzo son factores clave para un aprendizaje con significado. El interés estimula la participación y atención del estudiante en el contenido, mientras que el esfuerzo influye en la profundidad y calidad del procesamiento cognitivo. Cuando se combina un alto nivel de interés con un esfuerzo comprometido, se crea un ambiente propicio para establecer conexiones lógicas y duraderas entre los nuevos conceptos y el conocimiento previo. Esta interacción favorece el aprendizaje con significado, contribuyendo a una comprensión más profunda y aplicable del contenido.

En cuanto al segundo objetivo específico, este busca determinar la relación de la dimensión interacción con el profesor y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022. Donde según los resultados encontrados al realizar el análisis inferencial mediante el modelo de regresión lineal simple se demostró que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.430 y una relación categórica significativa entre la dimensión interacción con el profesor y la variable aprendizaje significativo, datos que se encuentran en los resultados de la tabla 8 y 9. Por lo

tanto se confirma que la presencia, metodología y estrategias empleadas por el profesor tienen una mesurada repercusión en lo que es el aprendizaje significativo en los estudiantes de psicología. Y estos resultados son respaldados por Bernal y Turbay (2022) y Fong, Curiel y Brito (2017), donde ellos plantean que a raíz de esta interacción entre profesor-estudiante genera cierta influencia en el autoestima y autoconcepto que se crea el alumno de sí mismo a raíz de esta búsqueda de reconocimientos dentro de toda esa red colectiva que vendría a ser él estudiante en relación a sus compañeros, donde aquel siempre va a buscar destacar ante los demás lo cual va a hacer que su esfuerzo sea mayor y constante y como consecuencia tendrá un mayor aprendizaje significativo, asimismo esto se debe a que las ideas y propuestas que hace este estudiante se construyen a partir de los procesos de aprendizaje significativo que desarrolla en el aula a partir de los procesos motivacionales generados por los docentes.

Los resultados del segundo objetivo específico se sustentan teóricamente desde las teorías de David Ausubel y David McClelland. Según Ausubel, la interacción con el profesor puede influir en la facilitación del aprendizaje significativo al proporcionar claridad en la presentación de conceptos y al ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y su estructura cognitiva existente. Un profesor que fomente un ambiente de comunicación abierta y proporcione explicaciones claras puede aumentar la probabilidad de que los estudiantes relacionen el contenido con sus conocimientos previos, lo que es esencial para el aprendizaje significativo. Desde la perspectiva de McClelland, la interacción con el profesor puede estar vinculada a la motivación de logro. Un profesor que demuestre interés genuino en el progreso de los estudiantes y les brinde apoyo en sus esfuerzos puede generar una mayor motivación intrínseca en los alumnos. La interacción positiva con el profesor puede alentar a los estudiantes a establecer objetivos y a esforzarse

por alcanzarlos, lo que a su vez puede influir en su compromiso y participación en el aprendizaje. Esta predisposición hacia el logro puede contribuir a un aprendizaje más profundo y significativo, ya que los estudiantes estarán motivados a conectar el contenido con sus objetivos y aspiraciones personales.

Siguiendo con el tercer objetivo específico, este busca determinar la relación de la dimensión tarea/capacidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022. Y es mediante los resultados encontrados al realizar el análisis inferencial que el modelo de regresión lineal simple demostró que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.419 y una relación categórica significativa entre la dimensión tarea/capacidad y la variable aprendizaje significativo, datos que se encuentran en los resultados de la tabla 10 y 11. Por lo tanto, se confirma que la dimensión tarea/capacidad sirve como medio para que los estudiantes refuercen los aprendizajes adquiridos durante las clases y que esta información pueda quedar en la memoria de largo plazo y de esta manera el estudiante pueda evocarla cuando le sea necesario o necesita resolver alguna problemática de índole académico o profesional. Para ello los presentes resultados obtenidos son respaldados por Romeo y Pérez (2009), donde ellos plantean la importancia de que los estudiantes perciban el valor del trabajo y de las actividades de aprendizaje como vías para adquirir interesantes capacidades y habilidades. De forma coherente, la evaluación no ha de ser concebida como un instrumento calificador del grado de éxito o fracaso, sino como una herramienta informativa y orientadora del proceso de desarrollo y mejora personal.

Es así que, la relación entre la dimensión tarea/capacidad y el aprendizaje significativo puede ser respaldada mediante las teorías de David Ausubel y David

McClelland. Desde la perspectiva de Ausubel, la dimensión tarea/capacidad, que se refiere a la adecuación entre la complejidad de la tarea y las capacidades cognitivas del estudiante, es fundamental para el aprendizaje significativo. Cuando las tareas son diseñadas considerando el nivel de conocimiento previo y habilidades de los estudiantes, se facilita la construcción de conexiones significativas entre el nuevo material y la estructura cognitiva existente. Esto permite que los estudiantes puedan relacionar la información de manera más efectiva, lo que enriquece el proceso de aprendizaje. En concordancia con la teoría de McClelland, la dimensión tarea/capacidad también puede estar asociada con la motivación de logro. Cuando los estudiantes se enfrentan a tareas que están en línea con sus capacidades y habilidades, es más probable que experimenten un sentido de competencia y éxito. Esto puede aumentar su motivación intrínseca y su disposición a esforzarse en el aprendizaje. Además, si los desafíos de las tareas se ajustan adecuadamente a sus habilidades, los estudiantes pueden sentirse empoderados para superar obstáculos y alcanzar logros, lo que contribuye a la construcción de una mentalidad de crecimiento y aprendizaje.

En el cuarto objetivo específico, se busca determinar la relación de la dimensión examen y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima 2022. Donde se encontró a través del análisis inferencial mediante el modelo de regresión lineal simple que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.440 y una relación categórica significativa entre la dimensión examen y la variable aprendizaje significativo, datos que se encuentran en los resultados de la tabla 12 y 13. Por lo tanto, se confirma que la dimensión examen más que un determinante es un instrumento que en primera instancia permite al estudiante poder hacerse una autoevaluación acerca de los aprendizajes adquiridos y en segunda instancia esto también le permite al docente poder

percibir si la metodología empleada en sus clases está teniendo eficacia y como consecuencia los estudiantes estén teniendo un aprendizaje significativo. Sin embargo, los resultados de Soto y Yogui (2020) no respaldan los resultados previamente obtenidos debido a que indican que los exámenes desde el punto de los estudiantes muchas veces son considerados como una actividad poco relevante debido que ellos los dividen entre asignaturas principales y secundarias, es por ello que al darle poca importancia influye directamente en sus calificaciones y en consecuencia tienen un bajo rendimiento en esta dimensión.

Es así que esta relación entre la dimensión examen y el aprendizaje significativo puede ser respaldada desde las perspectivas teóricas de David Ausubel y David McClelland. Según Ausubel, la dimensión examen, que se refiere a la evaluación del conocimiento adquirido, puede influir en el aprendizaje significativo de diversas formas. Cuando los estudiantes saben que serán evaluados sobre un determinado contenido, tienen un incentivo adicional para relacionar ese contenido con sus conocimientos previos, lo que puede enriquecer su comprensión y retención. Además, la anticipación de un examen puede motivar a los estudiantes a profundizar en el contenido y a buscar conexiones significativas para garantizar un rendimiento exitoso. En concordancia con la teoría de McClelland, la dimensión examen también está relacionada con la motivación de logro. Un examen puede representar un desafío que los estudiantes se esfuerzan por superar, ya que su desempeño está vinculado a la obtención de un logro o resultado deseado. Esto puede generar una motivación intrínseca para estudiar y comprender el material de manera significativa, ya que los estudiantes se esfuerzan por alcanzar una meta personal de rendimiento. Además, la evaluación puede proporcionar retroalimentación que ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, lo que puede influir en su compromiso con el aprendizaje y en su búsqueda

de una comprensión más profunda y aplicable.

En cuanto al quinto objetivo específico se busca determinar la relación de la dimensión interacción con los pares y el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022. Lo cual se puede constatar plenamente por los resultados encontrados al realizar el análisis inferencial donde el modelo de regresión lineal simple demostró que existe una correlación lineal moderada con un coeficiente de 0.449 y una relación categórica significativa entre la dimensión interacción con los pares y la variable aprendizaje significativo, datos que se encuentran en los resultados de la tabla 14 y 15. Por lo tanto, se confirma que la dimensión interacción con los pares influye en el grado en como percibimos que nuestros compañeros tengas ese deseo de crecimientos, esas ganas de siempre querer aprender algo nuevos y es ahí donde uno tienda a compararse y también querer lograr y esforzarse por adquirir sus propios objetivos. Para ello, los presentes resultados obtenidos son respaldados Roys y Perez (2018), quienes concluyen que el aprendizaje con compañeros vendría a ser una estrategia, la cual incidía directa y significativamente en el logro académico de estudiantes universitarios debido a que al estudiar con compañeros te permite poder obtener diferentes puntos de vista acerca de una materia o problema, incorporación de nueva información que quizás no se tenía antes. Esto va a permitir establecer ciertos debates y conclusiones sobre los diferentes temas, donde este resultado permitirá fijar la información de forma analítica.

De esta forma, los resultados anteriores se sustentan en la interacción con los pares puede tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, según las teorías de David Ausubel y David McClelland. Desde la perspectiva de Ausubel, la dimensión de interacción con los pares puede facilitar el aprendizaje significativo al permitir a los

estudiantes compartir sus conocimientos y perspectivas individuales. El diálogo entre compañeros puede servir como una oportunidad para discutir conceptos, plantear preguntas y construir conexiones significativas entre la nueva información y el conocimiento previo. Esta interacción social puede enriquecer la comprensión y la retención de los contenidos, ya que los estudiantes pueden abordar el material desde diferentes enfoques y puntos de vista. De manera complementaria, desde la teoría de McClelland, la dimensión de interacción con los pares puede estar relacionada con la motivación de logro. La colaboración con otros puede generar un sentido de competencia positiva entre los estudiantes, ya que pueden comparar su progreso y logros con los de sus compañeros. Esto puede motivarlos a esforzarse más y a comprometerse en el proceso de aprendizaje de manera significativa para lograr un rendimiento equiparable o superior al de sus pares. Además, la interacción con los compañeros puede fomentar un ambiente de apoyo mutuo y retroalimentación constructiva, lo que contribuye al desarrollo de habilidades de aprendizaje y resolución de problemas.

## CONCLUSIONES

1. Existe una correlación lineal moderada entre las variables, donde la motivación de logro académico tiene una relación directa en el aprendizaje significativo en los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.
2. Sí existe una relación entre la dimensión interés y esfuerzo y la variable aprendizaje significativo, de tipo directa baja. Por tanto, se confirma que la dimensión interés y esfuerzo se relaciona en el aprendizaje significativo en los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.
3. Existe una relación moderada entre la dimensión interacción con el profesor y la variable aprendizaje significativo. Por ello, se reafirma que la dimensión interacción con el profesor se relaciona con el aprendizaje significativo en los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.
4. Si hay relación y es de tipo moderada entre la dimensión tarea/capacidad y la variable aprendizaje significativo. Por consiguiente, se confirma que la mientras más presencia de la dimensión tarea/capacidad, esto estará vinculado con desarrollar un mejor aprendizaje significativo en los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.
5. Existe relación moderada entre la dimensión examen y la variable aprendizaje significativo. Por tal razón se ratifica que la dimensión examen está asociada a que el estudiante considere un aprendizaje significativo en la actividad académica que está realizando.
6. Existe relación de tipo moderada entre la dimensión interacción con los pares y la variable aprendizaje significativo en los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

## RECOMENDACIONES

Existen factores tanto internos como externos que influyen en los estudiantes en cuanto a la motivación de logro académico y, como consecuencia, en su aprendizaje significativo, es por ello que sobre la base de los resultados obtenidos recomendamos lo siguiente:

1. Recomendamos que se mantengan las estrategias y metodologías empleadas, debido a que los resultados fueron óptimos; sin embargo, se podrían implementar nuevas formas tecnológicas según la necesidad y la coyuntura.
2. Si bien es cierto la dimensión interés y esfuerzo son importantes dentro de la vida universitaria de los estudiantes, no son determinantes para su aprendizaje. Por lo tanto, se plantea reforzar nuevas estrategias y afianzar otras variables que influyen en el interés y esfuerzo y así puedan tener un adecuado aprendizaje significativo.
3. Se exhorta a mantener el estilo de interacción y la comunicación con los estudiantes, lo cual ha sido favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr un aprendizaje significativo.
4. Asimismo, en cuanto a la dimensión tarea/capacidad se sugiere realizar actividades que permitan seguir desarrollar las capacidades cognitivas para resolver los retos y desafíos académicos que se presenten en los estudiantes durante su vida universitaria.
5. En cuanto a la dimensión examen se pide que se siga tomando en cuenta la evaluación del aprendizaje en función a las competencias adquiridas en cada una de sus asignaturas, donde así el mismo estudiante sea capaz de valorar su propio proceso.
6. Finalmente, es necesario tomar en cuenta la importancia del aprendizaje social, pues sus propios pares modelos para seguir son importantes para el logro de los objetivos y competencias académicas, así como el ser mediadores de sus propios aprendizajes (grupales, individual), para ver sus logros académicos, personales y profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, K. L. (2019). *Aprendizaje y la motivación en los estudiantes de una universidad peruana* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16143/Aguilar\\_SKL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16143/Aguilar_SKL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aucacusi, M. (2023). *Motivación y aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela profesional de educación de una universidad pública, Cusco, 2022* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo].  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/109337>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Barragán, D. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 147-172. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>
- Basualdo, M. (2020, 2 de julio). La motivación de logro en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de una universidad pública. *Psiconetwork* (web).  
<https://www.psiconetwork.com/la-motivacion-de-logro-en-estudiantes-universitarios-de-la-facultad-de-psicologia-de-una-universidad-publica/>
- Bernal, M., Turbay, M. (2022). *La motivación como el motor del aprendizaje, una mirada a la pedagogía activa a través de la conversación de docentes y estudiantes de tres contextos específicos*. [tesis para obtener el grado de Licenciado en Educación Infantil].  
<https://Repository.Javeriana.Edu.Co/Bitstream/Handle/10554/60368/Biblioteca%20m%20mm.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y>
- Cabrera, M. A. (2019). *Motivación de logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de un centro de formación profesional del Callao* [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].  
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7748>
- CAF - Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe. (2018). Informe sobre la Educación Superior. Economipedia.
- Cárdenas, P. (2019). *Motivación de logro y aprendizaje significativo de matemática en los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Pública N.º 2026 Simón Bolívar de Comas* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].  
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4401>

- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>
- Dulanto, S. P. (2022). *Motivación, aprendizaje significativo y rendimiento académico en los estudiantes del curso de Comunicación II de la Escuela de Medicina Humana de la Universidad Alas Peruanas, 2019* [tesis de maestría, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/5934>
- Espinoza, A. V. (2019). *Motivación del logro y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo* [tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/6005>
- Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 941–982). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002026>
- Fong, W., Curiel, R. y Brito, C. (2017). Significant learning and its relationship with intrinsic motivation, school of origin and cognitive strategies in studentsof engineering. *Ipsa Scientia*, 2(1), 55-63. <https://latinjournal.org/index.php/ipsa/article/view/909>
- Franco, A. G. (2022). *Motivación y Aprendizaje Significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022* [tesis de licenciatura, Universidad Privada Norbert Wiener]. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/7681>
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Cornell University Press.
- Gómez, W. A. (2018). *Estilos de aprendizaje y aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Privada San Andrés. Lima-2018* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/20477>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Cientific Investigation methodology*. McGraw-Hill.
- Intriago-Cedeño, M., Rivadeneira-Barreiro, M. & Zambrano-Acosta, J. (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *593 digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 418-429. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1014>
- Jave, C. y Vásquez, A. (2020). *Motivación y satisfacción laboral de los docentes en la Institución Educativa Privada “Cabrera” Cajamarca-2019*. [Tesis de maestría,

Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo].  
[http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1241/TESIS\\_IMPRESION\\_MAESTRIA\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1241/TESIS_IMPRESION_MAESTRIA_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Jesús-Alvarez, J. & Sánchez-Zeferino, D. (2020). Factores de motivación al logro de estudiantes de IGEM de una IES pública. *Vincula Téctica*, 6(1), 463-475.  
[http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Vinculategica6\\_1/36 %20DE %20JESUS\\_SANCHEZ.pdf](http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Vinculategica6_1/36%20DE%20JESUS_SANCHEZ.pdf)
- La Rosa, C. A. (2015). Perspectiva de la motivación en estudiantes universitarios para el logro de metas académicas. *Revista Ciencias de la Educación*, 46(1), 197-213.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472486>
- Ligeti, P., Fasce, E. y Veliz-Rojas, L. (2020). Aprendizaje autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad en Chile. *Index de Enfermería*, 29(1), 1-2.  
[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000100018](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000100018)
- Llanga Vargas, F. e., Silva Ocaña, A. M., y Vistin Remache, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante*, 9, 1–15.  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/index.html>
- López, B. G., & Rodríguez, J. M. S. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 143.
- Manassero, M., & Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5), 1-38.  
<http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8(4), 357-371.
- McClelland, C. A. (1960). The function of theory in international relations. *Journal of Conflict Resolution*, 4(3), 303–336. <https://doi.org/10.1177/002200276000400304>
- MINEDU. (2021). La universidad peruana: de la educación remota a la transformación digital. Ministerio de Educación.
- Morales-Bueno, P. y Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Investigación Pedagógica*, 12(3), 33-52.
- Morán, C. y Menezes, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-

40.<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777004.pdf>

Mosquera, D., Peñafiel, M. (2022). *El autoconcepto y la motivación de logro en los estudiantes de primeros a sextos semestres, de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en el Período 2021-2022*. [tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología Educativa y Orientación].  
[http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/28229/1/UCE-FIL-PEO-MOSQUERA %20DANIELA-PE %C3 %91AFIEL %20DIANA.pdf](http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/28229/1/UCE-FIL-PEO-MOSQUERA%20DANIELA-PE%20C3%20%91AFIEL%20DIANA.pdf)

Novak, J.D. (1981). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Ñaupas, H, Valdivia, M. R., Palacios, J & Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.  
[https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv- cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf](https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. Competencias para construir un futuro mejor. Fundación Santillana.

Pérez, C. A. (1999). *Relación entre la motivación laboral y el compromiso del individuo con la organización* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Andrés Bello].  
<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAN3910.pdf>

Pinazo, E. (2020). *Motivación del logro académico y la autopercepción del aprendizaje significativo en los estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa N.º 60261 “El Amauta” del distrito San Pablo de Loreto, provincia Mariscal Ramón Castilla, Loreto, año 2019 Lima*. [tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/10685>

Poveda, I. M. (2019). Los factores que influyen sobre la deserción universitaria. Estudio en la UMRPSFXCh-Bolivia, análisis con ecuaciones estructurales. *Investigación y Negocios*, 12(20). [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2521-27372019000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2521-27372019000200007&script=sci_arttext)

Romero, Y. (2019). Estrategias y condiciones para promover el aprendizaje significativo de las aplicaciones de la derivada en el área de la ingeniería. *Revista REDHECS*, 26(13). <http://ojs.urbe.edu/index.php/revcitec/article/view/858/807>

Sánchez, R. S. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(4), 1.

- Soto, V. H. (2019). *Relación entre la motivación del logro y el rendimiento académico en estudiantes del 1er semestre de un Instituto de Educación Superior en Lima* [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7665>
- Soto, R. I. & Yogui, D. (2020). Análisis de las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en matemática básica. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 1-16. <https://doi.org/10.17162/au.v10i2.433>
- Sotelo, J. M. (2020). *La motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes del quinto ciclo de la escuela profesional de ciencias contables y financieras, universidad nacional de Ucayali, 2019*. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. [http://repositorio.unu.edu.pe/bitstream/handle/UNU/4393/UNU\\_MAESTRIA\\_2020\\_TM\\_JOSE\\_SOTELO\\_ASIPALI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unu.edu.pe/bitstream/handle/UNU/4393/UNU_MAESTRIA_2020_TM_JOSE_SOTELO_ASIPALI.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. (5ª. Ed.). Mc Graw Hill
- Rodríguez, A. (2013). *Autoestima y motivación de logro de los escolares*. Universidad de Sevilla.
- Rostaing, G. P., Bernuy, L. A., Borja, C. A., Martínez, E. A., Ayllón, M. F. y Gómez, Y. A. (2019). Motivación del logro y resolución de problemas con funciones lineales en una universidad de Surco. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 85-101. DOI:<https://doi.org/10.17162/au.v1i1.351>
- Roys, J. y Pérez, A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19(2), 145-166. <https://www.researchgate.net/publication/324159774>
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una Estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 51. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a04.htm>
- Universidad en Internet (2020, 8 de abril). El aprendizaje significativo: ¿por qué introducirlo en el aula? *La universidad en internet (UNIR)*. <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-significativo/>
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.

**ANEXO 1**  
**MATRIZ DE**  
**CONSISTENCIA**

<b>Problema</b>	<b>Justificación</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Método</b>
<b>Problema general</b>	<b>Teórica</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Hipótesis general</b>			Tipo de estudio: nivel básico.
¿Cómo se relaciona la motivación de logro académico con el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?	La investigación selecciona, analiza y da a conocer diferentes modelos y enfoques teóricos de Variables, a su vez aporta nuevas generalizaciones que permiten ampliar la Información del tema.	Establecer la relación entre motivación para el logro académico y aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.	La motivación de logro académico influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.	<b>VI:</b>  Motivación de logro académico	1. Interés y esfuerzo 2. Interacción con el profesor 3. Tarea/Capacidad 4. Examen 5. Interacción con los pares	Diseño: no experimental.  Enfoque: cuantitativo.
<b>Problema específico</b>	<b>Práctica</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis específicas</b>			Población: 280 estudiantes de psicología de una universidad privada
P1: ¿Qué relación existe entre la dimensión interés y esfuerzo en el aprendizaje significativo de los Estudiantes de	Los resultados obtenidos servirán	O1: Determinar la relación de la dimensión interés y esfuerzo y el	HE1: La dimensión interés y esfuerzo influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de			

<p>psicología de una universidad privada de Lima, 2022?</p>	<p>para que una vez sistematizados se socialice con</p>	<p>aprendizaje significativo de los estudiantes de</p>	<p>psicología de una universidad privada de Lima, 2022.</p>	<p>1. Adquisición de la Información 2. Incorporación de nuevos conocimientos</p>	<p>Muestra: 162 estudiantes de psicología</p>
<p>P2:¿ Qué relación existe entre la dimensión interacción con el profesor en el aprendizaje significativo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?</p>	<p>la secretaria académica y la coordinación a cargo de la carrera de psicología, de manera que adopten las decisiones que consideren convenientes.</p>	<p>psicología de una universidad privada de Lima, 2022.  O2: Determinar la relación de la dimensión interacción con el profesor en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.</p>	<p>H2: La dimensión interacción con el profesor influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.</p>	<p><b>VD:</b> Aprendizaje significativo</p>	<p>Tipo de muestreo: Probabilístico.  Técnicas: la encuesta  Instrumentos:</p>
<p>P3:¿Qué relación existe entre la dimensión tarea/capacidad en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?</p>	<p><b>Metodológica:</b> Este estudio utiliza instrumentos validados que cumplen con los criterios de fiabilidad, los cuales son sometidos a una nueva revalidación dela consistencia interna de manera que brinda un mayor grado de</p>	<p>psicología de una universidad privada de Lima, 2022.  O3: Determinar la relación de la dimensión tarea/capacidad en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una</p>	<p>H3: La dimensión tarea/capacidad influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.</p>	<p></p>	<p>✓ Escala atribucional de Motivación de logro académico.  ✓ Cuestionario de Aprendizaje significativo.</p>
<p>P4: ¿Qué relación existe entre la dimensión examen</p>	<p>que brinda un mayor grado de</p>	<p>psicología de una</p>	<p>H4: La dimensión examen influye en el</p>	<p></p>	<p>Procedimiento:</p>

<p>en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?</p> <p>P5: ¿Qué relación existente La dimensión interacción con los pares en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022?</p>	<p>Seguridad para el uso de ambos cuestionarios por parte de otros investigadores.</p> <p>Universidad Privada de Lima, 2022.</p> <p>O4: Determinar la relación de la dimensión examen en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.</p> <p>O5: Determinar la relación de la dimensión interacción con los pares en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Lima, 2022.</p>	<p>aprendizaje significativo de los estudiantes de una universidad privada de Lima, 2022.</p> <p>H5: La dimensión interacción con los pares influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solicitar permiso a la universidad</li> <li>✓ Administrar los instrumentos</li> <li>✓ Sistematizar la información Enel SPSS-26</li> </ul> <p>Análisis de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estadística descriptiva</li> <li>✓ Estadística inferencial (Análisis de regresión)</li> </ul>
--	---	--	---

**ANEXO 2**  
**MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN**

**Tabla 1**  
*Operacionalización de las variables*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Motivación de logro académico: La motivación de logro atribucional está vinculada a las acciones y comportamientos basados en cómo una persona interpreta los resultados como éxito o fracaso. Estos resultados se relacionan con las emociones que se atribuyen a una causa específica (Morales y Gómez, 2009).	Interés y esfuerzo: Es la valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño en ella.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por las notas</li> <li>• Satisfacción por el estudio</li> <li>• Persistencia</li> <li>• Autoexigencia</li> <li>• Disposición para aprender</li> </ul>	<p>4. <u>¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?</u></p> <p>9. <u>¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta asignatura?</u></p> <p>11. <u>¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?</u></p> <p>13. <u>¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta asignatura?</u></p> <p>15. <u>¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?</u></p> <p>16. <u>¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?</u></p> <p>17. <u>¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?</u></p> <p>20. <u>¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?</u></p>
	Interacción con el profesor: Es la valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el instructor sobre su desempeño en la asignatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso</li> <li>• Habilidades para aprendizaje</li> <li>• Nivel de interacción</li> </ul>	<p>12. <u>¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta asignatura?</u></p> <p>27. <u>¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?</u></p> <p>28. <u>¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compromiso para tener un buen desempeño</u></p>

		<p>en esta asignatura?</p> <p>29. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?</p> <p>30. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en esta asignatura?</p>
Tarea/Capacidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza</li> <li>• Probabilidad de éxito</li> <li>• Constancia</li> <li>• Frecuencia de Éxito</li> </ul>	<p>5. ¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?</p> <p>6. ¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?</p> <p>7. ¿Cuánta probabilidad de aprobar esta asignatura crees que tienes en este semestre?</p> <p>8. ¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?</p> <p>18. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?</p> <p>22. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?</p>
<i>Examen:</i> Muestra confianza en el Examen, en sacar buenas notas. Evalúa la dificultad en la resolución de las tareas. Evalúa la percepción de sí mismo como estudiante. Evalúa la frecuencia de éxito en las tareas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción con la nota</li> <li>• Autocumplimiento</li> <li>• Justicia</li> </ul>	<p>1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?</p> <p>2. ¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?</p> <p>3. ¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?</p> <p>14. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías en esta asignatura?</p>
<i>Interacción con los pares:</i> Evalúa la importancia a la cooperación entre compañeros para el estudio y las tareas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencia sobre las habilidades para el aprendizaje</li> <li>• Interacción colaborativa</li> </ul>	<p>10. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?</p> <p>19. ¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?</p>

<p>Aprendizaje Significativo: Proceso mediante el cual los nuevos conceptos y conocimientos se conectan y relacionan de manera sustancial con los conocimientos previos y relevantes que el estudiante ya posee en su estructura cognitiva (Ausubel, 2002)</p>	<p>Adquisición de la información: Hace referencia a la forma cómo se adquieren los conocimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepción de la información</li> <li>• Comprensión y asimilación de la información</li> <li>• Descubrimientos de los contenidos</li> <li>• Desarrollo de destrezas de investigación</li> <li>• Adquisición de la información en forma personal</li> </ul>	<p>21. <u>¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?</u></p> <p>23. <u>¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?</u></p> <p>24. <u>¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?</u></p> <p>25. <u>¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?</u></p> <p>26. <u>¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?</u></p> <p>1. <u>Te facilitan o presentan los contenidos de manera organizada y conveniente</u></p> <p>2. <u>Comprendes y asimilas los contenidos para reproducirlo sin descubrir nada</u></p> <p>3. <u>No sueles participar en la elaboración de ideas para comprenderlas</u></p> <p>4. <u>Cuando acumulas conocimiento, no creas tus propios conceptos</u></p> <p>5. <u>Te permite la transferencia de lo que aprendiste sean menos vulnerables al olvido</u></p> <p>6. <u>Activan tus conocimientos y experiencias previas para facilitar tu proceso de aprendizaje</u></p> <p>7. <u>Te orientan los contenidos para planificar tus acciones</u></p> <p>8. <u>Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos</u></p>
--	--	--	--

		<p>9. Dedico mucho tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes que <u>han sido discutidos en las diferentes clases</u></p> <p>10. Diferencias progresivamente los contenidos que vas aprendiendo</p>
<p>Incorporación de nuevos conocimientos: hace referencia a la forma que se integra nueva información a la estructura cognitiva preexistente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce a la memoria los contenidos (conceptos o ideas)</li> <li>• Repite los conceptos o ideas sin ideas previas</li> <li>• Tiene significatividad sus ideas y sus aplicaciones</li> <li>• Modificación de conceptos e ideas</li> <li>• Reflexiona y construye sus propias ideas</li> <li>• Contrasta ideas propias con otras expuestas</li> </ul>	<p>11. Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, <u>aunque no las haya entendido</u></p> <p>12. Te predispones a memorizar los contenidos en <u>forma mecánica</u></p> <p>13. Generalmente no concedo valor a los <u>contenidos presentados por el profesor</u></p> <p>14. El docente aumenta la significación potencial de los materiales académicos</p> <p>15. No realizo ningún esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con mis conocimientos <u>previos</u></p> <p>16. Motiva y entiende, el docente, que la creatividad y potencia de la imaginación del <u>estudiante es fundamental para su aprendizaje</u></p> <p>17. Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en <u>para aplicar a mi vida profesional</u></p> <p>18. Los nuevos contenidos te permiten detectar las ideas fundamentales para organizarlas e <u>interpretarlas</u></p> <p>19. Siento que en la práctica cualquier tema es <u>interesante una vez que se profundiza en él</u></p> <p>20. Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas</p>

### ANEXO 3

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

---

Investigadores	: Geraldine Ramos Ocospoma y Omar Nilton Arroyo Huamani
Título	: Motivación de logro académico y aprendizaje significativo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022.

---

Estimado estudiante lo invito a participar en el estudio denominado “Motivación de logro académico y aprendizaje significativo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022”.

Esta investigación busca identificar la influencia que tiene la motivación de logro académico en el aprendizaje significativo.

Asimismo, esta investigación es desarrollada solo con fines académicos y corresponde al área de la psicología educativa.

Si usted acepta participar en este estudio responderá marcando con veracidad las preguntas de cada cuestionario, los cuales miden la motivación de logro y el aprendizaje significativo, estos son aspectos importantes de la situación académica. No se debe dejar ningún enunciado sin marcar y en caso tenga alguna duda hacerlo saber a los colaboradores durante la aplicación de los instrumentos, recuerde que no hay respuestas buenas ni malas solo márquela opción más se adecue a usted.

Finalmente, los cuestionarios son anónimos, por tanto, toda información concerniente a su evaluación es confidenciales y no serán divulgadas ni entregadas a ninguna otra institución o individuo sin su consentimiento expreso y si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación.

#### CONSENTIMIENTO

Yo \_\_\_\_\_, con DNI \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ años, acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo el propósito y procedimiento de este estudio. Doy mi consentimiento para someterme a las preguntas de los cuestionarios.



Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

### ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADEMICO

Estimado estudiante a continuación, se le presente una serie de preguntas que buscan conocerla predisposición académica que usted tiene frente al estudio.

Por favor marcar una sola alternativa de respuesta en cada una de las preguntas.

Tener en cuenta la siguiente tabla de valoración.

<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>ITEMS</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?					
2	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?					
3	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?					
4	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas?					

5	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota?					
6	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta [asignatura]?					
7	¿Cuánta probabilidad de aprobar crees que tienes en este semestre?					
8	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar?					
9	¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas?					
10	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño?					
11	¿Cuánto interés tienes por estudiar?					
12	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño?					
13	¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar?					
14	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías?					

15	¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?					
16	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea o que esta te salió mal?					
17	¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?					
18	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil?					
19	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas?					
20	¿Cuántas ganas tienes de aprender?					
21	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú?					
22	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta que has empezado?					
23	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles?					

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

## ANEXO 5

### CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

	PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1	Te facilitan o presentan los contenidos de manera organizada y Conveniente					
2	Comprendes y asimilas los contenidos para reproducirlo sin descubrir Nada					
3	No sueles participar en la elaboración de ideas para comprenderlas					
4	Cuando acumulas conocimiento, no creas tus propios conceptos					
5	Te permite la transferencia de lo que aprendiste sean menos vulnerables al olvido					
6	Activan tus conocimientos y experiencias previas para facilitar tu proceso de aprendizaje					
7	Te orientan los contenidos para planificar tus acciones					
8	Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos					
9	Dedico mucho tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes que han sido discutidos en las diferentes clases					
10	Diferencias progresivamente los contenidos que vas aprendiendo					
11	Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido					

12	Te predispones a memorizar los contenidos en forma mecánica					
13	Generalmente no concedo valor a los contenidos presentados por el Profesor					
14	El docente aumenta la significación potencial de los materiales Académicos					
15	No realizo ningún esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con mis conocimientos previos					
16	Motiva y entiende, el docente, que la creatividad y potencia de la imaginación del estudiante es fundamental para su aprendizaje					
17	Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en para aplicar a mi vida profesional					
18	Los nuevos contenidos te permiten detectar las ideas fundamentales para organizarlas e interpretarlas					
19	Siento que en la práctica cualquier tema es interesante una vez que se profundiza en él					
20	Voy a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las que quiero respuestas					

## ANEXO 6

### CONSENTIMIENTO INFORMADO DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO

#### MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA-2022

Estimado(a) estudiante:

Estamos realizando una investigación con fines de titulación. Por ello, nos ponemos en contacto con usted para solicitar su colaboración en este estudio, resolviendo las encuestas que adjuntamos, pues, considero que su aportación es esencial para la investigación.

71404853@continental.edu.pe [Cambiar de cuenta](#)

No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

#### Consentimiento Informado

Estimado(a) estudiante:

El presente estudio es conducido por los estudiantes Arroyo Huamani Omar Nilton, Ramos Ocrosoma Geraldine, quienes pertenecen a la Carrera de Psicología de la Universidad Continental. El objetivo de la investigación es establecer la relación entre motivación para logro académico y aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Lima, 2022.

En función de ello, lo invitamos a participar de este estudio a través de dos instrumentos. Sólo se usará para fines del estudio y sin ningún otro propósito. Ninguna autoridad de la universidad mencionada, ni otros estudiantes, tendrán acceso a esta información. La duración de toda la evaluación no llevará más de 30 minutos.

Su participación es absolutamente voluntaria. Todos sus datos personales se mantendrán en estricta confidencialidad.

Si tiene alguna duda o consulta con respecto a esta investigación y del manejo de la data, contáctese con:

RAMOS OCROSPOMA GERALDINE  
Cel: 936910859  
E-mail: 70311255@continental.edu.pe

¡GRACIAS POR TU APOYO!

Acepto voluntariamente participar en este estudio comprendiendo las actividades en las que me veo involucrado; así mismo, entiendo que puedo decidir no participar del estudio y retirarme cuando crea pertinente. \*

Acepto

**ANEXO 7**  
**CONSENTIMIENTO INFORMACIÓN DE APRENDIZAJE**  
**SIGNIFICATIVO**

**MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA-2022**

Estimado(a) estudiante:

Estamos realizando una investigación con fines de titulación. Por ello, nos ponemos en contacto con usted para solicitar su colaboración en este estudio, resolviendo las encuestas que adjuntamos, pues, considero que su aportación es esencial para la investigación.

omar.nilton4421@gmail.com [Cambiar cuenta](#)  
No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

**Consentimiento Informado**  
Estimado(a) estudiante:

El presente estudio es conducido por los estudiantes Arroyo Huamani Omar Nilton, Ramos Ocrosopoma Geraldine, quienes pertenecen a la Carrera de Psicología de la Universidad Continental. El objetivo de la investigación es establecer la relación entre motivación para logro académico y aprendizaje significativo de los estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Lima, 2022.

En función de ello, lo invitamos a participar de este estudio a través de dos instrumentos. Sólo se usará para fines del estudio y sin ningún otro propósito. Ninguna autoridad de la universidad mencionada, ni otros estudiantes, tendrán acceso a esta información. La duración de toda la evaluación no llevará más de 30 minutos. Su participación es absolutamente voluntaria. Todos sus datos personales se mantendrán en estricta confidencialidad.

Si tiene alguna duda o consulta con respecto a esta investigación y del manejo de la data, contáctese con:

**RAMOS OCROSPOMA GERALDINE**  
Cel: 936910859  
E-mail: 70311255@continental.edu.pe

¡GRACIAS POR TU APOYO!

Acepto voluntariamente participar en este estudio comprendiendo las actividades en las que me veo involucrado; así mismo, entiendo que puedo decidir no participar del estudio y retirarme cuando crea pertinente.

Acepto

**ANEXO 8**  
**FICHA TECNICA DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN DE LOGRO (EAML-M)**

<b>Nombre del instrumento</b>	Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada(EAML-M)
<b>Autor</b>	Patricia Morales-Bueno y Viviana Gómez-Nocetti(2009)
<b>Procedencia</b>	Lima-Perú
<b>Propósito</b>	Determinar la motivación de logro en contextos educativos universitarios.
<b>Forma de administración</b>	Colectivo
<b>Ámbito de aplicación</b>	Estudiantes universitarios mayores de 18 años.
<b>Duración</b>	20 a 30 minutos
<b>Dimensiones que mide</b>	D1= Interés y esfuerzo; D2=Interacción con el profesor; D3=Tarea/Capacidad; D4=Examen; D5=Interacción con los pares.
<b>Cantidad de ítems</b>	30 ítems
<b>Calificación</b>	1=Nada, 2=Poco, 3=Regular, 4=Mucho,5=Bastante.
<b>Interpretación</b>	El baremo de interpretación del instrumento se rige por los niveles: Muy alto (129-150), Alto (104- 128), Promedio (79-103), Bajo (55-78), Muy bajo (30-54). □
<b>Confiabilidad</b>	La confiabilidad de Alfa de Cronbach estimada es muy alta ( =0,9026).
<b>Validez</b>	La validez de constructo con la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0,864 y el test de esfericidad de Bartlett arrojó una significancia $p < 0,001$ . Ambos valores son muy buenos y hacen factible la aplicación del instrumento.

**ANEXO 9**  
**FICHA TECNICA DE CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE**  
**SIGNIFICATIVO**

<b>Nombre del instrumento</b>	Cuestionario de Aprendizaje Significativo
<b>Autor</b>	Walter Alfredo Gómez Paredes (2018)
<b>Procedencia</b>	Lima-Perú
<b>Propósito</b>	Medir el nivel de aprendizaje significativo en estudiantes universitarios.
<b>Forma de administración</b>	Colectiva
<b>Ámbito de aplicación</b>	Estudiantes universitarios mayores de 18 años.
<b>Duración</b>	10 a 12 minutos
<b>Dimensiones que mide</b>	D1= Adquisición de la Información, D2=Incorporación de nuevos conocimientos
<b>Cantidad de ítems</b>	20 ítems
<b>Calificación</b>	1=Nunca, 2=Pocas veces, 3=A veces, 4=Casi siempre, 5=Siempre.
<b>Interpretación</b>	El baremo de interpretación del instrumento se rige por los niveles: Muy alto (90-100), Alto (74-89), Moderado (56-73), Bajo (38-55), Muy bajo (20-37).
<b>Confiabilidad</b>	La confiabilidad de Alfa de Cronbach estimada es elevada o muy alta ( $=0,907$ ).
<b>Validez</b>	La validez de contenido con V de Aiken arrojó un índice de 0,767 que determina que el instrumento es adecuado.

Huancayo, 20 de diciembre de  
2022

**OFICIO N.º 236-2022-CE-FH-UC**

Señor(es):

BACH. GERALDINE RAMOS OCROSPOMA BACH.OMAR  
NILTON ARROYOHUAMANI

Presente-

**EXP. 236-2022**

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle cordialmente y a la vez manifestarle que el estudio de investigación titulado: **“MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2022”**, ha sido

**APROBADO** por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Humanidades, bajo las siguientes observaciones:

- El Comité de Ética puede en cualquier momento de la ejecución del trabajo solicitar información y confirmar el cumplimiento de las normas éticas (mantener la confidencialidad de datos personales de los individuos entrevistados).
- El Comité puede solicitar el informe final para revisión final.

Aprovechamos la oportunidad para renovar los sentimientos de nuestra consideración y estima personal.

Atte.



Claudia Rios Cataño  
Comité de Ética en Investigación  
Facultad de Humanidades  
Presidenta  
Universidad Continental

## ANEXO 10



### CARTA DE ACEPTACIÓN

Lima, 23 de enero de  
2023

Sres.

**Geraldine Ramos Ocrosopoma y Omar Nilton Arroyo Huamani Presente.**

Me es grato comunicarles la aceptación para realizar su investigación titulada “Motivación de logro académico y aprendizaje significativo en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima, 2022”; tomando en consideración que el comité de ética de la institución ha revisado el trabajo y considera pertinente la aplicación de instrumentos para el recojo de datos, y tomando en consideración que los fines son netamente académicos bajo el propósito de optar el grado de licenciatura en psicología.

Atentamente.

Dr. Jorge Ortiz Madrid  
Vicerrector Académico  
Universidad Norbert Wiener