



Universidad Privada Norbert Wiener
Escuela de Posgrado

Motivación y Aprendizaje Significativo en
estudiantes de Terapia Física de una universidad
pública de Lima, 2022

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Docencia
Universitaria**

Presentado por:

Bach. Franco Espinoza, Aldo Gustavo
Código ORCID: 0000-0002-5105-3714

Asesora: Dra. Ramos Vera, Rosario Pilar
Código ORCID: 0000-0002-0712-524X

Lima – Perú
2022

Tesis

“Motivación y Aprendizaje Significativo en estudiantes de Terapia Física de una
universidad pública de Lima, 2022”

Línea de Investigación

Educación de Calidad

Sub-línea de Investigación

Psicología Educativa

Asesora

Doctora: Ramos Vera, Rosario Pilar

Código ORCID

0000-0002-0712-524X

Dedicatoria

Indubitablemente, dedico este trabajo de investigación a mi madre, punto de referencia para todo proyecto de superación en mi vida y derrotero para alcanzar las metas.

Agradecimientos

A la institución educativa que me brindó las facilidades para aplicar el proyecto, a los profesionales que me orientaron y amigos que me apoyaron en las diferentes etapas, en especial a la Lic. Marina Villegas Kanashiro.

Índice

Índice.....	¡Error! Marcador no definido.
Índice de Tablas	¡Error! Marcador no definido.
Índice de Figuras.....	¡Error! Marcador no definido.
Resumen.....	¡Error! Marcador no definido.
Abstract	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo I. Problema	¡Error! Marcador no definido.
1.1 Planteamiento del Problema	¡Error! Marcador no definido.
1.2 Formulación del Problema	¡Error! Marcador no definido.
1.2.1. Problema General	¡Error! Marcador no definido.
1.2.2. Problemas Específicos	¡Error! Marcador no definido.
1.3. Objetivos de la investigación	¡Error! Marcador no definido.
1.3.1. Objetivo General.....	¡Error! Marcador no definido.
1.3.2. Objetivos Específicos	¡Error! Marcador no definido.
1.4. Justificación de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
1.4.1. Justificación Teórica.....	¡Error! Marcador no definido.
1.4.2. Justificación Metodológica.....	¡Error! Marcador no definido.
1.4.3. Justificación Práctica	¡Error! Marcador no definido.
1.5. Delimitaciones de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.

Capítulo II. Marco Teórico	¡Error! Marcador no definido.
2.1. Antecedentes	¡Error! Marcador no definido.
2.1.1 Antecedentes Internacionales	¡Error! Marcador no definido.
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2. Bases Teóricas.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1. Motivación.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.1. Teorías de la Motivación.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.1.1 Teoría de la” Motivación Humana”, Maslow (1943);	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.1.2 Teoría de McClelland de las Necesidades (1960);	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.1.3 Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985).	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.2 Instrumento de medida de la Motivación.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.3 Dimensiones de la Motivación.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.3.1 Motivación Intrínseca.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.3.2 Motivación Extrínseca.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.1.3.3 Amotivación.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2 Aprendizaje Significativo	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.1 Teorías sobre el Aprendizaje Significativo....	¡Error! Marcador no definido.

2.2.2.1.1 Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.1.2 Teoría del Constructivismo con la tecnología educativa de Jonassen	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.2 Dominios del Aprendizaje Significativo	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.2.1 Dominio Cognitivo.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.2.2 Dominio Actitudinal.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.2.3 Dominio Procedimental.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.3. Dimensiones del Aprendizaje significativo ..	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.3.1 Experiencias previas.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.3.2 Agente facilitador	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.3.3 Actitud del estudiante.....	¡Error! Marcador no definido.
2.2.2.4 Características del aprendizaje significativo.	¡Error! Marcador no definido.
2.3 Formulación de Hipótesis	¡Error! Marcador no definido.
2.3.1 Hipótesis General	¡Error! Marcador no definido.
2.3.2 Hipótesis Específicas.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo III . Metodología	¡Error! Marcador no definido.
3.1. Método de la Investigación	¡Error! Marcador no definido.
3.2. Enfoque de la Investigación	¡Error! Marcador no definido.
3.3. Tipo de Investigación.....	¡Error! Marcador no definido.

3.4 .Diseño de la Investigación	¡Error! Marcador no definido.
3.5. Población, Muestra y Muestreo.....	¡Error! Marcador no definido.
3.6. Variables y operacionalización	¡Error! Marcador no definido.
3.6.1. Variable Motivación	¡Error! Marcador no definido.
3.6.2. Variable: Aprendizaje significativo	¡Error! Marcador no definido.
3.6.3. Operacionalización de las variable	¡Error! Marcador no definido.
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	¡Error! Marcador no definido.
3.7.1. Técnica.....	¡Error! Marcador no definido.
3.7.2. Descripción de instrumentos.....	¡Error! Marcador no definido.
3.7.3. Validación.....	¡Error! Marcador no definido.
3.7.3.1. Validación del Cuestionario de Motivación;	¡Error! Marcador no definido.
3.7.4. Confiabilidad	¡Error! Marcador no definido.
3.7.4.1. Confiabilidad del Escala de Motivación Académica Revisada (EME-R).	¡Error! Marcador no definido.
3.7.4.2. Confiabilidad del Cuestionario de Aprendizaje Significativo.	¡Error!
	Marcador no definido.
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos	¡Error! Marcador no definido.
3.9. Aspectos éticos.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo IV. Presentación y Discusión de los Resultados... ..	¡Error! Marcador no definido.
4.1. Resultados	¡Error! Marcador no definido.

4.1.1. Análisis sociodemográficos	¡Error! Marcador no definido.
4.1.2 Análisis descriptivos de las variables y sus dimensiones	¡Error! Marcador no definido.
definido.	
4.1.3. Análisis inferencial	¡Error! Marcador no definido.
4.1.3.1 Prueba de normalidad.	¡Error! Marcador no definido.
4.1.3.2. Prueba de Hipótesis general	¡Error! Marcador no definido.
4.1.3.3. Prueba de Hipótesis específicas.....	¡Error! Marcador no definido.
4.2 Discusión de Resultados	¡Error! Marcador no definido.
Capitulo V. Conclusiones y Recomendaciones	¡Error! Marcador no definido.
5.1. Conclusiones	¡Error! Marcador no definido.
5.2 Recomendaciones.....	¡Error! Marcador no definido.
VI Referencias	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 1 Matriz de Consistencia	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2 Instrumentos	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 3 Validez de los Instrumentos	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 4 Confiabilidad de los instrumentos.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 5 Formato de Consentimiento Informado	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 6 Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos.	¡Error! Marcador no definido.
Marcador no definido.	
Anexo 7 Informe del asesor de Turnitin.....	¡Error! Marcador no definido.

Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de las variables.....	35
Tabla 2 Ficha técnica del instrumento Escala de Motivación Académica. Revisada.....	38
Tabla 3 Ficha técnica “Cuestionario Aprendizaje Significativo en Estudiantes”.....	39
Tabla 4 Juicio de Expertos	41
Tabla 5 Estadísticas de Confiabilidad de la Escala de Motivación Académica.....	42
Tabla 6 Estadísticas de Confiabilidad del “Cuestionario de Aprendizaje Significativo”	42
Tabla 7 Escala valorativa de la variable Motivación y sus dimensiones	48
Tabla 8 Escala valorativa de Aprendizaje Significativo y sus dimensiones	48
Tabla 9 Niveles Motivación y sus dimensiones.....	49
Tabla 10 Niveles de Aprendizaje Significativo y sus dimensiones	49
Tabla 11 Tabla cruzada de las variables Motivación y Aprendizaje Significativo.....	50
Tabla 12 Nivel de Indicadores de la Motivación Intrínseca	50
Tabla 13 Nivel de Indicadores de la Motivación Extrínseca	51
Tabla 14 Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov	52
Tabla 15 Correlación entre las variables Motivación y Aprendizaje Significativo	53
Tabla 16 Correlación entre la Motivación Intrínseca y el Aprendizaje Significativo	54
Tabla 17 Correlación entre las variables Motivación Extrínseca y el Aprendizaje Significativo	55
Tabla 18 Correlación entre las variables Amotivación y Aprendizaje Significativo.....	56

Índice de Figuras

Figura 1	Categorías del dominio Cognitivo.....	25
Figura 2	Categorías del dominio Actitudinal.....	26
Figura 3	Categorías del dominio Procedimental	27
Figura 4	Sexo de los estudiantes de Terapia Física en una universidad pública	45
Figura 5	Edad de los estudiantes de Terapia en una universidad pública, Lima – 2022	46
Figura 6	Año de Estudio de los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública, Lima - 2022.	46
Figura 7	Tipo de institución educativa secundaria de los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública, Lina 2022.....	47
Figura 8	Distritos de residencia de los estudiantes de Terapia de una universidad pública, Lima- 2022	47

Resumen

Según los estudios, se demuestra que la motivación ha tenido una gran influencia tanto en el aprendizaje como en el progreso educativo de los estudiantes por los factores tipo individuales y ambientales. Es de suma importancia el análisis de la motivación o tal vez su inexistencia, para identificar a cabalidad su relación en las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, con el fin de lograr la eficacia académica. De tal manera, el objetivo de esta investigación fue establecer en qué medida se relaciona la motivación con el aprendizaje significativo en los estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima 2022. La metodología fue hipotética -deductiva, cuantitativa, aplicada, no experimental, nivel correlacional y transversal. Con una población de 160 estudiantes, se empleó un muestreo probabilístico, aleatorio simple dando una muestra de 114 sujetos. Los instrumentos que se aplicaron fueron dos cuestionarios para ambas variables utilizando la plataforma Google forms. Los resultados arrojaron que la muestra presentó un nivel alto de motivación (58.8%) y aprendizaje significativo (55.3%). En lo concerniente al objetivo general, se apreció que el valor del Rho de Spearman, $r = 0.475$, con un nivel de significancia de $0,00 < 0.05$. Se concluye que existe una relación en grado moderado y positivo de las variables Motivación y Aprendizaje Significativo en los estudiantes Terapia Física en una Universidad pública, Lima - 2022.

Palabras clave: motivación, amotivación, aprendizaje significativo.

Abstract

According to studies, it has been shown that motivation has had a great influence on both learning and educational progress of students through individual and environmental factors. It is of utmost importance to analyze motivation, or perhaps its non-existence, to fully identify its relationship in the teaching-learning activities of students, with the purpose of achieving academic effectiveness. Thus, the objective of this research was to establish to what extent motivation is related to meaningful learning in students of Physical Therapy at a public university, Lima - 2022. The methodology was hypothetical-deductive, quantitative, applied, non-experimental, correlational, and cross-sectional. With a population of 160 students, a probabilistic, simple random sampling was used, giving a sample of 114 subjects. The instruments applied were two questionnaires for both variables using the Google forms platform. The results showed that the sample presented a high level of motivation (58.8%) and significant learning (55.3%). Regarding the general objective, it was found that the Spearman's Rho value, $r = 0.475$, with a significance level of $0.00 < 0.05$. It is concluded that there is a moderate and positive relationship between the variables Motivation and Meaningful Learning in Physical Therapy students in a public university, Lima - 2022.

Key words: Motivation, motivation, meaningful learning

Introducción

La investigación titulada, “*Motivación y Aprendizaje Significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública en 2022*”, tiene el propósito general, establecer en qué medida se relacionan estas dos variables, de tal forma probar la hipótesis.

La motivación forma parte de las estructuras sobre los objetivos de la persona, sus creencias de lo que es importante, y determina su compromiso para realizar una actividad propuesta (Ames, 1992, citado en Fenollar et al., 2008). Aquí se estimó tres dimensiones: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y amotivación (Deci y Ryan, 2010). Respeto a la segunda variable, aprendizaje significativo, se presentó cuatro dimensiones: experiencias previas (Ausubel, 1961), agente facilitador, actitud de los estudiantes (Moreyra, 2017) e interacción del conocimiento (Ausubel, 1967).

Esta investigación comprende cinco partes, que se introducen como sigue:

Capítulo I: Planteamiento del problema, donde aborda la formulación del problema, los objetivos, la justificación como la limitaciones al estudio.

Capítulo II: Marco teórico, contiene los antecedentes, la sustentación teórica concerniente a la investigación y las hipótesis general y específicas.

Capítulo III: Metodología, abarca el camino metodológico seguido para responder a los objetivos planteados, además el análisis y los aspectos éticos.

Capítulo IV: Presentación y discusión de resultados encontrados en concordancia a los objetivos y a los antecedentes.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones a las que se llegó con la investigación y se formulan algunas sugerencias respecto a las variables de estudio.

Por último se consigna las referencias de la investigación y los anexos.

Capítulo I. Problema

1.1 Planteamiento del Problema

En la actualidad se evidencia un aumento en las dificultades del proceso educativo al reportarse innumerables quejas de los estudiantes, quienes no se muestran conformes con la enorme cantidad de tareas que los obligan a desarrollar, por la permanencia excesiva frente al ordenador sin pausa alguna y por las actividades de aprendizaje con pocos incentivos propuestas por los docentes (Ahmad, 2021). Además, la combinación única de la crisis en salud pública, el aislamiento social y la recesión económica, provocan ansiedad y estrés agravando los problemas de salud mental ya existentes en los estudiantes (Banco Mundial, 2020) y que conlleva a la adopción de ciertos patrones de conducta, los cuales inciden negativamente en el aprendizaje y la motivación para alcanzar el logro de sus objetivos (García et al., 2019).

En Emiratos Árabes se hizo un estudio sobre la ansiedad positiva, su papel en la motivación y los logros entre los estudiantes universitarios. El enfoque moderno sobre el fenómeno de la ansiedad se basa en que no debe considerarse un rasgo de personalidad negativo porque es una señal de inadecuación de la actividad del sujeto en relación con la situación. Por tanto, los

resultados arrojaron un 49% de estudiantes de alto rendimiento con un nivel medio de ansiedad, y el 41% con niveles altos. Así, los índices de la motivación interna y la externa fueron elevados entre los encuestados con un valor medio de ansiedad situacional. La motivación fue significativamente menor en aquellos estudiantes muy ansiosos y contribuye al rendimiento académico alto, pero al mismo tiempo la ansiedad reduce la motivación para el aprendizaje (Majali, 2020).

En España realizaron un estudio concentrado sobre la motivación y las competencias interactivas de los universitarios en la experiencia educativa en la pandemia para analizar el tipo de motivación que estuvo mayormente presente asociado con las competencias sociales, el sexo y la religión. Los investigadores encontraron a las estudiantes católicas con mayor motivación intrínseca que los varones, los musulmanes y ateos. Los estudiantes con mayores competencias sociales exhibieron grados elevados de motivación intrínseca que los asociales. Asimismo, los niveles más altos de amotivación se presentaron en estudiantes de carácter reservado que en los más comunicativos. Además, los estudiantes con mayor asertividad fueron intrínsecamente más motivados que aquellos con conductas más agresivas (Sánchez et al., 2022).

En Estados Unidos, el consorcio Student Experience in the Research University (SERU) realizó una encuesta a estudiantes: 22,519 de pregrado y 7,690 de posgrado y profesionales de las cinco más grandes universidades públicas de investigación, enfocándose en las experiencias de los estudiantes cuando las instituciones de todo el país hicieron la transición a la educación en línea debido a la pandemia. El 76% de todos los estudiantes universitarios identificaron la falta de motivación para el aprendizaje en línea como el mayor obstáculo y el 56% de los estudiantes de posgrado y profesionales sintieron lo mismo por la falta de interacción con otros estudiantes, la

incapacidad de aprender de manera efectiva en un formato virtual y los entornos hogareños que distraen o carecen de espacios de estudio adecuados (Daugherty, 2020).

A propósito del Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) el 2021 publicó que en las universidades nacionales, el 86.8% del alumnado presentaron problemas como el agotamiento, el desinterés, tensión por el cambio brusco de la presencialidad a la virtualidad, temor a lo incierto, apatía, depresión, falta de gestión del tiempo, economía vulnerable, miedo al contagio así como enfrentar la muerte de los familiares y gente que los rodea.

A nivel local, los resultados académicos obtenidos año a año en la Especialidad de Terapia Física de una universidad pública se visualiza la existencia una tendencia negativa en el número de estudiantes con bajos promedios, repitentes y deserciones (Villena, 2018). Una de las posibles causas sería la poca o nula motivación de los estudiantes a partir del segundo ciclo, pasada la euforia del ingreso a la universidad, donde decrece el empuje inicial al enfrentarse a la cruda realidad del ambiente pedagógico universitario, en que se delega al estudiante la responsabilidad del aprendizaje (Delgado, 2019). Los primeros resultados de sus evaluaciones generalmente fueron bajos (Medina et al., 2018), tal vez por las diferencias en la metodologías de aprendizaje y el bajo nivel de conocimientos impartidos anteriormente (Chong, 2017).

Es por estos motivos que surgió la necesidad de establecer en qué medida se relaciona la motivación con el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima - 2022. Por tanto, se decidió investigar sobre estas dos variables.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿En qué medida, la motivación se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública de Lima - 2022?

1.2.2. Problemas Específicos

¿En qué medida, la motivación intrínseca, se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima - 2022?

¿En qué medida, la motivación extrínseca, se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima - 2022?

¿En qué medida, la amotivación, se relaciona con el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima - 2022?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General

Establecer en qué medida se relaciona la motivación con el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima - 2022.

1.3.2. Objetivos Específicos

Determinar la relación entre la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima - 2022.

Determinar la relación entre la motivación extrínseca con el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima - 2022.

Determinar la relación entre la amotivación con el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física en una universidad pública, Lima - 2022.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación Teórica

La fundamentación teórica de la presente investigación se basa en los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas de Pekrun (1992), debido a que la inteligencia emocional se asocia con la motivación y con la Teoría de Maslow, (2007) que trata de la motivación basada en satisfacer las necesidades básicas (Valenzuela, 2019). Asimismo, con la teoría de David Ausubel (1961) sobre aprendizaje significativo, entendiéndolo como un real conocimiento, que sólo puede aparecer cuando nuevos contenidos cobran significado a la luz de los conocimientos ya conocidos, creándose un significado nuevo

1.4.2. Justificación Metodológica

En el aspecto metodológico, este estudio se justifica en los propósitos de la Ley 30220 o Ley Universitaria en impartir una formación de calidad (Congreso de la Republica del Perú, 2014). Esto conllevó a la búsqueda de la eficiencia en el desarrollo de procedimientos y en el uso de herramientas de gestión que se dirigen a mejorar el proceso de aprendizaje estudiantil y siendo la motivación un factor muy importante en el rendimiento académico, se investigó su presencia en los estudiantes y su relación con el aprendizaje significativo. De tal manera, la investigación fue de tipo aplicada porque se tuvo como propósito el aplicar los conocimientos adquiridos y el diseño de investigación correlacional que midió el nivel de relación entre las variables (Hernández et al., 2014). Se utilizó la técnica de la encuesta, además de herramienta, el cuestionario, de la primera

variable fue “ Escala de Motivación Académica Revisada (EME-R)” desarrollado por (Burgueño et al., 2017), con tres dimensiones y 32 ítems y para la variable Aprendizaje Significativo, el cuestionario de Hernández y Segura (2021), con sus cuatro dimensiones y 16 ítems. Ambos instrumentos se puntúan en una escala Likert para medir las variables que se analizaron.

1.4.3. Justificación Práctica

Dado que los estudiantes de los primeros ciclos se enfrentan a varios tipos de retos que pueden afectar su proceso de aprendizaje y a sus resultados, pareció importante analizar las fuentes de descenso de la motivación, antes de que pudiese afectar gravemente el tema del rendimiento académico. Con la presente investigación se aspiró obtener explicaciones que sirvan como referente para entender mejor las necesidades e intereses del estudiante al momento de aprender, especialmente en las universidades públicas, donde los estudiantes siempre llegaron con cierto grado de desgaste o cansancio a las actividades académicas. De esta manera, también los profesores podrían replantear la estrategia motivacional en la planificación, dirección y evaluación del aprendizaje significativo.

1.5. Limitaciones de la investigación

Esta investigación efectuada en una universidad pública con estudiantes pertenecientes a la especialidad de Terapia Física durante los meses de agosto a setiembre, sin embargo, aún los estudiantes no estuvieron en clases presenciales y en proceso de matrícula, por lo que el tiempo para la recolección de datos se redujo. Una vez que se obtuvo el número de los estudiantes matriculados, y dependiendo de las directivas de la universidad, se procedió a realizar los cuestionarios ya sea de manera virtual o presencial.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1. Antecedentes

Se realizó una pesquisa y compilación de estudios que tienen semejanza en variables y dimensiones con la presente investigación, en el ámbito internacional y nacional tenemos:

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Phoong et al. (2021) publicaron su artículo cuyo objetivo “*la influencia de la motivación y los estilos de aprendizaje en el rendimiento de los estudiantes de matemáticas de la educación terciaria*”. Se realizó una selección aleatoria para obtener una muestra de 140 participantes, que contestaron un formulario sobre los diferentes aspectos relacionados con la motivación intrínseca y extrínseca, los estilos de aprendizaje y con las dimensiones de participación, colaboración, independencia y competencia a sus respectivos rendimientos académicos. Se debe entender que en Malasia, como en los países del sudeste asiático, la educación se considera como el insumo que proporcionará el conocimiento, la habilidad, la nobleza de carácter y la responsabilidad a la armonía social, la prosperidad de la familia, garantía de una sociedad diversa en los diferentes campos del conocimiento, capaz de ser competitiva en esta era de globalización. De ahí radica la

importancia del estudio sobre los estilos de aprendizaje. Al mismo tiempo, para analizar la correlación entre las variables, utilizaron una encuesta cuyos resultados mostraron que la motivación extrínseca supera la intrínseca debido a factores externos, que incrementan el interés de los estudiantes para obtener buenos resultados académicos. Asimismo en los estilos de aprendizaje que abarcan la participación, colaboración e independencia estuvieron en niveles altos, pero en el área de la competencia fue moderada y todas condujeron al éxito académico, por tanto se relacionan significativamente.

Ligeti et al. (2020) analizaron que en el entorno de la educación terciaria, cada estudiante tiene diferentes razones por las cuales se interesa en la educación médica, aún en conjuntos de tipo homogéneos de estudiantes, las motivaciones intrínsecas de cada cual pueden variar enormemente. El propósito de la investigación fue ” *Analizar la relación entre aprendizaje autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería*”. Su trabajo fue cuantitativo, correlacional y transversal con 134 participantes. Asimismo, los instrumentos aplicados fueron la “*Escala de Aprendizaje Autodirigido*” de Fisher et al. (2001), la “*Escala de Motivación Académica (AMS)*” de Vallerand y Blssonnette (1992) y una ficha de datos destinada a conocer la información sociodemográfica de la muestra. Los resultados mostraron que del total de los participantes, 20,9 % eran varones y el 79,1 % féminas, la media de edad fue de 21,3 años. La mayor parte de los encuestados (26,1 %) se encontraba en el 4º año de estudios. La correlación es significativa entre las variables aprendizaje autodirigido y la motivación intrínseca, también lo fue con las dimensiones: estimulación de la experiencias estimulantes (r de Pearson =0,52) , la motivación al logro (r de Pearson = 0,527) y al conocimiento (r de Pearson =0,579) y finalmente con la motivación extrínseca de regulación identificada (r de Pearson =0,285). En cambio con la amotivación la relación fue muy débil e inversamente proporcional (r de Pearson=-0,02; $p=0,00$).

No existe una relación significativa entre la motivación extrínseca de regulación introyectada (r de Pearson= 0,91; $p= 0,148$) y la motivación extrínseca de regulación externa (r de Pearson= 0,12; $p= 0,079$) con el aprendizaje autodirigido. Conclusión: los estudiantes más seguros, presentan la motivación intrínseca más alta y con mayor autonomía.

Galindo y Vela (2020) en su tesis que tuvo el objetivo de “*determinar qué tipo de motivación académica presenta el estudiantado universitario vinculado a universidades de la ciudad de Villavicencio en tiempos de covid-19*”, centraron su estudio en una muestra de 115 estudiantes, utilizando métodos de diseño cuantitativo, descriptivo, correlacional y no experimental. Ejecutaron el instrumento “Escala de Motivación Educativa-28” de Núñez et al. (2005), cuyos resultados mostraron a la motivación de tipo intrínseca a las experiencias estimulantes como la más encontrada en las pruebas y estuvo seguida por la motivación extrínseca de regulación identificada. Por otro lado, se evidenció al 41,21% de la población con una amotivación en épocas de Covid-19, probablemente por no satisfacer la necesidad de relacionarse (Deci y Ryan, 2010), que incide en la motivación y más aún cuando se han visto obligados a aislarse debido a las medidas adoptadas por los estados en la lucha contra la pandemia.

Jiménez et al. (2019) publicaron su estudio que tuvo el objetivo fue “*analizar la asociación entre la motivación y los hábitos de estudio en estudiantes de educación superior de Colombia*” realizaron su estudio con un enfoque cuantitativo, correlacional con una muestra de 108 educandos elegidos de manera aleatoria entre universitarios y cadetes de Bogotá, donde predominó el sexo masculino (69%), cuyas edades fueron de 16 a 28 años, quienes han desarrollado un cuestionario diseñado por los autores y validado en una muestra piloto sobre la motivación y los hábitos de estudio. Los resultados arrojaron que los estudiantes presentaban una relación significativa entre la motivación y los hábitos de estudio con miras a obtener mejores

calificaciones. En cuanto a los tipos de motivación, la intrínseca se presentaba en mayor porcentaje en comparación a la extrínseca.

Alemán et al. (2018) publicaron un artículo cuyo objetivo fue *“tasar la correlación entre la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en carreras relacionadas con la salud”*. Los resultados consideran a la motivación como un elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje en las profesiones médicas, de la misma manera influye el conocimiento de este tema por parte del docente porque fomentaría la atención y el interés hacia la carrera elegida, por eso es fundamental la creatividad en los métodos pedagógicos se relacionen tanto con el conocimiento y en los aspectos de las habilidades blandas. La investigación destaca que una actitud emocional positiva, un conocimiento profundo y orientado de la profesión aprendida, el pleno desarrollo de la motivación profesional dentro de la enseñanza y el conocimiento de las técnicas apropiadas ayudaría al empoderamiento de los estudiantes de las carreras de salud sobre sus competencias, por parte de sus docentes.

Morales (2017), en su tesis para optar grado de maestría, realizó una investigación con la meta de *“identificar la correlación entre la motivación y el aprendizaje significativo de los maestrantes de la especialidad de docencia Universitaria del Centro Universitario de Occidente, 2016-2017”*. La investigación fue cuantitativa, correlacional y recolectó los datos de una muestra de 91 estudiantes. Los resultados muestran una relación significativa de la motivación intrínseca y extrínseca con el aprendizaje significativo en los participantes del estudio. También mostraron que el coeficiente de determinación señaló a la motivación intrínseca como influyente en el 58% de los aprendizajes importantes y a la motivación extrínseca en el 62%. Además hallaron que la familia y la autonomía motivan de forma intrínseca a este grupo, y las oportunidades de encontrar buenos empleos, una didáctica activa utilizada por los docentes, así también como alcanzar un

buen sueldo son los factores extrínsecos de mayor motivación. En cuanto, el uso de organizadores gráficos y la creatividad se van a considerar como elementos que favorecen al aprendizaje significativo.

Fong et al. (2017) publicaron un artículo cuyo objetivo fue “*estudiar la correlación entre el aprendizaje significativo con la motivación intrínseca, la escuela de procedencia y las estrategias cognitivas*”. Utilizaron métodos de diseño cuantitativo, correlacionales y no experimentales. La población de ingeniería alimentaria de la Universidad de Cartagena durante 2014 y 2015, estuvo integrada por 1200 discentes. Se estudió una muestra de 291 estudiantes. El instrumento utilizado para la variable de motivación intrínseca fue el “Inventario de Autorregulación del Aprendizaje” de Lindner y Harris (1998) y para la otra variable se trabajó con la “Escala de aprendizaje estratégico y autorregulatorio” elaborado por Weinstein and Mayer (1986). Los resultados mostraron al 41,7 % de los discentes con un aprendizaje significativo alto y con una motivación intrínseca significativa debido a la motivación suscitada por los docentes durante el proceso de aprendizaje.

López et al. (2017) publicaron en un revista un artículo que tuvo como objetivo “*establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje con la motivación, los factores exógenos como la calidad docente y dedicación deportiva en los estudiantes de ingeniería*”. Con una muestra de 216 participantes de 9 sujetos por grupo, provenientes de cuatro programas y 6 semestres, a las cuales se aplicó el *Self-Regulation of Learning Inventory* (SRLI) planteada por Lindner et al. (1993) para la variable autorregulación del aprendizaje y para las otras realizaron una encuesta. Los resultados arrojaron que en los estudiantes de ingeniería existe una relación significativa entre la motivación intrínseca, que abarca sus convicciones, atiquifobias, el desenvolvimiento personal, como la pasión por la profesión elegida y el aprendizaje, que los ha ayudado a conseguir logros en

sus estudios. Por otro lado, sin una correlación significativa entre en la autorregulación del aprendizaje y la calidad de la enseñanza, tampoco se encontró con la dedicación deportiva que vendría ser factores exógenos que no influyen notablemente en el rendimiento, ya que la dedicación al deporte y al estudio hacen posible lograr una alta autorrealización en los estudiantes.

Zapata (2016), en su tesis para optar el título de Magister en Educación y con el objetivo de *“hallar la relación entre la motivación y el aprendizaje en el dominio específico de la química, en el tema de los gases ideales en una institución educativa realizando una intervención didáctica en perspectiva en ciencia, tecnología, sociedad y ambiente”* trabajó con una muestra de 33 estudiantes. Descubrió la notable relación entre el desempeño académico de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje y el uso de los procesos motivacionales. De esta manera, los resultados según grupos, uno con estudiantes curiosos en el nivel académico superior con alta motivación intrínseca y el otro grupo de estudiantes con nivel académico medio y bajo, quienes estudian por obligación con metas extrínsecas ligadas a la obtención de una nota con un estudiante que prefería las relaciones sociales. El autor recomienda aplicar las intervenciones didácticas elaboradas con un plan actualizado desde la perspectiva de la ciencia, la sociedad, la tecnología y con el medio autorregulación.

2.1.2 Antecedentes Nacionales.

Gozme (2021), en su tesis para optar el grado académico de maestro en educación hizo su investigación con el propósito de determinar la relación existente entre motivación y el aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Administración y Marketing de la Universidad Néstor Cáceres Velásquez, filial Arequipa, 2019. La metodología, descriptiva y relacional aplicada a 110 estudiantes. Se aplicó dos cuestionarios, uno de ambiente a la perspectiva cotidiana para fortalecer e incentivar su desarrollo cognitivo y 10 ítems que abarcó motivaciones intrínsecas y extrínsecas,

y el otro con la variable aprendizaje, ambos instrumentos muestran validez de constructo. Se obtuvo entre las variables motivación y aprendizaje una correlación positiva. Además, se determinó que en la motivación interna, el 44.5% muestra un alto grado y es inversa con la motivación externa (51.8%) vinculada a las bajas calificaciones obtenidas, en especial en los primeros ciclos. En cuanto al nivel de aprendizaje, se hallaron que la mayoría (40%) están en un rango de regular a aceptable. Por tal motivo, se recomienda plantear programas de habilidades blandas y motivación ya que favorecen el aprendizaje universitario.

Ángeles (2020), presentó una tesis de maestría cuyo objetivo era “*Motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior del Centro de Asesoría San Marcos, Lima 2019*”. El estudio fue cuantitativo, transversal, correlacional y no experimental. 100 estudiantes constituyeron la población del estudio, que respondieron a dos cuestionarios utilizando una escala de Likert a través de una encuesta y ambos instrumentos muestran prueba piloto y validez de constructo. Los resultados arrojaron que el 45% perciben a la motivación en un término medio a decreciente y lo mismo ocurre con las dimensiones de motivación intrínseca (49%) y extrínseca (48%), además se encontró que el aprendizaje significativo fue percibido en el 84% de la población en un nivel medio, lo mismo sucede con las dimensiones nuevo conocimiento (48%), su fusión (64%), sin embargo se observa un nivel alto en cuanto a experiencias previas. Finalmente dirimieron que entre ambas variables no tienen una relación significativa (ρ de Spearman = .034 y $p = .734$).

Monsalve (2019), realizó una tesis para optar el grado de doctor, cuyo objetivo de investigación fue “*determinar la forma en que se relacionan los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje con el aprendizaje significativo de los cadetes de IV Año de la Escuela Militar de Chorrillos, año 2018*”. La metodología utilizada fue cuantitativa, descriptiva, transversal y

correlacional. Con una muestra de 105 cadetes, quienes respondieron el instrumento “*Inventario de Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje (HEMA)*” de Oñate (1991). Los resultados determinaron al 23.8% de los cadetes, detentan hábitos de estudios muy eficientes y el 86.7% altamente motivados, alcanzando al final del curso, un aprendizaje significativo. Por lo tanto, los investigadores establecieron que existe una asociación notable en ambas variables.

Ramírez (2019), realizó una tesis de maestría, con el objetivo de establecer la relación que existe entre “*la motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes del IEST San Martín de Pangoa de la Provincia de Satipo, Región Junín*”. La muestra estuvo constituida por 160 estudiantes de la institución. Se aplicó un cuestionario sobre motivación y otro cuestionario sobre aprendizaje significativo, ambos instrumentos mostraron validación de contenido y validez de constructo, los cuales obtuvieron un nivel de confiabilidad, según el método de dos mitades de 0,95 para el de motivación y de 0,93 para el de aprendizaje significativo. La conclusión confirmó que en los estudiantes de la institución, la presencia significativa en su relacionamiento de la motivación (con sus dimensiones) con el aprendizaje significativo a nivel medio.

Navarro (2018) elaboró su tesis con el propósito de “*identificar la relación entre las metas de logro y la motivación autónoma y controlada con las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios*”, 126 de los cuales conformaron la muestra en una universidad privada de Lima, con edades de 18 a 27 años y mayormente mujeres (60.3%). Se aplicó el “Cuestionario de Estrategia de Motivación para el Aprendizaje” de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) adaptada por Matos y Lens (2006) en el Perú. Se encontró que el rendimiento académico y la motivación autónoma estaban correlacionados, sin embargo, no lo estaban con los objetivos de logro, las técnicas de organización y la autodeterminación.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Motivación

“Motivación” proviene del latín “moveré”, que significa “moverse”. Una definición general de la motivación sería cuando una persona decide intervenir en una actividad para su provecho personal, ya sea por interés, placer o satisfacción (Ryan y Deci, 2017). Campell y Pritchard (1976) definieron a la motivación como el conjunto de procesos psicológicos que van a originar la iniciación, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta. Así también, Palmero et al. (2011) la definieron como las fuerzas que actúan sobre o dentro de una persona para iniciar un comportamiento y dirigir sus comportamientos hacia una meta. Se puede señalar que la motivación es un factor fundamental que afecta la vida humana, y que se observa en el día a día, donde la elección y las recompensas son dos mecanismos de la motivación comúnmente utilizados en el mundo real. En el ámbito académico, Correa et al. (2015) plantearon que “la motivación atrae a los estudiantes hacia las actividades que facilitan su aprendizaje, y cuando perciben que no lo están logrando buscan alternativas para aprender” (p. 174). De ahí la importancia que los docentes determinen los temas o las actividades que motiva a los discentes a cumplir con afecto con sus tareas académicas y no separarse al camino trazado para el logro del objetivo.

2.2.1.1. Teorías de la Motivación. Se consideran para este estudio las siguientes:

2.2.1.1.1. Teoría de la “Motivación Humana”, Maslow (1943). Se planteó la idea que las personas están motivadas para satisfacer sus necesidades, las cuales son clasificadas en una jerarquía según su nivel de importancia, desde un nivel inferior como las necesidades de tipo fisiológicas, antes de sentirse motivadas a pasar por necesidades a un nivel superior. Maslow (2016) enfatizó que las necesidades eran el factor más importante para determinar la conducta de un individuo porque se origina de los esfuerzos para resolver sus necesidades específicas. Así fue

como creó una pirámide jerárquica de necesidades y enfatizó que ninguna necesidad pudiera ser satisfecha de manera completa y por último, la necesidad satisfecha ya no motivará al individuo. Esta teoría de Maslow forma parte del paradigma educativo humanista, que procuró una formación y crecimiento personal con el logro máximo de la autorrealización, para lo cual fue necesario que otras necesidades básicas estén cubiertas como: fisiológicas, de seguridad, amor, pertenencia y autoestima (Turabik y Atanur, 2015). Esta problemática constituye un desafío para las instituciones educativas y el Ministerio de Educación.

2.2.1.1.2 Teoría de McClelland de las Necesidades (1960). Establece tres necesidades, las cuales son requisito para crear un patrón de motivación que trata de explicar en qué manera las necesidades de realización, poder y pertenencia afectan a los movimientos de los seres humanos, independientemente del sexo, la cultura o la edad. Es así como McClelland (1960) citado por Cueva (2018), afirmó que las personas tenemos tres motivadores fuertes y uno sobresale como dominante, dependiendo en gran medida de la cultura y experiencia de vida.

- **Necesidad de logro:** representa la resolución de problemas asumiendo responsabilidades personales, desean gestionar proyectos, mostrar un rendimiento completo, requieren retroalimentación rápida y clara, exigen tareas desafiantes en cierta medida y prefieren lugares donde el cambio es obligatorio. Los individuos con motivación de logro eligen los objetivos difíciles pero posibles de alcanzar y tratan de obtener los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo estas tareas (Turabik y Atanur, 2015)
- **Necesidad de afiliación:** La necesidad de construir de relaciones representa la exigencia de todo hombre de interactuar socialmente con otros y ser aceptado en un grupo. Se dice que los hombres tienen una alta preocupación por el reconocimiento de los otros y de optar por un trabajo en grupo (Chang, 2010).

- ***Necesidad de empoderamiento*** la exigencia de adquirir la satisfacción influyendo en los otros. Los individuos con alta necesidad de empoderamiento tienen el deseo de ampliar sus fuentes de poder y autoridad y controlar todos los recursos materiales y espirituales (Jiménez et al., 2019).

2.2.1.1.3 Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985). Afirmó que los individuos tienen un deseo innato de estimulación y aprendizaje desde el nacimiento. El alcance de la consecución de este impulso natural depende de la satisfacción de las necesidades de tipo psicológicas del individuo y tiene como objetivo explicar la dinámica de la necesidad, la motivación y el bienestar humano en un contexto social, sugiriendo que los individuos poseen las tres necesidades universales y psicológicas: autonomía (ser dueño y autorregulador de la propia conducta), competencia (la comprensión de cómo conseguir los diversos resultados externos e internos y ser eficiente al hacerlo) y relación (desarrollar las conexiones seguras y satisfactorias con los demás en la vida social), estimulándolos así a actuar o no actuar. Los individuos han experimentado mayor bienestar psicológico a través de la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas y por el contrario, se sienten muy fragmentados, aislados y reactivos cuando sus necesidades no son satisfechas. Cuando el diseño pedagógico abordó adecuadamente estas necesidades psicológicas, los estudiantes fueron activamente motivados para participar en tareas de aprendizaje. Las aulas que apoyan estas necesidades psicológicas tienen más probabilidades de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje. En consecuencia, esta teoría pudo explicar los efectos del apoyo basado en las necesidades sobre la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes (Gagné y otros, 2018).

2.2.1.2 Instrumento de medida de la Motivación. Se utilizó la Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R) de Burgueño et al. (2017). La motivación ha sido contemplada a

lo largo del tiempo, como uno de los aspectos que mejor definen el comportamiento humano en diversos entornos vitales (Vallerand R. , 2000). Sin embargo, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985) propuso una óptica pluridimensional respecto a la motivación, otorgando un protagonismo particular a la magnitud cualitativa de dicho constructo, admitiendo que las personas podrían estar motivadas de tres maneras concretas cuando asumen un nuevo comportamiento (amotivado, motivado intrínsecamente o extrínsecamente). El instrumento fue encabezado por la oración: “Yo estoy estudiando en la universidad...”. Se compone e compone de 32 ítems, englobados en 12 ítems para medir la motivación intrínseca, 16 para la motivación extrínseca y 4 para la amotivación. Cada ítem se puntúa en una escala tipo Likert de 7 puntos, del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo) (Burgueño y otros, 2017).

2.2.1.3 Dimensiones de la Motivación. El compromiso de los estudiantes se ve principalmente como el resultado de un proceso motivacional. El alentar diferentes tipos de motivación es una fuente de energía que estimula a los estudiantes a participar en actividades de aprendizaje (Ryan y Deci, 2019). En la Teoría de la autodeterminación se determina que sus fuentes son de tipo intrínsecas y extrínsecas , y cómo los factores sociales y culturales pueden contribuir o dañar el bienestar y la calidad del desempeño de un individuo (Deci y Ryan, 1985)

2.2.1.3.1 Motivación Intrínseca. Es la propensión de los individuos a aprender nuevos temas y a diferenciar sus intereses, fomentando así un sentido de propósito y significado que surge de los sentimientos internos de un individuo, del mismo modo se refiere a la conducta motivada por el interés, el disfrute y la satisfacción con la propia actividad. Los recientes hallazgos han demostrado que la motivación intrínseca es un factor clave en el rendimiento académico y en la búsqueda de intereses, fomentando así el aprendizaje y el crecimiento de buen grado con placer y gozo (Fong et al., 2017). Adicionalmente, cuando las personas son libres de elegir, buscarán las

situaciones donde se demuestre mejor sus capacidades, enfocándose en superar los retos y desarrollan a la vez, un sentimiento de confianza en sus capacidades. Por lo tanto, la motivación intrínseca se considera un acto de alta autodeterminación porque la razón de decidir hacer algo se ve relacionada con la actitud emocional positiva y afirmativa hacia su realización (Ryan y Deci, 2019).

- **Tipos de motivación intrínseca**, de acuerdo con Vallerand y Blssonnette (1992):
 - ✓ Motivación al conocimiento. Se relaciona con participar en el desarrollo del aprendizaje mediante actividades donde el estudiante siente satisfacción. Se asocia con estructuras tales como el investigar para descubrir nuevos conceptos, las metas relacionadas con el proceso de aprendizaje o la curiosidad interna de la persona.
 - ✓ Motivación de logro o metas. La presencia de estímulos desde el interior de una persona para el aprendizaje es una forma de estimulación, implica la disposición y el incentivo para movilizar o dirigir la energía destinada a realizar las actividades que favorezcan la obtención de los objetivos en el aprendizaje, aquí los estudiantes se muestran muy entusiastas en el enfrentamiento de todos sus desafíos y obstáculos con miras a lograr el mayor rendimiento académico (Andriani et al., 2018).
 - ✓ Motivación a experiencias estimulantes. Se interviene en una actividad enfocada a percibir experiencias agradables, positivas que causen diversión. Está vinculada a acciones como el gusto por la lectura, el aprendizaje autorregulado, la creatividad en la elaboración de proyectos o la resolución de problemas.

- **Factores personales de la motivación Intrínseca**

En la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) se postuló que la motivación intrínseca se fundamenta en la satisfacción de algunas necesidades de orden

psicológico con las que se nace y están vinculadas a:

- Necesidad de autonomía: Se basa en la libertad para elegir las acciones a realizar y la intensidad de dirigir sus esfuerzos de acuerdo con la importancia que se le otorgue.
- Necesidad de competencia: Es la convicción de interactuar con eficacia y se siente competente si obtiene una demostración que sus esfuerzos a desafíos moderados dan óptimos resultados y a la vez estimula su responsabilidad e interés hacia sus rendimientos.
- Necesidad de relación: Con las relaciones interpersonales se establecen vínculos beneficiosos y positivos entre profesores y compañeros por estar comprometidos con su trabajo, de esa manera se desempeña a gusto su carrera profesional con las interacciones democráticas en la clase, incidiendo así en un mejor rendimiento académico, autoestima y motivación para alcanzar metas.

2.2.1.3.2 Motivación Extrínseca. De acuerdo con Woolfolk (2010) es la “motivación creada por factores externos como recompensas y castigos” (p.377). Estimula a proceder por cualquier motivo poco relacionado con la tarea que desarrollan, otorgando mayor importancia a la gratificación final, ocasionando una modificación en el comportamiento de la persona por un estímulo externo ya sea positivo o negativo (Burgueño et al., 2017).

• **Tipos de motivación extrínseca.** De acuerdo con Deci y Ryan (2000) son:

- Regulación externa. - Dentro de esta dimensión, es la motivación más externa porque se ejecutan tareas para lograr una recompensa o eludir una sanción.
- Regulación introyectada. – Aquí las personas realizan diversas actividades para mejorar o mantener su autoestima y sentirse empoderadas. Se asocian de manera positiva con

objetivos de persistencia y desempeño, pero a la vez, con indicadores de malestar, de manera negativa (Howard et al., 2021).

- Regulación Identificada: Es cuando las personas reconocen cuán importante son las tareas que les permitirán lograr sus objetivos. Está particularmente relacionado con la persistencia.
- Regulación Integrada : Asimilación completa con el yo, para incluir en las creencias de la persona sobre necesidades personales (Sigüenza et al., 2019).

2.2.1.3.3 Amotivación. Es la falta o ausencia de impulso volitivo para realizar cualquier actividad que resulta de una motivación no autodeterminada (Deci y Ryan, 1985). Se dice que el comportamiento académico de los estudiantes está basado en sus impulsos de tipo intrínsecos o extrínsecos, en cambio, los desmotivados no están impulsados en ese rango y evitan participar en tareas académicas porque no perciben ninguna relación entre acciones y resultados, asimismo no muestran ninguna intención de esfuerzo hacia actividades que son poco controlables (Pelletier et al., 2001). Los educandos sin motivación permanecen pasivos en clase, muestran una falsa participación o simplemente continúan con la tarea sin un compromiso profundo, no siguen las instrucciones del aula y apenas muestran algún tipo de adhesión a la misma (Terrier et al., 2018). La amotivación trae consecuencias negativas como la reducción del compromiso en las actividades constructivas, en el nivel académico, como también en el gozo e interés de realizar las tareas, así como mayor estrés, pesimismo, ansiedad durante los exámenes debido a que atribuyen los problemas académicos a la falta de capacidad, carecen de confianza en sí mismos y tienen un elevado aburrimiento. Los contextos sociales (padres o profesores) pueden crear una percepción negativa sobre la escuela o lo académico y desvalorizar la importancia de las tareas educativas que conducen a la desmotivación (Shen et al., 2013). Los docentes pueden contribuir a la amotivación

al proponer tareas aburridas o poco atractivas que no pueden desarrollar el interés en el aula (Vlachopoulos et al., 2013). Finalmente la amotivación prolongada tiene efectos negativos a largo plazo, como la menor asistencia, la disminución de la intención de persistir en actividades futuras provocando la deserción estudiantil (Ricard y Pelletier, 2016).

2.2.2 Aprendizaje Significativo

Se define como un proceso que facilita la adquisición y almacenamiento de nueva información, ya que un conocimiento existente en la estructura cognitiva del estudiante actúa también como una especie de ancla en el nuevo conocimiento (Silva et al., 2013). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022) lo señala como un “proceso que conduce al desarrollo de redes conceptuales (es decir, mapas conceptuales) que pueden aplicarse en diferentes situaciones, apoyando la creatividad y la resolución de problemas”. Ausubel et al. (1983) define al aprendizaje significativo como “ el mecanismo humano por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (p.58). Moreyra (2017) señala que el aprendizaje significativo “Es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso nuevas situaciones” (p.2). El propósito es que el estudiante sea un actor principal de este proceso, se apropie del conocimiento y de manera creativa, donde la experiencia previa y la adquisición de nuevos conocimientos se hayan integrado, pueda ayudarlo a resolver los retos que se le presenten tanto en la parte académica como en la vida diaria.

2.2.2.1 Teorías sobre el Aprendizaje Significativo.

2.2.2.1.1 Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Es un modelo donde el estudiante amplía sus saberes a través de la asimilación de los nuevos conceptos con los preexistentes. Esto ocurre a través de un sistema de anclaje, la información previa se une al nuevo conocimiento y amplía su estructura cognitiva (Ausubel, 1961). Sus características son:

- La no arbitrariedad, que se entiende como una relación lógica y pertinente entre la nueva idea y otras ya existentes, que sirve de fundamento para incorporar, comprender y consolidar los saberes nuevos en la estructura cognitiva del estudiante.
- Sustantiva, que garantiza que, una vez aprendido un determinado contenido, el estudiante será capaz de expresar la esencia de la nueva información con sus propias palabras, es decir, le genera sentido y significado en la estructura cognitiva.

El aprendizaje significativo según Ausubel (1961) debe ser el sello distintivo de la educación superior que se logra a través de un discurso crítico sostenido. Las condiciones que se deben tener para la construcción del aprendizaje significativo son la potencialidad significativa que está vinculada con métodos de enseñanza como la indagación y la resolución de problemas que da como resultado la capacidad de identificar y analizar la estructura subyacente y conectar los conceptos existentes con los nuevos (Mystakidis et al., 2019). Por lo tanto, los docentes deben ofrecer experiencias educativas significativas a sus estudiantes para contemplar y diseñar la enseñanza y el aprendizaje en torno a los siguientes atributos: activo, constructivo, intencional, auténtico, cooperativo o relacional. Por otro lado, otra condición sería la predisposición para aprender de los estudiantes (Moreyra, 2017).

2.2.2.1.2 Teoría del Constructivismo con la tecnología educativa de Jonassen. Howland et al. (2012) afirmaron que el aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes son

activos, constructivos, intencionales, cooperativos y trabajan en tareas auténticas. El aprendizaje es un proceso mental y social naturalmente activo, donde los estudiantes están continuamente construyendo las interpretaciones de sus acciones y de los resultados y se centra en la representación de los fenómenos para el discente (Jonassen et al., 2013). Además sostienen que el aprendizaje es más significativo cuando es intencional, debido a que el comportamiento humano está dirigido hacia un objetivo y al alcanzarlo lo hacen en mayor intensidad porque están cumpliendo una intención que debe ser aceptada y adoptada para que el aprendizaje tenga sentido y al evaluarlo, son capaces de utilizar los conceptos que han construido en nuevas situaciones. Asimismo, el aprendizaje significativo requiere una tarea emergente de algún contexto real para ayudarlos a transferir sus nuevos conocimientos de manera más coherente a nuevas situaciones. Por último, el aprendizaje significativo suele ser colaborativo. Los seres humanos siempre trabajan de forma natural en comunidades de aprendizaje y construcción de conocimientos, aprovechando las habilidades de los demás y apropiándose de sus saberes en el día a día, acudiendo a las personas de su entorno para que les asistan en la solución de problemas y a solventar determinadas actividades (Jonassen et al., 2013).

2.2.2.1.3 La integración de pensamientos, sentimientos y acciones de Joseph Novak (Novak, 1986) proporciona al aprendizaje significativo un significado de orden humanista, al postular que “subyace a la integración constructiva, positiva, entre pensamientos, sentimientos y acciones que conducen al engrandecimiento humano” (Moreyra, 2017, p.6). Aquí el estudiante tiene la oportunidad de crecer al imprimir un sentido positivo a su aprendizaje, que lo conduce a adquirir mayores conocimientos (Novak y Gowin, 1988).

2.2.2.2 Dominios del Aprendizaje Significativo. Son los siguientes:

2.2.2.2.1 Dominio Cognitivo (Conceptual). Se asocia con los procesos o habilidades de pensamiento. Incluye metas que tienen que ver con memorizar o recordar conocimientos, desarrollar habilidades técnicas y habilidades de naturaleza intelectual (Oré, 2021).

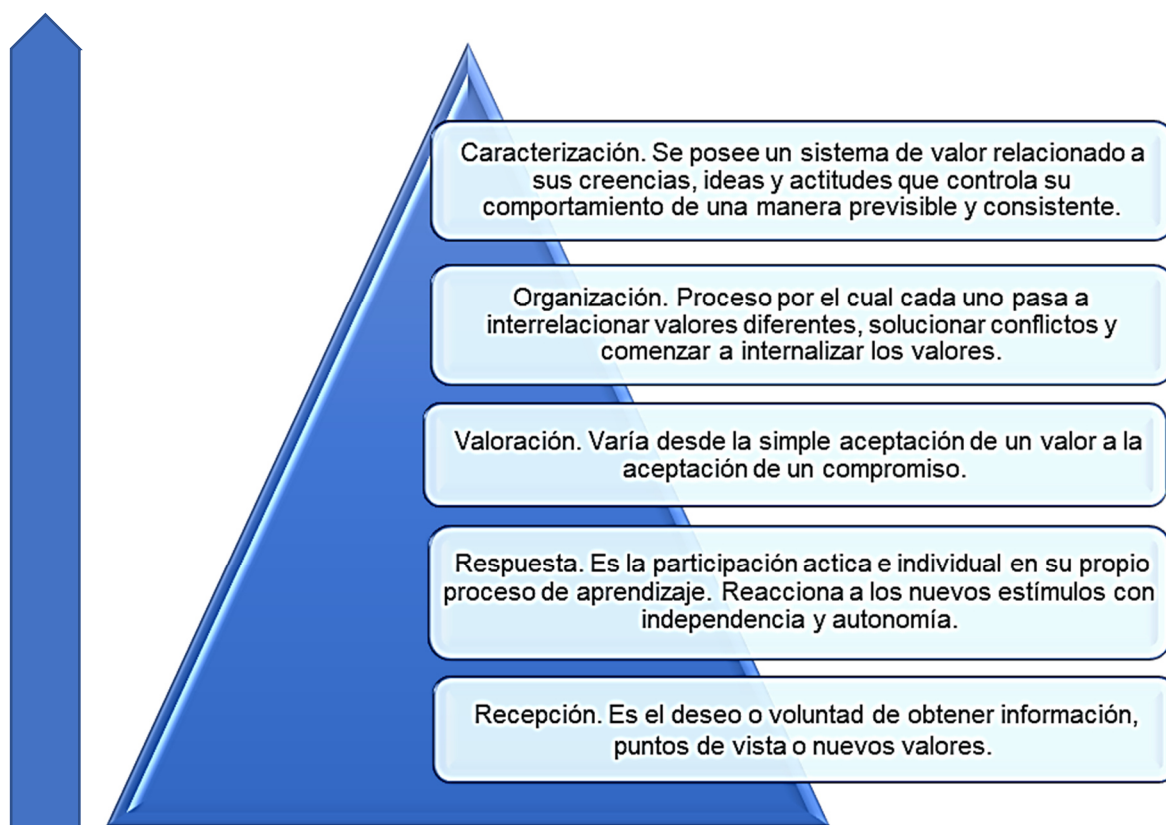
Figura 1

Categorías del dominio Cognitivo

<p>Conocimiento. Habilidad para remontar a la memoria o recordar hechos sin comprenderlos necesariamente</p>
<p>Comprensión. Habilidad para interpreta información poniéndola en sus propias palabras.</p>
<p>Aplicación. Habilidad de utilizar el conocimiento o la generalización en una nueva situación.</p>
<p>Análisis. Habilidad para descomponer la información, divide el conocimiento en partes y muestra relaciones entre ellas.</p>
<p>Síntesis y creación. Habilidad de unir los diferentes componentes. Junta o une partes o fragmentos de conocimientos para formar un todo y construir relaciones para situaciones nuevas.</p>
<p>Evaluación. Habilidad de hacer juicios en base a criterios dados para propósitos específicos.</p>

Nota. Adaptado de Categorías del dominio Cognitivo, Taype (2017), Fuente. Bloom, Benjamín. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, 2001.

2.2.2.2.2 Dominio Actitudinal (Valorativo). Comprende una variedad de sentimientos y estados de ánimo (estados mentales), a menudo considerados más que pura percepción, e incluye, actitudes, creencias y emociones. Esta área se ocupa del componente emocional del aprendizaje y abarca desde un nivel básico de preparación para recibir información hasta la integración de creencias, ideas y actitudes. Es un proceso lento y gradual, influenciado por varios factores, como experiencias personales previas, actitudes de personas importantes, información y experiencias nuevas, y el contexto cultural, por lo que se asocian al proceso de socialización (Blanco et al., 2010).

Figura 2*Categorías del dominio Actitudinal*

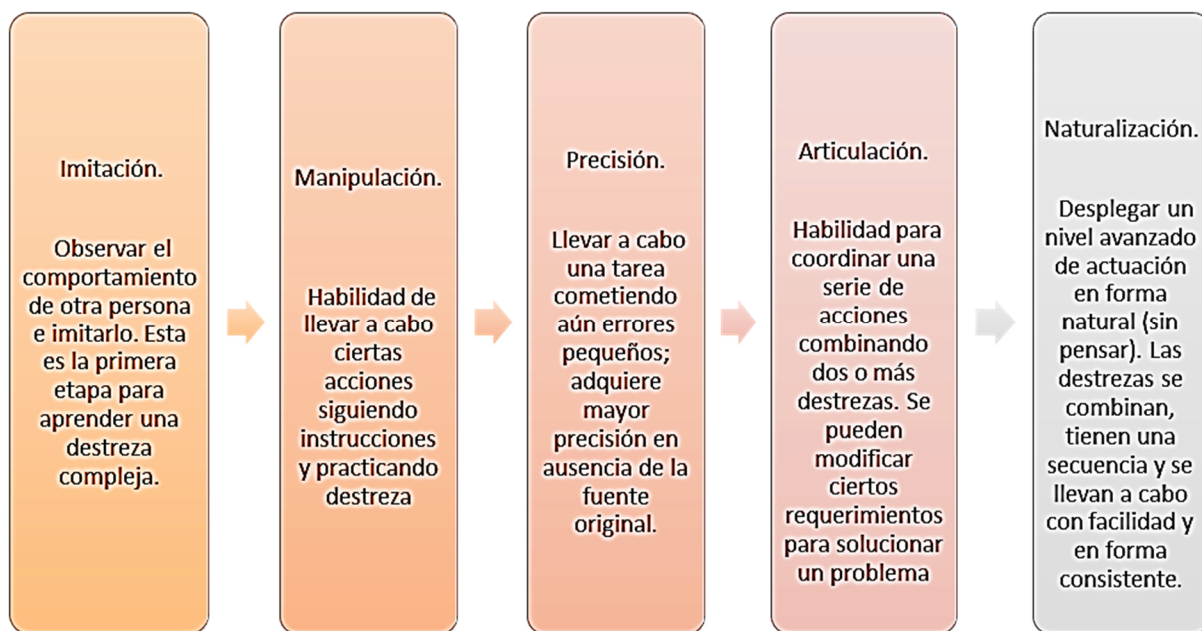
Nota. Adaptado de Categorías del dominio Actitudinal, Taype (2017), Fuente. Bloom, Benjamín. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, 2001.

2.2.2.2.3 Dominio Procedimental (Psicomotor). El aprendizaje procedimental incluye las habilidades, estrategias y procesos involucrados en una secuencia de acciones o actividades realizadas en orden para lograr un objetivo. Asimismo, la destreza se conceptúa como una habilidad para realizar una acción establecida, donde interviene los ciclos cognitivos estratégicamente complejos destinados a descubrir leyes, hacer suposiciones razonables, diferenciar variables. Los procedimientos, al igual que los conceptos, deben aprenderse en el

contexto de comparar aprendizajes previos con cosas nuevas para acceder al conocimiento proporcionado por la escuela (Taype, 2017).

Figura 3

Categorías del dominio Procedimental



Nota. Adaptado de Categorías del dominio Procedimental, Taype (2017), Fuente. Kennedy, Declan. Writing y using learning outcomes, (2007).

2.2.2.3. Dimensiones del Aprendizaje significativo. Se consideran cuatro dimensiones:

2.2.2.3.1 Experiencias previas. Es el conocimiento acumulado, la subsunción o la idea de anclaje, definidos como conocimientos específicos y relevantes que el estudiante estructura cognitivamente y cuya función es permitir nuevos significados a los conocimientos que se presentan o se descubren con ellos (Ausubel, 1961).

2.2.2.3.2 Agente facilitador. Se debe evocar y explorar adicionalmente los encuentros pasados del estudiante y es factible por la conexión de los agentes que trabajan con él: profesor, que promueve el aprendizaje del estudiante y favorece su mente crítica y positiva. Las actitudes y los materiales tienen un significado potencial, intencional y lógico. La comunicación interviene en el logro del aprendizaje, el lenguaje claro y preciso ayuda a organizar las estructuras cognitivas de los aprendices, así como a gestionar las emociones en la cara con la adquisición de nuevos conocimientos (Moreyra, 2017).

2.2.2.3.3 Actitud del estudiante. Un factor esencial para lograr resultados de aprendizaje significativos son las actitudes de los discentes, su predisposición para aprender y conectar significativamente lo conocido con una nueva información. Aquí la disposición del estudiante debe ser crítica y participativa, donde examine sus previos conocimientos y pueda vincularlos y contentarlos con otros colegas. Esta actitud está directamente ligada a la motivación intrínseca del estudiante, a sus emociones, es decir, aprender le genera satisfacción y utilidad, desarrollando más interés por lo que aprende (Moreira, 2017).

2.2.2.3.4 Interacción de conocimientos. Se refiere a la correlación de nuevos conocimientos y aquellos presentes en la mente del estudiante. Ausubel (1961), describió este proceso de la siguiente manera: asimilación, en la que se unen los nuevos conocimientos relacionados con los aprendizajes previos, produciendo nuevos conceptos de manera más fácil y potente. En otras palabras, un concepto original se transforma en un concepto más rico.

2.2.2.4 Características del aprendizaje significativo. Se considera:

Activo, se busca el entusiasmo de los estudiantes para aprender y desear participar activa y libremente en el proceso que implique manipular objetos o actividades que los conduzca a

conocer nuevas cosas, con la apropiación de los significados y búsqueda de relaciones donde puedan observar los resultados de sus actividades para entender los nuevos procesos constructivos y duraderos de una manera sistemática y crítica (Matienzo, 2020).

Constructivo, no siempre los resultados son los esperados, aquí los estudiantes desean saber cómo o por qué una operación no ha ocurrido como ellos pensaban, así los conduce a reflexionar sobre las respuestas para satisfacer su curiosidad. Una vez resuelto el enigma, pueden articular su resultado de diferentes formas (Moreyra, 2017).

Auténtico. La información es adquirida de teorías, libros o revistas indexadas para ser luego aplicadas a situaciones reales del entorno con el fin de comprender mejor el nuevo concepto (Jonassen et al, 2013).

Intencional. Los estudiantes deciden cuánto desean aprender sobre un nuevo tema o cómo quieren cumplir sus metas propuestas. En este sentido, el profesor regula el tipo de contenido que aprenden los discentes, pero ellos pueden decidir cómo quieren ahondar el concepto y la manera de transformar el conocimiento de forma lógica. El aprendizaje está dirigido a unos objetivos y todas las actividades están diseñadas para que el estudiante logre alcanzar esas metas (Matienzo, 2020).

Cooperativo. Les brinda la oportunidad de trabajar en grupo para alcanzar sus objetivos. Los estudiantes colaboran en equipos utilizando las habilidades de cada uno, pueden discutir sus ideas y se ayudan mutuamente a entender que hay múltiples maneras de lograr objetivos (Morales, 2017).

2.3 Formulación de Hipótesis

2.3.1 Hipótesis General

La motivación con el aprendizaje significativo se relaciona significativamente en estudiantes de terapia física de una universidad pública de lima, 2022.

2.3.2 Hipótesis Específicas

La motivación intrínseca con el aprendizaje significativo se relaciona significativamente en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

La motivación extrínseca con el aprendizaje significativo se relaciona significativamente en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

La amotivación con el aprendizaje significativo se relaciona significativamente en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

Capítulo III . Metodología

3.1. Método de la Investigación

El método utilizado fue el hipotético deductivo, porque las hipótesis se formulan tras recibir determinada información y definirán las demás observaciones . El método hipotético-deductivo de Karl Popper, aparece como mecanismo para mejorar el conocimiento científico que promueve la escuela del Círculo de Viena (Stadler, 2011).

3.2. Enfoque de la Investigación

Cuantitativo, Hernández et al. (2014) señalaron: “Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.4).

3.3. Tipo de Investigación

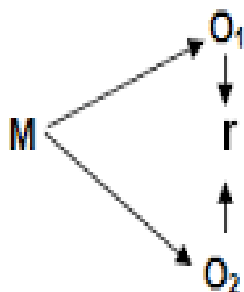
Tipo aplicada, que es “la generación de conocimiento con aplicación directa a los problemas de la sociedad o el sector productivo esto se basa fundamentalmente en los hallazgos

tecnológicos de la investigación básica ocupándose del proceso de enlace entre la teoría y el producto” (Losada, 2014, p. 34).

3.4 .Diseño de la Investigación

No experimental. Hernández et al. (2014) afirmaron que “ se conoce como investigación ex post-facto (los hechos y variables ya ocurrieron), y observa variables y relaciones entre éstas en su contexto natural” (p. 165) y se clasifica en diseños transeccionales o transversales donde las investigaciones se “recopilan datos en un momento único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p.155), siendo su alcance correlacional porque se pretende “determinar cómo se relacionan o vinculan diversos conceptos, variables o características entre sí o, también, si no se relacionan” (p.99).

Este gráfico compete a los modelos de tipo correlacionales.



Corresponde a:

M = Estudiantes de Terapia Física en una universidad pública de Lima

O1 = Variable Motivación.

O2 = Variable Aprendizaje Significativo.

r = Relación

3.5. Población, Muestra y Muestreo

Población

Por población se entiende “el conjunto de todos los elementos que cumplen ciertas propiedades, entre las cuales se desea estudiar un determinado fenómeno” (Casas et al., 2003, p.151). Por ello se considerará una población de 160 estudiantes Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

Criterios de inclusión y exclusión

Se contempla estos criterios de inclusión:

- a) Aceptación voluntaria y firma del consentimiento informado.
- b) Estar presente durante el desarrollo de los cuestionarios.
- c) Ser estudiantes matriculados en Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

Se considerarán estos criterios de exclusión:

- a) Los estudiantes que no desean participar en el estudio o los que no firmen el consentimiento informado.
- b) Los estudiantes que estén diagnosticados con alguna morbilidad psicológica
- c) Ser estudiantes no matriculados en Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

Muestra.

“La idoneidad de la muestra seleccionada dependerá de su representatividad, es decir, de su capacidad para reproducir las mismas características de la población de la que procede” (Casas et al., 2003, p. 530), en este estudio, se calculará su tamaño utilizando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Estimando una mayor incidencia teórica del 50% por ignorarse la prevalencia en estudios previos sobre el mismo tema en el mismo lugar, con una confianza al 95% y con 5% de error de muestreo.

La fórmula representa:

N = Población : 160

Z = Grado de aceptación (95%) : 1.96

p = Probabilidad de éxito : 0.5

q = Probabilidad de fracaso : 0.5

d = Error de muestreo : 0.05

n = Tamaño de muestra : 114

Muestreo.

Se realizó un muestreo aleatorio simple donde se “garantiza que todos los componentes de la población tienen las mismas probabilidades de formar parte de la muestra y cada una de las posibles muestras del mismo tamaño tiene la misma probabilidad de ser escogida” (Casas et al., 2003, p. 530).

3.6. Variables y operacionalización

3.6.1. Variable Motivación

3.6.2. Variable: Aprendizaje significativo

3.6.3. Operacionalización de las variables

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

Variables	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa	Niveles o rangos
Motivación	Es la exteriorización de los estudiantes sobre los estímulos de índole intrínsecos, extrínsecos o simplemente carecer de ellos, mediante un instrumento de tres dimensiones. A través de la escala de Likert de siete valores numéricos, donde el (1) “no corresponde del todo” hasta el número (7) que “corresponde exactamente” y permitirá cuantificar las dimensiones cuyos totales determinará la motivación que puede ser alta, media o baja. (Moreno, 2020).	Motivación Intrínseca	Motivación al conocimiento	Ordinal	7 Se corresponde totalmente	Alta (176-224)
			Motivación de logro		6 Se corresponde mucho	
			Motivación a experiencias estimulantes		5 Se corresponde bastante	
		Motivación Extrínseca	Motivación externa		4 Se corresponde medianamente	Media (125-174)
			Regulación introyectada		3 Se corresponde un poco	
			Regulación identificada		2 Se corresponde muy poco	
		Amotivación	Regulación integrada		1 No se corresponde en absoluto	Baja (74-124)
			Carencia de sentido Falta impulso motriz			

Variables	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa	(Niveles o rangos)
Aprendizaje Significativo	Es la expresión del estudiante sobre las experiencias previas, las actitudes de los estudiantes, el agente facilitador y la interacción de los conocimientos. Siguiendo el criterio de calificación , a través de una escala de Likert, 5, 4, 3, 2, 1, que corresponden a las escalas de Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca respectivamente. Los valores finales de la variable son: alto, medio y bajo.	Experiencias				
		Previas	Expresa ideas relevantes		5 Siempre	Alta
		Actitud del Estudiante	Participa activamente en las actividades en clase.		4 Casi siempre	(66-80)
		Agente facilitador	Capta información y se siente motivado por la enseñanza del agente facilitador	Ordinal	3 Algunas veces	Media (51-65)
		Interacción de los conocimientos	Explica lo aprendido		2 Casi nunca	Baja (37-50)
				1 Nunca		

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

Con motivo de operativizar e implementar métodos de investigación se utilizan los procedimientos metodológicos y sistemáticos que facilitan la obtención de datos, en este caso, la encuesta, definida como: “técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (Pérez-Roldán y Fachelli, 2015, p.8). Con su uso se permite acopiar datos de una numerosa población,, así mismo como brindar la información requerida.

3.7.2. Descripción de instrumentos

De define como Instrumento de medición al “recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (Hernández et al., 2014, p.199). Este registro se realizó a través del Cuestionario que debe contener las preguntas de manera “sistemática y ordenada” (Pérez-Roldán y Fachelli, 2015,p.23) y las respuestas deben acreditarse sobre un sistema asequible y determinado de registro.

Para la variable 1 Motivación. Se utilizó la Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R) de Burgueño et al. (2017), que adaptaron el test Échelle de Motivation en Éducation (EME) de Vallerand et al. (1989) al contexto de la educación universitaria española en futuros docentes. A luz de los resultados, se estableció que el (EME-R) es un instrumento válido y confiable para valorar la motivación con el enfoque multidimensional de acuerdo con los postulados de Deci y Ryan (1985) enfatizando la regulación integrada como un factor

significativo en el proceso motivacional que define la asimilación de la conducta en la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

Tabla 2

Ficha técnica del instrumento Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R)

Ítems	Datos
Autores	R. Burgueño, A. Sicilia, J. Medina-Casabón, M. Alcaraz-Ibáñez, y M. Lirola
Año	2017
Nombre Original	Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R)
Procedencia	Granada, España
Validado en Perú	Moreno, Eduardo (2020)
Administración	Colectiva e individual
Duración	15 minutos
Objetivo	Detallar la motivación educativa en universitarios
Dimensiones	Motivación intrínseca Motivación extrínseca Amotivación
Aplicación	Jóvenes universitarios y adultos.
Calificación	Se evalúa con la sumatoria de cada respuesta en escala de Likert, con la calificación de 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, que corresponden a las alternativas de respuestas desde: No corresponde del todo (1) a Corresponder exactamente (7). Las categorías o niveles van de alta, Media y Baja

Para la variable 2 Aprendizaje Significativo. Se utilizó el cuestionario elaborado por Cesar Iván Hernández Racchumí y Marisa Beatriz Segura Coral de Hernández (2021), aplicado en una universidad peruana. Los ítems se puntúan en una escala Likert, definida por Aiken (2003) como “El método de rangos sumariados empieza con la recopilación o elaboración de una gran cantidad de reactivos de enunciados que expresan diversas actitudes positivas y negativas hacia un objeto o acontecimiento específico” (p.298). Las respuestas tienen una valoración que es sumada para establecer la puntuación total de las afirmaciones.

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento “Cuestionario Aprendizaje Significativo en Estudiantes”

Ítems	Datos
Autor	Cesar Iván Hernández Racchumí y Marisa Beatriz Segura Coral de Hernández
Año	2021
Nombre Original	Cuestionario Aprendizaje Significativo
Procedencia	Lima- Perú
Administración	Colectiva e individual
Duración	10 minutos
Objetivo	Determinar la importancia de las experiencias previas, agente facilitador, actitud del estudiante e interacción de conocimientos que son indispensables en la vida y en el campo profesional.
Aplicación	Jóvenes universitarios y adultos.
Calificación	Se evalúa con la sumatoria de cada respuesta en escala de Likert, con la calificación de 5,4, 3, 2, 1, que corresponden a las alternativas de respuestas siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca. Las categorías o niveles van de Bajo, Medio y Alto

3.7.3. Validación

La validación se refiere “al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández et al., 2014, p.200). Martínez et al. (2001) la definen así: “Se trata de una aproximación cualitativa que busca encontrar cierto consenso entre la opinión de un conjunto de expertos en el tema en cuestión” (p.15). La validación es una serie de procesos realizados para verificar que se cumple con los estándares de calidad esperados. Esto incluye registrar los resultados de la validación como documentación y con el propósito de establecer si los instrumentos son válidos en relevancia, pertinencia y claridad.

3.7.3.1. Validación del Cuestionario de Motivación. El instrumento “Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R)” se sometió a la validación del juicio de cinco expertos de la Universidad Nacional Federico Villarreal y Universidad Norbert Wiener, quienes no realizaron ninguna observación e indicaron que es aceptable (Hernández et al, 2014).

3.7.3.2. Validación del Cuestionario de Aprendizaje Significativo. Este instrumento también fue sometido al juicio de cinco expertos en los campos educativos que hayan investigado acerca de la problemática en lo referente al nivel universitario y fueron quienes determinaron su validez específica y lo declararon aplicable (Tabla 3) (Hernández et al., 2014).

Tabla 4*Juicio de Expertos*

Experto	Motivación	<i>Aprendizaje Significativo</i>
Dra. Regina Medina Espinoza	Aplicable	Aplicable
Mg. Yolanda Teresa Reyes Jaramillo	Aplicable	Aplicable
Mg. Elizabeth Leiva Loayza	Aplicable	Aplicable
Mg. Ana Mirella Uehara Shiroma	Aplicable	Aplicable
Mg. Miguel Norabuena Robles	Aplicable	Aplicable

3.7.4. Confiabilidad

La confiabilidad se evaluó con “administrar el instrumento a una muestra pequeña de casos para probar su pertinencia y eficacia, así como las condiciones de su aplicación y los procedimientos involucrados” (Hernández, et al., 2014, p.210). Se estimó mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, que es “una medida de coherencia o consistencia interna, el método de cálculo requiere una sola administración del instrumento de medición” (Hernández et al., 2014, p.295). Para evaluar la confiabilidad relacionada a los instrumentos se aplicó una prueba piloto “Esta fase consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra de casos para probar su pertinencia y eficacia, así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados” (Hernández et al., 2014, p.210) y se solicitó su consentimiento informado.

3.7.4.1. Confiabilidad del Escala de Motivación Académica Revisada (EME-R).

Este instrumento obtuvo de coeficiente Alfa de Cronbach 0.937 y que sería catalogado, según los valores como confiabilidad alta de acuerdo con Hernández et al. (2014).

Tabla 5

Estadísticas de Confiabilidad de la “Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R)”

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.937	32

3.7.4.2. Confiabilidad del Cuestionario de Aprendizaje Significativo.

Los resultados arrojaron índices de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.909 para este instrumento. Por lo que se concluye que tiene una confiabilidad alta de acuerdo con Hernández et al. (2014).

Tabla 6

Estadísticas de Confiabilidad del “Cuestionario de Aprendizaje Significativo”

Alfa de Cronbach	N de elementos
0. 909	16

3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

El plan trazado fue:

Exploración sobre investigaciones recientes de las variables de estudio en los repositorios o revistas indexadas con el propósito de desarrollar el proyecto de tesis.

Al aprobarse el proyecto de tesis, se procedió a solicitar una carta de presentación para pedir la autorización al Señor Decano de una universidad pública que tenga la carrera de Terapia Física, la autorización que permitió llevar a cabo la investigación.

Luego se procedió a sortear a los estudiantes que conformaron la muestra de estudio y se les reunió por zoom, con el propósito de explicar el objetivo de la investigación y los beneficios que puedan obtener. Quienes acepten y cumplan con los criterios de inclusión y exclusión, se les solicitó su firma en el consentimiento informado.

Ejecución de los instrumentos: se aplicó virtualmente mediante la plataforma Google forms en una fecha y una hora determinada, ya que aún no existía la capacitación presencial de acuerdo con las políticas de salud generadas por medio de la pandemia del Covid-19.

Recolección de datos: Una vez finalizada la técnica de recogida de información de los 114 estudiantes, los datos obtenidos fueron tabulados y codificados a través del software Excel.

Procesamiento de los datos. Se ingresó los datos al software SPSS, Versión 25. La selección de pruebas estadísticas se realizó en concordancia al diseño correlacional. Además, se aplicó la estadística descriptiva para la obtención de tablas y gráficos que ayuden a entender los procesos y análisis de la investigación. Dentro de los registros utilizados para la comprobación de las hipótesis, el primer aspecto que se realizó fue aplicar la prueba de normalidad, para el caso de este trabajo, con los resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, por tener 114 participantes. Esta prueba indicó que los estadísticos no siguen una distribución ordinaria, por lo que correspondió realizar las pruebas con el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

3.9. Aspectos éticos

Los permisos se gestionaron, ante las autoridades de la Facultad de una universidad pública que tenga la especialización de Terapia Física.

Se tuvo presente la “*Ley 29733 de Protección de datos personales*”, del 03 de Julio del 2011, que garantiza la protección de los datos personales y controlar el uso que se realiza de los mismos (Congreso de la República, 2011). De esta manera se garantizó la protección del derecho de los datos personales, y los deberes de quienes lo maneje.

Antes de aplicar los cuestionarios, el investigador informó de la protección de datos personales, de modo que los encuestados estuvieron confiados y dispuestos a contestar las interrogantes con total confianza y libertad, evitando o reduciendo al mínimo los sesgos, de esta manera todos los procedimientos cumplieron con el rigor científico en el diseño, obtención de datos, análisis e interpretación de resultados y finalmente se solicitó el consentimiento informado firmado a los estudiantes, quienes en forma voluntaria intervinieron en la investigación.

Se han respetaran los derechos intelectuales de los autores de los instrumentos y publicaciones citando adecuadamente las fuentes y referencias.

El proceso antiplagio consistió en primer lugar, recibir las indicaciones necesarias de los docentes y asesores, para luego analizar la investigación en la plataforma Turnitin (que permite corregir, calificar y rastrear los trabajos) en dos oportunidades, para obtener un porcentaje menor de 20% de similitud.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

Esta investigación ha desarrollado análisis de acuerdo con los objetivos generales y específicos establecidos. La primera parte se realizó el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas. Luego, se muestra una serie estadística analítica y descriptiva centrada en la variable motivación y aprendizaje significativo. Finalmente, se presenta el análisis inferencial de la verificación e identificación de las variables de estudio.

4.1.1. Análisis sociodemográficos

Figura 4

Sexo de los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública, Lima - 2022.

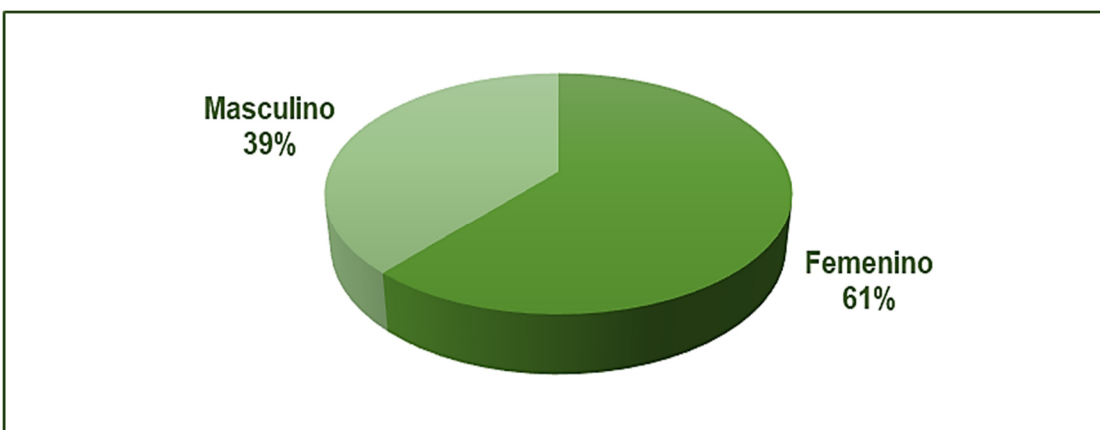
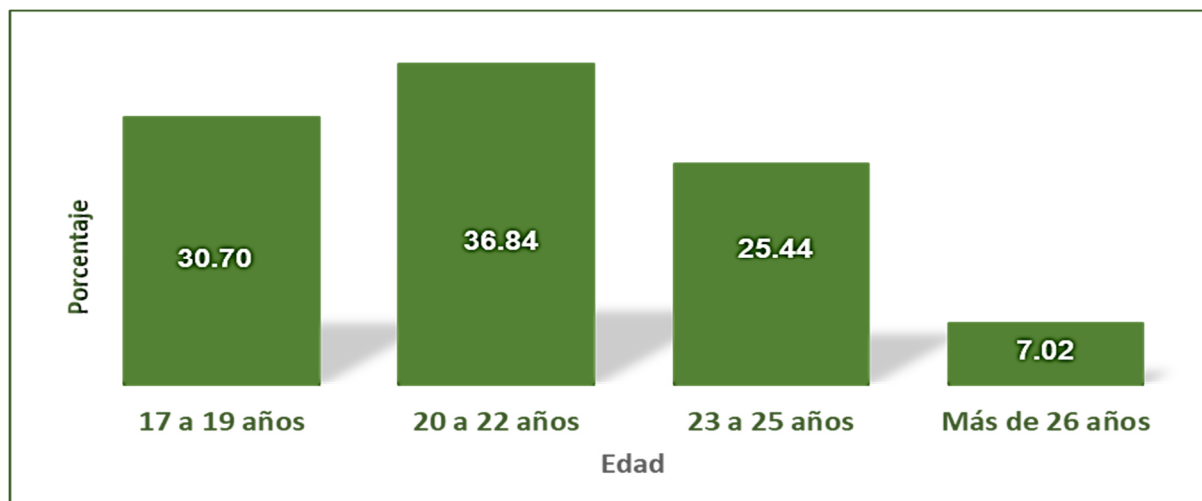


Figura 5

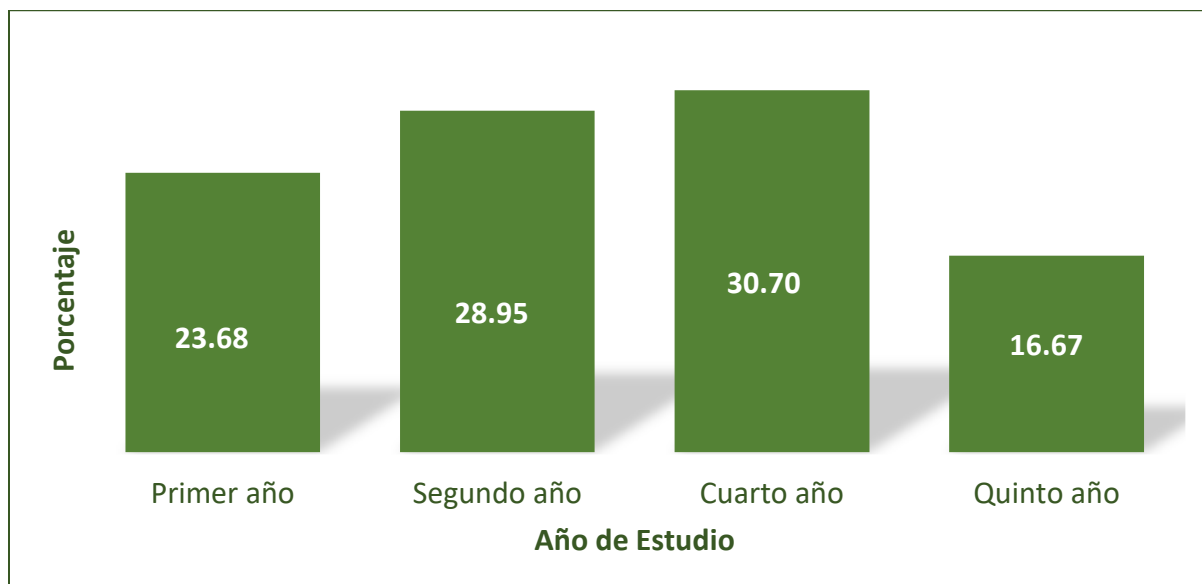
Edad de los estudiantes de Terapia de una universidad pública, Lima - 2022



El mayor grupo lo representó el segmento de 20 a 22 años con el 36.84% de la muestra.

Figura 6

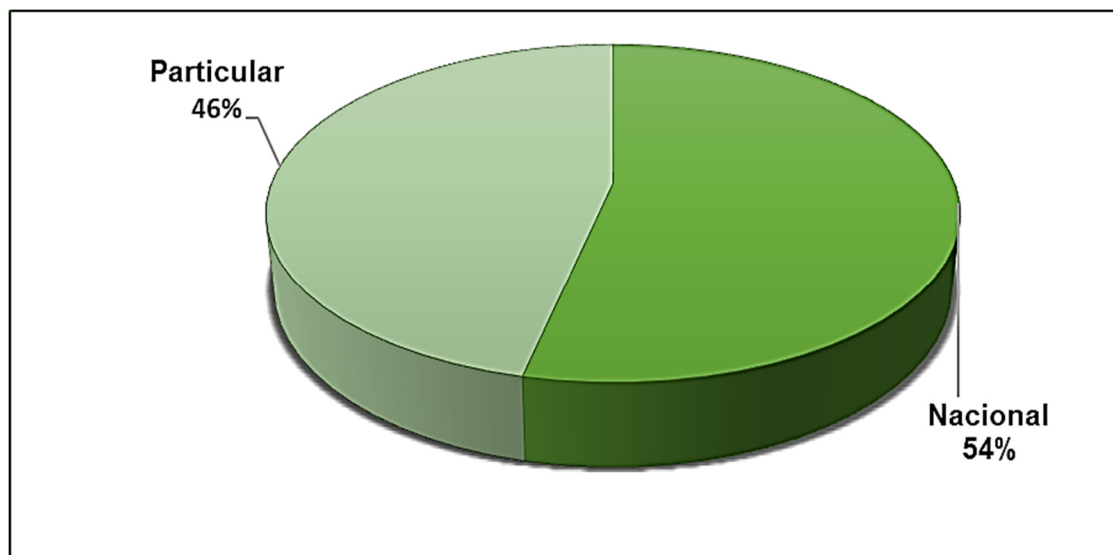
Año de Estudio de los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública, Lima - 2022.



Cabe resaltar que en el año 2020 no hubo proceso de admisión, por lo tanto no hay tercer año. La mayor población la representa el cuarto año.

Figura 7

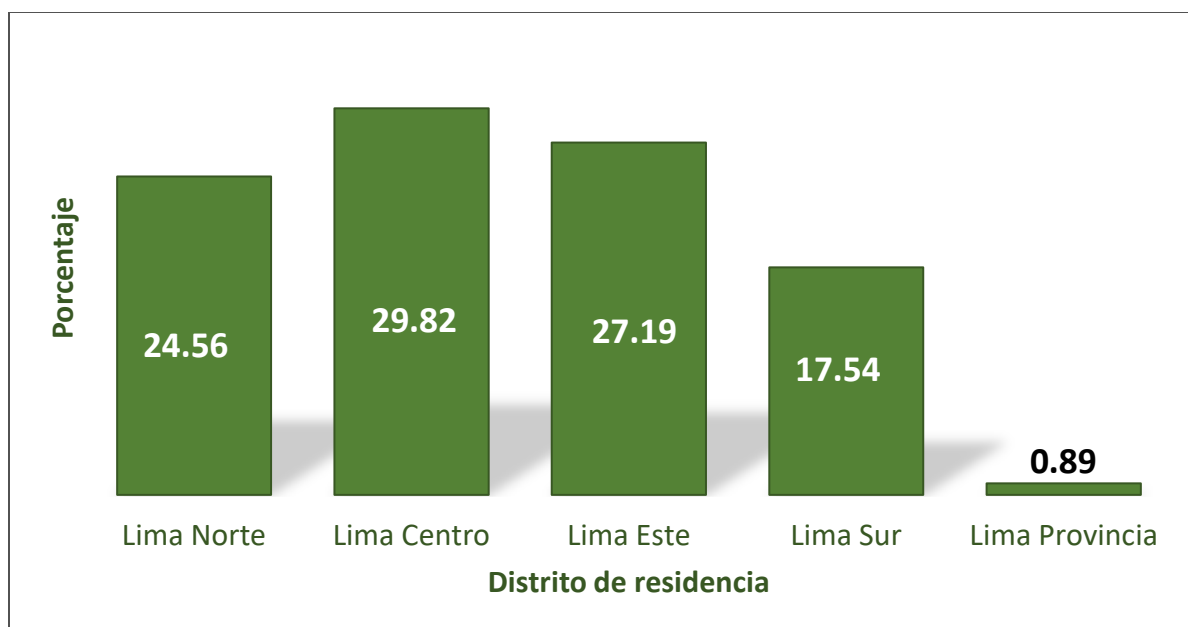
Tipo de institución educativa secundaria de los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública, Lima - 2022.



La mayor proporción provienen de instituciones nacionales.

Figura 8

Distritos de residencia de estudiantes de Terapia de una universidad pública, Lima - 2022.



La mayor parte de los estudiantes viven en Lima Centro.

4.1.2 Análisis descriptivos de las variables y sus dimensiones

Tabla 7

Escala valorativa de la variable Motivación y sus dimensiones

	N	Puntajes		
		Mínimo	Rango	Máximo
Motivación	114	74	150	224
Motivación Interna	114	24	60	84
Motivación Externa	114	26	86	112
Amotivación	114	4	24	28

Los puntajes de la variable motivación acceden desde 74 a 224 puntos y en sus dimensiones fueron desde los 4 a 112 puntos.

Tabla 8

Escala de valoración relacionado al Aprendizaje Significativo con sus dimensiones

	N	Puntajes		
		Mínimo	Rango	Máximo
Aprendizaje Significativo	114	37	43	80
Experiencias previas	114	7	13	20
Agente Facilitador	114	9	11	20
Actitud del estudiante	114	10	10	20
Integración del conocimiento	114	8	12	20

Aquí se registraron los puntajes de Aprendizaje Significativo el cual accede desde 37 a 80 puntos, y en sus dimensiones fueron desde los 7 a 20 puntos.

Tabla 9*Niveles de Motivación y sus dimensiones*

	Bajo		Medio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
Motivación	12	10.5	35	30.7	67	58.8
Motivación Interna	9	7.9	73	64.0	32	28.1
Motivación Externa	4	3.5	77	67.5	33	28.9
Amotivación	100	87.7	8	7.0	6	5.3

La motivación en los estudiantes mostró un nivel alto (58.8%). En cuanto a la motivación interna, el 64% mostró un nivel medio y lo mismo ocurrió con la motivación externa 67,5% . Por último, en cuanto a la amotivación, los resultados mostraron un nivel alto (87,7%).

Tabla 10*Niveles de Aprendizaje Significativo y sus dimensiones*

	Bajo		Medio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
Aprendizaje Significativo	26	22.8	25	21.9	63	55.3
Experiencias previas	13	11.4	50	43.9	51	44.7
Agente Facilitador	28	24.6	44	38.6	42	36.8
Actitud del estudiante	1	0.9	81	71.1	32	28.1
Integración del conocimiento	36	31.5	37	32.5	41	36.0

Con relación a los niveles de aprendizaje significativo en los estudiantes de Terapia Física, mostraron un nivel alto (55.3%). Lo mismo ocurre en las dimensiones Experiencias previas (44.7%) e integración del conocimiento (36.0%), sin embargo, estas dos dimensiones: agente facilitador (38.6%) y la actitud del estudiante (71.1%) mostraron un nivel medio en su mayoría.

Tabla 11

Tabla cruzada de las variables Motivación y Aprendizaje Significativo

		Nivel de Aprendizaje Significativo							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Nivel de Motivación	Bajo	7	7.98%	0	0	2	2.28%	9	10.26%
	Medio	7	7.98%	24	27.26%	42	47.88%	73	83.22%
	Alto	12	13.68%	1	1.14%	19	21.66%	32	45.6%
	Total	26	29.64%	25	28.5%	63	71.82%	114	100.0%

En la tabla 10, se apreció que el mayor grupo estuvo conformado por estudiantes con un nivel medio de motivación, pero alto en aprendizaje significativo.

Tabla 12

Nivel de Indicadores de la Motivación Intrínseca

Nivel	Motivación al conocimiento		Motivación al logro		Motivación a experiencias estimulantes	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	4	3.5	6	5.3	13	11.4
Medio	79	69.3	74	64.9	53	46.5
Alto	31	27.2	34	29.8	48	42.1
Total	114	100.0	114	100.0	114	100.0

Se aprecia que todos los indicadores se encuentran en la mayor parte de la muestra en el nivel moderado.

Tabla 13

Nivel de Indicadores de la Motivación Extrínseca

Nivel	Regulación Externa		Regulación Integrada		Regulación Identificada		Regulación Introyectada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	7	6.1	17	14.9	2	1.8	5	4.4
Medio	69	60.5	57	50.0	92	80.7	81	71.1
Alto	38	33.3	40	35.1	20	17.5	28	24.6
Total	114	100.0	114	100.0	114	100.0	114	100.0

Se observa que todos los indicadores se encuentran en su mayoría en el nivel moderado, siendo el grupo más numeroso conformado por el indicador regulación identificada (80.7%), seguido por la regulación introyectada (71.1%), luego viene la regulación externa (60.5%) y finalmente por la regulación integrada (46.5%).

4.1.3. Análisis inferencial

4.1.3.1 Prueba de normalidad. Al tratarse de una población superior de 50 sujetos, se utilizó la prueba estadística de Kolmogórov-Smirnov con el fin de definir si los datos cumplen o no una distribución normal. En este sentido, se tuvo en cuenta estos criterios:

Margen de error: $\alpha = 0,05$ (5%)

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$.

Regla de decisión: Si $p > \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula

Si $p < \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis alterna.

Ho: Los datos provienen de una distribución normal

Ha: Los datos no provienen de una distribución normal.

Tabla 14

Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Motivación	0.771	114	0.001
Aprendizaje Significativo	0.866	114	0.001

Nota: Corrección de significación de Lilliefors

El valor de significancia es 0,001. Se procede a rechazar la Hipótesis nula y se decidió para el contraste de las hipótesis, utilizar el coeficiente Rho de Spearman para ambas variables que es de carácter no paramétrico .

4.1.3.2. Prueba de Hipótesis general.

Para las pruebas de Hipótesis general y específicas, se utilizó la siguiente regla de decisión:

Si el p-valor es superior a 0,05 se acepta la Hipótesis nula (Ho).

Si p-valor es inferior a 0,05, se admite la Hipótesis alterna (Ha).

En lo relacionado a la prueba de Hipótesis general se postula:

Ha: La motivación con el aprendizaje significativo se relaciona significativamente en estudiantes de terapia física de una universidad pública de lima, 2022.

Ho.: La motivación con el aprendizaje significativo no se relaciona significativamente en estudiantes de terapia física de una universidad pública de lima, 2022.

Tabla 15

Correlación entre las variables Motivación y Aprendizaje Significativo

		Aprendizaje Significativo	
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	.475**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	114

La tabla 14 recoge los resultados de la prueba correlacionalidad, apreciándose el valor de significancia fue de 0,000, señalando tal hallazgo la aceptación de la hipótesis alterna y el grado de Rho Spearman fue 0,475 con lo cual se determina una correlación positiva y moderada entre ambas variables.

4.1.3.3. Prueba de Hipótesis específicas.

Hipótesis Específica 1.

Ha: La motivación intrínseca con el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

Ho.: La motivación intrínseca con el aprendizaje significativo no se relaciona significativamente en los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

Tabla 16*Correlación entre la Motivación Intrínseca y el Aprendizaje Significativo*

			Aprendizaje Significativo
Rho de Spearman	Motivación Intrínseca	Coefficiente de correlación	.550**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	114

La tabla 15 recoge los valores de la contrastación de la hipótesis específica 1, calculándose el valor de significancia de 0,000, con lo cual se acepta la hipótesis alterna, estableciendo el grado de Rho Spearman fue 0,550 determinando la correlación positiva y significativa entre ambas variables.

Hipótesis Específica 2.

Ha: La motivación extrínseca con el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

Ho.: La motivación extrínseca con el aprendizaje significativo no se relaciona significativamente en los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022

Tabla 17

Correlación entre las variables Motivación Extrínseca y el Aprendizaje Significativo

		Aprendizaje Significativo	
Rho de Spearman	Motivación Extrínseca	Coefficiente de correlación	.350**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	114

La tabla 16 refleja los resultados de la prueba de la hipótesis específica 2, percibiéndose que el valor de significancia fue de 0,000, designando con tal descubrimiento la aceptación de la hipótesis alterna y del mismo modo, el grado de Rho Spearman fue 0,350 determinando una correlación positiva y moderada entre ambas variables.

Hipótesis Específica 3.

Ha: La Amotivación con el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.

Ho.: La Amotivación con el aprendizaje significativo no se relacionan significativamente en los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima , 2022.

Tabla 18

Correlación entre las variables Amotivación y Aprendizaje Significativo

			Aprendizaje Significativo
Rho de Spearman	Amotivación	Coefficiente de correlación	-.085**
		Sig. (bilateral)	0
		N	114

La tabla 17 proporcionó el hallazgo de la prueba de la hipótesis específica 3, considerándose la significancia de 0,000, es así como se acepta la hipótesis alterna y de la misma forma, el Rho Spearman fue 0,-085 dictaminándose una correlación negativa y débil entre ambas variables.

4.2 Discusión de Resultados

En este trabajo, el objetivo general fue establecer la relación entre la motivación y el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública, Lima - 2022. En concordancia a los hallazgos encontrados en la prueba de hipótesis general se estableció una relación positiva y significativa entre las variables de estudio (Rho=,475 y p= ,000). Análogamente, se halló que la gran mayoría de estudiantes (47.8%) ha logrado un grado moderado de motivación frente al aprendizaje significativo. Los resultados obtenidos en relación de las variables coinciden con los hallados por Morales (2017), quien afirmó la existencia de consensos

en las escuelas psicológicas respecto a la motivación que se debe a los rasgos personales de cada persona, no obstante, otros la ven como un estado efímero, por lo tanto, la motivación se basa totalmente en factores internos y privados, que incluyen deseos, intereses, aficiones y al mismo tiempo en factores externos y ambientales, junto con los castigos y recompensas. Así, la motivación se cataloga en motivación intrínseca, extrínseca y su ausencia en amotivación. Además agregó de acuerdo con su investigación, la motivación intrínseca incidía en un 58% en el aprendizaje significativo y la extrínseca en un 62% en estudiantes de maestría que era su población de estudio. También se estuvo de acuerdo con Ramírez (2019) quien también halló una relación significativa en ambas variables de estudio, con un nivel moderado de motivación y alto en lo relativo al aprendizaje significativo (64%). Con respecto a Gozme (2021) también encontró una correlación efectiva entre la motivación y el aprendizaje significativo ($r = .874$) con un alto nivel de motivación intrínseca (44,5%) y por el contrario, con una baja motivación extrínseca influenciada por la falta de apoyo de la universidad, de sus compañeros y no se sienten satisfechos con sus docentes por la enseñanza impartida. Por otro lado, no se coincide con Ángeles (2020) porque no encontró una relación entre ambas variables (ρ de Spearman = .034 y $p = .734$) y cuyos resultados mostraron un nivel muy bajo de asociación entre la motivación y el aprendizaje significativo, porque en su población se determinó la limitación y ausencia de interés por conocer, que de vez en cuando lleva a la deserción y además que algunos docentes no toman en cuenta la información precedente, la propia experiencia, conceptos e ideas, de los estudiantes, permaneciendo en sus clases magistrales, contraria a la Teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo.

Con la primera hipótesis específica, mediante la prueba de Rho de Spearman se estableció la presencia de una relación positiva y significativa en las variables de estudio ($Rho = .550$ y $p =$

,000). De igual manera, se halló que la mayoría de los discentes han logrado un grado moderado de motivación intrínseca (64%) frente al aprendizaje significativo. El análisis descriptivo arrojó que en la motivación intrínseca prevalece los niveles moderados en todos los indicadores y en primer lugar aparece la motivación al conocimiento (69.3%), seguida por la motivación al logro (64.9%) y finalmente aparece la motivación enfocada a motivación a experiencias estimulantes (46.5%), donde se comprueba que la motivación es la secuela de escalones, que explican la extensión, direccionalidad y perseverancia del empeño de una persona para alcanzar una meta (Taype, 2017). Se coincide con Fong et al. (2017) porque ellos hallaron que el 41.7% presentó un aprendizaje significativo alto como también la motivación intrínseca debido a que es promovida por los docentes durante el proceso de aprendizaje, en cambio en este estudio, dentro de los indicadores, la mayoría fueron motivados por adquirir el conocimiento.

Los hallazgos respecto a la segunda hipótesis específica, mediante la prueba de Rho de Spearman se estableció la correlación positiva y moderada en las variables de estudio ($Rho=,350$ y $p=,000$). De igual manera, se halló que la mayor parte de estudiantes ha logrado un rango medio de motivación extrínseca (67.5%). Con respecto a los estudios de Morales (2017), se halló acuerdos tanto en la relación considerable entre la motivación extrínseca y el aprendizaje significativo, con un nivel del 62% , como también en el deseo de tener un sueldo alto y buen empleo y va de acuerdo con Rodríguez (2006), quien aseguró que la motivación es un condicionante en el aprendizaje y la motivación extrínseca colabora a la obtención a un mayor desarrollo social y académico por parte del estudiantado. Se difiere con los hallazgos de Gozme (2021) que establecieron que la motivación extrínseca es baja (51.8%) que está vinculada a las bajas calificaciones obtenidas, en especial en los primeros ciclos. En este estudio, el indicador

regulación identificada fue el más numeroso, como también lo hallaron Galindo y Jaime (2020), donde los estudiantes se enfocan más a sus proyecciones futuras.

Con relación a la tercera hipótesis específica, se encontró una correlación ($Rho = -.085$ y $p = .000$), significativamente negativa y muy débil porque a mayor amotivación menor aprendizaje significativo. Al analizar la dimensión amotivación, los estudiantes en un 87.7% la presenta baja porque se evidencia en los estudiantes que sus objetivos están claros con relación a la universidad y a la carrera elegida y se difiere con Galindo y Jaime (2020) quienes evidenciaron al 41,21% de la población con amotivación, cabe resaltar que las pruebas fueron realizadas en plena época alta del Covid-19 y cuando los estudiantes se vieron obligados a aislarse debido a las medidas adoptadas por los estados en la lucha contra la pandemia y no pudo satisfacer la necesidad de relacionarse (Deci y Ryan, 2008).

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera:

En lo referente al objetivo general, se estableció que se da una correlación significativa y positiva entre las variables, con un Rho de Spearman de 0.475 y un nivel de significatividad de p (0,000). Por tal motivo, se acepta la hipótesis alterna que significa que existe una correlación significativa entre la motivación y el aprendizaje significativo.

Segunda:

Considerando al primer objetivo específico, se determinó la correlación de forma significativa y positiva, con un Rho de Spearman de 0.550 y un nivel de significancia de p (0,000). Además se acepta la hipótesis alterna de que si existe una correlación significativa y positiva entre la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo.

Tercera:

Conforme al segundo objetivo específico, se puede afirmar que existe una correlación moderada y positiva, con un Rho de Spearman de 0.350 y con significancia de $p(0,000)$. A raíz de los resultados, se acepta la hipótesis alterna que existe una correlación moderada y positiva entre la motivación extrínseca y el aprendizaje significativo.

Cuarta:

En lo referente al tercer objetivo específico, se produce una correlación muy débil y negativa, con un Coeficiente de Rho de Pearson de -0.085 y un nivel de significancia de $p(0,000)$. Por lo que acepta la hipótesis alterna que existe una correlación muy baja y negativa entre la amotivación y el aprendizaje significativo.

5.2 Recomendaciones

Primera:

A la luz de los resultados que la motivación tiene relación con el aprendizaje significativo, es necesario motivar intrínseca como extrínsecamente a los estudiantes para elevar el nivel de las dimensiones de moderado a alto y con ello mejorar el aprendizaje significativo. Los profesores deben establecer metas incentivadoras para los discentes que intervienen en su clase, al igual de lo que se esperan que ellos realicen durante el proceso educativo.

Segunda:

Fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes en el aula, donde el docente plantee actividades donde puedan mejorar el nivel moderado que muestran frente al aprendizaje significativo, trabajando en los indicadores la motivación al conocimiento, motivación de logros y a la motivación a experiencias estimulantes, presentando materiales novedosos e interesantes que motiven a los estudiantes en relación con su aprendizajes.

Tercera:

Trabajar en los aspectos de motivación extrínseca para lograr mejores resultados ante los objetivos trazados en el aprendizaje, poniendo énfasis en los indicadores de motivación externa y de regulación integrada donde se presenta niveles más bajos.

Cuarta:

El nivel bajo de amotivación (87.7%) en los participantes, muestra que hay un 12.3% de estudiantes que no se encuentran motivados, por tal motivo, se deberá poner énfasis en las tutorías y los servicios psicológicos para ayudar a este grupo y puedan mejorar sus aprendizajes.

Referencias

- Ahmad, C. (2021). What makes our students demotivated in learning. *Indonesian journal of educational research and technology*, 1(2), 51-56. <https://doi.org/10.17509/ije rt.v1i2.33409>
- Aiken, L. R. (2003). *Tests Psicológicos y Evaluación* (M. Ortiz y G. Montes de Oca, trad., 11^o.ed.) Pearson Education. (Trabajo original publicado en 1979).
- Alemán, B., Navarro, O., Suárez, M., Izquierdo, Y. y Encinas, T. (2018). *Rev Méd Electrón*, 40(4), 1259-1267. <https://doi.org/http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307/3987>
- Alvarado, G., Alarcón, R., Flores, H. y Ramírez, R. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 3(17), 1-21. <https://doi.org/http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Andriani, S., Kesumawati, N. y Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Angeles, C. (2020). *Motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior del centro de asesoría San Marcos, Lima 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://doi.org/https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/45651>
- Ausubel, D. P. (1961). In Defense of Verbal Learning. *Education Theory*, 11, 15-25.
- Ausubel, D. P. (1967). *Learning theory and classroom practice*. The Ontario Institute for Studies in Education.

- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Banco Mundial. (2020). *Covid-19, Impacto en la educación y respuestas de política pública. Resumen Ejecutivo*. <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Medina-Casaubón, J., Alcaraz-Ibáñez, M. y Lirola, M. J. (2017). Academic motivation scale revised. Inclusion of integrated regulation to measure motivation in initial teacher education . *Anales de Psicología*, 33(3), 670-679. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.249601>
- Campbell, J. y Pritchard, E. (1976). Motivation Theory in Industrial and Organizacional Psychology. En M. Dunnette (eds.), *Handbook industrial and organizational psychology* (pp. 63-110). Rand McNally.
- Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8).
- Chang, A. (2010). *Estudio de la motivación laboral y el conocimiento de la necesidad predominante según la teoría de las necesidades de McClelland, en los médicos del Hospital Nacional Arzobispo Loayza*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].Repositorio de tesis digitales CYBERTESIS UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2513>
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>

- Congreso de la República. (2011, 07 03). Ley N° 29733. *Ley de Protección de Datos Personales*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/272360/Ley%20N%C2%BA%2029733.pdf.pdf?v=1618338779>
- Congreso de la Republica del Perú. (2014, julio 08). Ley 30220. *Ley Universitaria*. Diario Oficial El Peruano. <https://doi.org/https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>
- Correa, F., Saldívar, A. y López, A. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: Su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 173-183. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/html/292/29242799007>
- Cueva, S. (2018). *Estudio de la teoría de motivación de McClelland y el desempeño laboral de los colaboradores de la tienda Bambos de Javier Prado, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio digital USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4341/cueva_cs.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Daugherty, O. (2020, 07 16). Students Face Obstacles, Lack of Motivation in Transition to Remote Learning Amid Pandemic, Report Finds. *National Association of student financial and administrators*.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2010). *Self-Determination*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0834>
- Deci, E., y Ryan, M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human Behavior*. Plenum Press.

- Delgado, L. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139-154. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Fenollar Quereda, P., Cuestas Díaz, P. J. y Román Nicolás, S. (2008). Antecedentes del Rendimiento Académico: Aplicación a la docencia en marketing. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 12(2), 7-24.
- Fisher, M., King, T. y Tague, G. (2001). Development of sel-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Gagné, M., Deci, E. y Ryan, R. (2018). Self-determination theory applied to work motivation and organizational behavior. In N. Anderson, C. Viswesvaran, & H. Sinangil (eds.), *The SAGE handbook of industrial, work & organizational psychology: Organizational psychology* (pp. 97-121).Wiley InterScience.
- Galindo, N., & Vela, J. (2020). *Motivación académica en tiempos de Covid-19 de estudiantes vinculados a Universidades de Vollaviciencio: A partir de la teoría de Deci y Ryan*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio de la Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15332/tg.pre.2021.00381>
- García, A., Gorguet, M., Cisneros, E., del Toro, A. y Chi, J. (2019). Insuficiencia académica en estudiantes de primer año de medicina. *Medisan*, 23(6), 1070-1081. <https://www.redalyc.org/journal/3684/368462222008/html/>
- Gozme, Y. (2021). *Relación entre la motivación y el aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Administración y Marketing de la Universidad Néstor Cáceres Velasquez, filial Arequipa, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.12773/13330>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Howard, J., Bureau, J., Chong, J., y Ryan, R. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F1745691620966789>

Howland, J., Jonassen, D., Moore, J. y Marra, R. (2012). *Meaningful learning with technology*. Merrill/PrenticeHall.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO IESALC), (2020). COVID-19 y Educación Superior: *De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC.

Jesús, D., Nahum, J. y Sánchez, D. (2020). Factores de motivación al logro de estudiantes de Ingeniería en Gestión Empresarial de una Institución Educativa Superior. *Víncula Tégica*, 463-475. [https://doi.org/http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica /Vinculategica6_1/36%20DE%20JESUS_SANCHEZ.pdf](https://doi.org/http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica/Vinculategica6_1/36%20DE%20JESUS_SANCHEZ.pdf)

Jiménez, A., Molina, L. y Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.171>

Ligetí, P., Fasce, E. y Veliz-Rojas, L. (2020). Aprendizaje autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad en Chile. *Index de*

Enfermería, 29(1-2), 74-78. https://doi.org/http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000100018&lng=es&tlng=es

López, E., Fong, W., Franco, D., Severiche, C. y Patino, J. (2017). Association between self-regulation of learning, motivation, teaching quality and sports dedication in engineering students. *Contemporary Engineering Sciences*, 10(18), 891-899. <https://doi.org/10.12988/ces.2017.7998>

Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *Ciencia América*, 34-39.

Majali, S. A. (2020). Positive Anxiety and its Role in Motivation and Achievements among University Students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13459a>

Martínez, A., Rodrigues, R. J., Infante, A., Campillo, C. y Gattini, C. (2001). *Bases metodológicas para Evaluar la viabilidad y el Impacto de Proyectos de Telemedicina*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Maslow, A. (2016). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser* (R. Ribé, trad., 16°.ed.). Kairos. (Trabajo original publicado en 1968).

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://doi.org/https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/articulo/view/15>

Medina, N., Ferreira, J. y Marzol, R. (2018). Factores personales que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de geometría. *Telos*, 20(1), 4-28. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436353>

Ministerio de Educación. (2021, 08 21). *El impacto del COVID-19 en la salud mental y deserción universitaria: respuestas para la continuidad*. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/cursos/webinars/2021/24-de-agosoto-2021-el-impacto-del-covid-19-salud%20mental-desercion-universitaria-respuestas-para-la-continuidad.pdf>

Monsalve, C. (2019). *Hábitos de estudios y motivación para el aprendizaje y aprendizaje significativo de los cadetes de IV año de la Escuela Militar de Chorrillos – año 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. <https://doi.org/https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3845/TD%20CE%202145%20M1%20%20Monsalve%20Cabrejos%20Carlos%20Agustin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morales, A. (2017). *Motivación y su relación con el aprendizaje significativo*. [Tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala]. Repositorio de la universidad San Carlos de Guatemala. <https://doi.org/http://www.postgrados.cunoc.edu.gt/tesis/0ecb3ee51242b99a50b646412cf21aa19e1d2080.pdf>

Moreyra, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>

Mystakidis, S., Berki, E. y Valtanen, J. (2019). The Patras Blended Strategy Model for Deep and Meaningful Learning in Quality Life-Long Distance Education. *Electronic Journal of E-Learning*, 17(2). <https://doi.org/10.34190/JEL.17.2.01>

Navarro, R. (2018). *Metas de logro, motivación y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad

Católica del Perú]. Repositorio PUCP-Institucional. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.12404/13835>

Novak, J. (1986). *A Theory of Education*. Cornell University Press.

Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martinez Roca.

Oré, G. (2021). *Los mapas mentales y el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera profesional en Terapia de Lenguaje de una universidad pública y privada de Lima Metropolitana-2020*. [Tesis de maestría, Universidad Universidad Norbert Wiener]. Repositorio digital UWIENER. <http://hdl.handle.net/20.500.13053/5389>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Oficina Internacional de Educación*. <https://doi.org/http://www.ibe.unesco.org/es/node/12262>

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 279-306.

Pérez-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://doi.org/http://ddd.uab.cat/record/129382>

Phoong, S. Y., Phoong, S. W. y Phoong, K. H. (2021). La influencia de los estilos de aprendizaje y la motivación en el éxito de los estudiantes universitarios en matemáticas. *Turkish Journal of computer and Mathematics*, 12(3), 658-665. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i3.771>

- Ramírez, H. (2019). *La motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes del IEST San Martín de Pangoa de la Provincia de Satipo – Región Junín*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4059>
- Ricard, N. y Pelletier, L. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231-234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Ryan, R. y Deci, E. (2019). Chapter Four -Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In A. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (pp. 111-156). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>.
- Sánchez, L., Escalante, S. y Vásquez, L. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar*, 58(1), 205-220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>
- Shen, B., Garn, A., Mc Caughtry, N., Martin, J. y Fahlman, M. (2013). Testing factorial invariance of the amotivation inventory-physical education across gender for urban adolescents. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(3), 208-220. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.805138>

- Siguenza, W., Sarango, C., y Castillo, M. (2019). Estudio sobre la motivación extrínseca en los estudiantes universitarios que cursan estudios a distancia. *Espacios*, 40(44), 19-28. <https://doi.org/https://www.revistaespacios.com/a19v40n44/a19v40n44p19.pdf>
- Silva, C., Oliveira, A., Egry, E., Lima Neto, E. y Anjos, U. (2013). Constructing a Gowin's V diagram to analyze academic work in nursing. *Rev Esc Enferm USP*, 47(3), 702-706. http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n3/en_0080-6234-reeusp-47-3-00709.pdf
- Stadler, C. (2011). *Enduring success. What we can learn from the history of outstanding European corporations*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804777216>
- Taype, L. (2017). *La educación, su enfoque en el aprendizaje e implicaciones en la evaluación*. [Tesis de maestría, Universidad de Andina Simón Bolívar]. Repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5699/1/T2339-MIE-Taipe-La%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Terrier, L., Rech, A., Marfaing, B. y Fernandez, S. (2018). How to Deal with Amotivated Students? Using Commitment to Reduce Amotivation as Applied to Hospitality Training. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 30(1), 11-18. <https://doi.org/10.1080/10963758.2017.1413379>
- Turabik, T., y Atanur, G. (2015). The Importance of Motivation Theories in Terms Of Education Systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186(2015), 1055 – 1063 . <https://doi.org/doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.006>
- Valenzuela, I. (2019). *Motivación intrínseca y autopercepción del logro de aprendizajes en estudiantes de las especialidades de enfermería en el área neonata en la universidad Norbert Wiener, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio

Digital UWIENER. <https://doi.org/http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/3742>

Vallerand, R. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.

Vallerand, R. y Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.

Villena, F. (2018). *Efectos de la aplicación del método cooperativo en el rendimiento académico del curso de resonancia magnética de los estudiantes de Tecnología Médica en la Universidad Nacional Federico Villarreal*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/2134>

Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S. y Kontou, M. G. (2013). Fitting Multidimensional Amotivation into the Self-Determination Theory Nomological Network: Application in School Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(1), 40-61. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.741366>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (L. Pineda, trad., 11° Ed.) Pearson Education Inc. (Trabajo original publicado en 2010).

Zapata, M. (2016). *La motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la química*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/6119>

Anexo 1

Matriz de consistencia

Título: “Motivación y Aprendizaje Significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022”

Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
<p>Problema General: ¿Cómo se relaciona la motivación y aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022?</p>	<p>Objetivo General: Establecer la relación entre la motivación intrínseca y aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022</p>	<p>Hipótesis General La motivación y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022.</p>	<p>Variable 1: Motivación Dimensiones: Motivación intrínseca Motivación extrínseca Amotivación</p>	<p>Tipo de Investigación: Aplicada Método y diseño de la investigación:</p>
<p>Problemas Específicos: ¿Cómo se relaciona la motivación intrínseca y aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022?</p>	<p>Objetivos Específicos Determinar la relación entre la motivación intrínseca y aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una</p>	<p>Hipótesis específicas La motivación intrínseca y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022</p>	<p>Variable 2 : Aprendizaje Significativo Dimensiones: Experiencias previas, Agente facilitador, Actitud del estudiante</p>	<p>Hipotético deductivo. No experimental. Correlacional</p>

¿Cómo se relaciona la motivación extrínseca y aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022?

¿Cómo se relaciona la amotivación y aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022?

universidad pública de Lima, 2022.

Determinar la relación entre la motivación extrínseca y aprendizaje

significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022

Determinar la relación entre la amotivación y aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022

La motivación extrínseca y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022

La amotivación y el aprendizaje significativo se relacionan significativamente en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022

Interacción de conocimientos

Población:

163 estudiantes

muestra :

113 estudiantes de

Terapia Física

Anexo 2

Instrumentos

Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R)

Autores: R. Burgueño, A. Sicilia, J. Medina-Casaubón, M. Alcaraz-Ibáñez, y M. Lirola (2017)

Estimado Señor(a):

Me es grato saludarlo(a) e invitarlo(a) a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su importante opinión sobre aspectos las estrategias didácticas con el aprendizaje significativo de los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública , Lima 2022.

Apellidos y Nombres:

Semestre: Edad: Sexo: (M) (F)

Por favor, siga Ud. Las siguientes instrucciones:

Lea despacio los enunciados de las preguntas.

Conteste todas las preguntas en relación a qué tanto corresponde los enunciados a lo que Ud. piensa.

Califique los siguientes elementos según su comportamiento en clase y marque con una aspa en sólo uno de los cuadros de cada pregunta

Si tiene alguna duda, pregunte al investigador.

Instrucciones:

Emplee bolígrafo de tinta negra o azul para rellenar el cuestionario.

No hay respuestas buenas o malas. Estas simplemente reflejan su opinión personal.

Marque con claridad la opción elegida con un aspa (x) o un check.

Recuerde: no se deben marcar dos (02) opciones o más.

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.

Si no se entiende alguna pregunta, hágalo saber al encuestador, él le explicará el sentido de la pregunta.

Marca la alternativa con una cruz (X) según corresponda

1	2	3	4	5	6	7
No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente

¿Por qué vas a la universidad?

N.º	DIMENSIONES / ítems							
	Variable 1: Motivación	7	6	5	4	3	2	1
	¿Por qué vas a la Universidad?							
1	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad							
2	Porque sólo con la educación secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado							
3	Para demostrarme que soy capaz de terminar los estudios							
4	Porque pienso que estos estudios me ayudaran a preparar mejor lo que quiero ser							
5	Porque está de acuerdo con mi forma de vida							
6	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas							
7	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios							
8	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás							
9	En su momento he tenido buenas razones para matricularme en la universidad pero ahora me pregunto si debería continuar en ella							
10	Para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado							
11	Porque aprobar en la Universidad me hace sentirme importante							
12	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro delo campo que a mí me gusta							
13	Porque considero que forma parte de mí							
14	Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí							
15	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales							
16	Por el placer de leer temas interesantes							
17	No sé por qué me he matriculado en la Universidad, me tienen sin cuidado							
18	Porque en el futuro quiero tener una buena vida							

19	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente							
20	Porque me ayudará a elegir mi orientación profesional							
21	Porque lo veo como una parte fundamental de lo que soy							
22	Por el placer de saber más sobre las cuestiones que me atraen							
23	Por la satisfacción que cuando logro realizar actividades académicas difíciles							
24	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por tratar ciertos temas							
25	No lo sé, no consigo comprender qué hago matriculado en la Universidad							
26	Para tener en el futuro un mejor sueldo							
27	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios							
28	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional							
29	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario							
30	Porque esta Universidad me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan							
31	Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios							
32	Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes							

Cuestionario de Aprendizaje Significativo

Autores: Hernandez y Segura (2021)

Estimado Señor(a):

Me es grato saludarlo(a) e invitarlo(a) a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su importante opinión sobre aspectos las estrategias didácticas con el aprendizaje significativo de los estudiantes de Terapia Física de una universidad pública , Lima 2022.

Apellidos y Nombres:

Semestre: Edad: Sexo: (M) (F)

Por favor, siga Ud. Las siguientes instrucciones:

Lea despacio los enunciados de las preguntas.

Conteste todas las preguntas en relación a qué tanto corresponde los enunciados a lo que Ud. piensa.

Califique los siguientes elementos según su comportamiento en clase y marque con una aspa en sólo uno de los cuadros de cada pregunta

Si tiene alguna duda, pregunte al investigador.

Escala de Likert				
1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

N.º	DIMENSIONES / ítems					
	Aprendizaje Significativo	1	2	3	4	5
1	Evoco ideas previas relacionadas al tema que se tratará en clase					
2	Reviso previamente el tema que se tratará en clase					
3	Respondo preguntas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase					
4	Expongo ideas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase					
5	Estoy motivado para aprender las actividades desarrolladas en clase					
6	Realizó con responsabilidad a las actividades desarrolladas en clase					

7	Participó activamente de las actividades desarrolladas en clase					
8	Colaboró con mis compañeros en las actividades desarrolladas en la clase					
9	Evoca tus experiencias previas las preguntas del docente durante la clase					
10	Motiva tu interés las explicaciones del docente durante la clase					
11	Favorece tu aprendizaje los recursos empleados por el docente durante la clase					
12	Despierta tu auto aprendizaje las estrategias empleados por los docentes durante la clase					
13	Explicó verbalmente los nuevos aprendizajes adquiridos en clase					
14	Respondo preguntas de los nuevos aprendizajes adquiridos en clase					
15	Solucionó problemas propuestos con los nuevos aprendizajes adquiridos en clase					
16	Aplico mis actividades cotidianas los nuevos aprendizajes adquiridos en clase					

Anexo 3

Validez de los Instrumentos

Motivación

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 1: Motivación: "Yo estoy estudiando en la universidad							
	DIMENSIÓN 1: Motivación Intrínseca	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas	x		x		x		
2	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	x		x		x		
3	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás	x		x		x		
4	Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí	x		x		x		
5	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	x		x		x		
6	Por el placer de leer temas interesantes	x		x		x		
7	Por el placer de saber más sobre las cuestiones que me atraen	x		x		x		
8	Por la satisfacción que cuando logro realizar actividades académicas difíciles	x		x		x		
9	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por tratar ciertos temas	x		x		x		
10	Porque esta Universidad me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	x		x		x		
11	Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios	x		x		x		
12	Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Motivación Extrínseca	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Porque sólo con la educación secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado	x		x		x		

14	Para demostrarme que soy capaz de terminar los estudios	X		X		X		
15	Porque pienso que estos estudios me ayudaran a preparar mejor lo que quiero ser	X		X		X		
16	Porque está de acuerdo con mi forma de vida	X		X		X		
17	Para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado	X		X		X		
18	Porque aprobar en la Universidad me hace sentirme importante	X		X		X		
19	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta	X		X		X		
20	Porque considero que forma parte de mí	X		X		X		
21	Porque en el futuro quiero tener una buena vida	X		X		X		
22	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	X		X		X		
23	Porque me ayudará a elegir mi orientación profesional	X		X		X		
24	Porque lo veo como una parte fundamental de lo que soy	X		X		X		
25	Para tener en el futuro un mejor sueldo	X		X		X		
26	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	X		X		X		
27	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	X		X		X		
28	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Amotivación	Si	No	Si	No	Si	No	
29	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad	X		X		X		
30	En su momento he tenido buenas razones para matricularme en la universidad pero ahora me pregunto si debería continuar en ella	X		X		X		
31	No sé por qué me he matriculado en la Universidad, me tiene sin cuidado	X		X		X		
32	No lo sé, no consigo comprender qué hago matriculado en la Universidad	X		X		X		

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Aprendizaje Significativo							
1	Evoco ideas previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
2	Reviso previamente el tema que se tratará en clase	x		x		x		
3	Respondo preguntas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
4	Expongo ideas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
5	Estoy motivado para aprender las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
6	Realizó con responsabilidad a las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
7	Participó activamente de las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
8	Colaboró con mis compañeros en las actividades desarrolladas en la clase	x		x		x		
9	Evoca tus experiencias previas las preguntas del docente durante la clase	x		x		x		
10	Motiva tu interés las explicaciones del docente durante la clase	x		x		x		
11	Favorece tu aprendizaje los recursos empleados por el docente durante la clase	x		x		x		
12	Despierta tu auto aprendizaje las estrategias empleados por los docentes durante la clase	x		x		x		
13	Explicó verbalmente los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
14	Respondo preguntas de los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
15	Solucionó problemas propuestos con los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
16	Aplico mis actividades cotidianas los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Medina Espinoza de Munarriz Regina

DNI:10001341

Especialidad del validador: Terapia de Rehabilitacion

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

27 de julio del 2022



Regina Medina Espinoza
Doctora en Salud Publica

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 1: Motivación: "Yo estoy estudiando en la universidad							
	DIMENSIÓN 1: Motivación Intrínseca							
1	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas	x		x		x		
2	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	x		x		x		
3	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás	x		x		x		
4	Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí	x		x		x		
5	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	x		x		x		
6	Por el placer de leer temas interesantes	x		x		x		
7	Por el placer de saber más sobre las cuestiones que me atraen	x		x		x		
8	Por la satisfacción que cuando logro realizar actividades académicas difíciles	x		x		x		
9	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por tratar ciertos temas	x		x		x		
10	Porque esta Universidad me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	x		x		x		
11	Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios	x		x		x		
12	Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Motivación Extrínseca							
13	Porque sólo con la educación secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado	x		x		x		

14	Para demostrarme que soy capaz de terminar los estudios	X		X		X		
15	Porque pienso que estos estudios me ayudaran a preparar mejor lo que quiero ser	X		X		X		
16	Porque está de acuerdo con mi forma de vida	X		X		X		
17	Para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado	X		X		X		
18	Porque aprobar en la Universidad me hace sentirme importante	X		X		X		
19	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta	X		X		X		
20	Porque considero que forma parte de mí	X		X		X		
21	Porque en el futuro quiero tener una buena vida	X		X		X		
22	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	X		X		X		
23	Porque me ayudará a elegir mi orientación profesional	X		X		X		
24	Porque lo veo como una parte fundamental de lo que soy	X		X		X		
25	Para tener en el futuro un mejor sueldo	X		X		X		
26	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	X		X		X		
27	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	X		X		X		
28	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Amotivación	Si	No	Si	No	Si	No	
29	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad	X		X		X		
30	En su momento he tenido buenas razones para matricularme en la universidad pero ahora me pregunto si debería continuar en ella	X		X		X		
31	No sé por qué me he matriculado en la Universidad, me tiene sin cuidado	X		X		X		
32	No lo sé, no consigo comprender qué hago matriculado en la Universidad	X		X		X		

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Aprendizaje Significativo							
1	Evoco ideas previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
2	Reviso previamente el tema que se tratará en clase	x		x		x		
3	Respondo preguntas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
4	Expongo ideas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
5	Estoy motivado para aprender las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
6	Realizó con responsabilidad a las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
7	Participó activamente de las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
8	Colaboró con mis compañeros en las actividades desarrolladas en la clase	x		x		x		
9	Evoca tus experiencias previas las preguntas del docente durante la clase	x		x		x		
10	Motiva tu interés las explicaciones del docente durante la clase	x		x		x		
11	Favorece tu aprendizaje los recursos empleados por el docente durante la clase	x		x		x		
12	Despierta tu auto aprendizaje las estrategias empleados por los docentes durante la clase	x		x		x		
13	Explicó verbalmente los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
14	Respondo preguntas de los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
15	Solucionó problemas propuestos con los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
16	Aplico mis actividades cotidianas los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los instrumentos presentados cumplen con el criterio de suficiencia para la investigación a realizar

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

Apellidos y nombres del juez validador: Ana Mirella Uehara Shiroma

DNI: 10573832

Especialidad del validador: Magister en Educación con mención en Trastornos de la Comunicación Humana

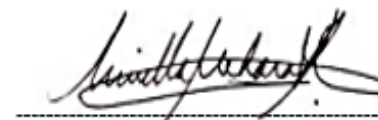
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

26 de julio del 2022



Firma

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 1: Motivación: "Yo estoy estudiando en la universidad							
	DIMENSIÓN 1: Motivación Intrínseca							
1	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas	x		x		x		
2	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	x		x		x		
3	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás	x		x		x		
4	Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí	x		x		x		
5	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	x		x		x		
6	Por el placer de leer temas interesantes	x		x		x		
7	Por el placer de saber más sobre las cuestiones que me atraen	x		x		x		
8	Por la satisfacción que cuando logro realizar actividades académicas difíciles	x		x		x		
9	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por tratar ciertos temas	x		x		x		
10	Porque esta Universidad me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	x		x		x		
11	Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios	x		x		x		
12	Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Motivación Extrínseca							
13	Porque sólo con la educación secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado	x		x		x		

14	Para demostrarme que soy capaz de terminar los estudios	X		X		X		
15	Porque pienso que estos estudios me ayudaran a preparar mejor lo que quiero ser	X		X		X		
16	Porque está de acuerdo con mi forma de vida	X		X		X		
17	Para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado	X		X		X		
18	Porque aprobar en la Universidad me hace sentirme importante	X		X		X		
19	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta	X		X		X		
20	Porque considero que forma parte de mí	X		X		X		
21	Porque en el futuro quiero tener una buena vida	X		X		X		
22	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	X		X		X		
23	Porque me ayudará a elegir mi orientación profesional	X		X		X		
24	Porque lo veo como una parte fundamental de lo que soy	X		X		X		
25	Para tener en el futuro un mejor sueldo	X		X		X		
26	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	X		X		X		
27	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	X		X		X		
28	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Amotivación	Si	No	Si	No	Si	No	
29	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad	X		X		X		
30	En su momento he tenido buenas razones para matricularme en la universidad pero ahora me pregunto si debería continuar en ella	X		X		X		
31	No sé por qué me he matriculado en la Universidad, me tiene sin cuidado	X		X		X		
32	No lo sé, no consigo comprender qué hago matriculado en la Universidad	X		X		X		

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Aprendizaje Significativo							
1	Evoco ideas previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
2	Reviso previamente el tema que se tratará en clase	x		x		x		
3	Respondo preguntas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
4	Expongo ideas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
5	Estoy motivado para aprender las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
6	Realizó con responsabilidad a las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
7	Participó activamente de las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
8	Colaboró con mis compañeros en las actividades desarrolladas en la clase	x		x		x		
9	Evoca tus experiencias previas las preguntas del docente durante la clase	x		x		x		
10	Motiva tu interés las explicaciones del docente durante la clase	x		x		x		
11	Favorece tu aprendizaje los recursos empleados por el docente durante la clase	x		x		x		
12	Despierta tu auto aprendizaje las estrategias empleados por los docentes durante la clase	x		x		x		
13	Explicó verbalmente los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
14	Respondo preguntas de los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
15	Solucionó problemas propuestos con los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
16	Aplico mis actividades cotidianas los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados presentan suficiencia porque miden todos los aspectos de las dimensiones.

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

Apellidos y nombres del juez validador.

ELIZABETH LEIVA LOAYZA

DNI: 06751174

Especialidad del validador: Terapia Física. Mg. en Epidemiología. Estudios concluidos de Doctorado en Salud Pública.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado. ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

30 de julio del 2022


Firma

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 1: Motivación: "Yo estoy estudiando en la universidad							
	DIMENSIÓN 1: Motivación Intrínseca	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas	x		x		x		
2	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	x		x		x		
3	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás	x		x		x		
4	Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí	x		x		x		
5	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	x		x		x		
6	Por el placer de leer temas interesantes	x		x		x		
7	Por el placer de saber más sobre las cuestiones que me atraen	x		x		x		
8	Por la satisfacción que cuando logro realizar actividades académicas difíciles	x		x		x		
9	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por tratar ciertos temas	x		x		x		
10	Porque esta Universidad me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	x		x		x		
11	Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios	x		x		x		
12	Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Motivación Extrínseca	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Porque sólo con la educación secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado	x		x		x		

14	Para demostrarme que soy capaz de terminar los estudios	X		X		X		
15	Porque pienso que estos estudios me ayudaran a preparar mejor lo que quiero ser	X		X		X		
16	Porque está de acuerdo con mi forma de vida	X		X		X		
17	Para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado	X		X		X		
18	Porque aprobar en la Universidad me hace sentirme importante	X		X		X		
19	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta	X		X		X		
20	Porque considero que forma parte de mí	X		X		X		
21	Porque en el futuro quiero tener una buena vida	X		X		X		
22	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	X		X		X		
23	Porque me ayudará a elegir mi orientación profesional	X		X		X		
24	Porque lo veo como una parte fundamental de lo que soy	X		X		X		
25	Para tener en el futuro un mejor sueldo	X		X		X		
26	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	X		X		X		
27	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	X		X		X		
28	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Amotivación	Si	No	Si	No	Si	No	
29	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad	X		X		X		
30	En su momento he tenido buenas razones para matricularme en la universidad pero ahora me pregunto si debería continuar en ella	X		X		X		
31	No sé por qué me he matriculado en la Universidad, me tiene sin cuidado	X		X		X		
32	No lo sé, no consigo comprender qué hago matriculado en la Universidad	X		X		X		

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Aprendizaje Significativo							
1	Evoco ideas previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
2	Reviso previamente el tema que se tratará en clase	x		x		x		
3	Respondo preguntas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
4	Expongo ideas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
5	Estoy motivado para aprender las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
6	Realizó con responsabilidad a las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
7	Participó activamente de las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
8	Colaboró con mis compañeros en las actividades desarrolladas en la clase	x		x		x		
9	Evoca tus experiencias previas las preguntas del docente durante la clase	x		x		x		
10	Motiva tu interés las explicaciones del docente durante la clase	x		x		x		
11	Favorece tu aprendizaje los recursos empleados por el docente durante la clase	x		x		x		
12	Despierta tu auto aprendizaje las estrategias empleados por los docentes durante la clase	x		x		x		
13	Explicó verbalmente los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
14	Respondo preguntas de los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
15	Solucionó problemas propuestos con los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
16	Aplico mis actividades cotidianas los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados en los Instrumentos miden todos los aspectos de las dimensiones, por lo tanto son suficientes.

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

Apellidos y nombres del juez validador: Reyes Jaramillo, Yolanda Teresa

DNI: 06995548

Especialidad del validador: Mg. En Docencia Universitaria y Gestión Educativa

⁴**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado. ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

26 de julio del 2022



Firma

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 1: Motivación: "Yo estoy estudiando en la universidad							
	DIMENSIÓN 1: Motivación Intrínseca	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas	x		x		x		
2	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	x		x		x		
3	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás	x		x		x		
4	Por el placer de descubrir cosas nuevas para mí	x		x		x		
5	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	x		x		x		
6	Por el placer de leer temas interesantes	x		x		x		
7	Por el placer de saber más sobre las cuestiones que me atraen	x		x		x		
8	Por la satisfacción que cuando logro realizar actividades académicas difíciles	x		x		x		
9	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por tratar ciertos temas	x		x		x		
10	Porque esta Universidad me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	x		x		x		
11	Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios	x		x		x		
12	Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Motivación Extrínseca	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Porque sólo con la educación secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado	x		x		x		

14	Para demostrarme que soy capaz de terminar los estudios	X		X		X		
15	Porque pienso que estos estudios me ayudaran a preparar mejor lo que quiero ser	X		X		X		
16	Porque está de acuerdo con mi forma de vida	X		X		X		
17	Para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado	X		X		X		
18	Porque aprobar en la Universidad me hace sentirme importante	X		X		X		
19	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta	X		X		X		
20	Porque considero que forma parte de mí	X		X		X		
21	Porque en el futuro quiero tener una buena vida	X		X		X		
22	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	X		X		X		
23	Porque me ayudará a elegir mi orientación profesional	X		X		X		
24	Porque lo veo como una parte fundamental de lo que soy	X		X		X		
25	Para tener en el futuro un mejor sueldo	X		X		X		
26	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	X		X		X		
27	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	X		X		X		
28	Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Amotivación	Si	No	Si	No	Si	No	
29	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad	X		X		X		
30	En su momento he tenido buenas razones para matricularme en la universidad pero ahora me pregunto si debería continuar en ella	X		X		X		
31	No sé por qué me he matriculado en la Universidad, me tiene sin cuidado	X		X		X		
32	No lo sé, no consigo comprender qué hago matriculado en la Universidad	X		X		X		

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Aprendizaje Significativo							
1	Evoco ideas previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
2	Reviso previamente el tema que se tratará en clase	x		x		x		
3	Respondo preguntas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
4	Expongo ideas usando mis experiencias previas relacionadas al tema que se tratará en clase	x		x		x		
5	Estoy motivado para aprender las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
6	Realizó con responsabilidad a las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
7	Participó activamente de las actividades desarrolladas en clase	x		x		x		
8	Colaboró con mis compañeros en las actividades desarrolladas en la clase	x		x		x		
9	Evoca tus experiencias previas las preguntas del docente durante la clase	x		x		x		
10	Motiva tu interés las explicaciones del docente durante la clase	x		x		x		
11	Favorece tu aprendizaje los recursos empleados por el docente durante la clase	x		x		x		
12	Despierta tu auto aprendizaje las estrategias empleados por los docentes durante la clase	x		x		x		
13	Explicó verbalmente los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
14	Respondo preguntas de los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
15	Solucionó problemas propuestos con los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		
16	Aplico mis actividades cotidianas los nuevos aprendizajes adquiridos en clase	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador.

Norabuena Robles, Miguel Ángel

DNI: 10860890

Especialidad del validador: Magister en docencia e investigación en salud.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado. ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

07 de junio del 2022



Mg. Miguel Norabuena Robles
Mg. en Docencia e
Investigación de salud

Anexo 4

Confiabilidad de los instrumentos

Alfa de Cronbach de la “Escala de Motivación Académica. Revisada (EME-R)”

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.937	32

Alfa de Cronbach del “Cuestionario de Aprendizaje Significativo”

Alfa de Cronbach	N de elementos
0. 909	16

Anexo 5

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del estudio:

“Motivación y Aprendizaje Significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022”

El objetivo de este estudio: Establecer la relación entre la motivación y el aprendizaje significativo en estudiantes de Terapia Física de una universidad pública de Lima, 2022”

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder todas las preguntas de los dos cuestionarios: El primer cuestionario consta de 32 preguntas sobre Motivación y el segundo cuestionario de 13 preguntas sobre aprendizaje significativo.

La participación es estrictamente voluntaria, toda información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas, quedando excluido del estudio.

Esta investigación no genera riesgos para su salud a nivel físico, emocional ni mental.

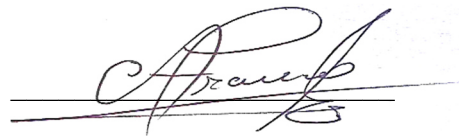
Cualquier duda frente a su participación puede ser consultada con el investigador Lic. Aldo Franco Espinoza, teléfono 990246981. Su firma en este documento da su aval y demuestra que acepta todas las condiciones mencionada anteriormente.

Desde ya le agradecemos su participación.

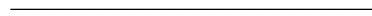
Acepto participar voluntariamente en esta investigación, declaro haber sido informado(a) del objetivo de investigación.

Reconozco que la información que yo proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. Entiendo que mi firma en este documento significa que he decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Lima, 30 de junio del 2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Aldo Franco', written over a horizontal line.

Investigador (a)

A solid horizontal line intended for the participant's signature.

Firma del participante

Anexo 6.

Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos



Universidad Nacional
Federico Villarreal

Facultad de Tecnología Médica

"Cita del Fundador de la Señoría Nacional"

ESCUELA PROFESIONAL DE TERAPIAS DE REHABILITACIÓN

El Agustino, 30 de setiembre del 2022

OFICIO N° 266-2022-EPTR-FTM-UNFY

Magíster
GUILLERMO ALEJANDRO RAFFO IBARRA
Director de la Escuela de Post Grado
Universidad Norbert Wiener
Presente.

Referencia: Carta 291-EPG-UPNW
Asunto: Autorización para aplicación de estudio de campo

El presente tiene por finalidad hacerle llegar el saludo cordial a nombre de la Escuela Profesional de Terapias de Rehabilitación de la Facultad de Tecnología Médica Universidad Nacional Federico Villarreal y en atención al documento de la referencia, manifiestarle que este despacho ha autorizado al egresado Aldo Gustavo Franco Espinoza, aplique sus instrumentos de recolección de datos dirigido a los estudiantes de la Especialidad de Terapia Física y Rehabilitación, para la elaboración de su proyecto de investigación denominado: "Motivación y Aprendizaje Significativo en Estudiantes de Terapia Física de una Universidad Pública de Lima, 2022".

Sin otro particular, es propicia la ocasión para manifiestarle las muestras de mi consideración distinguida.

Atentamente,



Dra. REGINA MEDRA ESPINOZA
Decana
Facultad de Tecnología Médica



Dr. CARLOS ALBERTO ZAVALA COCA
Director
Esc. Profesional de Terapias de Rehabilitación

Quilón

Anexo 7:

Informe del asesor de Turnitin

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO Tesis Subsanaada _ Aldo Franco 21 de di c.docx	AUTOR ALDO FRANCO
--	------------------------------------

RECUENTO DE PALABRAS 18695 Words	RECUENTO DE CARACTERES 109090 Characters
RECUENTO DE PÁGINAS 120 Pages	TAMAÑO DEL ARCHIVO 4.6MB
FECHA DE ENTREGA Dec 26, 2022 2:54 PM GMT-5	FECHA DEL INFORME Dec 26, 2022 2:56 PM GMT-5

● **16% de similitud general**
El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 16% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 6% Base de datos de trabajos entregados
- 5% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)

Resumen