

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**



**MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y HABILIDADES
METACOGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO
GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “MARISCAL
CÁCERES”, AYACUCHO-2020**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestra en Educación, Mención en
Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación

PRESENTADA POR:

Bach. Vilmanill Escalante Martinez

ASESORA:

Dra. Urcina Loayza Gómez

AYACUCHO-PERÚ

2022

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, **Vilmanill Escalante Martínez**, identificada con el DNI n.º 70423721, egresada de la Maestría en Educación con Mención en Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, presento la tesis titulada **MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “MARISCAL CÁCERES”, AYACUCHO-2020.**

1. La tesis presentada es de mi autoría. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, como la autoría y la propiedad intelectual de otros autores.
2. La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
3. Los datos presentados en los resultados son auténticos, reales, sin falsedad, no duplicados ni copiados.

De identificarse fraude (datos falsos), plagio (información sin citar autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (presentar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven.

Ayacucho, 27 de agosto de 2022

.....
Br.^a Vilmanill Escalante Martínez

DNI n.º 70423721

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación es producto de la invaluable colaboración de algunas personas, quienes han aportado de diversas maneras durante el transcurso del estudio. Por ello, manifiesto un inmenso agradecimiento y reconocimiento a cada una de ellas, por sus orientaciones, consejos y palabras de aliento.

Un reconocimiento especial a la Dr.^a Urcina Loayza Gómez, por su constante y comprometido apoyo.

Mi gratitud para los maestros Dr. Óscar Gutiérrez Huamaní, Dr. Nicolás Páucar Misaico y Mgr. César Alberto Cárdenas Villanueva, por sus recomendaciones y orientaciones.

A mi madre, por sus palabras confortadoras en los momentos más críticos.

Una excelsa gratitud a los docentes de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por fortalecer mis competencias investigativas y por contribuir en mi formación a nivel científico y humanístico.

Igualmente, al personal administrativo, profesores y estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, de Ayacucho.

Finalmente, a todas aquellas personas que coadyuvaron en la ejecución de este estudio.

ÍNDICE

Índice de anexos	VII
Resumen	VIII
Abstrac.....	IX
Introducción.....	X
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Formulación del problema	4
1.3 Objetivos	4
1.4 Justificación.....	5
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 Antecedentes	7
2.1.1 Antecedentes internacionales	7
2.1.2 Antecedentes nacionales	8
2.1.3 Antecedentes locales	10
2.2 Bases teóricas	10
2.2.2 Motivación y el aprendizaje	12
2.2.2 Habilidades metacognitivas.....	24
2.3 Marco conceptual	34
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	36
3.1 Formulación de hipótesis	36
3.2 Sistema de variables	36
3.3 Operativización de variables	37
3.4 Tipo y nivel de investigación	38
3.5 Métodos.....	39
3.6 Diseño de investigación	39

3.7	Técnica e instrumentos.....	41
3.8	Población.....	44
3.9	Muestra y técnica de muestreo.....	45
3.10	Validez y confianza de los instrumentos.....	46
3.11	Procesamiento de datos.....	49
3.12	Aspectos éticos.....	50
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		51
4.1	A nivel descriptivo.....	51
4.2	A nivel inferencial.....	55
4.3	Discusión de resultados.....	59
CONCLUSIONES.....		66
RECOMENDACIONES.....		67
REFERENCIAS.....		68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	<i>Cantidad de muestra estratificada</i>	45
Tabla 2.	<i>Resultado de la validación del instrumento Escala CEAP48</i>	46
Tabla 3.	<i>Resultado de la validación del instrumento Inventario de habilidades metacognitiva</i>	47
Tabla 4.	<i>Prueba de confiabilidad del instrumento Escala CEAP48</i>	48
Tabla 5.	<i>Prueba de confiabilidad del instrumento Inventario de habilidades Metacognitivas</i>	49
Tabla 6.	<i>Nivel de motivación para el aprendizaje</i>	51
Tabla 7.	<i>Nivel de habilidades metacognitivas</i>	52
Tabla 8.	<i>Nivel de la dimensión conocimiento de la cognición</i>	50
Tabla 9.	<i>Nivel de la dimensión regulación de la cognición de las habilidades metacognitivas</i>	50
Tabla 10.	<i>Tabla cruzada de las variables motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas</i>	51
Tabla 11.	<i>Tabla cruzada de la variable motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición</i>	54
Tabla 12.	<i>Tabla cruzada de la variable motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición</i>	55
Tabla 13.	<i>Prueba de correlación e hipótesis de las variables motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas</i>	56
Tabla 14.	<i>Prueba de correlación e hipótesis de la variable motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición</i>	57
Tabla 15.	<i>Prueba de correlación e hipótesis de la variable motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición</i>	59

ÍNDICE DEL ANEXO

Anexo 1. Matriz de consistencia.....	80
Anexo 2. <i>Escala CEAP48</i>	82
Anexo 3. Inventario de habilidades metacognitivas.....	88
Anexo 4. Validación del instrumento <i>CEAP48</i>	93
Anexo 5. Validación del instrumento <i>Inventario de habilidades metacognitivas</i>	96
Anexo 6. Constancia de autorización para la aplicación de los instrumentos	99
Anexo 7. Evidencias de la aplicación de los instrumentos en un formulario Drive....	100

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue establecer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020. Se desarrolló el trabajo en el marco metodológico de la investigación básica, nivel correlacional y diseño transversal correlacional; la población estuvo constituida por 681 estudiantes, con una muestra de 246 alumnos, determinada mediante el muestreo probabilístico estratificado; la recolección de los datos se realizó a través de la técnica encuesta y como instrumentos se utilizó dos cuestionarios: Escala CEAP48 e Inventario de habilidades metacognitivas. Los resultados obtenidos mediante el estadígrafo Tau b de Kendall muestran que existe una relación significativa moderada entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas ($p=,000$; $r=,513$). En conclusión, el resultado demuestra que, a mayor nivel de motivación para el aprendizaje, le corresponde un mayor nivel de habilidades metacognitivas.

Palabras claves: Motivación, aprendizaje, habilidades metacognitivas.

ABSTRAC

The objective of this research was to establish the relationship between motivation for learning and metacognitive skills in fourth grade students of the “Mariscal Cáceres” Educational Institution, Ayacucho-2020. The work was developed within the methodological framework of basic research, correlational level and correlational cross-sectional design; the population consisted of 681 students, with a sample of 246 students, determined by stratified probabilistic sampling; data collection was performed through the survey technique and two questionnaires were used as instruments: CEAP48 Scale and Metacognitive Skills Inventory. The results obtained using Tau b of Kendall statistician show that there is a significant and moderate relationship between motivation for learning and metacognitive skills ($p=.000$; $r=.513$). In conclusion, the result shows that a higher level of motivation for learning corresponds to a higher level of metacognitive skills.

Key words: Motivation, learning, metacognitive skills.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, es necesario concebir a la educación desde una perspectiva holística; pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra factores no solamente cognitivos, sino otras como las motivacionales y metacognitivas. En ese sentido, existe una compleja gama de variables que puede mejorar el desempeño académico; sin embargo, la motivación y la metacognición han sido protagonistas de los últimos estudios y contrastan con la mirada de la educación tradicional. Por ello, en la actualidad, el paradigma educativo está enfocado en el estudiante; ya que las habilidades de autocontrol y regulación cobran relevancia en el desarrollo de los procesos cognitivos del alumnado (Morales, 2019). En ese marco, el objetivo general de la presente investigación fue establecer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.

Por otro lado, la principal relevancia de esta investigación radica en su contribución teórica al campo de la teoría cognitiva; dado que permitirá el enriquecimiento y la profundización de los conocimientos existentes en relación a la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Debido a que, actualmente, existen vacíos teóricos en torno a los tópicos en cuestión. Así mismo, los resultados obtenidos sugerirán el desarrollo de diversos estudios en otros niveles de investigación. Adicionalmente, a nivel práctico, permitirá que las autoridades educativas y docentes de la institución donde se realizó el estudio planteen acciones administrativas, pedagógicas y didácticas para mejorar la motivación y la metacognición en los escolares. Además, a nivel metodológico, los instrumentos revalidados que han sido utilizados en este estudio son un aporte instrumental para futuras investigaciones que se ejecuten en contextos similares en los que se aplicó.

Por otro lado, las variables de este estudio están conceptualizadas desde la teoría cognitiva. Esta plantea que el aprendizaje deriva de lo que el individuo percibe basado en sus capacidades y percepciones previas; las cuales están influidas por sus actitudes y motivaciones (Trujillo, 2017). En ese marco, sobre la variable motivación para el aprendizaje, Barca *et al.* (2005) afirman que la motivación es un proceso que implica a los estilos motivacionales y a las atribuciones causales. De la misma forma, en relación

a la variable habilidades metacognitivas, Huertas *et al.* (2014) sostienen que es el conocimiento que tiene un individuo sobre su proceso cognitivo, que le permite monitorear y controlar su cognición cuando desarrolla una tarea.

Finalmente, con el propósito de presentar el informe en un orden lógico y de forma sistematizada, se ha procedido a organizarlo en cinco capítulos. El primero establece los problemas de investigación, los objetivos y la justificación. El segundo exhibe el marco teórico: antecedentes a nivel internacional, nacional y local; bases teóricas de las variables de estudio y el marco conceptual. El tercer capítulo presenta las hipótesis, el sistema y la operacionalización de variables; por otra parte, se expone la metodología de investigación: tipo, nivel, método y diseño; del mismo modo, describe la técnica y los instrumentos utilizados en el acopio de datos; así mismo, detalla la población, muestra y tipo de muestreo. El capítulo cuarto despliega los resultados a nivel descriptivo e inferencial; también, presenta la discusión de los resultados. Además, como producto derivado del proceso investigativo, se presentan las conclusiones a las cuales se arribó, las sugerencias, las referencias y el anexo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

En la actualidad, la educación presenta diversas problemáticas en sus diferentes esferas. Por ello, se han planteado políticas educativas y propuestas pedagógicas para contrarrestar dichas dificultades. En ese contexto, los países latinoamericanos se han asociado con el objetivo de lograr una educación de mayor calidad, que implique el desarrollo integral, más equilibrado y autónomo (Piñas y Alonso, 2019). De tal manera, los sistemas educativos a nivel global enfrentan el reto de promover el desarrollo holístico de los educandos.

No obstante, según la Unicef (2016), a nivel mundial, existe un problema en torno a la motivación para el aprendizaje; dado que los estudiantes suelen tener mayor interés por realizar actividades no académicas. En efecto, la existencia de ocupaciones, principalmente de carácter lúdico, hace que los discentes presten poco interés a las actividades escolares. Lo cual acentúa los niveles bajos en el logro de aprendizajes. Además, los estudiantes que ingresan a las instituciones educativas con carencia de motivación académica están en peligro de tener rendimientos inferiores a lo esperado, repetir de grado o desertar (Unicef, 2019), ya que dirigirán sus esfuerzos a otras actividades diferentes a las escolares.

Por otro lado, a nivel nacional, la realidad educativa peruana mitiga la motivación de los estudiantes mediante diversos mecanismos (Minedu, 2020a). Así, una de las formas más

evidentes de diluir la motivación de los alumnos se da cuando se plantean actividades de aprendizaje que contrastan con sus intereses. Sin embargo, existen otras causas de carácter interno y contextuales que desmotivan a los alumnos.

Además, ante el problema de los bajos niveles de metacognición de los estudiantes peruanos, en el Currículo Nacional 2016, se ha considerado una competencia transversal denominada “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”. El cual se sustenta en el enfoque metacognitivo-autorregulado. Sin embargo, aún hay mucho por trabajar en el desarrollo de las habilidades cognitivas y la motivación de los estudiantes. Ya que, en las diversas pruebas internacionales y nacionales, los logros obtenidos por los estudiantes de Educación Secundaria están por debajo de las líneas de base.

Así, en la Evaluación PISA 2018, donde participaron estudiantes de 15 años, Perú obtuvo puntajes que están por debajo de la línea base (407): lectura (401), matemática (400) y ciencia (404) (Minedu, 2019). Estos resultados evidencian que el país se encuentra por debajo de los logros obtenidos por países de la región como Argentina, Colombia y México. Además, en la última Evaluación Censal de Estudiantes 2019, Ayacucho tiene un gran porcentaje de estudiantes que se encuentra en nivel inicio: lectura (45,6 %); matemática (32,0 %) y ciencia y tecnología (49,8 %) (Minedu, 2020b).

A nivel institucional, en los informes mensuales de abril a noviembre de 2020 y en las diversas sesiones de reflexión pedagógica, los profesores a cargo de los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la IE “Mariscal Cáceres” manifestaron que la mayoría de los estudiantes demostraba bajos niveles de motivación. Lo cual se evidenciaba en diversas actitudes, una de las cuales era la falta de interés para asistir y participar activamente en las clases, a pesar de contar con Internet y recursos tecnológicos; pues, se dedicaban a otro tipo de actividades como juegos en red, redes sociales, trabajos domésticos y a asistir a las clases de las academias preuniversitarias. Del mismo modo, no revisaban los materiales educativos enviados por wasap y Classroom. Asimismo, en el mes de noviembre el 36,1 % de estudiantes no remitió sus evidencias de aprendizaje o lo hicieron de forma esporádica. Por otro lado, se informó que los alumnos tenían poca capacidad de autorreflexión sobre sus retos/evidencias de aprendizaje; es decir, no realizaban adecuadamente los procesos metacognitivos.

Así, los problemas descritos en el panorama mundial, nacional, local e institucional tienen sus bases en diversas causas, las cuales se evidencian en factores externos e internos. Este último aspecto engloba la personalidad del estudiante, sus motivaciones, su autoestima, sus capitales cognitivos, sus estilos de aprendizaje y la metacognición, etc. (Arias *et al.*, 2014). Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016) afirma: “Los estudiantes difieren en muchos aspectos fundamentales para el aprendizaje como los conocimientos previos, la capacidad, las concepciones del aprendizaje, las estrategias y los estilos de aprendizaje, el interés, la motivación, la confianza en uno mismo y las emociones” (p. 1). En tal sentido, al margen de los factores externos, los aspectos de carácter interno cobran relevancia en el aprendizaje de los estudiantes; por ello, la motivación y la metacognición ocupan un lugar especial.

Por tanto, es urgente la necesidad de plantear un modelo de educación que permita el desarrollo de la motivación y de las habilidades metacognitivas de los alumnos, con la finalidad de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico en los discentes (Botero *et al.*, 2017). En efecto, los planteamientos de carácter pedagógico deben enfocar sus miradas no solamente al aspecto cognitivo, sino a otras como la motivación y la metacognición. Ya que es necesario propiciar que el estudiante conozca sus motivaciones e intereses, sus capacidades y limitaciones para emprender una determinada tarea; ya que le permitirá autorregular su motivación y voluntad para lograr los objetivos propuestos (Crispín, 2011). No obstante, en el contexto educativo actual, las instituciones gubernamentales, docentes y estudiantes dirigen sus máximos esfuerzos al aspecto cognitivo, dejando de lado otros factores de máxima importancia como la metacognición y la motivación para el aprendizaje.

En suma, considerando el problema presentado a nivel mundial, nacional, local e institucional, es de interés conocer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, de Ayacucho, 2020. Pues, diversos planteamientos teóricos sustentan la relevancia de los factores motivacionales y metacognitivos en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020?

1.2.2 Problemas específicos

- a) ¿Qué relación existe entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020?
- b) ¿Qué relación existe entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Determinar la relación entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.
- b) Determinar la relación entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.

1.4 Justificación

1.4.1 Justificación teórica

Los resultados obtenidos en la presente investigación permitirán la profundización del cuerpo teórico de la teoría cognitiva relacionada a la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Dado que, según las revisiones teóricas realizadas, existen diversas investigaciones y una vasta producción teórica en torno a la motivación y la metacognición. No obstante, en referencia a la relación entre las variables mencionadas, solo se han ubicado dos estudios: uno en Educación Inicial (estudio a nivel internacional) y otro en Educación Secundaria (estudio a nivel nacional). En consecuencia, existen vacíos teóricos sobre la relación entre la motivación y la metacognición. Por tanto, esta investigación permitirá consolidar los resultados hallados en las investigaciones precedentes.

Asimismo, el presente estudio servirá de base para nuevos recorridos teóricos a través de futuras investigaciones. Ya que existe una compleja gama de variables que pueden mejorar el desempeño académico; sin embargo, la motivación y la metacognición han sido protagonistas de los últimos estudios y contrastan con la mirada a la educación tradicional (Ramírez, 2016). Así, en los últimos años, los estudios realizados sobre las variables motivacionales y metacognitivas han cobrado importancia por su contribución teórica en el ámbito de la educación.

1.4.2 Justificación práctica

Los resultados de la investigación constituyen una valiosa fuente de información para los profesores; puesto que les permitirá tener referentes teóricos sobre la relación de la motivación con el aprendizaje y las habilidades metacognitivas de los estudiantes. Esto coadyuvará en la toma de decisiones estratégicas y metodológicas adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar los niveles de metacognición y motivación en los estudiantes.

Así mismo, las diversas entidades y autoridades educativas pueden tomar como base los resultados de la investigación para plantear diversos proyectos que impliquen la mejora de la metacognición y motivación en los estudiantes. Pues, en la actualidad, el paradigma educativo está enfocado en el estudiante; por tanto, es de gran relevancia el

desarrollo de las habilidades de autocontrol y regulación en el desarrollo de los procesos cognitivos del alumnado (Morales, 2019). Puesto que, en nuestra realidad educativa actual, las dificultades en el desarrollo de las diversas competencias en los estudiantes se encuentran en niveles bajos, tal como se evidencian en las pruebas internacionales y nacionales.

1.4.3 Justificación metodológica

Los instrumentos denominados Escala CEAP48 e Inventario de habilidades metacognitivas fueron sometidos a pruebas de confiabilidad y validez en diversas investigaciones internacionales y nacionales. Sin embargo, con fines de la presente investigación, ambos cuestionarios pasaron por el proceso de revalidación mediante el juicio de expertos y su nivel de confiabilidad se determinó mediante el Alpha de Cronbach.

Por tanto, los cuestionarios utilizados en la presente investigación constituirán un aporte instrumental para las futuras investigaciones que se realicen en contextos similares en los que se revalidó; pues, ostentan validez y confiabilidad. Es decir, son idóneos para diagnosticar la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en estudiantes del nivel secundario.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

Trisca *et al.* (2019) presentaron los resultados de una investigación en el artículo titulado *Motivación para el trabajo intelectual, estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en alumnos de educación media*, en la Universidad de Montemorelos (México), estudio de enfoque cuantitativo y de nivel correlacional. Para la recolección de datos, utilizaron la técnica de la encuesta; como instrumentos, emplearon al cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) y el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM); los cuales se administraron a una muestra de 110 estudiantes entre 12 y 18 años (primer y tercer grado de Secundaria) de una escuela de Mérida, Yucatán (México). La investigación concluyó en los siguientes resultados: existe una correlación positiva entre la motivación y las estrategias metacognitivas ($r = .88$); además, no hay relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la motivación ($r = .09$); del mismo modo, no existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas ($r = .14$).

Por otro parte, Correa (2018) desarrolló la tesis denominada *Nivel de habilidades de razonamiento, metacognitivas y de motivación al pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de un establecimiento de la comuna de Chillán*, en la Universidad del Bío-Bío (Chile). Dicha investigación se desarrolló en el marco del enfoque cuantitativo y del diseño descriptivo-correlacional, en 185 estudiantes que estaban entre 14 y 15

años, que conformaban la población, se consideraron parte de la muestra, que se determinó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencionado. Para la recolección de datos, se hizo uso de la técnica de encuesta, empleando como instrumento al cuestionario: test de tareas cognitivas, estrategias metacognitivas y motivación al pensamiento crítico. Este estudio concluyó en los siguientes resultados: existe una correlación negativa entre el valor heurístico y el factor de autorregulación de la metacognición ($r = -0.237$, $p > 0.01$); hay una relación positiva entre el valor heurístico y los otros factores de la metacognición (autoconocimiento y evaluación) y se establecieron relaciones positivas moderadas entre los factores de la metacognición y la motivación al pensamiento crítico.

De la misma manera, Usán y Salavera (2018) presentaron el artículo de investigación titulado *Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria*, en la Universidad de Zaragoza (España), estudio de enfoque cuantitativo y de nivel correlacional. La muestra estuvo conformada por 3512 estudiantes de Educación Secundaria (edades de 12 a 18 años); que se determinó mediante un muestreo probabilístico estratificado; se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento dos cuestionarios: escala de motivación educativa (EME-S) y el *traid meta-mood scale-24* (TMMS-24). Bajo ese marco metodológico, la investigación concluyó en lo siguiente: existe una relación significativa entre las motivaciones escolares intrínsecas y la inteligencia emocional (extrínsecas y amotivación); también, existe relación entre la regulación emocional, la motivación (intrínseca hacia el conocimiento y amotivación) y el rendimiento escolar.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Yana (2020) presentó el artículo titulado *La motivación y rendimiento académico de estudiantes en la IE Nuestra Señora de Alta Gracia*, en la Universidad Nacional del Altiplano (Puno). Este estudio es de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y de nivel correlacional. Para la obtención de datos, se utilizó las técnicas de la observación directa, la encuesta y la entrevista; además, se hizo uso de instrumentos como la lista de cotejo y el test, los cuales fueron aplicados a una muestra de 270 estudiantes del nivel secundario determinado mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se arribó a las siguientes conclusiones: hay relación directa y significativa entre la motivación y el

rendimiento académico en los alumnos de la IE Nuestra Señora de Alta Gracia (Xc 215.08).

Por otra parte, Arréstegui (2020) presentó la tesis denominada *Estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo de los estudiantes del segundo grado del nivel secundario de la I.E.A.C. Deán Saavedra de Huanchaco. Trujillo 2020*, en la Universidad César Vallejo (Trujillo). El estudio pertenece al enfoque cuantitativo, tipo básico y diseño no experimental (descriptivo correlacional). La población estuvo conformada por 144 estudiantes de segundo grado de secundaria (edades entre 13 y 14 años), de la cual se seleccionó una muestra de 54 estudiantes mediante el muestreo por conveniencia. De la misma forma, se utilizó la técnica de la encuesta y los cuestionarios: encuesta de estrategias metacognitivas y encuesta de aprendizaje significativo. Los resultados concluyeron en que las estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo tienen una correlación positiva de nivel alto ($Rho=0.745$). Además, se determinó una relación moderada entre las estrategias metacognitivas y las dimensiones del aprendizaje significativo: experiencias previas (0.635), nuevos conocimientos (0.608), relación entre nuevos y antiguos (0.618).

También, Seguil (2019) desarrolló la investigación denominada *Motivación y metacognición en el VI ciclo del nivel de secundaria de la Institución Educativa Privada General Ollantay, Carabayllo-2019*, en la Universidad César Vallejo (Lima). El estudio fue desarrollado bajo el lineamiento metodológico del enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica, nivel correlacional y diseño no experimental transversal. Para el caso, la población estuvo conformada por 89 estudiantes y una muestra de 60 de los mismos, la que fue obtenida mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple; la técnica utilizada para el recojo de datos fue la encuesta, teniendo como instrumento al cuestionario. En ese sentido, se llegó a los siguientes resultados: la motivación tiene relación significativa con la metacognición ($r_s = 0.859$, $p < 0.05$); la motivación intrínseca tiene relación significativa con la metacognición ($r_s = 0.833$, $p < 0.05$) y la motivación extrínseca tiene relación significativa con la metacognición ($r_s = 0.782$, $p < 0.05$).

Del mismo modo, Atoche (2019) desarrolló la tesis denominada *Estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto grado de secundaria en una institución educativa de Las Lomas – 2019*, en la Universidad César

Vallejo (Piura). El marco metodológico se enmarca en el tipo de investigación no experimental y diseño transeccional-correlacional; además, la obtención de datos se realizó mediante la técnica de encuesta, teniendo como instrumentos al cuestionario: inventario de estrategias metacognitivas, elaborado por O'Neill y Abedi en 1996 y el inventario de aprendizaje autorregulado, de Lindner Harris y Gordon (1996). Para determinar la muestra, se eligió a 90 estudiantes que constituirían la población y se utilizó el tipo de muestreo censal. Todo ello permitió arribar a las siguientes conclusiones: hay una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado ($r = 0.979$ y $p < 0.05$); y existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la dimensión motivación del aprendizaje autorregulado ($r = 0.902$ y $p < 0.0$). Es decir, el manejo de estrategias metacognitivas determina el factor motivacional del individuo para alcanzar las metas de aprendizaje.

2.1.3 Antecedentes locales

Espino (2019) realizó la tesis titulada *La relación entre la motivación y los hábitos de estudio de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa "Apóstol Pablo", Ayacucho 2018*, en la Universidad Nacional Federico Froebel (Ayacucho). En este estudio, se optó por una investigación de nivel descriptivo-correlacional transversal y de diseño no experimental. Asimismo, mediante un muestreo no probabilístico, se eligió una muestra de 91 estudiantes, quienes también conforman la población de estudio. Además, para recolectar los datos, se hizo uso de la técnica de la encuesta y de los instrumentos: cuestionario de la motivación y un inventario de hábitos de estudio. Por último, la investigación concluyó en los siguientes resultados: existe relación significativa entre la motivación y los hábitos de estudio de los estudiantes (0.755); hay relación altamente significativa entre la motivación extrínseca y los hábitos de estudio de los alumnos (0.809) y existe una relación significativa entre la motivación intrínseca y los hábitos de estudio de los escolares (0.654).

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Teoría del aprendizaje cognitivista

Las variables motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas serán definidas y sustentadas desde la teoría del aprendizaje cognitivista. Así, esta teoría se

enfoca en la actividad mental del sujeto, en el proceso de la regulación del conocimiento y, especialmente, en las formas de desarrollo de habilidades cognitivas (Cenicero y Gutiérrez, 2009). Además, plantea que el aprendizaje deriva de lo que el individuo percibe basado en sus capacidades y percepciones previas; las cuales son determinadas por sus actitudes y motivaciones (Trujillo, 2017). En esa misma perspectiva, Cáceres y Múnevar (2016) afirman: “Las teorías cognitivas determinan que los diferentes procesos del aprendizaje pueden ser explicados por medio del análisis de los procesos mentales, los intervinientes del medio ambiente y las posturas actitudinales de docentes y estudiantes” (p. 1). Del mismo modo, Varela-Ruiz (2004) indica que: “Para el cognoscitivismo, las situaciones internas como las intenciones, creencias y aspectos del sujeto juegan un papel decisivo en el aprendizaje” (p. 3). En tal sentido, el aprendizaje está determinado por las situaciones previas vividas por los estudiantes, las que están expresadas en sus creencias y percepciones sobre el aprendizaje y determinadas por los factores motivacionales. En suma, la teoría del aprendizaje cognitivista plantea que el aprendizaje implica procesos mentales determinados por las percepciones previas, motivaciones y actitudes del individuo.

Además, “las teorías cognoscitivas destacan la adquisición del conocimiento y las habilidades, la formación de estructuras mentales y el procesamiento de la información y las creencias” (Schunk, 2012, p. 22). En esa línea, Heredia y Sánchez (2013) manifiestan que, desde la teoría cognitiva, el aprendizaje se explica con base a los procesos de pensamiento que ejecuta el estudiante. En ese sentido, el aprendizaje es un proceso que implica la codificación, representación, almacenamiento y recuperación de conocimientos (Medina *et al.*, 2019). En efecto, la teoría cognitiva se enfoca en el estudio de la formación de las estructuras mentales que ocurren durante el proceso del aprendizaje.

De tal manera, en relación a la motivación, la teoría cognitivista considera como prioridad la predisposición del estudiante para el aprendizaje (Ertmer y Newby, 1993). Pues, los aspectos motivacionales cumplen un rol relevante en el proceso de aprendizaje de los discentes. Esto supone asumir que los aspectos internos como la motivación del individuo y sus diversas atribuciones causales son determinantes en la disposición para la ejecución de una tarea o actividad escolar.

Por otra parte, la teoría cognitivista toma algunas ideas del constructivismo y plantea que el aprendizaje es un proceso donde el estudiante es un ente activo. En esa perspectiva, Valdez (2012) sostiene:

En el cognitivismo, el alumno es un participante activo del proceso de aprendizaje, debe elaborar esquemas mentales que relacionan nueva información con sus conocimientos previos, emplea estrategias cognitivas para el aprendizaje, conocidas a menudo como metacognitivas; en estas, se incluye la decisión de enumerar la información, el modo de procesar la nueva información y varias estrategias para facilitar la resolución de los problemas. (p. 6)

Efectivamente, el estudiante, al ser un ente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pone en acción aspectos como su motivación y sus habilidades metacognitivas antes, durante y después de las actividades académicas. Por ello, la enseñanza de los procesos cognitivos, metacognición, autorregulación y autoevaluación puede ser mucho más importante que la enseñanza de la información (Sobrino, 2007). En este marco, las bases conceptuales de la investigación relacionadas a los términos metacognición y motivación serán abordadas desde los planteamientos de la teoría cognitivista.

2.2.2 Motivación y aprendizaje

2.2.1.1 Definición de motivación para el aprendizaje

En referencia al origen etimológico del término motivación, este proviene del vocablo latino *motivus* y hace referencia al movimiento. Por otro lado, la Real Academia Española (2019) lo define como el conjunto de factores internos y externos que determinan, en alguna medida, las acciones de una persona.

Sin embargo, la definición del término motivación tiene densas propuestas teóricas. Por ello, es abordada desde diversas perspectivas; pues, es un fenómeno muy complejo. Por lo cual, para definir la variable motivación para el aprendizaje, se han tomado los planteamientos teóricos de autores representativos, quienes lo sustentan desde la teoría cognitiva, dado que: “las teorías cognoscitivas destacan que la motivación ayuda a dirigir la atención e influye en la forma en que se procesa la información” (Schunk,

2012, p. 23). En efecto, desde la teoría cognitiva, la motivación es un factor determinante en el aprendizaje de los estudiantes.

En ese marco, Naranjo (2009) postula que la motivación tiene sus bases en las ideas, creencias y opiniones de un individuo sobre sí mismo y de sus diversas habilidades; los cuales determinan el tipo, la duración de los esfuerzos que ejecuta y el resultado de sus acciones. En esa línea, Boekaerts (2006) afirma que los estudiantes establecen el esfuerzo que dedicarán al aprendizaje, con base en el concepto que tienen de sí mismos, de sus capacidades y de sus conceptos de esfuerzo. En concordancia con lo anterior, Barca *et al.* (2005) mencionan que la motivación para el aprendizaje tiene que ver con las percepciones y creencias que el discente tiene sobre sí mismo y de las tareas que va a realizar; además, esta variable motivacional involucra las actitudes, las expectativas, los intereses y las diversas representaciones mentales del individuo sobre el tipo de metas y resultados que intenta lograr. Desde estas perspectivas, la autopercepción y las creencias de un estudiante son determinantes en la motivación académica.

Asimismo, la motivación se puede definir como un proceso mediante el cual un individuo realiza las siguientes acciones: determina un objetivo, emplea diversos recursos adecuados y conservar una conducta; todo ello con la finalidad de lograr la meta propuesta (Naranjo, 2009). En efecto, el proceso motivacional permite que un individuo ejecute un conjunto de tareas con la finalidad de lograr sus objetivos; es decir, sus acciones están motivadas por diversas metas. Así, la motivación del aprendizaje es el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta, para alcanzar una determinada meta (García, 2013). Ese conjunto de procesos direcciona al logro de objetivos académicos (metas).

En tal sentido, el logro de metas, a través de un conjunto de acciones de carácter autónomo, está guiado por la motivación. Así, una persona que se encuentra motivada plantea metas definidas, busca soluciones para los obstáculos, es consciente de sus fortalezas y debilidades, toma decisiones y organiza sus contextos de actuación (Alemán *et al.*, 2018). Por ello, es absolutamente necesario la motivación en los estudiantes; puesto que esa disposición por el aprendizaje permitirá que realice las diversas actividades con autonomía.

En suma, según Barca *et al.* (2005), la motivación es un proceso que está determinado por las metas (estilos motivacionales) y las atribuciones causales (estilos atribucionales). Por tanto, la determinación de las metas académicas es preponderante en el tipo de motivación que presenta el educando. Asimismo, los estilos atribucionales de las actividades académicas previamente ejecutadas influyen en la motivación del estudiante.

2.2.1.2 Dimensiones de la motivación para el aprendizaje

Con fines de la presente investigación, las dimensiones de la variable motivación para el aprendizaje están sustentadas en los planteamientos teóricos de Barca *et al.* (2005), quienes sostienen que las dos directas dimensiones de la motivación son las metas (estilos atribucionales) y las atribuciones causales (estilos atribucionales). Pues: “toda secuencia motivacional comienza, en un primer momento, con la obtención de resultados (logro); en segundo lugar, se valoran en función de unas metas (reacciones afectivas) y, por último, se explican o se atribuyen a diferentes causas (atribuciones)” (Barca *et al.*, 2005, p. 265). Es decir, la motivación para el aprendizaje implica la orientación a las metas académicas, las cuales generan los estilos motivacionales; además, involucra las diversas atribuciones causales (estilos atribucionales), a las que el individuo le confiere sus éxitos y fracasos. De tal manera, Barca *et al.* (2005) argumentan que:

Una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. (p. 107-108)

En esa línea, Schunk (2012) postula: “Los principales procesos que infuyen en la motivación son las metas, los valores y las expectativas” (p. 161). Del mismo modo, Barca *et al.* (2005) plantean que: “la construcción de una teoría sobre la motivación académica incluye siempre el elemento atribucional-causal en cuanto que es el determinante primario de la conducta” (p. 111). Además: “La teoría cognoscitivo-social considera que la motivación es resultado de metas y expectativas” (Schunk, 2012, p. 397). En consecuencia, para determinar la motivación de los estudiantes, se debe conocer el origen de su disposición hacia el aprendizaje (estilos motivacionales), estas

pueden ser de carácter profundo, superficial o de rendimiento; así mismo, es necesario identificar sus atribuciones causales (estilos atribucionales): internas, externas y de rendimiento.

2.2.1.2.1 Los estilos motivacionales

Los estilos motivacionales como uno de los elementos esenciales de la motivación, según Barca *et al.* (2005) están expresadas en la motivación profunda, superficial y de rendimiento. Las cuales están determinadas por diferentes tipos de metas académicas. En esa misma perspectiva, Barca *et al.* (2008) sostienen:

Las metas académicas suponen en los procesos de aprendizaje un indicador que trata de determinar hacia qué objetivos o expectativas se orienta la actividad del alumno y, como consecuencia, qué clase de motivación o esfuerzo es el que guía el proceso de aprendizaje. (p. 44)

Efectivamente, las metas académicas permiten conocer qué estilo o tipo de motivación pauta el accionar de un estudiante. Por ello, para conocer el nivel de motivación para el aprendizaje de los estudiantes, se debe considerar las metas de aprendizaje a las que están orientados sus esfuerzos. Pues: “La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción” (Barca *et al.*, 2008). Las cuales, según Álvarez y Bisquerra (2007), se reflejan en lo siguiente:

-) **Orientación al aprendizaje.** Se evidencia cuando el educando se esfuerza en adquirir conocimientos y competencias. Por tanto, el estudiante disfruta cuando aprende y se siente satisfecho de su progreso académico.
-) **Orientación a la evitación.** Se da cuando se trata de evitar una valoración negativa y, por ende, una experiencia emocional negativa pública ante un fracaso académico.
-) **Orientación al resultado.** Se evidencia cuando el estudiante busca conseguir una aprobación pública por la realización exitosa de una tarea. Por ello, se esfuerzan cuando las tareas implican evaluaciones, calificaciones que determinen éxito y reconocimiento público.

De tal manera, la motivación para el aprendizaje es motivado por diversas metas; el primero, netamente relacionado a la satisfacción por aprender (motivación profunda); el

segundo relacionado con la aprobación pública (motivación superficial); el último, referido a las metas para evitar las valoraciones negativas (motivación de logro). Ya que los aprendices emprenden las tareas con un conjunto de metas, tales como aprender el material, tener un buen desempeño, etc. (Schunk, 2012). De tal manera que la motivación de los estudiantes es determinada por diferentes metas.

Por otro lado, es necesario precisar que puede darse la convergencia de las metas académicas. Dado que, según Barca *et al.* (2005): “la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes” (p. 266). Al respecto, Barca-Lozano *et al.* (2019) manifiestan:

El hecho de que los estudiantes opten por combinaciones de metas en situaciones de aprendizaje significa una buena señal de permeabilidad y de flexibilidad que posibilitan las metas académicas en función de los diferentes contextos, materias, intereses y objetivos perseguidos por los estudiantes. (p. 24)

Definitivamente, la motivación profunda, superficial y de logro están orientadas por determinadas metas académicas. Las cuales no son excluyentes, pues la orientación de una u otra depende de factores como el contexto, los propósitos y otros.

a) Motivación profunda o interna

En el marco de la teoría de la motivación, se asume que existe un conjunto de metas de aprendizaje que pueden motivar a una persona a realizar una determinada acción; precisamente, ello define a la motivación profunda. Por lo cual, este tipo de motivación tiene como propósito la autorrealización definida por una meta; el cual es direccionado por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo (Ospina, 2006). Así, los escolares: “con metas de aprendizaje, están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos” (Barca *et al.*, 2005, p. 267). Por ello, la motivación interna está relacionada con las metas de aprendizaje; lo cual implica que los estudiantes realicen actividades escolares con la finalidad de mejorar sus aprendizajes.

Además, la motivación interna proviene del propio sujeto; por ello, se encuentra bajo su control y le da capacidad para autorreforzarse (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010). Desde este punto de vista, en el campo de la educación, el carácter intrínseco de la motivación es aquel que parte de estímulos internos de los estudiantes. Ello se percibe

cuando los alumnos desarrollan una tarea por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (Barca *et al.*, 2005). De tal forma que este tipo de motivación implica que el escolar se sienta interesado genuinamente por el aprendizaje.

En esa línea, Orbegoso (2016) afirma que la motivación intrínseca se entiende como la intensidad y persistencia que evidencia un individuo al ejecutar una actividad, sin la presión externa; también, implica que un estudiante muestre interés por lograr objetivos por sí mismos relevantes. Asimismo, Maldonado *et al.* (2015) sostienen que, en el marco de la psicología educacional, un estudiante motivado intrínsecamente asume un comportamiento autónomo, sin coacción de su entorno; lo cual involucra un mejor entendimiento y un satisfactorio proceso de aprendizaje. En esa línea, Cazares (2009) afirma que: “Los alumnos, con una orientación al dominio (orientación intrínseca) de los contenidos de aprendizaje, atribuyen el éxito o fracaso en sus estudios al esfuerzo invertido en su aprendizaje (regulación del esfuerzo)” (p. 76). En efecto, la motivación profunda permite a los estudiantes realizar las actividades escolares por propia voluntad; además, sus logros en el ámbito académico dependen de sus esfuerzos destinados al aprendizaje.

En síntesis, la motivación profunda o intrínseca hace referencia a la motivación que parte del propio estudiante, sin estar sujeta a factores externos. Puesto que el aprendizaje es visto en sí como importante para el alumno. Del mismo modo, en el fondo, es la meta orientada al aprendizaje que dirige sus acciones en la realización de la tarea o actividad; la cual se realiza por placer y no por causas externas.

b) Motivación superficial o externa

La motivación externa es otro de los estilos motivacionales que se caracteriza por estar orientada, básicamente, por factores externos al individuo. En esa dirección, Aquino y Guerreros (2010) señalan que la motivación extrínseca hace referencia a la ejecución de una acción o actividad, con el fin de obtener una recompensa y no por la tarea en sí misma. Corroborando a dicho planteamiento, Barca *et al.* (2005) indican que: “Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas, así como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto” (p. 266). Efectivamente, los diversos factores externos

que puedan motivar al estudiante en ejecutar acciones de aprendizaje son mecanismos de la motivación externa. Es decir, si un sujeto actúa por la motivación superficial, este realiza una actividad por estímulos externos y para evitar sanciones o pérdidas; por lo cual no le da el carácter de importancia al aprendizaje en sí.

Por ello: “los estudiantes con una orientación hacia el desempeño (orientación extrínseca), preocupados por mostrar su habilidad (especialmente cuando el éxito se logra con poco esfuerzo), atribuyen su éxito a su habilidad, no a su esfuerzo” (Cazares, 2009, p. 76). En esa perspectiva, Romero y Pérez (2009) postulan que la motivación extrínseca se da cuando las causas se reflejan en factores externos; es decir, el alumno no se siente motivado por la naturaleza de la actividad, ya que percibe a esta como un medio para conseguir otros objetivos, tales como un título, un trabajo o por el reconocimiento social.

Asimismo, los motivos de este tipo de motivación se orientan a metas no direccionadas al aprendizaje; sino a otras como la obtención de altas notas, evitar el fracaso, obtener recompensas, etc. (Lamas, 2008). Dado que: “los estudiantes con una orientación hacia el desempeño (orientación extrínseca) preocupados por mostrar su habilidad (especialmente cuando el logro se consigue con poco esfuerzo), y atribuyen su éxito a su habilidad, no a su esfuerzo” (Cazares, 2009, p. 76). En tal sentido, la motivación superficial está dirigida por metas de carácter externo, principalmente por la obtención de recompensas y para evitar el fracaso.

En suma, la motivación superficial se evidencia cuando se realiza una actividad escolar con el único fin de recibir una recompensa: estudiar para aprobar un examen y no porque sea relevante para su formación (Crispín, 2011). Por tanto, este estilo motivacional está determinado por metas orientadas al resultado. Ello implica que el estudiante no esté interesado por el aprendizaje en sí.

c) Motivación de rendimiento o de logro

Otro de los estilos motivacionales es la motivación de rendimiento, el cual direcciona las acciones para el logro de los éxitos, donde la competitividad marca relevancia en el sujeto. Por ello: “los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas” (Barca *et al.*, 2005, p. 268). En efecto, los estudiantes con motivación de rendimiento se interesan

por lograr resultados positivos con la finalidad de lograr apreciaciones sociales positivas.

Por tanto, la motivación de logro se evidencia cuando el estudiante se ve ante dos fuerzas contrapuestas: necesidad de éxito y necesidad de evitar el fracaso; cuyas fuerzas están constituidas por la fuerza del motivo, la expectativa o probabilidad y el valor (Rivera, 2014; García, 2006). Así: “La dominancia de una sobre la otra marcará el carácter o disposición más o menos orientada al logro de la persona” (Soriano, 2001, p. 10). Por consiguiente, este estilo motivacional implica que las orientaciones de los estudiantes están regidas por el logro del éxito para lograr las valoraciones positivas de su entorno.

Así mismo, la motivación de rendimiento es generado por la expectativa de las recompensas que espera lograr el individuo al ser capaz de conseguir el éxito; además, se da con la intención de ser mejor que los demás, al margen de la importancia de los temas de aprendizaje (Matos, 2019). En esa línea, Barca *et al.* (2005) señalan:

Cuando el alumno se encuentra principalmente motivado hacia la consecución de un determinado resultado académico, optando por metas *de rendimiento*, no se centra en la búsqueda de estrategias de aprendizaje pertinentes para el aprendizaje significativo de las tareas escolares, sino que tiende a buscar estrategias que le aseguren un resultado positivo concreto con el menor esfuerzo posible. (p. 268)

En ese sentido, los individuos que presentan motivación de rendimiento desean ser reconocidos por los otros y evitar apreciaciones negativas ante un fracaso. Por otro lado, es preciso indicar que la motivación es una determinación para desarrollar exitosamente actividades consideradas como un desafío; por tanto, los individuos con alta necesidad de logro son perseverantes y mantienen el interés para alcanzar los objetivos propuestos (Barreto y Álvarez, 2020). Por todo lo anterior, la motivación de logro está orientada a la obtención del reconocimiento y de la valoración positiva social.

2.2.1.2.2 Estilos atribucionales

A partir de la teoría cognitiva, se sostiene que los individuos realizan el proceso de atribución de las posibles causas de los resultados que obtienen en una actividad

académica. Así mismo, esas explicaciones causales a los éxitos o fracasos obtenidos determinan la motivación (Curione, 2010). En esa línea, Barca *et al.* (2005) sostienen que los estilos atribucionales son las causas a las que se atribuye el logro de un resultado en el contexto académico. Pues, según Alcalde y Hernández (2018):

En el ámbito escolar, la motivación se ve influenciada por las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo, de las tareas que va a realizar, de las actitudes, de los intereses y expectativas y cómo se imagina y configura sus propias metas. (p. 458)

En tal sentido, los procesos atribucionales cobran relevancia cuando el sujeto determina una relación entre la conducta que realiza y las metas que alcanza; ello permite que, en sucesivas ocasiones, el nivel de motivación se ajuste a una finalidad susceptible de ser conseguido; por tanto, el individuo tenga motivación o no para ejecutar una tarea (Palmero *et al.*, 2011). “Así, la motivación es una función de sus expectativas de éxito o fracaso y del valor de incentivo de la meta” (Brenlla, 2004, p. 6). Así, las variables atribucionales intervienen en el sistema motivacional estimulando o inhibiendo la conducta motivada (Choliz, 2004). De tal modo, las atribuciones causales son dinámicas donde los éxitos o fracasos se someten a la explicación de ciertas causas que las han originado. Lo cual determina la motivación para la ejecución de futuras tareas.

Así, la motivación para el aprendizaje está determinada por un conjunto de procesos cognitivos, tales como los estilos atribucionales; pues, estas influyen en las conductas relacionadas al rendimiento académico (García, 2006). Por ello: “En la actualidad, se sabe que una causa, en cuanto origen de conducta, ya sea externa o interna, estable o inestable y controlable o incontrolable, tiene efectos diferenciados sobre aspectos motivacionales” (Barca-Lozano *et al.*, 2019, p. 24). En efecto, las atribuciones causales que les atribuyen a los éxitos o fracasos son determinantes en la motivación de un individuo.

Por otra parte, en el marco de las situaciones de aprendizaje, la causalidad de los resultados de una acción percibida por un estudiante puede estar sujeta al control interno, en el que el individuo se concibe como responsable de su rendimiento o al control externo, donde el sujeto ve como responsable de rendimiento a otras personas, a la suerte o a las circunstancias (García, 2006). En esa misma perspectiva, Casado (2008)

sostiene que: “La teoría de la atribución (imputar u otorgar el motivo del éxito o fracaso a factores controlables o incontrolables, internos o externos a uno mismo) juega un papel muy importante en la motivación” (p. 103). Asimismo, según García (2013), los estilos atribucionales se evidencian cuando:

-) Al darse un resultado de carácter positivo (éxito) o negativo (fracaso), el discente valora el resultado obtenido; luego, surge una reacción afectiva: satisfacción o de tristeza y frustración.
-) Si el resultado es negativo o importante para el estudiante, este busca las causas que ocasionaron dichos resultados determinan una serie de variables "antecedentes causales", tales como experiencias significativas, la historia personal pasada, el autoconcepto del individuo, etc.
-) La determinación de las causas, que según el individuo originaron los resultados, tienen que ver con la capacidad, esfuerzo, suerte, dificultad de la tarea, estado de ánimo, agotamiento o asistencia del docente.
-) Las características de las causas dependen de las atribuciones causales sobre la motivación, más que de la causa por sí misma.

En definitiva, los estilos atribucionales o atribuciones causales se presentan mediante tres mecanismos de atribución: internas, externas y de logro (Matos, 2019). El primero implica el hecho de atribuir un resultado a uno mismo; mientras que, en la segunda, el individuo suele encontrar responsables externos sobre los resultados; finalmente, la tercera es una atribución relacionada al logro de metas académicas.

a) Atribuciones internas

Las atribuciones causales internas se evidencian cuando un alumno puede explicar su éxito académico con base a sus capacidades internas (características personales), el cual puede ser controlado por el individuo (Rivera, 2014). Dichos aspectos internos implican las propias habilidades y competencias del individuo, quien las aprovecha para el logro de determinadas metas académicas.

Así: “la atribución del éxito a causas internas produce emociones positivas, en tanto que la atribución del fracaso a causas internas produce emociones negativas” (De la Torre y Godoy, 2002, p. 444). Por tanto, las atribuciones internas que surgen del triunfo en la

ejecución de una actividad provocan emociones positivas. Las cuales motivan al estudiante para el desarrollo de una tarea.

En tal sentido, la atribución de los éxitos o fracasos a factores internos (capacidad y esfuerzo) tienen una mayor incidencia en el incremento de la competencia y en la autoestima (Brenlla, 2004). Por ello, la atribución interna: “atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a los factores internos del estudiante” (Matos, 2019, p. 43). Efectivamente, los estudiantes que manejan este tipo de atribución consideran que las causas de sus éxitos o fracasos se debe a su capacidad y esfuerzo en las actividades académicas.

b) Atribuciones externas

Para comprender la motivación de los individuos urge conocer las causas externas a las que estos atribuyen el éxito o el fracaso de una tarea; porque las causas atribuidas tienen consecuencias psicológicas motivacionales. Así, en la atribución externa, se: “atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a los factores externos al estudiante” (Matos, 2019, p. 43). Por tanto, este tipo de atribución causal implica determinar las causas de los éxitos o fracasos a los docentes, a la suerte, las dificultades de las tareas académicas, etc. (Barca-Lozano, 2019). De tal forma, los estudiantes consideran que sus propias capacidades y habilidades no son las causas directas de sus logros o fracasos.

Asimismo, es importante señalar que: “si se atribuyen los resultados de éxito o de fracaso a causas externas, no tiene efectos sobre la “autoestima”, la “autovalía” o la “percepción de competencia” (García, 2013, p. 22). En efecto, al ser las atribuciones causales externas y no a la propia capacidad y esfuerzo del sujeto, estas no influyen en la autopercepción del estudiante. Además, una de las principales metas que manejan los estudiantes con atribuciones externas es lograr la satisfacción en los padres o sentirse importantes (Barca *et al.*, 2005). En ese sentido, estas atribuciones causales se evidencian cuando los sujetos consideran que los resultados académicos obtenidos se deben a causas externas y no a su propia capacidad o esfuerzo.

c) Atribuciones de rendimiento

Las atribuciones causales de rendimiento, según Barca *et al.* (2005), están orientadas a las metas de aprobación, y evasión del fracaso y el rechazo; además, el estudiante tiende al logro de buenos resultados en el ámbito académico. Por ello, el discente: “atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a los elementos vinculados con la competencia de los estudiantes por las altas calificaciones” (Matos, 2019, p. 43). Dichas competencias están relacionadas con acciones que permitirán la obtención de resultados positivos en las diversas actividades de aprendizaje que emprenda el estudiante. En ese sentido, según Matos (2019):

Existe la tendencia a atribuir las causas del esfuerzo en el estudio, del éxito, a factores igualmente externos; pero, a diferencia de la dimensión primera, se encuentran asociadas a elementos vinculados con la competencia y la valoración social, en metas fundamentalmente de rendimiento, centrándose en la obtención de buenas notas, la valoración social y la necesidad de sobresalir en clases. (p. 58)

Es decir, un estudiante que tiene atribuciones de rendimiento identificará como causas de sus éxitos o fracasos a su actuación en el ámbito académico. Lo cual implica hacer referencia a su capacidad para desarrollar las tareas propuestas. Asimismo, las acciones que realiza el estudiante tienen como fin lograr buenas calificaciones y valores positivos de las personas de su entorno.

2.2.1.3 Importancia de la motivación para el aprendizaje

Según lo han constatado diversas investigaciones, la motivación cumple un rol preponderante en el desempeño académico de los estudiantes. Pues, esta tiene una vital importancia en la práctica educativa; ya que determina la eficiencia en la formación de habilidades y capacidades, en la aprehensión de los conocimientos (Alemán *et al.*, 2018). En esa perspectiva, los estudiantes que tienen motivación más intensa en aprender dedican más tiempo y se esforzará más en estudiar y trabajar en el aula (Ramos, 2019). Ya que este aspecto contribuye a mejorar los niveles de esfuerzo relacionados a un aprendizaje autónomo y significativo (Romero y Pérez, 2009). En tal sentido, la motivación permite que los escolares le dediquen mayor atención a su

aprendizaje mediante la dedicación y esfuerzo que le confieren sus actividades académicas.

Por otra parte, para desarrollar un aprendizaje autónomo, es necesario que los estudiantes estén motivados. Por ello, la capacidad motivacional es parte de la competencia de “aprender a aprender”; puesto que este permite tener autonomía e iniciativa personal en el aprendizaje (Ramos, 2014). En efecto, el aspecto motivacional es determinante para lograr que el estudiante sea capaz de conocer y regular su proceso de aprendizaje. Dado que, sin la motivación, los estudiantes no mostrarían interés para desarrollar diversas tareas que impliquen el aprendizaje (Sellán, 2017). Esto se debe a que: “La motivación influye en el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje” (Ospina, 2006, p. 159). En general, la motivación para el aprendizaje coadyuva a un aprendizaje autónomo de los estudiantes, lo cual implica el logro de resultados positivos en el ámbito académico.

Asimismo, es importante mencionar que, en el aprendizaje de los alumnos, devienen factores no solo de carácter cognitivo (saber); sino otras como la disposición motivacional (querer). Pues, este último es el soporte que da paso a la realización de las actividades cognitivas. Así, en el aprendizaje, además de las estrategias cognitivas, influyen los factores motivacionales, que son de suma importancia tanto como los cognitivos, si se desea conseguir buenos resultados (Elosúa y García, 1993). Ciertamente, es de relevancia que, en la práctica, los alumnos manifiesten una relación entre lo que piensan, sienten y quieren, para tener éxito académico (Hernández-Flores, 2019). En tal sentido, la motivación es clave para lograr aprendizajes significativos, ya que está directamente relacionada con el aprendizaje; dado que la motivación promueve el aprendizaje significativo y está, a la vez, mantiene la motivación (Ballester, 2002). En síntesis, la motivación para el aprendizaje permite a los estudiantes obtener mejores resultados en su desempeño académico.

2.2.2 Habilidades metacognitivas

2.2.2.1 Definición

La palabra metacognición proviene del término griego *meta* (más allá) y del vocablo latino *cognitivus* (relativo al conocimiento); por ello, su significado literal es: “más allá del conocimiento”. No obstante, en el siglo XX, Favell determinó la noción de

metacognición como el conocimiento propio de los procesos cognitivos, para lo cual tomó como base los estudios de la conciencia reflexiva, sustentados por Piaget y Vygotsky (Roque *et al.*, 2018). Dicho planteamiento fue enriqueciéndose con el paso del tiempo, a través de diversas investigaciones y sustentos teóricos.

En ese marco, la metacognición involucra: “las habilidades que incluyen, por una parte, el conocimiento relativo al funcionamiento cognitivo propio y, por otra parte, actividades que se relacionan con el autocontrol y la regulación de los propios procesos cognitivo” (Tesouro, 2005, p. 139). Así, las habilidades metacognitivas refieren al conocimiento propio sobre la ejecución de una tarea, de las estrategias que se pueden utilizar y de la conciencia referida a las habilidades para ejecutar dichas estrategias (Chávez y Morales, 2019). Del mismo modo, Huertas *et al.* (2014) afirman que la metacognición es:

El conocimiento que tiene una persona sobre su propio quehacer cognitivo le permite, cuando realiza alguna tarea, por una parte, monitorear lo que hace, esto es ejercer una supervisión mientras avanza en su actividad y, por otra, dirigir el curso de sus cogniciones, es decir, ejercer control. (p. 58)

Por consiguiente, la metacognición es el conocimiento que tiene un individuo sobre su propia actividad cognitiva; implica el planteamiento de diversas estrategias para realizar una tarea y analizar las posibilidades de realizarla eficazmente. Además, implica: “el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas” (Gutiérrez, 2005, p. 27). Pues, las habilidades metacognitivas involucran el conocimiento de la cognición y la regulación de esta. Dado que la metacognición es un proceso psicológico de orden superior, que comprende la toma de conciencia y el control de los procesos cognitivos; los cuales permiten al estudiante saber el cómo aprende y los cambios que percibe al aprender (Bellina, 2014). Por tanto, el individuo reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y plantea diversas estrategias para la ejecución de próximas actividades; las cuales, a la vez, son sometidas a evaluación.

En ese sentido, un individuo, al ser consciente de su forma de aprender, realiza un conjunto de acciones metacognitivas para mejorar su aprendizaje. En consecuencia, la metacognición se da cuando un sujeto decide cuáles son las estrategias cognitivas más pertinentes para pensar y aprender, para lo cual ajusta esas estrategias con base a las

tareas de aprendizaje (Bono *et al.*, 2018). Por ello: “El funcionamiento intelectual eficiente requiere de habilidades metacognitivas para organizar, monitorear, evaluar y regular su propio pensamiento” (Mejía, 2006, p. 5). Efectivamente, la persona que realiza actividades de carácter metacognitivo reflexiona sobre la eficacia de las estrategias cognitivas que utiliza en su aprendizaje. Lo cual involucra un conjunto de procesos de regulación metacognitiva, este proceso inicia con el conocimiento de la cognición.

Asimismo, el proceso metacognitivo coadyuva en el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades cognitivas, con la finalidad de evitar futuros errores (Ramos y Aguilera, 2014). Todo ello permite un aprendizaje autónomo, basado en el conocimiento y regulación de sus propios procesos cognitivos que realiza el estudiante (Jaramillo y Osses, 2012). Así, la metacognición es una dinámica de autoconocimiento que permite al individuo tener conciencia de sus procesos de aprendizaje, de sus limitaciones y fortalezas (Restrepo, 2017; Palacios y Shinella, 2017). En efecto, la metacognición, como conocimiento y regulación de la propia cognición, implica el reconocimiento de dificultades y aspectos positivos de las diversas actividades realizadas en un proceso de aprendizaje.

En ese sentido, la metacognición es una actividad mental de carácter autoevaluativa y autocorrectiva que permite realizar el seguimiento y la valoración de los resultados obtenidos con base a las metas planteadas (Aguilar, 2010). Porque el ser humano está apto para someter a análisis los procesos que este usa para conocer, resolver problemas y aprender (Gutiérrez, 2005). En suma, la metacognición es un proceso psicológico consciente sobre la actividad cognitiva. El cual se refleja en el conocimiento del individuo sobre su actividad cognitiva y en la regulación que ejerce sobre ella.

2.2.2.2 Dimensiones de las habilidades metacognitivas

La metacognición es un campo teórico muy prolijo; por lo que sus dimensiones son abordadas desde diversas perspectivas. No obstante, según los fundamentos de Huertas *et al.* (2014), existe: “dos elementos integrantes de la metacognición; por una parte, la conciencia del propio conocimiento y, por otra, el control o regulación que sobre estos se ejerce” (p. 58). Los cuales se constituyen como las dimensiones principales de la variable metacognición: conocimiento de la cognición (conocimiento declarativo,

conocimiento procedimental y conocimiento condicional) y la regulación de la cognición (planificación, organización, depuración y evaluación).

Así mismo, Correa (2002) plantea que: “El conocimiento metacognitivo y la autorregulación se pueden considerar como dos procesos fundamentales para lograr el desarrollo de la metacognición” (p. 59). En esa misma línea de ideas, Roa (2016) indica que este proceso metacognitivo tiene dos aspectos fundamentales reflejados en el conocimiento de las personas sobre su propia actividad cognitiva y el control que ejercen sobre su actividad cognitiva. Es decir, las habilidades metacognitivas se reflejan en dos dimensiones básicas: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición.

2.2.2.2.1 Conocimiento de la cognición

a) Definición del conocimiento de la cognición

El conocimiento de la cognición es la primera dimensión de las habilidades metacognitivas. Por ello, “el conocimiento sobre el conocimiento” se define como la noción que tenemos sobre qué y cómo aprendemos; también, incluye al conocimiento que poseemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas: cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas (Chávez, 2018). De la misma forma, Huertas *et al.* (2014) manifiestan:

El conocimiento de la cognición hace referencia al conocimiento que tienen las personas sobre su propio conocimiento o sobre la cognición en general y tiene como subprocesos el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional. (p. 59)

Ciertamente, la dimensión conocimiento de la cognición es un proceso en el cual los individuos conocen sus formas de aprender; es decir, son conscientes de su propia cognición. Además, el conocimiento de la cognición implica aspectos referidos a la persona, tareas y a las estrategias (Jaramillo y Osses, 2012). Pues, el individuo tiene el conocimiento en torno a las estrategias que posee y a las demandas de una tarea; así, el estudiante puede establecer una pauta de actuación, de acuerdo a las metas que desea lograr (Lamas, 2008). Lo cual se refiere al saber que tiene el individuo sobre los diversos aspectos de sus procesos de cognición en la ejecución de una tarea determinada.

b) Subprocesos del conocimiento de la cognición

Los tres conocimientos metacognitivos están constituidos por: conocimiento declarativo (persona), conocimiento procedimental (tarea) y conocimiento condicional (estrategias).

) Conocimiento declarativo

El primer subproceso de la dimensión conocimiento de la cognición es el conocimiento declarativo. El cual tiene relación con el conocimiento acerca de uno mismo sobre su desempeño como discente, y con la conciencia de los aspectos que influyen en el aprendizaje, en las diversas estrategias y en los recursos empleados para una determinada meta (Chávez, 2018). En efecto, este tipo de conocimiento refiere a que el individuo es consciente de las diversas acciones que realiza en torno a su aprendizaje.

Así: “El conocimiento declarativo incluye el saber acerca de uno mismo como aprendiz y de los diferentes factores que intervienen en la ejecución de tareas” (Roa, 2016, p. 210). En esa perspectiva, Chávez y Morales (2019) expresan que este tipo de conocimiento: “se relaciona con el conocimiento acerca de uno mismo como estudiante y la conciencia de los factores que afectan el aprendizaje, estrategias y recursos empleados para tal fin” (p. 7). Por ello, este conocimiento permite al estudiante ser consciente de todos los factores que están involucrados en su aprendizaje

De tal manera, el conocimiento declarativo hace referencia al “Conocimiento que tiene un sujeto de su aprendizaje, sus habilidades y el uso de sus capacidades cognitivas” (Huertas *et al.*, 2014, p. 64). Por ello, es un saber que tiene el estudiante sobre los aspectos que intervienen en su aprendizaje, tales como las estrategias y los recursos que utiliza en una determinada actividad cognitiva.

) Conocimiento procedimental

Otro de los subprocesos del conocimiento de la cognición se expresa en el conocimiento procedimental. Este es el “Conocimiento que tiene un sujeto sobre el empleo de sus estrategias de aprendizaje” (Huertas *et al.*, 2014, p. 64). Asimismo: “hace referencia al conocimiento acerca de la ejecución de las habilidades de procedimiento a utilizar correctamente las estrategias y recursos en el proceso de aprendizaje” (Chávez y Morales, 2019, p. 7). De tal forma, este tipo de conocimiento metacognitivo alude,

específicamente, al conocimiento del sujeto sobre cómo usa sus procedimientos cognitivos.

Efectivamente, el conocimiento procedimental es el saber cómo, referido al conocimiento que tiene un aprendiz sobre las estrategias y los procedimientos pertinentes para mejorar su aprendizaje (Pérez y Gonzales, 2020; Valenzuela, 2019). En tal sentido, este tipo de conocimiento permite al estudiante conocer los modos y formas de uso de sus estrategias y procedimientos en una tarea determinada.

J **Conocimiento condicional**

El subproceso denominado conocimiento condicional es el saber que tiene un individuo sobre la garantía que le puede ofrecer o no una determinada estrategia para la conclusión de una actividad. Ya que es el “Conocimiento que tiene un sujeto acerca de cuándo y por qué utilizar las estrategias de aprendizaje” (Huertas *et al.*, 2014, p. 64). Por ello, hace alusión al conocimiento de la efectividad del uso de las diversas estrategias para efectuar exitosamente una tarea (Jaramillo y Osses, 2012). Es decir, la persona conoce la pertinencia o no de las estrategias y procedimientos que ejecutan en el desarrollo de una tarea. Además, el sujeto es consciente del momento y la intención con que utiliza una estrategia de cognición.

2.2.2.2.2 Regulación de la cognición

a) Definición de la regulación de la cognición

La dimensión regulación de la cognición permite al individuo regular sus procesos cognitivos a través de una serie de subproceso o fases de carácter consecutivo. En ese sentido, este proceso: “se refiere a las actividades metacognitivas que ayudan a controlar el pensamiento o el aprendizaje” (Huertas *et al.*, 2014, p. 59). De tal forma, es la habilidad para controlar los recursos y estrategias cognitivas con el objetivo de asegurar la finalización exitosa de una tarea de aprendizaje (Correa *et al.*, 2002). Por tanto, la regulación cognitiva tiene un carácter regulador y de control de los procesos cognitivos para lograr los resultados deseados en el aprendizaje.

Además, este proceso de metacognición está constituido por los siguientes subprocesos: planeación, organización, monitoreo, depuración y evaluación (Chávez, 2019). Los cuales permiten a los sujetos ejecutar, regular y modificar las diferentes estrategias

(Ramos y Aguilera, 2014). Puesto que el individuo/estudiante es quien activa sus esquemas de conocimiento, frente a la demanda de alguna actividad o tarea (Tesouro, 2005). En efecto, es el propio alumno quien activa todos sus esquemas cognitivos, con la finalidad de regular sus procesos de aprendizaje.

b) Subprocesos de la regulación de la cognición

Desde la postura de Huertas *et al.* (2014), la regulación de la cognición involucra cinco subprocesos: planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación. Estas fases se desarrollan de forma consecutiva en una determinada actividad de aprendizaje o tarea.

) Planificación

La planificación es un subproceso de la regulación cognitiva que implica la proyección de las estrategias y los procedimientos cognitivos que se hará uso en una actividad de aprendizaje. Además, en esta fase, se plantean los objetivos, se seleccionan las estrategias pertinentes y, finalmente, se ubican los recursos necesarios para ejecutar la tarea (Favieri, 2013). En esa dirección, Jaramillo y Osses (2012) indican que, en esta etapa, el individuo desarrolla el diseño de las acciones a ejecutar. Es decir, en la planificación, se realizan las previsiones de las diversas operaciones que se desarrollarán en el transcurso de una actividad de aprendizaje. Por tanto, la previsión inicia con el planteamiento de metas; además, involucra planear sobre las diversas estrategias y recursos que permitirán llevar a cabo una tarea.

Por lo cual, la planificación se realiza previo al desarrollo de una tarea, donde el individuo planifica las formas de cómo alcanzará su meta y con qué recursos lo logrará (Bellomo, 2018). Ya que este proceso implica: “prever las propias actividades cognitivas ante los requerimientos o demandas de una situación determinada” (Hurtado, 2017, p. 21). De tal forma: “Planeación es, por parte del sujeto, de los tiempos de estudio, fijación de metas de aprendizaje y selección de recursos” (Huertas *et al.*, 2014, p. 64). Lo cual se lleva a cabo antes del desarrollo de alguna actividad cognitiva; dado que, en esta fase, se realizan todo tipo de previsiones concernientes a un acto de aprendizaje.

) **Organización**

El subproceso de la regulación cognitiva denominada organización, según Huertas *et al.* (2014), es: “Proceso realizado por el sujeto, el cual le permite organizar las diversas actividades en torno al aprendizaje” (p. 64). En esa dirección, Chávez y Morales (2019) manifiestan que es una fase donde la persona determina las acciones que realizará en una actividad cognitiva. En suma, en la etapa de la organización, el individuo plantea las diversas actividades cognitivas que ejecutará al momento de realizar una tarea.

) **Monitoreo**

Es un proceso metacognitivo que permite al estudiante monitorear las acciones y la idoneidad de las estrategias utilizadas en una determinada actividad. Por ello, este proceso hace referencia a la supervisión, y es un procedimiento que se determina desde que se da el inicio de las acciones (Jaramillo y Osses, 2012). De tal forma, Gonzales (2017) postula que el aprendiz controla sus procesos cognitivos, que están activados durante la realización de alguna tarea. Por tanto, es la “Supervisión que ejerce el sujeto del proceso de aprendizaje durante el desarrollo de tareas” (Huertas *et al.*, 2014, p. 64). En tal sentido, este proceso permite al estudiante monitorear las acciones y la efectividad de las estrategias utilizadas en una determinada actividad de aprendizaje.

En esa perspectiva, Huertas (2017) afirma que la supervisión: “conlleva comprobar si la actividad cognitiva se está efectuando según lo planificado, constatando las dificultades que se van presentando y sus causas, así como la efectividad de las estrategias que se están utilizando con el fin de ajustar la actividad cognitiva” (p. 21). “Por ejemplo, revisar el plan a medida que se avanza, monitorear y chequear el progreso según los objetivos, controlar el manejo del tiempo” (Pérez y Gonzales, 2020, p. 387). En síntesis, el proceso del monitoreo permite al educando supervisar el cumplimiento de lo planificado y de la eficacia de las estrategias utilizadas en una tarea. Lo cual ocurre durante la realización de una actividad académica.

) **Depuración**

Es uno de los últimos procesos de la regulación cognitiva. Lo cual implica un análisis de las actividades desarrolladas en una determinada tarea. Este proceso permite la identificación de las diversas dificultades que se pueden presentar en la realización de

una actividad de aprendizaje. Así mismo, esta acción involucra el replanteamiento de estrategias para superar las dificultades previamente identificadas.

En esa línea de ideas, Huertas *et al.* (2014) enfatizan que la fase de la depuración es el proceso ejecutado por el individuo, donde identifica sus debilidades en el aprendizaje y le permite ajustar las estrategias para mejorar su desempeño. En suma, en esta etapa, el estudiante logra conocer los aspectos que no le permiten lograr sus objetivos; por lo cual, plantea estrategias de mejora.

J **Evaluación**

En la última fase de la regulación cognitiva, se encuentra la evaluación. Pues, se da al final del proceso de regulación de la cognición, y consiste en la evaluación de los resultados alcanzados con base a las metas previamente establecidas (Rivas, 2012). Por ello, este proceso implica el “análisis de la ejecución y de la efectividad de la estrategia después de un episodio de aprendizaje” (Cazares, 2009, p. 76). En esa misma perspectiva, Bellomo (2018) plantea que la evaluación es una etapa final que involucra el análisis del nivel de eficacia de las estrategias para la obtención de un producto final; lo cual permite el perfeccionamiento de una tarea. Ciertamente, en el proceso de evaluación, el individuo realiza una valoración de la efectividad de las diversas actividades y estrategias que ha utilizado en una determinada tarea.

Por otra parte, Huertas (2017) afirma que, en esta etapa, se desarrolla: “la actividad metacognitiva orientada a proporcionar información sobre la calidad de los procesos y resultados logrados para llevar a cabo las modificaciones y rectificaciones que se estimen oportunas” (p. 21). Por ello, este subproceso de la regulación cognitiva, desde la mirada de Pérez y Gonzales (2020):

Son procesos que ocurren luego de finalizada la tarea y refieren a la valoración de los productos y procesos regulatorios del aprendizaje. Por ejemplo, evaluar el trabajo a partir de los objetivos propuestos en el momento de la planeación, interpretar el resultado, discutir y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. (p. 387)

Por consiguiente, la evaluación es el último proceso de la regulación de la cognición, que comprende el análisis y la valoración de las diversas estrategias utilizadas en una

determinada actividad cognitiva. En tal sentido, es el “Análisis, por parte del sujeto, de la efectividad de las estrategias implementadas” (Huertas *et al.*, 2014, p. 649). Además, permite la evaluación del cumplimiento de las metas dadas en el proceso de planificación. Todo lo anterior involucra un proceso de reflexión de los resultados obtenidos en una actividad de aprendizaje.

2.2.2.4 Importancia de la metacognición

En el contexto educativo, la metacognición cumple un rol fundamental, ya que permite al estudiante autoreflexionar sobre su aprendizaje; además, planear estrategias para mejorar su actividad cognitiva. De tal forma, los alumnos, al aplicar los procesos metacognitivos en su aprendizaje, logran procesar fácilmente la información y mejoran su autoconocimiento; además, desarrollan el autocontrol con una supervisión de la planificación de las tareas (Jaramillo y Simbaña, 2014). En tal sentido, un estudiante que conoce su forma de aprender es capaz de plantear nuevas estrategias para mejorar sus dificultades o seguir practicando modos de aprender que le han resultado eficaces. Por otro lado, Osses y Jaramillo (2008) plantean que la relevancia de la metacognición radica en el “aprender a aprender” y permite que los escolares logren aprendizajes de carácter autónomo y autorregulado. Ya que la metacognición implica el autoconocimiento cognitivo y el autocontrol de las actividades cognitivas; por tanto, la persona que tiene y practica las habilidades cognitivas desarrolla un aprendizaje autónomo.

En esa perspectiva, Morales (2019) afirma que, en la actualidad, el paradigma educativo está enfocado en el estudiante; pues, es de gran relevancia las habilidades de autocontrol y regulación en el desarrollo de los procesos cognitivos del alumnado. Es decir, en la práctica metacognitiva, el individuo toma conciencia de su propio proceso de pensamiento para examinarlo; además, poner en práctica diversas capacidades y relacionarlas con la finalidad de poner en marcha diferentes procesos de pensamiento (Domingo y Pérez, 2015). Además, permite que los discentes supervisen, evalúen y optimicen la adquisición y uso de sus conocimientos (OCDE, 2016). En suma, la metacognición cobra relevancia en el ámbito educativo, porque le permite al alumno reflexionar sobre sus procesos cognitivos para mejorar sus aprendizajes.

Por todo lo planteado, es de suma importancia el tema de la metacognición en el ámbito educativo; porque los estudiantes pueden desarrollar el autocontrol y la autorregulación (Cenicero y Gutiérrez, 2009). De tal manera, el objetivo de la educación, además de brindar conocimientos, es posibilitar a los aprendices una autonomía intelectual, con la finalidad de que puedan desarrollar diversas estrategias de orden superior, tales como la metacognición (Botero, 2017). En ese sentido, resulta absolutamente necesario que los estudiantes logren desarrollar las dimensiones metacognitivas para mejorar sus procesos cognitivos, y realicen actividades de aprendizaje de forma autónoma.

2.3 Marco conceptual

-) **Estilos atribucionales.** Es un proceso que realiza el estudiante, donde identifica las diversas causas a las que se atribuye el éxito o el fracaso de los resultados de las actividades del ámbito académico. Así, las causas reconocidas serán influyentes para la motivación del estudiante en futuras tareas de aprendizaje.
-) **Estilos motivacionales.** Son los tipos de motivación que puede presentar un estudiante frente a las diversas actividades de aprendizaje, los cuales son la motivación profunda, la motivación superficial y motivación de logro. Estos son generados y orientados por las metas académicas. Asimismo, los estilos motivacionales no son excluyentes; pues, la orientación de una u otra depende de factores como el contexto, los propósitos y otros.
-) **Evaluación.** Es el último proceso de la regulación de la cognición. Se da cuando el individuo realiza una valoración de la efectividad de las diversas actividades y estrategias que ha utilizado en una determinada tarea o actividad académica.
-) **Habilidades metacognitivas.** Son aquellas habilidades que implican procesos psicológicos de orden superior. Lo cual implica el conocimiento del funcionamiento de la propia actividad cognitiva y la regulación de esta en el desarrollo de actividades de aprendizaje. En ese sentido, un individuo, al ser consciente de su forma de aprender, aplica sus habilidades metacognitivas para mejorar su proceso de aprendizaje.
-) **Motivación para el aprendizaje.** Es un fenómeno complejo cuya base son las percepciones y creencias que el estudiante tiene sobre su capacidad y de las actividades de aprendizaje que va a realizar. Además, la determinación de las metas académicas es determinante en el tipo de motivación que presenta el educando. Así

mismo, involucra las causas a las que un individuo atribuye sus éxitos y fracasos en una tarea determinada; lo cual es determinante en el interés y expectativa que tendrá en el desarrollo de una actividad académica.

-) **Planificación.** Es considerado un subproceso de la regulación cognitiva que implica la proyección de las estrategias y los procedimientos cognitivos que se hará uso en una actividad de aprendizaje. Lo cual empieza con el planteamiento de metas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Formulación de hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.

3.1.2 Hipótesis específicas

- a) La motivación para el aprendizaje se relaciona significativamente con la dimensión conocimiento de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.
- b) La motivación para el aprendizaje se relaciona significativamente con la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.

3.2 Sistema de variables

- a) **Variable 1:** Motivación para el aprendizaje
 -) Estilos motivacionales
 -) Estilos atribucionales
- b) **Variable 2:** Habilidades metacognitivas
 -) Conocimiento de la cognición
 -) Regulación de la cognición

3.3 Operativización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA/VALORES
Motivación para el aprendizaje	Barca <i>et al.</i> (2005) refieren que la motivación es un proceso que está determinado por los estilos motivacionales y los estilos atribucionales.	Escala de Likert: CEAP48	Estilos motivacionales	Profunda	1-3-4-6-7-9-10-13-16-18-19-21.	Escala: ordinal Valores: - Completamente en desacuerdo (1) - En desacuerdo (2) - Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3) - De acuerdo (4) - Completamente de acuerdo (5)
				Superficial	2-5-8-11-14-17-22-23-24.	
				De rendimiento	12-15-20.	
			Estilos atribucionales	Internas	1-7-10-13-16-19-22-23-24	
				Externas	2-3-4-5-6-9-11-14-17-21	
				De rendimiento	8-12-15-18-20	
Habilidades metacognitivas	Huertas <i>et al.</i> (2014) sostienen que las habilidades metacognitivas implican el conocimiento que tiene un individuo sobre su proceso cognitivo, lo que le permite monitorear y controlar su cognición cuando desarrolla una tarea.	Escala de Likert: Inventario de habilidades metacognitivas	Conocimiento de la cognición	Conocimiento declarativo	5,10,12,16,17,20,32 y 46	Escala: ordinal Valores: - Completamente en desacuerdo (1) - En desacuerdo (2) - Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3) - De acuerdo (4) - Completamente de acuerdo (5)
				Conocimiento procedimental	3,14,2 y 33	
				Conocimiento condicional	15,18,26,29 y 35	
			Regulación de la cognición	Planificación	4,6,8,22,23,42 y 45	
				Organización	9,13,30,31,37,39,41,43, 47 y 48	
				Monitoreo	1, 2,11,21,28 y 34	
				Depuración	25,40,44,51 y 52	
				Evaluación	7,19,24,36,38 y 50	

3.4 Tipo y nivel de investigación

3.4.1 Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo básico, porque su finalidad es profundizar el corpus teórico existente sobre la teoría cognitiva. Pues, una investigación es básica en la medida que el nuevo conocimiento obtenido formará parte del conjunto de las referencias del fenómeno (Rodríguez, 2011). En esa línea, la OCDE (2015) señala: “La investigación básica analiza propiedades, estructuras y relaciones con el objetivo de formular y contrastar hipótesis, teorías o leyes” (p. 53). En efecto, un estudio de tipo básico parte de un conjunto de teorías; por ello, sus resultados profundizan y amplían el conocimiento existente sobre un tema determinado.

Además, a este tipo de investigación también se le denomina pura y se caracteriza por partir de un marco teórico y permanecer en él, con la finalidad de incrementar conocimientos científicos (Muntané, 2010). Así mismo, “Es la que se realiza con la finalidad de producir nuevos conocimientos para ampliar y profundizar las teorías sociales, no está dirigida al tratamiento inmediato de un hecho concreto” (Carrasco, 2006. p. 49). En ese sentido, la presente investigación permitirá enriquecer los conocimientos existentes en torno a las variables motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas.

3.4.2 Nivel de investigación

El nivel de investigación es correlacional ya que, en un estudio de este nivel, se determina la intensidad de relación entre dos variables para saber qué sucede si una aumenta; también, si una disminuye, qué pasa con la otra (Mousalli-Kayat, 2015). En esa perspectiva, para Rodríguez (2011), la investigación correlacional es un proceso que permite descubrir y determinar las relaciones existentes entre las variables intervinientes en un fenómeno; donde se conoce cómo se puede tratar una variable conociendo el comportamiento de otra variable relacionada. Es decir, un estudio de nivel correlacional permite la predicción del comportamiento de una variable al conocer la otra.

Por otra parte, las variables se expresan mediante hipótesis correlacionales, que evidencian la relación entre dos fenómenos sin orden de prevalencia; ello implica que el orden de las variables no cambie los resultados de la investigación (Arias, 2020a). De la

tal manera, “tiene como objetivo establecer el grado de correlación estadística que hay entre dos variables en estudio. Funcionalmente permite observar el grado de asociación entre dos variables” (Sánchez *et al.*, 2018, p. 51). En definitiva, la investigación de nivel correlacional permite conocer el grado o nivel de relación entre dos o más variables. En consecuencia, este estudio es correlacional, dado que se estableció el nivel de correlación de las variables motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas.

3.5 Método

Método hipotético-deductivo

Con fines de la presente investigación, se tomó en consideración el método hipotético-deductivo. Al respecto, Bernal (2010) manifiesta que este método parte de unas preposiciones en situación de hipótesis, al que se busca refutar o falsear; lo cual permite deducir conclusiones, que deben ser contrastadas con la realidad. Por ello, el método en cuestión parte de teorías, leyes y principios, que decantan en explicaciones sobre el comportamiento de fenómenos; las cuales pueden ser corroboradas en la práctica (Hernández *et al.*, 2018). Es decir, este método de investigación parte de teorías y del planteamiento de ciertas hipótesis; las cuales son aceptadas o rechazadas al final de la investigación.

Por tanto, el estudio partió de las densas propuestas planteadas por la teoría cognitiva en torno a las variables motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas. Del mismo modo, se basó en una hipótesis general y dos hipótesis específicas; las que fueron comprobadas mediante la estadística inferencial, para lo cual se utilizó el estadígrafo Tau b de Kendall.

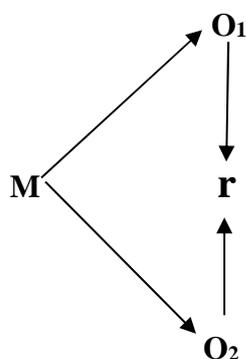
3.6 Diseño de investigación

El estudio es de diseño transversal correlacional. Lo cual pertenece al diseño no experimental que: “tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales” (Gómez, 2012). En esa línea, Hernández *et al.* (2014) lo define como un diseño que describe categorías en términos de correlaciones o en relación de causa-efecto en un determinado momento. Por tanto, en la presente investigación, los datos

fueron obtenidos en un momento dado; luego, se relacionaron las dos variables en términos de correlación.

Asimismo, es necesario mencionar que el diseño correlacional está en el marco de los diseños no experimentales. Porque las variables no se manipulan; pues, lo que se desea conocer es cómo se comportan en un contexto natural (Cabezas *et al.*, 2018; Hernández *et al.*, 2014). Por tanto, los fenómenos son estudiados sin la intervención del investigador (Hernández *et al.*, 2018). En ese sentido, las variables motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas no fueron manipuladas; pues, los datos se obtuvieron en su forma natural en la realidad educativa de la muestra.

Así, el diseño correlacional transversal se expresa de la siguiente forma:



Donde:

M= Muestra

O₁= Observación de la V₁

O₂= Observación de la V₂

r = Correlación entre dichas variables

Por otro lado, el grado de correlación de las variables motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas se interpretará desde el siguiente rango de valores planteados por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018):

-1.00 = correlación negativa perfecta

-0.90 = Correlación negativa muy fuerte

-0.75 = Correlación negativa considerable

-0.50 = Correlación negativa media

-0.25 = Correlación negativa débil

0.10 = Correlación negativa muy débil

0.00 = No existe correlación alguna entre las variables

0.10 = Correlación positiva muy débil

0.25 = Correlación positiva débil

0.50 = Correlación positiva media

0.75 = Correlación positiva considerable

0.90 = Correlación positiva muy fuerte

1.00 = Correlación positiva perfecta

3.7 Técnica e instrumentos

3.7.1 Técnica

Para esta investigación, se ha seleccionado la técnica de la encuesta. Dado que esta permite la obtención de información a través de un cuestionario y los resultados pueden ser extensivos a la población (Casas *et al.*, 2002). Así, según Arias (2020b), la encuesta admite recoger información mediante la interrogación al encuestado, según los objetivos del estudio.

Por otra parte, la encuesta permite aplicar instrumentos estandarizados de forma masiva y sobre una gran cantidad de temas en corto tiempo. Su uso es muy útil en la investigación cuantitativa; porque proporciona informaciones que se pueden tabular y cuantificar con facilidad, cuyos resultados se analizan estadísticamente (Cabanillas, 2013). En suma, la encuesta es una técnica de investigación que permite plantear diversas interrogantes a la muestra del estudio.

3.7.2 Instrumento

El instrumento que se seleccionó para recolectar los datos sobre las variables motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas es el cuestionario. Para Casas *et al.* (2002), el instrumento de la encuesta es el cuestionario; el cual es un

documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables de una investigación. Además, su definición: “se limita al formulario que contiene las preguntas dirigidas a los sujetos objeto de estudio” (García *et al.*, 2006, p. 232). De tal manera, el cuestionario está conformado por un conjunto de preguntas o ítems estructurados que pretende recoger información de las variables del estudio.

Además, según Arias (2020b), existen varios tipos de cuestionarios y uno de ellos es la Escala de Likert. Lo cual se ha elegido para medir las variables del presente estudio. Este es un instrumento de recolección de datos cuantitativos cuya medición es ordinal; está constituido por una serie de ítems en forma de afirmaciones ante los cuales se solicita la reacción del sujeto (Maldonado *et al.*, 2007). Del mismo modo, Bedoya (2017) afirma que el instrumento en cuestión se compone por un conjunto de ítems con categoría de respuestas a los cuales se les asigna un valor numérico; y la puntuación final indica el grado con el cual un individuo presenta la actitud que se mide.

Por ello, para medir la variable motivación para el aprendizaje, se utilizó la Escala CEAP48, cuyos autores son Barca, A., Porto, A., Santorum, R. y Barca, E. (2005). Sin embargo, para esta investigación, se utilizó la adaptación del instrumento realizado por Matos, A.G. (2019). Así, la escala de Likert está constituida por 48 ítems, dividida en dos subescalas. La primera subescala SEMAP-1 mide la dimensión estilos motivacionales y está compuesta por 24 ítems, los cuales están repartidos en tres indicadores: motivación profunda (ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21 y 23), motivación superficial (ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22 y 24) y motivación de logro (ítems 3, 6, 9, 12, 15 y 18). La segunda subescala SEAT-1 mide los estilos atribucionales que está conformado por 24 ítems, dosificados en tres indicadores: atribuciones internas (2, 5, 8, 11, 14 y 17), atribuciones externas (1, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 24, 14 y 7) y atribuciones de rendimiento (3, 6, 4, 12, 15, 18, 20 y 22). Además, la escala de Likert CEAP-48 tiene los siguientes valores: completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y completamente de acuerdo (5). A continuación, la ficha técnica del instrumento CEAP48.

FICHA TÉCNICA	
Nombre del instrumento	<i>Escala CEAP48</i>
Autores	Original: Alfonso Barca Lozano, Ana Porto Rio Boo, Rosa Santorum Paz y Eduardo Barca Enríquez (2005)

	Adaptación: Matos, A.G (2019)
Institución y lugar	Universidad Central del Ecuador (Ecuador)
Adecuación	Vilmanill Escalante Martínez (UNSCH, 2020)
Objetivo	Evaluar la motivación para el aprendizaje
Dimensiones	- Estilos motivacionales - Estilos atribucionales
Duración	20 minutos
Validez	Juicio de tres expertos - Dr. Nicolás Páucar Misaico = 90 % - Mgtr. César Alberto Cárdenas Villanueva= 88 % - Mgtr. Carolina Pariona Ccahuana = 89 %
Confiabilidad	Se realizó la prueba de confiabilidad con el alfa de Cronbach en 50 estudiantes de la IE Faustino Sánchez Carrión, cuyo resultado es de 0,916 (excelente confiabilidad).

Por otro parte, para medir la variable habilidades metacognitivas, se seleccionó el instrumento MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*), también denominado en español como Inventario de habilidades metacognitivas, creado por Scharaw y Deninnson en 1994. No obstante, en este estudio, se tomó la adaptación del instrumento elaborado por Huertas, A. Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Por otro lado, es necesario aclarar que la escala está compuesta por 52 ítems, distribuidos en 8 categorías. Las tres primeras corresponden a la dimensión conocimiento de la metacognición: conocimiento declarativo (ítems 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32 y 46), conocimiento procedimental (ítems 3, 14, 2 y 33) y conocimiento condicional (ítems 15, 18, 26, 29 y 35). Así mismo, las otras cuatro categorías pertenecen a la dimensión regulación de la cognición: planificación (ítems 4, 6, 8, 22, 23, 42 y 45), organización (ítems 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47 y 48), monitoreo (ítems 1, 2, 11, 21, 28, 34 y 39), depuración (ítems 25, 40, 44, 51 y 52) y evaluación (ítems 7, 19, 24, 36, 38 y 50). Además, la escala MAI tuvo los siguientes valores: completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y completamente de acuerdo (5).

FICHA TÉCNICA	
Nombre del instrumento	<i>Inventario de habilidades metacognitivas</i>
Autores	Original: Scharaw y Deninnson (1994) Adaptado: Ariana Patricia Huertas Bustos, Grace Judith Vesga Bravo y Mauricio Galindo León (2014)
Institución y lugar	Universidad Antonio Nariño (Bogotá)
Adecuación	Vilmanill Escalante Martínez (UNSCH, 2020)
Objetivo	Evaluar las habilidades metacognitivas
Dimensiones	- Conocimiento de la cognición - Regulación de la cognición
Duración	20 minutos
Validez	Juicio de tres expertos - Dr. Nicolás Páucar Misaico = 90 % - Mg. César Alberto Cárdenas Villanueva= 87 % - Mg. Carolina Pariona Ccahuana = 89 %
Confiabilidad	Se realizó la prueba de confiabilidad con el Alfa de Cronbach en 50 estudiantes de la IE “Faustino Sánchez Carrión”, cuyo resultado es de 0,890 (excelente confiabilidad).

Finalmente, cabe señalar que los cuestionarios (escala de Likert) fueron aplicados de forma virtual, mediante un formulario drive. El cual fue remitido a los wasaps grupales de los estudiantes. Además, la aplicación duró 5 días.

3.8 Población

La población es concebida como el conjunto de individuos que tienen como denominador común algunas características. Por ello; “es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra y al que se generalizan los resultados” (Salgado-Lévano, 2018, p. 105). De la premisa anterior, se infiere que, en un contexto educativo, la población de estudio es un conjunto de estudiantes que tienen como denominador común ciertas particularidades.

En esa perspectiva, Pimienta *et al.* (2017) afirman que los elementos que constituyan una población deben necesariamente cumplir con las siguientes condiciones: homogeneidad, tiempo, espacio y cantidad. En ese sentido, a continuación, las características comunes que comparten los estudiantes de la población del presente

estudio: matriculados en el cuarto grado en la IE “Mariscal Cáceres”, de Ayacucho (en el año lectivo 2020), edades entre 14 y 17 años. Por ello, los individuos de la población cumplen con las condiciones que debe tener una población. Finalmente, todos los aspectos mencionados permitieron determinar la población de este estudio, que estuvo constituida por 861 estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”.

3.9 Muestra y técnica de muestreo

La muestra es un conjunto de individuos seleccionados a partir de la población de estudio. Por tanto, es comprendida como: “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características, al que llamamos *población*” (Hernández *et al.*, 2014, p. 175). Partiendo del planteamiento anterior, la muestra del estudio estuvo conformada por 246 estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria de la IE “Mariscal Cáceres”, muestra representativa de la población.

Por otra parte, la muestra de la presente investigación se determinó mediante el muestreo probabilístico estratificado. Esta permite el fraccionamiento de la población en diversos grupos, con el objetivo de darle representatividad a los diferentes conjuntos que son parte de la población (Gómez, 2012). Por lo cual, de una población constituida por 681 estudiantes, distribuidos en 20 secciones, se eligió una muestra representativa de cada sección mediante el muestreo estratificado. A continuación, la tabla que ilustra lo descrito:

Tabla 1

Cantidad de muestra estratificada

Sección	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	TOTAL
de N.º de estudiantes	31	33	35	35	34	31	34	34	35	35	37	34	35	34	34	34	37	32	35	32	681
Muestra	11	12	13	13	12	11	12	12	13	13	13	12	13	12	12	12	13	12	13	12	246

3.10 Validez y confianza de los instrumentos

3.10.1 Validez

Para determinar la validez de los instrumentos, se solicitó la opinión de tres especialistas: Dr. Nicolás Páucar Misaico (Doctor en Educación, adscrito al Departamento Académico de Ciencias Humanas de la UNSCH); Mgtr. César Alberto Cárdenas Villanueva (Maestro en Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación, adscrito al Departamento Académico de Lenguas y Literatura de la UNSCH) y a la Mgtr. Carolina Pariona Ccahuana (Maestra en Psicología Educativa). En tal sentido, se presenta la validación de la Escala CEAP48 en escala 1/100. Donde la valoración es:

-) Deficiente : 0 a 20 (0 a 20 %)
-) Baja : 21 a 40 (21 a 40 %)
-) Regular : 41 a 60 (41 a 60 %)
-) Bueno : 61 a 80 (61 a 80 %)
-) Muy bueno: 81 a 100 (81 a 100 %)

Tabla 2

Resultado de la validación del instrumento Escala CEAP48

		Indicadores de evaluación										
		Claridad	Objetividad	Actualidad	Organización	Suficiencia	Intencionalidad	Consistencia	Coherencia	Metodología	Pertinencia	Promedio parcial
Expertos	Mgtr. César Alberto Cárdenas Villanueva	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88 %
	Dr. Nicolás Páucar Misaico	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90 %
	Mgtr. Carolina Pariona Ccahuana	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89 %
Total												89 %

De la tabla 2, se infiere que el instrumento denominado *Escala CEAP48* es aplicable a la muestra. El puntaje obtenido está dentro del intervalo de calificación de muy bueno (89 %), producto del resultado de la puntuación dada por los tres expertos. Por ello, el instrumento ostenta validez.

Tabla 3

Resultado de la validación del instrumento Inventario de habilidades metacognitivas

		Indicadores de evaluación										
		Claridad	Objetividad	Actualidad	Organización	Suficiencia	Intencionalidad	Consistencia	Coherencia	Metodología	pertinencia	Promedio parcial
Expertos	Mgtr. César Alberto Cárdenas Villanueva	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87 %
	Dr. Nicolás Páucar Misaico	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90 %
	Mg. Carolina Pariona Ccahuana.	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89	89 %
Total												89 %

La tabla 3 nos muestra que los tres expertos calificaron con 89 % al instrumento denominado *Inventario de habilidades metacognitivas*. Esto significa que la valoración está en el rango de muy buena, siendo el instrumento válido para su aplicación.

3.10.2 Confiabilidad

Los instrumentos han sido sometidos a diversas pruebas de confiabilidad en diferentes investigaciones nacionales e internacionales. Sin embargo, con fines del presente estudio, se procedió a determinar la confiabilidad de los dos instrumentos en un contexto similar a la aplicación; por ello, estos fueron aplicados en unas pruebas piloto, donde participaron estudiantes con las mismas características de la muestra. Luego, los datos obtenidos sirvieron para conocer el índice de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuya fórmula se expresa en:

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

Donde:

= Coeficiente de Cronbach

K= n.º de ítems

S_i^2 = Varianza de cada ítem

S_T^2 = Varianza total de los ítems

A continuación, se presenta la valoración del coeficiente Alpha de Cronbach:

-) Confiabilidad nula : 0,53 a menos
-) Confiabilidad bajo : 0,54 a 0,59
-) Confiable : 0,60 a 0,65
-) Muy confiable : 0,66 a 0,71
-) Excelente confiabilidad: 0,72 a 0,99
-) Confiabilidad perfecta: 1.0

Por tanto, con la finalidad de determinar la confiabilidad de los instrumentos: Escala CEAP48 e Inventario de habilidades metacognitivas, se aplicó una prueba piloto en 50 estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa Faustino Sánchez Carrión, de Ayacucho. A continuación, se ilustran las pruebas de confiabilidad realizadas.

Tabla 4

Prueba de confiabilidad del instrumento Escala CEAP48

Alfa de Cronbach	n.º de elementos
,916	48

En la tabla 4, se determina que el instrumento denominado *Escala CEAP48* tiene una excelente confiabilidad (.916).

Tabla 5

Prueba de confiabilidad del instrumento Inventario de habilidades metacognitivas

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
,890	52

De la tabla 5, se deduce que el instrumento denominado *Inventario de habilidades metacognitivas* posee una excelente confiabilidad (, 890).

3.11 Procesamiento de datos

Después de la obtención de los datos de las dos variables, se realizó el procesamiento de datos mediante la estadística descriptiva e inferencial.

- a) **Análisis de datos.** Se ejecutó mediante el programa estadístico SPSS, versión 23, y el programa Excel.
- b) **Prueba de hipótesis.** Para lo cual se empleó el estadígrafo Tau b de Kendall, cuya fórmula es la siguiente:

$$\tau_b = \frac{P - Q}{\sqrt{(P + Q + T_x)(P + Q + T_y)}}$$

Donde:

P= Casos concordantes o acuerdos

Q= Casos no concordantes o desacuerdos

Tx= Casos empatados para la primera variable

Ty = Casos empatados para la segunda variable

Además, la prueba de hipótesis se realizó con base a la hipótesis estadística siguiente:

) **Hipótesis alterna (H_a)**

Existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.

) **Hipótesis nula (H₀)**

No existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.

Significancia	Interpretación	
	Hipótesis alterna (H _a)	Hipótesis nula (H ₀)
$\rho \leq 0,05$	Se acepta	Se rechaza
$\rho > 0,05$	Se rechaza	Se acepta

3.12 Aspectos éticos

En el marco del cumplimiento de los aspectos éticos de la presente investigación, antes de ejecutar el proyecto, se obtuvo el permiso del director de la Institución Educativa. Asimismo, para la aplicación de los dos cuestionarios, se procedió a solicitar el consentimiento informado de los estudiantes. Además, los datos personales de los escolares se encuentran asegurados en el anonimato y la confidencialidad respectiva.

Por otra parte, en la redacción de este informe de investigación, se respetó la autoría de las producciones intelectuales citadas, bajo los requerimientos de la sexta edición de las normas APA (Asociación Americana de Psicología). En suma, en el desarrollo del presente estudio, se han tomado en consideración los aspectos éticos exigidos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 A nivel descriptivo

Tabla 6

Nivel de motivación para el aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	86	35,0
Nivel medio	87	35,4
Nivel alto	73	29,7
Total	246	100,0

Los resultados que se presentan en la tabla 6 evidencian que, del 100 % (246) de estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020, el porcentaje mayoritario, equivalente al 35,4 % (87), muestra un nivel medio de motivación para el aprendizaje.

Tabla 7*Nivel de habilidades metacognitivas*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	82	33,3
Nivel medio	91	37,0
Nivel alto	73	29,7
Total	246	100,0

La tabla 7 contempla que, del 100 % (246) de estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020, el porcentaje mayoritario, equivalente al 37,0 % (91), muestra un nivel medio de habilidades metacognitivas.

Tabla 8*Nivel de la dimensión conocimiento de la cognición*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	95	38,6
Nivel medio	100	40,7
Nivel alto	51	20,7
Total	246	100,0

En la tabla 8, se puede notar que, del 100 % (246) de estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020, el porcentaje mayoritario, equivalente al 40,7 % (100), muestra un nivel medio en la dimensión conocimiento de la cognición.

Tabla 9*Nivel de la dimensión regulación de la cognición de las habilidades metacognitivas*

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	82	33,3
Nivel medio	95	38,6
Nivel alto	69	28,0
Total	246	100,0

La tabla 9 permite apreciar que, del 100 % (246) de estudiantes de estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020, el porcentaje mayoritario, equivalente al 38,6 % (95), muestra un nivel medio en la dimensión regulación de la cognición.

Tabla 10

Tabla cruzada de las variables motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas

		Habilidades metacognitivas			Total
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	
Motivación para el aprendizaje	Nivel bajo	52	28	6	86
		21,1 %	11,4 %	2,4 %	35,0 %
	Nivel medio	25	36	26	87
		10,2 %	14,6 %	10,6 %	35,4 %
	Nivel alto	5	27	41	73
		2,0 %	11,0 %	16,7 %	29,7 %
Total		82	91	73	246
		33,3 %	37,0 %	29,7 %	100,0 %

En la tabla 10, se puede notar que el porcentaje mayoritario de estudiantes, que equivale al 35,4 % (87), muestra un nivel medio de motivación para el aprendizaje. Por otro lado, el porcentaje mayoritario, que equivale al 37,0 % (91) de estudiantes, presenta un nivel medio de habilidades metacognitivas. Resultado que permite deducir que un nivel medio de motivación para el aprendizaje guarda relación con un nivel medio de habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

Tabla 11

Tabla cruzada de la variable motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición

		Conocimiento de la cognición			Total
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	
Motivación para el aprendizaje	Nivel bajo	48	38	0	86
		19,5 %	15,4 %	0,0 %	35,0 %
	Nivel medio	36	31	20	87
		14,6 %	12,6 %	8,1 %	35,4 %
	Nivel alto	11	31	31	73
		4,5 %	12,6 %	12,6 %	29,7 %
Total		95	100	51	246
		38,6 %	40,7 %	20,7 %	100,0 %

En la tabla 11, se puede notar que el porcentaje mayoritario, que equivale al 35,4 % (87) de estudiantes, muestra un nivel medio de motivación para el aprendizaje. Por otro lado, el porcentaje mayoritario, que equivale al 40,7 % (100) de estudiantes, presenta un nivel medio de habilidades metacognitivas. Resultado que permite inferir que un nivel medio de motivación para el aprendizaje guarda relación con un nivel medio de conocimiento de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

Tabla 12

Tabla cruzada de la variable motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición

		Regulación de la cognición			Total
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	
Motivación para el aprendizaje	Nivel bajo	62	18	6	86
		25,2 %	7,3 %	2,4 %	35,0 %
	Nivel medio	15	40	32	87
		6,1 %	16,3 %	13,0 %	35,4 %
	Nivel alto	5	37	31	73
		2,0 %	15,0 %	12,6 %	29,7 %
Total		82	95	69	246
		33,3 %	38,6 %	28,0 %	100,0 %

En la tabla 12, se puede notar que el porcentaje mayoritario, equivalente al 35,4 % (87), de estudiantes, muestra un nivel medio de motivación para el aprendizaje. Por otro lado, el porcentaje mayoritario, que equivale al 38,6 % (95) de estudiantes, presenta un nivel medio de regulación de la cognición. Resultado que permite deducir que un nivel medio de motivación para el aprendizaje guarda relación con un nivel medio de regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

4.2 A nivel inferencial

4.2.1 Prueba de hipótesis general

a) Sistema de hipótesis

H₀: No existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

H_a: Existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

b) Nivel de significancia: =0,05, es decir el 5 %

c) Estadígrafo. Para la prueba de hipótesis, se eligió el estadígrafo no paramétrico denominado Tau b de Kendall; puesto que los datos de ambas variables son ordinales y existe un empate entre los valores de estas.

d) Cálculo estadístico

Tabla 13

Prueba de correlación e hipótesis de las variables motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas

		Motivación para el aprendizaje	Habilidades metacognitivas
Tau_b de Kendall	Motivación para el Aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000 ,513
		Sig. (bilateral)	. ,000
		N	246 246
	Habilidades metacognitivas	Coeficiente de correlación	,513 1,000
		Sig. (bilateral)	,000 .
		N	246 246

La tabla 13 muestra el valor de Tau b de Kendall, equivalente a ,513, que demuestra una correlación significativa moderada; asimismo, se aprecia una significancia de =,000, que es menor a 0,05. De tal forma, se corrobora la hipótesis alterna, que precisa la existencia de una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

4.2.2.2 Prueba de hipótesis específica 1

a) Sistema de hipótesis

Ho: No existe una correlación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

Ha: Existe una correlación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

b) Nivel de significancia: = 0,05, es decir el 5 %.

c) Estadígrafo. Para la prueba de hipótesis, se eligió el estadígrafo no paramétrico denominado Tau b de Kendall, puesto que los datos de ambas variables son ordinales y existe un empate entre los valores de estas.

d) Cálculo estadístico

Tabla 14

Prueba de correlación e hipótesis de la variable motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición

		Motivación para el aprendizaje	Conocimiento de la cognición
Tau_b de Kendall	Motivación para el Aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000 ,523
		Sig. (bilateral)	. ,000
		N	246 246
	Conocimiento de la cognición	Coeficiente de correlación	,523 1,000
		Sig. (bilateral)	,000 .
		N	246 246

La tabla 14 evidencia el valor de Tau b de Kendall, equivalente a , 523, que manifiesta una correlación significativa moderada; asimismo, se observa una significancia de =,000, que es menor a 0,05; por tanto, se confirma la hipótesis alterna, que precisa la existencia de una correlación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

4.2.2.3 Prueba de hipótesis específica 2

a) Sistema de hipótesis

Ho: No existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición en estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

Ha: Existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

b) Nivel de significancia: = 0,05, es decir el 5 %.

c) Estadígrafo. Para la prueba de hipótesis, se eligió el estadígrafo no paramétrico denominado Tau b de Kendall, puesto que los datos de ambas variables son ordinales y existe un empate entre los valores de estas.

d) Cálculo estadístico

Tabla 15

Prueba de correlación e hipótesis de la variable motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición

		Motivación para el aprendizaje	Regulación de la cognición	
Tau_b Kendall	Motivación para el aprendizaje	1,000	,510	
		Coefficiente de correlación		
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	246	246
	Regulación de la cognición	Coefficiente de correlación	,510	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
	N	246	246	

La tabla 15 evidencia el valor de Tau b de Kendall, equivalente a ,510, que manifiesta una correlación significativa moderada; asimismo, se observa una significancia de =,000, que es menor a 0,05; por lo que, se ratifica la hipótesis alterna, que expresa la existencia de una correlación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.

4.3 Discusión de resultados

El objetivo general del estudio fue establecer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020. Así mismo, los objetivos específicos fueron establecer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las dimensiones de la variable habilidades metacognitivas: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición.

En tal sentido, para lograr los objetivos planteados, se procedió a la validación de los instrumentos, denominados *Escala CEAP48* e *Inventario de habilidades metacognitivas*, con tres especialistas en la materia, quienes los calificaron como muy buenos. De la misma forma, la prueba de confiabilidad se obtuvo a través del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó una confiabilidad de 0,916 para el primer instrumento y un 0,890 para el segundo. En consecuencia, los resultados obtenidos en la investigación son fiables; pues, el estudio ostenta validez interna.

Así mismo, en relación a la validez externa, se debe señalar que el alcance y la generalización de los resultados obtenidos en la presente investigación se reservan para los estudiantes de las veinte secciones del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, quienes estuvieron matriculados en el año escolar 2020. Pues, la aplicación de los instrumentos se realizó en una muestra representativa de dicha población.

Por otra parte, una de las principales limitaciones del estudio es que la IE no contaba con el número exacto de estudiantes retirados y trasladados; además, las matrículas se encontraban en proceso; pues, el sistema SIAGIE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa) no cerró el proceso de las matrículas, por la coyuntura de la COVID-19. Además, la recolección de datos se realizó en forma virtual; lo cual no permitió conocer el tiempo utilizado por los estudiantes para el desarrollo del cuestionario. Además, la población del estudio solo abarcó un grado del nivel secundario de una IE; esto no permitió generalizar los resultados a nivel institucional.

Por otro lado, en base a los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis general alterna formulada en el desarrollo de la investigación. Es decir, existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020 ($p = ,000$; $r = 0,513$). Estos resultados se ven corroborados con los datos mostrados en la tabla cruzada 10, que precisa el porcentaje mayoritario de estudiantes, que equivale al 35,4 % (87), muestra un nivel medio de motivación para el aprendizaje; por otro lado, el porcentaje mayoritario de estudiantes, que equivale al 37,0 % (91), ostenta un nivel medio de habilidades metacognitivas.

Este resultado general tiene relación con las conclusiones que obtuvo Seguil (2019) en su investigación denominada *Motivación y metacognición en el VI ciclo del nivel de secundaria de la Institución Educativa Privada General Ollantay, Carabayllo-2019*, en la cual concluyó que la motivación tiene relación significativa con la metacognición ($r_s = 0.859$, $p < 0.05$). Sin embargo, este estudio ha determinado una alta correlación entre las variables. La diferencia en los niveles de correlación obtenidos puede ser a causa de que la investigación realizada por Seguil se ejecutó en una institución educativa privada, en clases presenciales y su muestra incluyó estudiantes de cuarto y quinto grados; mientras que nuestro estudio se realizó en una institución educativa pública, en educación a distancia y la muestra la conformó solo estudiantes del cuarto grado.

Además, Atoche (2019) consiguió resultados similares en la tesis denominada *Estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto grado de secundaria en una institución educativa de Las Lomas – 2019*. Donde estableció la existencia de una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la motivación ($r = 0.902$ y $p < 0.05$). En ese sentido, la ejecución de las estrategias metacognitivas se relaciona con el factor motivacional del estudiante. Pues, aquellos educandos que aplican estrategias de carácter metacognitivo obtienen buenos resultados académicos, lo que aumenta sus expectativas y percepciones positivas de las futuras actividades cognitivas. Lo cual le permite tener mayor motivación para el desarrollo de futuras tareas.

Asimismo, Correa (2018), en la tesis denominada *Nivel de habilidades de razonamiento, metacognitivas y de motivación al pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de un establecimiento de la comuna de Chillán*, llegó a la conclusión de que existen relaciones positivas moderadas entre los factores de la metacognición y de la motivación al pensamiento crítico. En tal sentido, este resultado guarda relación con el resultado general, ya que los estudiantes que conocen y regulan sus procesos cognitivos también tienen motivación para analizar y evaluar sus razonamientos, los cuales también se encuentran en el plano cognitivo.

En esa perspectiva, Núñez (2009) afirma que: “esta innovadora interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional pone de relieve la importancia de determinados mecanismos que nos permiten ejercer un control consciente y deliberado sobre nuestra propia actividad –mecanismos metacognitivos” (p. 42). En ese mismo sentido, Gaviria (2019)

abordó sobre la metacognición y la motivación en el artículo titulado *Pensar la historia como el deseo: metacognición, motivación y comprensión histórica*, donde afirma que, en el campo de la cognición motivada, se ha reflejado que el funcionamiento metacognitivo puede estar definido por factores motivacionales; ya que las creencias, necesidades, deseos y metas relevantes de los individuos puede afectar el curso de los procesos cognitivos. Por lo que propone que las motivaciones individuales influyen en los procesos metacognitivos; pues, estas permiten monitorear el logro de resultados y controlar la elección de estrategias de procesamiento. Estos planteamientos presentan una estrecha relación con la conclusión general obtenida en esta investigación. De tal manera, los aspectos motivacionales están asociados a las habilidades metacognitivas; pues, la motivación puede ser factor relevante en el reconocimiento de nuestra propia cognición y en la regulación de esta.

Por otra parte, Sánchez (2018) desarrolló la tesis titulada *Relación entre la autoeficacia académica y el nivel metacognitivo de los estudiantes del bachillerato del colegio Ignacio Allende de Poza Rica, Veracruz*. Una de las conclusiones de este estudio es que existe una relación positiva media entre la autoeficacia académica y el nivel metacognitivo de los estudiantes. Es decir, las creencias que tienen los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje se relacionan con su nivel de metacognición. Este resultado se asemeja al resultado general obtenido; ya que la dimensión de estilos atribucionales de la motivación por el aprendizaje revela que las creencias que tienen los estudiantes sobre sus aprendizajes determinan su motivación.

Así mismo, en base a los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis específica alterna 1 formulada en el desarrollo de la investigación. La cual menciona que existe una correlación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición de las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020 ($p=,000$; $r=0,523$). Estos resultados se ven ratificados con los datos mostrados en la tabla cruzada 11, en la que se precisa que el porcentaje mayoritario de estudiantes, que equivale al 35,4 % (87), muestra un nivel medio de motivación para el aprendizaje; además, el porcentaje mayoritario de estudiantes, que equivale al 40,7 % (100), presenta un nivel medio de conocimiento de la cognición.

Los resultados mostrados anteriormente son respaldados por Alemán *et al.* (2018), quienes sostienen que una persona motivada se proyecta metas y traza las vías adecuadas para lograrlas; además, es consciente de sus fortalezas y debilidades; por tanto, busca soluciones para los obstáculos que se le presentan. En esa dirección, Arias (2014) menciona que la metacognición es un aspecto interno determinante para el aprendizaje, que involucra ser consciente del propio conocimiento, sobre la base de la motivación y la autorregulación. En efecto, las personas que están motivadas por el aprendizaje suelen conocer su propio proceso cognitivo, tales como sus formas de aprender y la pertinencia de las estrategias que utiliza.

Por otra parte, en base a los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis específica alterna 2 formulada en el desarrollo de la investigación; es decir, existe una correlación significativa entre la motivación, el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición de las habilidades metacognitivas en estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020 ($p=,000$; $r=0,510$). Estos resultados se ven corroborados con los datos mostrados en la tabla cruzada 12, en la que se precisa que el porcentaje mayoritario de estudiantes, que equivale al 35,4 % (87), muestra un nivel medio de motivación para el aprendizaje; por otro lado, el porcentaje mayoritario de estudiantes, que equivale al 38,6 % (95), ostenta un nivel medio de regulación de la cognición.

En esa dirección, Trisca *et al.* (2019), en su estudio titulado *Motivación para el trabajo intelectual, estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en alumnos de educación media*, llegó a la conclusión de que hay una correlación positiva entre la motivación y las estrategias metacognitivas ($r = .88$); es decir, los alumnos motivados también ejecutan estrategias metacognitivas. Este resultado se alinea con la tercera conclusión; puesto que, en la dimensión regulación de la cognición, se precisa cómo los estudiantes planifican las estrategias que utilizarán en una tarea; además, lo monitorean, para finalmente evaluar su eficacia y pertinencia.

Efectivamente, la motivación permite que el estudiante regule sus procesos cognitivos mediante la planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación. De tal modo, Barca-Lozano *et al.* (2019) sostienen que una tarea es abordada por el estudiante desde dos maneras, que actúan en forma sincrónica: un motivo que enfoca a la acción del estudio y, en simultáneo, la ejecución de una estrategia determinada. Precisamente,

la motivación para estudio permite que el estudiante plantee diversas estrategias para el cumplimiento adecuado de una tarea; es decir, realiza el proceso metacognitivo de depuración. En esa perspectiva, Tapia *et al.* (2015) plantean:

(...) existe una estrecha relación entre la metacognición, la motivación, la transferencia y el desarrollo. La metacognición permite al aprendiz regular y controlar su propio proceso de aprendizaje, para lo cual requiere estar motivado intrínsecamente; pero esto también es necesario para la transferencia e inferencia de los conocimientos. (p. 9)

Lo anterior implica que los estudiantes, motivados por el aprendizaje, realizan los procesos de regulación de su cognición. De tal forma que la metacognición radica en el aspecto motivacional; puesto que un estudiante motivado realiza adecuadamente una tarea y aplica estrategias pertinentes para la solución de problemas en su aprendizaje (Tapia *et al.*, 2015). Por ello, la motivación es un eje fundamental para que el estudiante tenga interés por las actividades de aprendizaje; por tanto, es capaz de planificar las estrategias adecuadas para una determinada tarea y evaluar su efectividad.

Por otro lado, Espino (2019), en su investigación denominada *La relación entre la motivación y los hábitos de estudio de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa "Apóstol Pablo", Ayacucho 2018*, determinó que existe relación significativa entre la motivación y los hábitos de estudio de los estudiantes (0,755). Esta conclusión tiene relación con los resultados de la hipótesis 2, pues, los estudiantes que tienen motivación suelen regular su cognición, para lo cual aplican diversas estrategias de aprendizaje. Implica esto que desarrollen actividades como determinar un tiempo para el estudio y la aplicación de diversas técnicas de estudios.

Por todo lo anterior, para futuras investigaciones, se sugiere tomar como población a estudiantes de varias instituciones educativas de Ayacucho, con la finalidad de generalizar los resultados a una mayor cantidad de población estudiantil. Asimismo, se recomienda realizar la encuesta de forma presencial, con la finalidad de controlar el tiempo de desarrollo del cuestionario y absolver las dudas de los encuestados. Además, se propone a los investigadores tomar como base esta investigación y realizar estudios en otros diseños, tales como el pre y cuasiexperimental.

En general, los antecedentes y los diversos planteamientos teóricos coinciden con los resultados obtenidos en esta investigación. Asimismo, las conclusiones encontradas constituyen un aporte teórico al conocimiento existente sobre la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas; dado que, en la actualidad, hay vacíos teóricos sobre el tema. En conclusión, este estudio demuestra la existencia de una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Por lo cual, los resultados obtenidos servirán como cimiento para otros estudios similares, que permitan consolidar los hallazgos de esta investigación.

CONCLUSIONES

1. Existe relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020 ($p=,000$; $r= 0,513$).
2. Existe relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020 ($p=,000$; $r= 0,523$).
3. Existe relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020 ($p=,000$; $r= 0,510$).

RECOMENDACIONES

1. Al Ministerio de Educación del Perú, a la Dirección Regional de Educación de Ayacucho y a la Unidad de Gestión Educativa Local Huamanga, capacitar a los docentes en estrategias para fortalecer la motivación en relación al aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del nivel secundario.
2. A los directivos de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, de Ayacucho, implementar estrategias y proyectos que impliquen la promoción de la importancia de los aprendizajes en el nivel secundario. Se debe realizar en coordinación con las instituciones superiores universitarias, tecnológicas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de la región.
3. A los profesores de la IE “Mariscal Cáceres”, elaborar las planificaciones anuales, las experiencias de aprendizaje y las sesiones de aprendizaje en base a los intereses de los estudiantes, para evitar la disminución de la motivación en relación al aprendizaje del alumnado. Ya que este, según lo demostrado en el presente estudio, se relaciona con las habilidades metacognitivas. Asimismo, plantear y ejecutar diversos proyectos de aprendizaje con la finalidad de mejorar la motivación y la metacognición en los discentes.
4. A los estudiantes del cuarto grado de la institución educativa, trazar metas académicas orientadas principalmente al aprendizaje. Además, identificar formas de aprender y las estrategias propicias para cada tarea o actividad, que deben ser monitoreadas y sometidas a evaluación personal.
5. A los futuros investigadores, realizar estudios de carácter experimental para plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan mejorar los niveles de motivación y habilidades metacognitivas en los estudiantes del nivel secundario. Asimismo, ejecutar investigaciones de carácter correlacional que permitan conocer otras variables que estén asociadas a la motivación y metacognición.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2010). Percepción y metacognición en la educación: una mirada desde América Latina. *Sophia*, (8), 147-196. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/8.2010.06>
- Alcalde, R; Hernández, R. (2018). Estilos motivacionales y expectativas educativas en las familias inmigrantes: un análisis basado en el estudio de casos de familias inmigrantes de origen dominicano. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 455-474. https://www.researchgate.net/publication/324428596_Estilos_motivacionales_y_expectativas_educativas_en_las_familias_inmigrantes_un_analisis_basado_en_el_estudio_de_casos_de_familias_inmigrantes_de_origen_dominicano
- Alemán, B.; Navarro de Armas, O.; Suárez, R.; Izquierdo, Y. y Barceló, Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Rev Méd Electrón*, 40(4), 1257-1269. <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307/3987>
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2007). *Manual de orientación y tutoría*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes Tecnología, Ciencia. *Educación*, 25(1). <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Aquino, M., Guerreros, Y. P. (2010). *Motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de centros educativos de Ayacucho* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <https://doi.org/10.19083/tesis/625007>
- Arias, J. L. (2020a). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting.
- Arias, J. L. (2020b). *Proyecto de tesis. Guía para la elaboración*. © José Luis Aris Gonzales.

- Arias, W. L.; Zegarra, J. y Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.
- Arias, W., Zegarra, J. y Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *LIBERABIT*, 2(20), 267-279. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a08v20n2.pdf>
- Arréstegui, E. J. (2020). *Estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo de los estudiantes del segundo grado del nivel secundario de la I.E.A.C. Deán Saavedra de Huanchaco. Trujillo 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48792/Arr%c3%a9stegui_YEJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Atoche, R. (2019). *Estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto grado de secundaria en una institución educativa de Las Lomas – 2019* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41813>
- Ballester, A. (2002). *Aprendizaje significativo en la práctica*. ©Antonio Ballester Vallori, © Prácticas: Profesorado del seminario de aprendizaje significativo. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>
- Barca, A.; Nacimeinto, S.A.; Brenlla, J.C. y Porto, A.M. y Barca, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Revista Amazónica*, 1(1), 9-57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4030112.pdf>
- Barca, A.; Porto, A.; Santorum, R. y Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la Escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación*, 2(1), 103-136. <http://www.revistadepsicologiayeducion.es/pdf/18.pdf>
- Barca-Lozano, A.; Montes-Oca-Báez, G. y Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República

- Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-4>
- Barreto, F. y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e investigación*, 2(1), 73, 83. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/download/91/71>
- Bedoya, C. (2017). *Diseño de un instrumento tipo escala Likert para la descripción de las actitudes hacia la tecnología por parte de los profesores de un colegio público de Bogotá* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Calda]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6881/1/BedoyaLagunaCristianAlberto2017.pdf>
- Bellina, M. (2014) Procesos de metacognición en la educación a distancia. *Argonautas*, 4, 155- 166. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/12%20BELLINA%20CECILIA.pdf>
- Bellomo, A. (2018). *Abordaje teórico de la metacognición*. Universidad de San Andrés. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/16653>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Boekaerts, M. (2006). *Motivar para aprender*. Oficina Internacional de Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C712.pdf>
- Bono, A.; Boatto, Y.; Aguilera, M. y Fenoglio, M. (2018). Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. *Innovación Educativa*, 18(78), 143-170. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-143.pdf>
- Botero, A.; Alarcón, D.; Palomino, D. y Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, 33, 85-103. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>

- Brenlla, J. C. (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria: Un análisis multivariable* [Tesis Doctoral, Universidad de Coruña]. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/1015>
- Cabanillas, G. (2013). *Cómo hacer tesis en educación y ciencias afines*. © Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Cabezas, E.; Andrade, D. y Torres, H. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <http://repositorio.espe.edu.ec/handle/21000/15424>
- Cáceres, Z.; Munévar, O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Revista actividad física y desarrollo humano*, 1-23. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/AFDH/article/view/2408/1207
- Casado, G. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 99-107. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484009.pdf>
- Casas, J.; Repullo, J. y Donado, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 8 (31), 527-538. <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación Científica*. San Marcos.
- Cazares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Revista de medios y educación*, 35, 73-8. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812381006.pdf>
- Cenicero, D. y Gutiérrez, D. (2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. *Psicogente*, 21(12), 29-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3114289.pdf>
- Chávez, J. K. y Morales, M. (2019). Habilidades metacognitivas: conocimiento y regulación cognitiva en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 6(12), 1-14. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/138/221>

- Chávez, S. J. (2017). Aprendizaje estratégico y metacognición. *Educación*, (23), 91-99.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1174>
- Choliz, M. (2004) *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/=choliz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Correa, J. P. (2018). Nivel de habilidades de razonamiento, metacognitivas y de motivación al pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de un establecimiento de la comuna de Chillán [Tesis de Maestría, Universidad del Bío-Bío]. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2795>
- Correa, M.; Castro, Z. y Lira, H. (2002). Horizontes educacionales hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Depto. Cs. de la Educación*, 58-63.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994400>
- Crispín, M. (2011) Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia. *Universidad Iberoamericana*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Curione, K. (2010). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico* [Tesis de Maestría, Universidad de la República de Uruguay].
<https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/tesisMagPsicKarinaCurione.pdf>
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
<http://www.psicothema.com/pdf/746.pdf>
- Domingo, J. y Pérez, M. (2015). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=579903>
- Elosúa, R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea.
http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF

- Ertmer, A. y Newby, T.J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Espino, N. (2019). *La relación entre la motivación y los hábitos de estudio de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Apóstol Pablo”, Ayacucho 2018* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Ayacucho Federico Froebel]. <http://repositorio.udaff.edu.pe/handle/20.500.11936/150>
- Favieri, A. (2013). Inventario de estrategias metacognitivas generales (IEMG) e Inventario de meta-cognitivas en integrales (IEI). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (11), 831-850. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293129588012.pdf>
- García, F.; Alfaro; Hernández, A. y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, (21), 217-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059>
- García, N. (2013). *Motivación académica*. Universidad de Almería. <https://core.ac.uk/download/pdf/143456067.pdf>
- Gaviria, C. (2019). Pensar la historia con el deseo: metacognición, motivación y comprensión histórica. *Revista Colombiana de Psicología*, (28), 147-163. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.70763>
- Gómez, S. (2012) *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf
- Gonzales, F. E. (2017). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14(1 y 2), 109-135. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/184>

- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos para estudios de las estrategias y metacognitivas. *Universidad Pedagógica de Durango*, (4), 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880921.pdf>
- Heredia, Y. y Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Digita. <http://prod77ms.itesm.mx/podcast/EDTM/P231.pdf>
- Hernández, A.A.; Ramos, M.P.; Placencia, B.M.; Indacochea, B. y Moreno, L.A. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Ciencias. <http://dx.doi.org/10.17993/CcyLI.2018.15>
- Hernández-Baptista, R. y Mendoza, Ch. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. MC GRAW HILL. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández-Flores, A. (2019). La motivación, base fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje. *Aivi*, 7(2), 57-61. <https://core.ac.uk/download/pdf/228862341.pdf>
- Huertas, A.; Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento “Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)” con estudiantes colombianos. *Praxis Saber*, 5(10), 55-74. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>
- Hurtado, A. L. (2017). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación*, 19-24. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1165>
- Jaramillo, L. y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 1(16), 299-313. <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n16.2014.13>
- Jaramillo, S. y Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre metacognición para Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), 117-131. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200008

- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, (14), 15-20. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Lluch, M. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3183>
- Maldonado, S.; Méndez, L. y Peña, J. (2007). Manual práctico para el diseño de la Escala Likert. *Trillas*, 1 -3. <https://www.google.com/search?q=la+escla+de+likert+en+investigacio+pdf&oq=la+escla+de+likert+en+investigacio+pdf+&aqs=chrome.69i57j33i10i22i29i30.34921j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>
- Mateo, M. (2018). *Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. <file:///C:/Users/MC-COMU-03/Downloads/El-futuro-ya-est%C3%A1-aqui-Habilidades-transversales-de-America-Latina-y-el-Caribe-en-el-siglo-XXI.pdf>
- Matos, A, G. (2019). *Validación de la escala de motivación académica y atribuciones causales, en estudiantes de la Universidad de Camagüey. “Ignacio Agramonte Loynaz”* [Tesis de Maestría, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas”. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/11820>
- Medina, J. C.; Calla, G. J. y Romero, P.A. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *LEX*, 17(23), 1-12. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LEX/article/view/1683>
- Mejía, E. (1, 2 y 3 de agosto, 2006). Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores los días 1,2 y 3 de agosto, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Mejia2006.pdf>
- Minedu (2019). *Evaluación PISA 2018*. Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Resultados-PISA-2018-Per%C3%BA.pdf>

- Minedu (2020). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Morales, F. (2019). Relación entre las estrategias metacognitivas y la motivación académica con el rendimiento académico en los estudiantes de una Escuela de Ingeniería Industrial [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/5068>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa. *Mérida*. https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa
- Munch, E. y Ángeles, E. (2012). *Métodos y técnicas de investigación*. Trillas.
- Muntané, J. (20). Introducción a la investigación básica. *RAPD ONLINE*, 33(3), 221-227. <https://www.sapd.es/revista/2010/33/3/03/pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Núñez, J.C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Braga, Universidade do Minho,. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Orbegoso, A. (2016). Motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare*, 2(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5421>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015). Manual de Frascati 2015. <https://www.oecd.org/publications/manual-de-frascati-2015-9789264310681-es.htm>

- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Esp.), 158-160
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), 187-197. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Palacios, A.M. y Schinella, G. R. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 24, 9-28. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16612>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. ©une.
- Pérez, G. y Gonzales, L. (2020). Una posible definición de metacognición para la enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(25), 384-404. https://www.researchgate.net/publication/341094942_UNA_POSIBLE_DE_FINICION_DE_METACOGNICION_PARA_LA_ENSEÑANZA_DE_LAS_CIENCIAS/link/5eae06745851592d6b5ced2/download
- Pimienta, J. H., De la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Piñas, R. y Alonso, N. (2019). La metacognición en la educación universitaria. Un caso de estudio. *Iztacal*, 22(2), 1-23. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192zd.pdf>
- Ramírez, M. (2016). *La motivación y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de 11 grado* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4583M>.
- Ramos, M. (2019). *Importancia de la motivación en el proceso educativo de enseñanza – aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Jaume I]. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/186170/TFM%20Ramos_Pallares_Marta_01_10_2019_memoria.pdf?sequence=1
- Ramos, M. Aguilera., V. (2014). *Educación Handbook T-II*. ©Ecorfan. <https://www.ecorfan.org/handbooks/pdf/Educaci%C3%B3n%20Handbook%20T-II.pdf>

- Real Academia Español (2009). *Diccionario de la academia española*. <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n>
- Restrepo, D. (2017). El constructivismo, la metacognición y el pensamiento complejo como estrategia tripartita para el desarrollo de la gestión del conocimiento y las competencias laborales. *Certiuni Journal*, (3), 47-65. <http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/262>
- Rivas, M. (2012). *Estilos de aprendizaje y metacognición en los estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Francisco Morazán]. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/estilos-de-aprendizaje-y-metacognicion-en-estudiantes-universitarios>
- Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayaguela-mdc-durante-el-ano-lectivo-2013/>
- Roa, H. (2016). Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 30(16), 207-222. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a15.pdf>
- Rodríguez, W. (2011). *Guía de investigación científica*. Universidades de Ciencias y Humanidades.
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(50), 1-13. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3067Ariza.pdf>
- Roque, Y.; Valdivia, P.; García, S. y Zagalaz, M. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-

302. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400024

Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagna.

Sánchez, J. (2018). *Relación entre la autoeficacia académica y el nivel metacognitivo de los estudiantes del bachillerato del colegio Ignacio Allende de Poza Rica, Veracruz*. [Tesis de Maestría, Universidad de Montemorelos]. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/1031?locale-attribute=en>

Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Pearson. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>

Seguil, M. (2019). *Motivación y metacognición en el VI ciclo del nivel de secundaria de la Institución Educativa Privada General Ollantay, Carabayllo – 2019* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

Seguil, M. (2019). *Motivación y metacognición en el VI ciclo del nivel de secundaria de la Institución Educativa Privada General Ollantay, Carabayllo – 2019* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/36816/Seguil_OMC.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Sellán, M. E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Revista Electrónica Sinérgicas Educativas*, 2(1), 1-4.

Sobrino, L. (2007). *Psicología cognitiva*. https://www.emagister.com/uploads_courses/Comunidad_Emagister_59413_59413.pdf

Soriano, M. (2001) La motivación, el pilar básico de todo esfuerzo. *Universidad de Zaragoza*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209932.pdf>

Tapia, C.; Terrero, J. y Cabral J. (2015). Meta-cognición, Motivación, Transferencia y Desarrollo. https://www.researchgate.net/publication/290997636_Meta-cognicion_Motivacion_Transferencia_y_Desarrollo

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	TÉCNICA E INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
<p>Problema general ¿Qué relación existe entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020?</p> <p>Problemas específicos a) ¿Qué relación existe entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición en los</p>	<p>Objetivo general Establecer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.</p> <p>Objetivos específicos a) Determinar la relación entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión conocimiento de la cognición en los</p>	<p>Hipótesis general Existe una relación significativa entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.</p> <p>Hipótesis específicas a) La motivación para el aprendizaje se relaciona significativamente con la dimensión conocimiento de la cognición en los</p>	<p>Variable 1: Motivación para el aprendizaje -Estilos atribucionales -Estilos atribucionales</p> <p>Variable 2: Habilidades metacognitivas - Conocimiento de la cognición - Regulación de la cognición</p>	<p>Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario tipo escala de Likert (Escala CEAP48)</p> <p>Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario tipo escala de Likert (Inventario de Habilidades Metacognitivas)</p>	<p>Tipo: básico Nivel: Correlacional Diseño: Transversal correlacional</p>  <p>Donde: M= Muestra</p> <p>O₁= Observación de la V₁ O₂= Observación de la V₂ r = Correlación entre las variables</p> <p>Muestreo: Probabilístico estratificado Población:</p>

<p>estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020?</p> <p>b) ¿Qué relación existe la motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020?</p>	<p>estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.</p> <p>b) Determinar la relación entre la motivación para el aprendizaje y la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.</p>	<p>estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.</p> <p>b) La motivación para el aprendizaje se relaciona significativamente con la dimensión regulación de la cognición en los estudiantes del cuarto grado de Secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho, 2020.</p>			<p>Conformado por 681 estudiantes de cuarto de secundaria de la IE “Mariscal Cáceres” de Ayacucho, 2020.</p> <p>Muestra: Constituido por 246 estudiantes de cuarto de la IE “Mariscal Cáceres” de Ayacucho, 2020.</p> <p>Procesamiento de datos: SPS 23 y Excel</p>
--	--	---	--	--	---

Anexo 2. Escala CEAP48

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCALA CEAP48

Título de la investigación: *Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020.*

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que he sido informado(a) e invitado(a) a participar en la investigación denominada *Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020*. Además, entiendo que este estudio tiene el objetivo de conocer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas y; sé que mi participación consistirá en responder una encuesta que demore alrededor de 20 minutos. Asimismo, tengo el conocimiento de que la información registrada será confidencial y anónima. Por ello, acepto voluntariamente participar en este estudio.

SÍ	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-----------	--------------------------

DATOS GENERALES:

Seleccione los datos, según sea tu caso.

1. Sección

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3. Sexo

Femenino		Masculino	
----------	--	-----------	--

2. Modalidad de clase

Por videollamada (sincrónico)		Por wasap/Classroom (asincrónico)		Ambos	
----------------------------------	--	--------------------------------------	--	-------	--

Estimado (a) estudiante:

El presente instrumento forma parte de una investigación; con responder estará colaborando en esta. Asimismo, no se pedirá ni publicará sus datos personales: es anónimo. Se le pide responder con honestidad. **¡Muchas gracias!**

INSTRUCCIONES:

1. A continuación, se le presentará una serie de afirmaciones; al lado de cada afirmación, se le mostrará las siguientes posibles respuestas:

Completamente desacuerdo	en	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
-----------------------------	----	---------------	-----------------------------------	------------	--------------------------------

2. Por tanto, usted debe seleccionar la alternativa con la que usted se sienta más identificado.

3. Tiene 20 minutos para resolver el instrumento. Trate de responder lo más rápido posible.

¡A resolver el cuestionario!

N.º	INDICADORES	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.					
2	Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja nota o					
3	Pienso que es siempre importante obtener altas notas.					
4	Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicarlo en la práctica lo que voy aprendiendo.					
5	Reconozco que estudio solo para aprobar.					
6	Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las áreas.					
7	Me gusta aprender temas nuevos en clase para profundizar después en ellas.					
8	Estudio solamente aquello que me servirá en las evaluaciones/desarrollo de actividades.					
9	Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.					
10	Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.					
11	Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.					
12	Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.					
13	Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos					

	propios.					
14	Me considero un/a estudiante del montón.					
15	Me gusta competir para obtener las mejores notas.					
16	Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.					
17	Es muy importante para mí que los profesores señalan exactamente lo que debemos hacer en las actividades/tareas.					
18	Creo que soy un/a buen/buena estudiante.					
19	Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.					
20	Acostumbro comparar las notas con las de mis compañeros.					
21	Tengo buenas cualidades para estudiar.					
22	A la hora del desarrollo de actividades/tareas/evaluaciones tengo miedo de no realizarlas adecuadamente.					
23	Cuando no entiendo los contenidos o temas de las áreas es porque no me esfuerzo lo suficiente.					
24	Cuando desarrollo las actividades pienso que me van a salir peor que a mis compañeros.					
25	Mi éxito en el desarrollo de actividades o evaluaciones se debe en gran parte a la suerte.					
26	Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.					
27	Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí.					

28	Las áreas/cursos de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas.					
29	Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.					
30	Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.					
31	Los profesores son los responsables de mi bajo rendimiento académico.					
32	Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.					
33	Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.					
34	Cuando fracaso en las evaluaciones/desarrollo de actividades se debe a mi baja capacidad.					
35	Es fácil comprender los contenidos de las áreas que tengo que estudiar para obtener buenas notas.					
36	Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.					
37	Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.					
38	Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.					
39	Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de mi salón.					
40	Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas áreas/cursos.					
41	Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver					

	cómo lo que sé me sirve para aprender.					
42	Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en la clase.					
43	A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en las evaluaciones.					
44	Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente.					
45	Cuando los profesores explican bien, me ayudan a obtener buenas notas.					
46	Mis buenas notas reflejan que algunas de las áreas son fáciles.					
47	Mi fracaso en las evaluaciones/desarrollo de actividades se debe en gran parte a la mala suerte.					
48	Mis malas notas reflejan que las áreas/cursos son difíciles.					

Anexo 3. Inventario de habilidades metacognitivas
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INVENTARIO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

Título de la investigación: *Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020*

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que he sido informado(a) e invitado(a) a participar en la investigación denominada *Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres”, Ayacucho-2020*. Además, entiendo que este estudio tiene el objetivo de conocer la relación entre la motivación para el aprendizaje y las habilidades metacognitivas y; sé que mi participación consistirá en responder una encuesta que demora alrededor de 20 minutos. Asimismo, tengo el conocimiento de que la información registrada será confidencial y anónima. Por ello, acepto voluntariamente participar en este estudio.

SÍ		NO	
-----------	--	-----------	--

Estimado (a) estudiante:

El presente instrumento forma parte de una investigación; con responder estará colaborando en esta. Asimismo, no se pedirá ni publicará sus datos personales: es anónimo. Se le pide responder con honestidad. **¡Muchas gracias!**

INSTRUCCIONES

1. A continuación, se le presentará una serie de afirmaciones; al lado de cada afirmación se le mostrará las siguientes posibles respuestas:

Completamente en desacuerdo	en	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	ni en	De acuerdo	Completamente de acuerdo	de
------------------------------------	-----------	----------------------	---------------------------------------	--------------	-------------------	---------------------------------	-----------

2. Por tanto, usted debe marcar con un aspa “X” la alternativa con la que usted se sienta más identificado.

3. Tiene 20 minutos para resolver el instrumento. Trate de responder lo más rápido posible.

¡A resolver el cuestionario!

N.º	INDICADORES	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas.					
2	Pienso en varias maneras de realizar una actividad antes de desarrollarla.					
3	Intento utilizar estrategias, que me han funcionado en el pasado, para solucionar problemas.					
4	Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea.					
5	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia.					
6	Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea.					
7	Cuando termino una evaluación/actividad sé cómo me ha ido.					
8	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea.					

9	Estudio más detalladamente cuando me encuentro con información importante.					
10	Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender.					
11	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.					
12	Soy bueno para organizar informaciones.					
13	Conscientemente centro mi atención en la información que es importante.					
14	Cuando estudio o realizo una actividad/tarea utilizo cada estrategia con un propósito específico.					
15	Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema.					
16	Sé qué los profesores esperan que yo aprenda.					
17	Se me facilita recordar la información.					
18	Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje.					
19	Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla.					
20	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo.					
21	Repaso periódicamente sobre los temas de clase para ayudarme a entender relaciones importantes.					
22	Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar.					
23	Pienso en distintas maneras de resolver un problema/tarea y escojo la mejor.					
24	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido.					
25	Pido ayuda cuando no entiendo un tema.					
26	Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito.					
27	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio.					

28	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso.					
29	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades.					
30	Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva.					
31	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información.					
32	Me doy cuenta de si he entendido algo o no.					
33	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles.					
34	Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo.					
35	Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia.					
36	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos.					
37	Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender.					
38	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta diferentes opciones de solución.					
39	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva.					
40	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.					
41	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor.					
42	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea.					
43	Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé.					
44	Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no.					

45	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos.					
46	Aprendo más cuando me interesa el tema.					
47	Cuando estudio intento hacerlo por etapas.					
48	Me fijo más en el sentido global que en el específico.					
49	Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no.					
50	Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible.					
51	Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso para entenderla.					
52	Al estudiar, me detengo y releo cuando estoy confundido/a.					

Anexo 4. Validación del instrumento CEAP48

		FICHA DE VALIDACIÓN																								
INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO																										
DATOS GENERALES:																										
Título de la investigación: "Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa "Mariscal Cáceres". Ayacucho, 2020"																										
Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Escala CEAP48																										
ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN																										
Indicadores	Criterios	Deficiente					Baja					Regular					Bueno					Muy Bueno				
		0	5	10	15	20	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100					
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio.																				88					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																					88				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.																					88				
4. ORGANIZACIÓN	Exista una organización lógica.																					88				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																					88				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores.																					88				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos.																					88				
8. COHERENCIA	Entre los temas e indicadores																					88				
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al producto de la investigación.																					88				
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																					88				
PROMEDIO DE LA VALORACIÓN																			88%							
OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy Buena																										
Nombres y apellidos	César Alberto Cárdenas Villanueva																			DNI	28575492					
Título profesional	Licenciado en Educación Secundaria																									
Especialidad	Lengua y Literatura																									
Grado académico	Maestro en Educación																									
Mención	Estrategias de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación																									
																										
Ayacucho, 28 de noviembre de 2020.																										

INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO

DATOS GENERALES:

Título de la investigación: "Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa "Mariscal Cáceres". Ayacucho, 2020"

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: Escala CEAP48

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

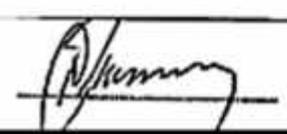
Indicadores	Criterios	Deficiente					Baja					Regular					Bueno					Muy Bueno				
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96					
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100					
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio.																				90					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																					90				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.																					90				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																					90				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																					90				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores.																					90				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos.																					90				
8. COHERENCIA	Entre los temas e indicadores																					90				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al producto de la investigación.																					90				
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																					90				

PROMEDIO DE LA VALORACIÓN

90%

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena **e) Muy Buena**

Nombres y apellidos	Nicolás Paucar Misaico	DNI	29102558
Título profesional	Licenciado en Educación Secundaria		
Especialidad	Lengua y Literatura		
Grado académico	Doctor en Administración de la Educación		
Mención		

Ayacucho, 25 de noviembre de 2020.


INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO
DATOS GENERALES:

Título de la investigación: "Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa "Mariscal Cáceres". Ayacucho, 2020"

Nombre del instrumento motivo de la evaluación: CEAP48

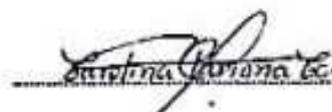
ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente		Baja				Regular				Bueno				Muy Bueno					
		0	5	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio.																			89	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			89	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.																			89	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			89	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																			89	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores.																			89	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos.																			89	
8. COHERENCIA	Entre los temas e indicadores																			89	
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al producto de la investigación.																			89	
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																			89	

PROMEDIO DE LA VALORACIÓN
89%
OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena **e) Muy Buena**

Nombres y apellidos	Carolina Pariona Ccahuana	DNI	28213562
Título profesional	Licenciado en Educación Secundaria		
Especialidad	Lengua y Literatura		
Grado académico	Magister en Educación		
Mención	Psicología Educativa		

Ayacucho, 26 de noviembre de 2020.



Anexo 5. Validación del instrumento *Inventario de habilidades metacognitivas*

Indicadores		Criterios		Deficiente		Baja				Regular				Bueno				Muy Bueno					
				0	5	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio.																				87		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																					87	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.																					87	
4. ORGANIZACIÓN	Exista una organización lógica.																					87	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																					87	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los indicadores.																					87	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos.																					87	
8. COHERENCIA	Entre los temas e indicadores																					87	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al producto de la investigación.																					87	
10. PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																					87	

PROMEDIO DE LA VALORACIÓN 87%

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) **Muy Buena**

Nombres y apellidos	César Alberto Cárdenas Villanueva	DNI	28575492
Título profesional	Licenciado en Educación Secundaria		
Especialidad	Lengua y Literatura		
Grado académico	Maestro en Educación		
Mención	Estrategias de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación		

Ayacucho, 28 de noviembre de 2020.



Anexo 6. Constancia de autorización para la aplicación de los instrumentos

	<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA "MARISCAL CÁCERES" AYACUCHO - PERÚ TRABAJO - HONRADEZ - DIGNIDAD</p>	
<p>"DECENIO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA MUJERES Y HOMBRES"</p> <p>EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA "MARISCAL CÁCERES" DE AYACUCHO, EN USO DE SUS ATRIBUCIONES Y FACULTADES:</p>		
<p><u>AUTORIZACIÓN</u></p>		
<p>A la profesora VILMANILL ESCALANTE MARTINEZ con DNI N° 70423721 docente de la Institución Educativa Mariscal Cáceres, se le autoriza realizar su tesis de investigación titulado "MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MARISCAL CÁCERES". AYACUCHO 2020". Para lo cual brindar las facilidades del caso.</p>		
<p>Ayacucho, 02 de diciembre de 2020.</p>		
<p>C.c. Archivo FV/Dir. ges/sec.</p>	 <p>I.E.I. "MARISCAL CÁCERES" AYACUCHO</p> <p><i>Dr. Willy Valer Torres</i> DIRECTOR</p>	
<p>Av. Independencia N° 435 – Ayacucho Celular: 966877140 Correo electrónico: mariscalcaceresgue@gmail.com</p>		

Anexo 7. Evidencias de la aplicación de los instrumentos en un formulario Drive

Inventario de Habilidades Metacognitivas/CEAP-48

DATOS DE LA INVESTIGADORA:
Vilmarilli Escobedo Martínez (estudiante de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Posgrado)
Título de la investigación: "Motivación para el aprendizaje y habilidades metacognitivas en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa "Mariscal Cáceres", Ayacucho, 2020"

Estimado (a) estudiante:
Los presentes instrumentos forman parte de una investigación en el ámbito de la educación; con responder estará colaborando en el desarrollo de dicho estudio. Asimismo, no se pedirá ni publicará sus datos personales; LA ENCUESTA ES ANÓNIMA. Además, se le pide RESPONDER CON HONESTIDAD. ¡Muchas gracias por colaborar!

INSTRUCCIONES:

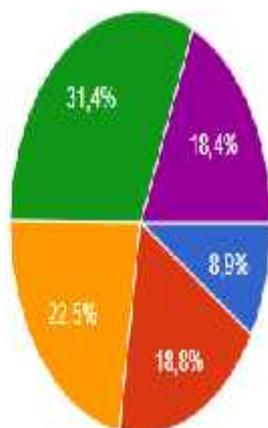
- A continuación, se le presentará una serie de afirmaciones; debajo de cada afirmación se le mostrará las siguientes posibles respuestas:
 - Completamente en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 - De acuerdo
 - Completamente de acuerdo
- Por tanto, debe ELEGIR la alternativa con la que usted se sienta más identificado.
- Tiene 30 minutos para resolver el instrumento. Trate de responder lo más rápido posible.



Mis bajas notas reflejan que las áreas/cursos son difíciles.

 Copiar

293 respuestas

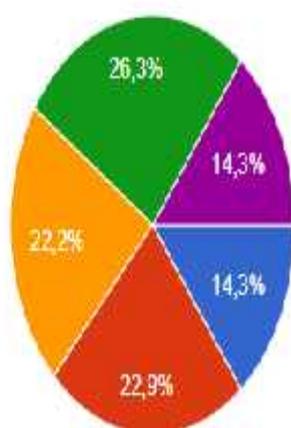


- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas de carácter académico.

 Copiar

293 respuestas



- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

**UNSCH**ESCUELA DE
POSGRADO

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD 138-2022-UNSCH-EPG/EGAP

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado - UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N^º 198-2021-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR:	Bach. VILMANILL ESCALANTE MARTÍNEZ
MAESTRÍA:	EDUCACIÓN
MENCIÓN:	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN
TÍTULO DE TESIS:	MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MARISCAL CÁCERES", AYACUCHO-2020.
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD:	5% de similitud
Nº DE TRABAJO:	1981342338
FECHA:	14-dic.-2022

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

Ayacucho 14 de diciembre del 2022.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
B/Ing. Edith Geovana Asto Peña
Responsable Área Académica

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “MARISCAL CÁCERES”, AYACUCHO-2020

por Vilmanill Escalante Martínez

Fecha de entrega: 14-dic-2022 02:23p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 1981342338

Nombre del archivo: TESIS_MOTIVACI_N_Y_METACOGNICI_N.docx (3.52M)

Total de palabras: 25624

Total de caracteres: 150796

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MARISCAL CÁCERES", AYACUCHO-2020

INFORME DE ORIGINALIDAD

5%

INDICE DE SIMILITUD

5%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	2%
2	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.udaff.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.ual.es:8080 Fuente de Internet	<1%

idoc.pub

8

Fuente de Internet

<1 %

9

Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote

Trabajo del estudiante

<1 %

10

repositorio.uwiener.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

11

repositorio.unh.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

12

repositorio.upao.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

13

repositorio.uladech.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

14

www.itson.mx

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 30 words

Excluir bibliografía

Activo



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR

**AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO (A) EN EDUCACION, MENCIÓN ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA -
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 00536-2022-UNSCH-EPG/D

Siendo las 4:00 p.m. de 27 de Setiembre de 2022 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de tesis, presidido por el **Dr. Emilio Germán RAMÍREZ ROCA** director de la Escuela de Posgrado, el director, **Dr. Rolando Alfredo QUISPE MORALES** director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación e integrado por los siguientes miembros: **Dr. Víctor Gedeón PALOMINO ROJAS** y **Mg. Edgar SARAS ZAPATA**; para la sustentación oral y pública de la tesis intitulado, **MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MARISCAL CÁCERES", AYACUCHO-2020**. En la Ciudad de Ayacucho del 2022 presentado por la **Bach. Vilmanill ESCALANTE MARTÍNEZ**. Teniendo como asesora a la **Dra. Urcina LOAYZA GÓMEZ**

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar al Grado Académico de **MAESTRO(A) en EDUCACIÓN**, Mención **ESTRATEGIA DE ENSEÑANZAS - APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**. Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

A continuación el Jurado Examinador y Calificador de tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: 17 (DIECISIETE)

CALIFICACION (*)

Aprobado por unanimidad	X
Aprobado por Mayoría	—
Desaprobada por Unanimidad	—
Desaprobada por mayoría	—

(*) Marcar con aspa

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue a la **Bach, Vilmanill ESCALANTE MARTÍNEZ** el Grado Académico de **MAESTRO(A) en EDUCACIÓN**, Mención **ESTRATEGIA DE ENSEÑANZAS - APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**. Siendo las 5.45 p.m. hrs. Se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 5.45 p.m. hrs. Del 27 de setiembre 2022.

.....
Dr. Emilio Germán RAMÍREZ ROCA
Director de la Escuela de Posgrado

.....
Dr. Rolando Alfredo QUISPE MORALES
Director de la Unidad de Posgrado – FCE

.....
Dr. Víctor Gedeón PALOMINO ROJAS
Miembro

.....
Mg. Edgar SARAS ZAPATA
Miembro

.....
Dr. José ALARCÓN GUERRERO
Secretario Docente

Observaciones:

.....

.....

.....