

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR



Motivación académica, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA SUPERIOR

Autora: Bach. Marnith Saavedra Ríos

Asesor: Dr. Héctor Hugo Sánchez Carlessi.

LIMA - PERÚ

2019

Dedicatoria

A mis hijos Marnith Rosa, Marco Antonio y Valentina

A mi esposo Marco

A mis padres Leny y Alfonso

A mis hermanos Doris, Karina y Alfonso

A mis sobrinos Daniela y Sebastian

Agradecimientos

A Dios, porque en todo momento me guía e ilumina...

A mis padres, porque gracias a ellos pude empezar y concluir mis estudios, porque estuvieron apoyándome de manera incondicional durante todos estos años de mi vida, asimismo como para terminar la tesis tan esperada.

A mis hijos, por que me demostraron valentía y paciencia, por comprender sobre el tiempo que no podía estar con ellos para terminar mis estudios y culminar la tesis.

A mi esposo, por su comprensión en los momentos difíciles, por guiarme con sus consejos de forma profesional, en el proceso de la tesis.

A mis profesores por sus enseñanzas.

A mis asesor de tesis Dr. Hector Hugo Sánchez Carlessi, por su orientación, guía y críticas constructivas en el proceso hasta la culminación de la tesis.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal determinar si existe relación entre la motivación académica y aprendizaje cooperativo asociados al rendimiento académico universitario, para ello se aplicó un diseño descriptivo correlacional luego se utilizó como instrumento la escala de Motivación Académica EMA – VEMH de Vicente Mendoza y el cuestionario de Valoración del Aprendizaje Cooperativo como Metodología de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad.

Basándonos en los resultados obtenidos, se concluye que el aprendizaje cooperativo y la motivación académica correlacionan de forma positiva y altamente significativa. De igual forma el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico están correlacionados de manera positiva. Respecto a la motivación académica y el rendimiento académico están correlacionados de forma positiva y altamente significativa. Por tanto, se concluyó que a mayor aprendizaje cooperativo, mayor motivación académica en estudiantes universitarios con experiencia laboral. A mayor aprendizaje cooperativo, mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral. De igual modo cuanto mayor sea la motivación académica, mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

Palabras clave: Motivación académica, aprendizaje cooperativo,
rendimiento académico

Abstract

This research had as main objective to determine if there is a relationship between academic motivation and cooperative learning associated with university academic performance, for this purpose a correlational descriptive design was applied, then the EMA - VEMH Academic Motivation scale of Vicente Mendoza was used as an instrument and the questionnaire of Valuation of Cooperative Learning as a Teaching-Learning Methodology at the University.

Based on the results obtained, it is concluded that cooperative learning and academic motivation correlate in a positive and highly significant way. Similarly, cooperative learning and academic performance are positively correlated. Regarding academic motivation and academic performance, they are positively and highly significant correlated. Therefore, it was concluded that the more cooperative learning, the greater academic motivation in university students with work experience. The more cooperative learning, the greater academic performance in university students with work experience. Similarly, the higher the academic motivation, the greater the academic performance of university students with work experience.

Palabras clave: Motivación académica, aprendizaje cooperativo,
rendimiento académico

Índice de contenido

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Resumen	3
Abstract	4
Índice de contenido.....	5
Índice de Tablas	8
Índice de Figuras.....	12
CAPITULO I	13
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	13
1.1 Formulación del problema y delimitación del estudio	13
1.1.1 Problema general	14
1.1.2 Problemas específicos	14
1.2 Importancia y Justificación del problema.....	15
1.3 Limitación del estudio	16
1.4 Objetivos	17
1.4.1 Objetivo general	17
1.4.2 Objetivos específicos.....	17
CAPITULO II	18
MARCO TEORICO	18
2.1 Marco histórico.....	18
2.2 Investigaciones relacionadas con el tema.....	19
2.2.1 A nivel internacional.....	19
2.2.2 A nivel nacional.....	22
2.3 Estructura teórica y científica que sustenta el estudio	24
2.3.1 Motivación académica	24
2.3.2 Aprendizaje cooperativo.....	27
2.3.2.1 Los componentes o elementos esenciales del aprendizaje cooperativo	27
2.3.2.2 Ventajas del aprendizaje cooperativo	30
2.3.2.3 Desventajas del aprendizaje cooperativo	31
2.3.3 Rendimiento Académico	32

2.3.3.1 Factores psicológicos que influyen en el rendimiento académico	35
2.3.3.2 Factores familiares que influyen en el rendimiento académico	37
2.4 Definición de términos básicos.....	38
5 Hipótesis.....	40
2.5.1 Hipótesis general.....	40
2.5.3 Hipótesis específicas	40
CAPITULO III	43
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	43
3.1 Tipo y método de investigación.....	43
3.2 Población de estudio y diseño muestral	44
3.2.1 Población de estudio	44
3.2.2 Diseño muestral.....	44
3.3 Variables de estudio.....	47
3.3.1 Variables correlacionadas.....	47
3.3.2 Variables de Control	47
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	48
3.4.1 Escala de motivación académica	48
3.4.1.1 Aspecto teórico de la escala de Motivación Académica.....	48
3.4.1.2 Pruebas de validación	50
3.4.1.2.1 Pruebas de validación psicométrica. Escala de Motivación Académica	50
3.4.1.2.2 Pruebas de confiabilidad psicométricas.Escala de Motivación Académica	52
3.4.2 Cuestionario de aprendizaje cooperativo	54
3.4.2.1 Aspecto teórico del cuestionario de aprendizaje cooperativo.....	54
3.4.2.2 Pruebas de validación	55
3.4.2.2.1 Pruebas de validación del Cuestionario de aprendizaje cooperativo.....	55
3.4.2.2.2 Pruebas de confiabilidad: Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo	57
3.4.3 Puntajes de rendimiento académico	58
3.4.4 Procedimientos para la recolección de datos	58
3.4.5 Técnicas de procedimiento y análisis de datos	58
CAPITULO IV.....	60
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	60
4.1 Contrastación de Hipótesis Específicas.....	60
4.1.1 Motivación académica intrínseca y sexo.....	60
4.1.2 <i>Motivación académica intrínseca y edad.</i>	62

Índice de Tablas

Tabla 1

Distribución de la muestra según la variable socio- demográfica: sexo.....46

Tabla 2

Distribución de la muestra según la variable: edad46

Tabla 3

Distribución de la muestra según Nivel de Estudio46

Tabla 4

Análisis de Ítems del factor Motivación intrínseca de la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza.....50

Tabla 5

Análisis de Ítems del factor Motivación extrínseca de la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza.....51

Tabla 6

Confiabilidad por consistencia Interna Alfa de Cronbach para toda la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza.....52

Tabla 7

Confiabilidad por consistencia Interna Alfa de Cronbach para cada factor de la Escala motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza52

Tabla 8

Confiabilidad por el método de Mitades para toda la Escala motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza.....53

Tabla 9

Confiabilidad por el método de Mitades para cada factor de la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza.....53

Tabla 10

Análisis de Ítems para todo el cuestionario de aprendizaje cooperativo.....55

Tabla 11

Confiabilidad por consistencia interna Alfa de Cronbach para todo el cuestionario de aprendizaje cooperativo.....57

Tabla 12

Confiabilidad por el método de Mitades para todo el cuestionario de aprendizaje cooperativo.....57

Tabla 13

Diferencias en motivación académica intrínseca según sexo.....60

Tabla 13.1

Motivación académica intrínseca y sexo. Pruebas de chi-cuadrado.....61

Tabla 14

Diferencias en la motivación académica intrínseca según edad.....62

Tabla 14.1

Motivación académica intrínseca y edad. Pruebas de chi-cuadrado63

Tabla 15	
<i>Diferencias en motivación académica extrínseca según sexo.....</i>	<i>64</i>
Tabla 15.1	
<i>Motivación académica extrínseca y sexo. Pruebas de chi-cuadrado</i>	<i>65</i>
Tabla 16	
<i>Diferencias en motivación académica extrínseca según edad.....</i>	<i>66</i>
Tabla 16.1	
<i>Motivación académica extrínseca según edad. Pruebas de chi-cuadrado.....</i>	<i>67</i>
Tabla 17	
<i>Diferencias significativas en aprendizaje cooperativo según sexo.....</i>	<i>68</i>
Tabla 17.1	
<i>Aprendizaje cooperativo y sexo. Pruebas de chi-cuadrado.....</i>	<i>69</i>
Tabla 18	
<i>Diferencias significativas en aprendizaje cooperativo, según edad.....</i>	<i>70</i>
Tabla 18.1	
<i>Aprendizaje cooperativo y edad. Pruebas de chi-cuadrado</i>	<i>71</i>
Tabla 19	
<i>Diferencias significativas en rendimiento académico según sexo.....</i>	<i>72</i>
Tabla 19.1	
<i>Rendimiento académico y sexo. Pruebas de chi-cuadrado.....</i>	<i>73</i>

Tabla 20

Diferencias significativas en rendimiento académico, según edad.....74

Tabla 20.1

Rendimiento académico y edad. Pruebas de chi-cuadrado.....75

Tabla 21

Correlación de Spearman entre los dos componentes de la motivación académica y el aprendizaje cooperativo.....76

Tabla 22

Correlación de Spearman entre los dos componentes de motivación académica y rendimiento académico.....79

Tabla 23

Correlación de Spearman entre aprendizaje cooperativo y rendimiento académico.....80

Índice de Figuras

Figura 1.

Los componentes de la motivación académica.....25

Figura 2.

Correlación entre motivación académica y aprendizaje cooperativo.....78

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema y delimitación del estudio

El estudio de los factores que se asocian o influyen en el rendimiento académico es un tema de alto interés no solo académico sino social y educativo, dado que de la manera como estos factores funcionen o influyen e intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dependerá un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

Así, en el caso de los factores educativos y psicológicos los estudios han sido diversos, sin embargo destacan por su importancia el nivel motivacional que tenga el estudiante para obtener un buen rendimiento.

Se tiene en cuenta que según los principios psicológicos y educativos se requiere que existan las condiciones de motivación académica para que el comportamiento de los estudiantes universitarios funcione apropiadamente, es decir los bajos y altos niveles de motivación pueden provocar una variabilidad en el nivel de rendimiento académico o desempeño académico. Así un estudiante altamente motivado generará posibilidades de lograr aprendizajes en el corto tiempo y con mayor efectividad (Sánchez y Reyes, 2009).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza está basada en el modelo cognitivo que busca a través de la interacción docentes-alumnos y de una acción activa del alumno que el aprendizaje tenga lugar con más eficiencia y los haga más competentes, es decir que logren un mejor rendimiento académico, tengan un buen desempeño en la sociedad.

En cuanto al Rendimiento Académico, Jiménez (2000) refiere que es un nivel de conocimientos que es demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico. Sin embargo, estudios realizados por Johnson, Johnson y Stanne (2000) con la estrategia de Aprendizaje Cooperativo han sido muy pocos, en particular en ambientes universitarios.

Es en este contexto en el cual la pregunta principal y las preguntas específicas de investigación formuladas son:

1.1.1 Problema general

P_g: ¿Está la motivación académica (motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca) y el aprendizaje cooperativo correlacionados positivamente con el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral?

1.1.2 Problemas específicos

P₁: ¿Se diferencia la motivación académica intrínseca según el sexo de los estudiantes universitarios con experiencia laboral?

P₂: ¿Se diferencia la motivación académica intrínseca según la edad de los estudiantes universitarios con experiencia laboral?

P₃: ¿Se diferencia la motivación académica extrínseca según el sexo de los estudiantes universitarios con experiencia laboral?

P₄: ¿Se diferencia la motivación académica extrínseca según la edad de los estudiantes universitarios con experiencia laboral?

P₅: ¿Se diferencia el aprendizaje cooperativo según el sexo de los estudiantes universitarios con experiencia laboral?

P₆: ¿Se diferencia el aprendizaje cooperativo según la edad de los estudiantes universitarios con experiencia laboral?

P₇: ¿Se diferencia el rendimiento académico según el sexo de los estudiantes universitarios con experiencia laboral?

P₈: ¿Se diferencia el rendimiento académico según la edad de los estudiantes universitarios con experiencia laboral?

1.2 Importancia y Justificación del problema

La relevancia académica de este estudio radica, en que desde una perspectiva novedosa como lo es el aprendizaje cooperativo y de la manera como ésta se relaciona con un buen nivel de motivación, pueden facilitar un mejor desempeño o rendimiento académico, por ello podrá beneficiar no solamente a la población en estudio (que después de analizar el promedio del rendimiento académico el resultado fue de 13.07 en la escala vigesimal) sino también para otros estudiantes que requieran mejorar el rendimiento académico como parte integral en el proceso para lograr la excelencia académica.

Así mismo, desde el punto de vista del impacto social los resultados de esta investigación podrán beneficiar a la población de estudiantes universitarios que se tomó en cuenta para el presente estudio, que está conformado por 1880 estudiantes quienes ingresan con conocimientos prácticos adquiridos en el campo laboral y que siguen trabajando durante el periodo de estudios, de igual modo podrá beneficiar a diferentes entidades educativas que deseen tomar como referencia el presente estudio para adaptarlo y aplicarlo de acuerdo a su realidad.

Se puede explicar esta teoría ya que, la investigación se justifica porque podrá permitir un conocimiento más específico sobre la manera como éstas dos variables: motivación y aprendizaje cooperativo se relacionan en mayor o menor medida con el rendimiento académico.

Desde el punto de vista metodológico la investigación contribuirá a probar dos instrumentos de medición novedosos y analizar cómo funcionan en estudiantes universitarios con experiencia laboral y quienes tienen mucho que aportar.

Desde el punto de vista de la justificación práctica, este estudio con la información obtenida permitirá proveer información y organizar programas para prevenir el bajo rendimiento y mejorar el clima académico con una motivación más adecuada que estimule o facilite un aprendizaje cooperativo.

Finalmente, se ha considerado realizar la presente investigación con un tipo de estudiante peculiar, que cuenta con experiencia laboral, está trabajando por lo que su horario de estudio está fuera del horario de trabajo normal además tiene el deseo de estudiar una carrera universitaria, características que difieren de un estudiante de ciclo normal, se justifica porque permitirá conocer de qué manera influye la motivación académica y el aprendizaje cooperativo en su rendimiento académico.

1.3 Limitación del estudio

Los resultados obtenidos por esta investigación se limitan a una muestra de 319 estudiantes universitarios con experiencia laboral quienes, como es conocido, son personas que trabajan todo el día y estudian en horarios especiales; sin embargo para otras universidades actuarán como referentes para adaptar a diferentes realidades.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

O_g: Determinar las correlaciones entre la motivación académica (motivación intrínseca y motivación extrínseca) y el aprendizaje cooperativo asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

1.4.2 Objetivos específicos

O₁: Comparar la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, según la variable sexo.

O₂: Comparar la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, según la variable edad.

O₃: Comparar la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, según la variable sexo.

O₄: Comparar la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, según la variable edad.

O₅: Comparar el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, según la variable sexo.

O₆: Comparar el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, según la variable edad.

O₇: Comparar el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, según la variable sexo.

O₈: Comparar el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, según la variable edad.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1 Marco histórico

Navarro (2003 citado en González, 2003; Núñez, Biencinto, Carpintero y García, 2014; Colmenares y Delgado, 2008) ha señalado la importancia de un buen nivel de motivación, en particular de la motivación académica, la cual se considera afecta en mayor o menor medida la variable dependiente rendimiento académico.

Por otro lado, con el avance de las ciencias de la educación, de la tecnología se han innovado, cambiándola y obteniendo diferentes formas y estrategias de enseñar, teniendo en cuenta los datos descubiertos por la psicología del aprendizaje acerca de cómo se aprende. Así sobre la base de los modelos explicativos cognitivos del aprendizaje se han desarrollado diversas técnicas y/o estrategias para mejorar la manera como se organiza la enseñanza y como el estudiante aprende.

La investigación acerca del rendimiento académico nos brinda información muy importante para tener un acercamiento a la certidumbre de las correspondientes habilidades, valores y destrezas adquiridas por cada uno de los estudiantes en el desarrollo de su instrucción universitaria. De este modo las variables habilidad social, autocontrol, autoestima, motivación, etc, llegan a su mayor relevancia, para ello se apertura lugar y se reflexiona en temas de evaluación y diseño curricular en entidades de estudio regulares así también como en entidades universitarias (Navarro, 2003 citado en González, 2007).

En suma, las variables a estudiar tienen antecedentes históricos muy importantes que marcan un rumbo en el desarrollo de la investigación educativa universitaria.

2.2 Investigaciones relacionadas con el tema

Para el presente estudio se han encontrado los siguientes antecedentes en la revisión de la literatura científica:

2.2.1 A nivel internacional

Muñoz (1993 citado en Navarro, 2003) emprendió una investigación comparativa sobre algunos factores que influyen en el rendimiento académico dirigida a ciertas poblaciones de estudiantes en los grados medio superior y superior, la finalidad general del estudio estaba dado a mostrar la correlación entre algunos elementos de naturaleza psicológica y el rendimiento académico en una población de alumnos becados. Así mismo la finalidad de conocer algunos de estos factores se seleccionaron 3 áreas: intelectual, rasgos de personalidad e integración familiar.

Luego de realizar el trabajo de investigación se encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico, de esta forma concluimos que no existieron diferencias significativas en la variable integración familiar entre los estudiantes que tienen becas rendimiento académico alto y los estudiantes de rendimiento académico bajo, también se encontró en la investigación que existen diferencias significativas en factores intelectuales, así también en los rasgos de personalidad entre estudiantes rendimiento alto y rendimiento bajo. Estas evidencias sustentan el planteamiento teórico, respecto a la contribución sincrónica de elementos cognitivos y emocionales para aprendizajes de contenidos intelectuales, los cuales van modificándose de acuerdo al nivel de rendimiento académico (Muñoz, 1993).

Por su parte, según la investigación realizada por Núñez (1998) cuyo objetivo fundamental fue ahondar en la comprensión de cómo la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje que

impliquen cierto grado de significatividad. El estudio se ha realizado con una muestra de 371 alumnos españoles con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años. Los resultados indican, en primer lugar, que existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo y, en segundo lugar, la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco.

Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra (2009) buscan confirmar la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello trabajaron con una muestra de 1298 estudiantes de las tres universidades de la ciudad de Valencia (España): Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia. Las dos primeras eran universidades públicas y la tercera era privada. Evaluaron el autoconcepto mediante el cuestionario AF5, que permite obtener puntuaciones de cinco tipos de autoconcepto: académico/laboral, emocional, familiar, físico y social.

También tomaron datos del rendimiento obteniendo, la media de cinco asignaturas troncales y obligatorias del curso en que se realizó la investigación. Como resultados las correlaciones entre puntuaciones de autoconcepto y calificaciones, y también análisis de regresión lineal reflejaron una relación moderada entre tres de los cinco tipos de autoconcepto que evalúa encontrando tres grupos de estudiantes, uno con buen perfil de autoconcepto y dos con peor perfil. El grupo con buen perfil tenía mejores calificaciones, aunque las diferencias existentes entre los tres grupos no llegaron a ser significativas en el análisis de Varianza (ANOVA) realizado.

Saigi (2011) analizó la posibilidad de utilizar las redes sociales para la enseñanza y el aprendizaje cooperativo de la telemedicina. Se presenta el Laboratorio de Telemedicina como estudio de caso que ofrece un modo de aprendizaje emergente soportado en el desarrollo de una red social en un entorno de educación superior. Se realizó una investigación cualitativa mediante encuesta anónima y observación participante. Los resultados indican que el Laboratorio de Telemedicina permite generar nuevos conocimientos desde un planteamiento holístico de la realidad, a través de las tecnologías de la información y la comunicación, y soportado en el desarrollo de una red social. La presencia de los «invitados expertos» en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, y el hecho de que esté ligado a situaciones problemáticas que los integrantes pueden “reconocer” y percibir como auténtico para su dominio, contribuyen a un mayor grado de motivación y constituyen factores de éxito del proceso de 3 y aprendizaje.

Ruiz (2012) desarrolló y evaluó los resultados y logros al aplicar una metodología cooperativa en el aprendizaje de nociones económico-empresariales y en la adquisición de las competencias básicas de aprender a aprender y social ciudadana en las asignaturas de Iniciativa Emprendedora (4º E.S.O.) y Economía (1º Bachillerato). Como otra variable de su investigación tomo la atención a sus repercusiones en el clima y la gestión del aula, y en los resultados académicos. El análisis de los datos obtenidos arrojó unos resultados que permitió establecer una mejora en el aprendizaje de los contenidos económicos, especialmente en la enseñanza obligatoria, debido a las técnicas cooperativas empleadas y a la combinación de estas con un aprendizaje basado en un proyecto empresarial simulado. En definitiva, el método cooperativo se erige como fórmula eficaz para el aprendizaje de contenidos económicos, pero sobre todo constituye una herramienta fundamental para dotar al alumnado de habilidades sociales que, de otro modo, apenas ejercitaría.

De León (2013) realizó una investigación docente, para ello convocó dos grupos, uno control y otro experimental, el cuál estaba integrado por un conjunto de setentecuatro individuos, de sexo masculino y femenino, los cuales estaban entre los rangos de 13 y 15 años, los cuales eran escolares de segundo grado de secundaria de los salones “A” y del “C”, de la Institución Educativa Experimental Dr. Werner Ovalle López, ubicada en la zona de Quetzaltenango, Republica de Guatemala. El conjunto experimental tuvo un estímulo el cual fue aplicar el método conocido como el aprendizaje cooperativo para poder usarse en la instrucción de la lengua inglesa, por otra parte al conjunto de control tuvo ausencia del condicionamiento experimental. Después de comparar la información, se llegó a la conclusión que al implementar el método del aprendizaje cooperativo cuando se enseña lengua inglesa, esto permitirá ver un resultado de manera positiva en el conjunto experimental, y no se obtendrá un resultado no significativo de manera estadística. También por este

estudio , se llegó a ver una transformación en la conducta social del estudiante, los cuales presentaron valores y actitudes muy importantes.

Núñez et al. (2014) realizaron un estudio para establecer y analizar diferencias en las estrategias de aprendizaje y patrones de motivación manifestados por estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid en función del enfoque de atención a la diversidad del centro en que estudian. Un total de 437 estudiantes respondieron el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM). Se realizaron diversos análisis descriptivos y análisis de varianza (ANOVA) sobre los resultados de los estudiantes en función del enfoque de atención a la diversidad del centro en cada dimensión del cuestionario. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del Centro Adaptativo Integral en algunos factores referidos a estrategias de aprendizaje (establecimiento de relaciones) y motivación (intrínseca, para trabajar en grupo y atribución interna). Estos resultados apoyan la conveniencia de adoptar en los centros educativos un enfoque inclusivo de atención a la diversidad de modo que puedan mejorar la competencia de aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

2.2.2 A nivel nacional

Luna (2002) aplicó pruebas mediante el test de Cassidy & Lynn, el cual sirve para valorar la motivación de logro para estudiantes de nivel secundario. La prueba arrojó un importante resultado que muestra un alto nivel de tendencia que busca estatus de reconocimiento en los niveles académicos superiores en relación a los de los compañeros cuando se obtiene la excelencia. Por otro lado, se lograron diferencias significativas con respecto a la edad, nivel educativo y sexo. De igual modo se recomienda que en las escuelas se tenga en cuenta a los medios y estrategias utilizado que sirvan como ayuda con el fin de incrementar la motivación de logro en los estudiantes, debido que los padres también en conjunto son los involucrados de lograr la excelencia.

González (2002), en su investigación para obtener el grado de doctor; menciona la relación existente entre diversas causas las influyentes en el rendimiento académico, entre las muchas esta, la motivación al logro. Además en esta investigación es utilizado el instrumento de Manassero y Vásques (1999) que mide la motivación de logro. Además se puede concluir que la motivación es un factor que influye en la realización de muchas acciones importantes que logran el rendimiento académico, por lo que es una causa que puede ser entrenable y modificable, de esta manera algunos estudiantes con mayores índices de motivación al logro dirigidos en temas particulares frecuentemente lograban notas altas, en tanto que los estudiantes de menores calificaciones tenían menor motivación; esta situación demuestra la gran importancia que tienen los docentes y educadores en estas investigaciones.

Castro (2007) plantea cómo determinar el grado de relación entre los hábitos de estudio, la motivación y el rendimiento académico en 81 estudiantes de V Ciclo de los alumnos de la carrera profesional de Educación Primaria, se les aplicó el Inventario de Hábitos de Estudio de Luis Vicuña para la variable rendimiento académico, se elaboraron pruebas para cada área y sub-área, las cuales fueron sometidas a validez de contenido. Entre los resultados se halló una relación significativamente moderada entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en el área de comunicación integral, más no en la sub área de psicología.

Colmenares y Delgado (2008) establecieron mediante estudios realizados la carencia de recursos de algunos docentes en sus clases. También se puede mencionar que algunos estudiantes, mencionan que es necesario fortalecer algunos servicios que ayuden a orientar a los mismos con el fin de corregir de igual modo las prácticas y técnicas para estudiar así también las formas de compromiso, esfuerzo y exigencia propia; igualmente la importancia que tienen las asesorías que brindan los profesores, además de fomentar que los estudiantes logren incrementar sus asistencias de manera normal a las aulas, minimizando la deserción de manera injustificada que permitan una baja Motivación al Logro del estudiante, que presenten bajos niveles de rendimiento académico, manifestado con notas obtenidas en los

cursos realizados por el estudiante y en el promedio total de notas que el estudiante alcanzó durante el semestre cursado el cual muestra una correlación alta entre las variables estudiadas.

Yactayo (2010) estableció la relación entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico en alumnos de secundaria. Se aplicó una prueba de Motivación de logro académico (MLA) en alumnos de secundaria. La muestra fue de 93 alumnos de tercero, cuarto y quinto de secundaria en la I.E. mixta Fe y Alegría 43 de Ventanilla Callao con edades entre los 14 y 18 años. Se obtuvo un índice de correlación de 0.39 mediante la prueba de correlación de Spearman. Se encontró relación moderada entre la motivación de logro y el rendimiento académico, también que las mujeres tienen una motivación de logro mayor que los hombres.

2.3 Estructura teórica y científica que sustenta el estudio

2.3.1 Motivación académica

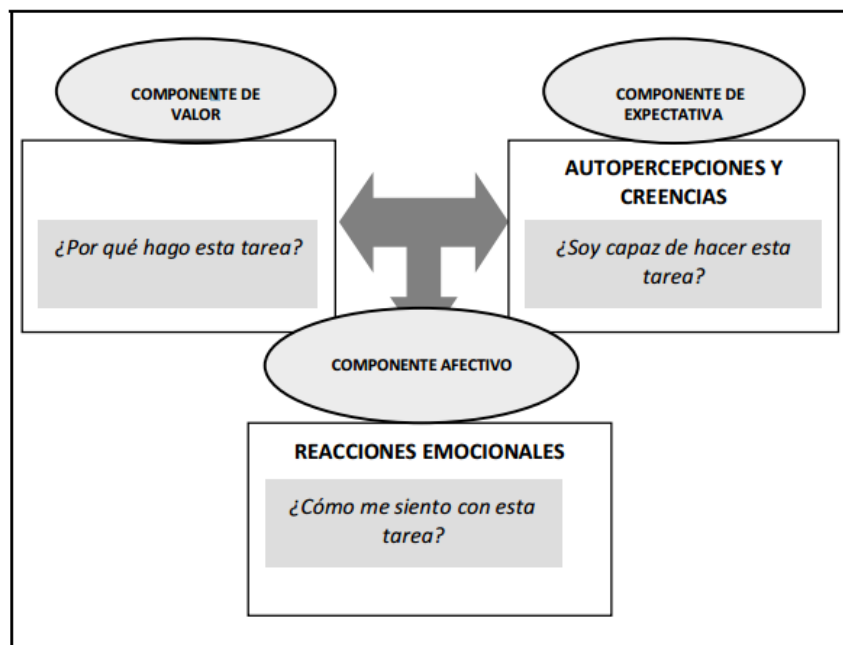
Sánchez y Reyes (2009) refieren que la motivación es el “proceso afectivo inicial que activa, impulsa o dinamiza la actuación de toda persona para ir en búsqueda de una meta”. El docente debe iniciar una sesión de aprendizaje despertando la motivación en el alumno por aprender la asignatura. Para ello debe comunicar el objetivo que se desea alcanzar en cada clase y recurrir a recursos o estrategias que despierten el interés y expectativas por alcanzar una meta.

Núñez (2009) parte de la definición clásica de la motivación como proceso psicológico, considerándola como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales.

Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos sino en cómo delimitar y concretar precisamente ese conjunto de procesos que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta.

Figura 1. Los componentes de la motivación académica (tomado de Valle y cols., 2007)

Tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot (1990) y de Valle y Cols. (2007) se pueden distinguir tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica tal como muestra la figura 1:



- a) El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no.

- b) Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las auto percepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.

- c) Una tercera dimensión es la afectiva y emocional, la cual engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad. Esta dimensión constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

Asumiendo esta diferenciación de los tres componentes motivacionales mencionados, será sumamente difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideran incapaces de abordarlos, o si creen que no está en su mano hacer gran cosa (componente de expectativa), si esa actividad no tiene ningún atractivo para él (componente de valor) o si le provoca ansiedad o aburrimiento (componente afectivo). Además, la implicación en una actividad dependerá de modo interactivo de estos tres componentes, requiere de un cierto equilibrio entre sus creencias de autoeficacia y sus expectativas de resultado, el interés personal y el valor asignado a la tarea, y las reacciones emocionales que nos provoca abordarla. (Pintrich y De Groot, 1990; Valle y Cols., 2007; en Núñez, 2009).

La motivación representa un condicionante fundamental del rendimiento académico, y así lo reconocen profesores e investigadores sobre el tema. Junto a otras variables, como las aptitudes personales o las estrategias de aprendizaje, la motivación académica se revela como uno de los mejores predictores del ajuste logrado por el estudiante: sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos.

2.3.2 Aprendizaje cooperativo

Según Johnson et al. (2000), el aprendizaje cooperativo es un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula, en el cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños, desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Para que exista aprendizaje no basta trabajar en grupos pequeños, es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa “cara a cara”, la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal.

El aprendizaje cooperativo no solo es un método de enseñanza-aprendizaje, es una concepción diferente de estos procesos que permiten la producción de una nueva cultura educativa basada en el trabajo grupal con responsabilidades compartidas.

Desde esta perspectiva el rol del docente es el de facilitador o mediador de oportunidades de aprendizaje utilizando fuentes de información variadas y motivadoras, con metodología interactiva y cooperativa tales como: provee materiales, adopta decisiones sobre el tamaño y composición del grupo, dispone las actividades a realizar y las recompensas a recibir.

El rol del estudiante será el de una persona activa y responsable, comprometida para explicar, motivar y negociar como miembro de un equipo, desarrollando conocimientos y habilidades sociales.

2.3.2.1 Los componentes o elementos esenciales del aprendizaje cooperativo

Johnson, Johnson & Holubec (1999) mencionan que para que el aprendizaje cooperativo funcione bien hay cinco componentes o elementos esenciales:

1. En la interdependencia positiva de los estudiantes, los docentes deberán plantear tareas precisas y objetivos en cada grupo, de manera que cada grupo indistinto de los estudiantes involucrados en las tareas, fracase o supere las pruebas juntos. Todos los integrantes del grupo tendrán presente

cada esfuerzo de uno por uno de los miembros del grupo, teniendo en cuenta que el esfuerzo individual no solo lo beneficia personalmente, sino de igual manera a todos los integrantes del grupo; de tal manera que esta interdependencia positiva genera un compromiso con el triunfo de otros integrantes del grupo, y por siguiente con el triunfo del mismo, el cuál presenta la plataforma del aprendizaje cooperativo. De esta manera se muestra que si no hay interrelación positiva con los integrantes del grupo, no existe cooperación en el grupo.

2. Respecto a la responsabilidad individual y grupal. Cada grupo debe enfrentar el compromiso de conseguir sus objetivos, de esta manera un miembro del grupo tiene la obligación de cumplir con la tarea correspondiente asignada. No se puede sacar ventaja de la labor de los otros miembros. Todo el grupo tendrá la obligación de clarificar los objetivos, así como realizar una evaluación del avance obtenido con respecto al logro de sus objetivos y de los esfuerzos propios de cada integrante. El compromiso personal se cumple al evaluar el resultado individual de los representantes del grupo y estos resultados de la prueba se muestran a todos los integrantes del grupo y también de manera personal a las personas que lo conforman, con la finalidad de poder establecer que individuo puede necesitar apoyo adicional y aliento con la finalidad de cumplir el trabajo encomendada. La intención de los grupos de aprendizaje cooperativo se da para ayudar a cada integrante de manera independiente, lo cual significa, que ellos puedan aprender grupalmente, de este modo en el futuro podrán desenvolverse mejor como personas de bien.
3. La interrelación estimulante, deberá ser primordialmente cara a cara. Los alumnos deben hacer en grupo tareas que la participación individual del estudiante origine el triunfo de los miembros del grupo, participando con los recursos que se dan en el medio, apoyándose, protegiéndose, animándose y obteniendo la felicitación de cada miembro del grupo debido a su perseverancia por aprender. El grupo de aprendizaje es, una alternativa al sistema de soporte del estudiante, es también una forma de soporte individual. Existen actividades cognitivas e interpersonales que se dan cuando el alumno suscita aprendizaje para los demás, mostrando

personalmente la forma de solucionar inconvenientes, examinar la cualidad de los significados que se aprenden, demostrar lo aprendido a los demás integrantes del grupo y enlazar el aprendizaje actual con el aprendizaje anterior. Cuando se demuestra de manera individual el aprendizaje adquirido a los miembros del grupo, estos alcanzan una obligación íntima con los otros, también se logra cumplir con los objetivos comunes.

4. Enseñarles a los alumnos algunas habilidades individuales como habilidades de grupo indispensables. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente complicado, en términos comparativos en relación al aprendizaje competitivo o el individualista, por esta razón es que necesita que los alumnos aprendan todas las asignaturas escolarizadas, de igual modo es necesario que los estudiantes aprendan a desarrollar sus habilidades entre las distintas personas y también deberán aprender a desarrollar sus habilidades con los grupos, las cuales son útiles en funcionamiento de un grupo (trabajo de equipo). Todos los integrantes del grupo deberán conocer el procedimiento para ejecutar la dirección, en la toma de decisiones, propiciar un ambiente que genere seguridad, en el cual se puedan comunicar y tratar problemas, además los estudiantes deberán tener la determinación a realizarlo. El profesor necesitará instruir a los estudiantes en las destrezas del trabajo en equipo de una manera con la misma sensatez y exactitud de la manera tal cuál se enseñan los cursos relacionados. Debido que la cooperación se relaciona con el conflicto (Johnson, 1992), los procesos a seguir y los métodos necesarios para manejar los conflictos de una forma que construya, es primordialmente importante en una adecuada operatividad en todos . (Consultar la información relacionada a procedimientos y estrategias en la enseñanza de estudiantes, prácticas de la integración social, ver Johnson [1991, 1993])
5. Evaluación grupal. Esto se refiere cuando parte de los integrantes del grupo examinan si están logrando sus metas, estableciendo amistades en el centro de labor de una manera eficaz. Todos los integrantes deberán establecer las operaciones de cada uno del equipo, si estas son positivas o negativas, tomando adecuadamente decisiones referentes a cuáles conductas guardar o cambiar. Además debe mencionarse, que el proceso de aprendizaje puede

mejorar de forma continua, para lo cuál se hace necesario que cada uno de los miembros examine adecuadamente la manera cómo trabajan en equipo, acrecentando la eficacia del grupo.

La manera como se utiliza el aprendizaje cooperativo, necesita de una acción ordenada dirigida por el mismo profesor. Existen cinco partes elementales que no sólo son características personales de los excelentes grupos de aprendizaje, de igual manera estos representan como ejemplo el orden que debería implementarse disciplinadamente con el fin de generar las condiciones que lleven a una excelente acción cooperativa.

2.3.2.2 Ventajas del aprendizaje cooperativo

Según Johnson et al. (2000) las ventajas del aprendizaje cooperativo son las siguientes:

1. Las experiencias de aprendizaje cooperativo pueden incrementar el rendimiento de los estudiantes, sobre todo si se compara con el que se produce con experiencias de tipo competitivo e individualista.
2. Las experiencias de aprendizaje cooperativo, en comparación con las de tipo competitivo e individualista, pueden aumentar la motivación hacia el aprendizaje, sobre todo la motivación intrínseca.
3. Las experiencias de aprendizaje cooperativo tienden a producir actitudes más positivas, tanto hacia el aprendizaje, como hacia los profesores.
4. Las experiencias de aprendizaje cooperativo siempre correlacionan, alta y positivamente, con niveles superiores de autoestima.

5. Las experiencias de aprendizaje cooperativo tienen el efecto de producir en el alumno una percepción más fuerte de que los compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarlo.
6. Las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen las posibilidades de aceptación de los compañeros de otras etnias.
7. Las experiencias de aprendizaje cooperativo aumentan la “interacción” entre los alumnos considerados normales sin ningún tipo de discapacidad y los que poseen algún tipo de discapacidad física o mental, lo que facilita la integración de estos últimos.

2.3.2.3 Desventajas del aprendizaje cooperativo

Según Johnson et al. (2000), ha señalado también algunas desventajas de basar la enseñanza solo en una estrategia de aprendizaje cooperativo, las principales son:

- En los equipos de trabajo, los estudiantes menos competentes asignan el mayor trabajo a sus compañeros más competentes para que estos sean quienes realicen todo o completen las tareas, de ese modo los alumnos menos capaces disminuyen su participación.
- Los estudiantes menos capaces se ven favorecidos por las notas grupales, sin embargo, en las evaluaciones personales su rendimiento es bajo.
- Otra acción, es la actitud de los estudiantes más competentes para asumir los roles más importantes, que los beneficia al aprovechar los contenidos desarrollados o investigados en el aprendizaje, de esta manera obtienen mejores calificaciones en exámenes o exposiciones.
- Los estudiantes excelentes pueden perjudicarse porque han de adecuarse a un ritmo de estudio más lento.
- El trabajo en equipo puede reducir la individualidad de sus miembros.
- Puede promover discusiones y relaciones frustrantes entre los compañeros.

Finalmente, es conveniente precisar para evitar confusiones sobre la redacción de la presente tesis, que a pesar que algunos autores tienden a formularlo

como sinónimos, se presenta ciertas diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

Zañartu (2000) afirma que la diferencia básica es que el aprendizaje cooperativo necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor. Por otro lado, Panitz (2001), considera que en el aprendizaje colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que, en el aprendizaje cooperativo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

2.3.3 Rendimiento Académico

El rendimiento académico es un constructo, el cual empieza a tener relevancia para la vida del hombre, cuando iniciamos estudios escolares hasta los estudios académicos-profesionales; en este contexto, existen educadores que valorizan con mayor calificación, los esfuerzos, que la habilidad. Dicho de otros modos, cuando un alumno tiene la expectativa de ser conocido por su preparación, que resulta primordial en su propia autoestima, en el aula de clase se da a conocer el esfuerzo que el mismo ha realizado y se le recompensa.

Covington (1984, citado por Navarro, 2003), teniendo en cuenta lo señalado, considera que se derivan tres tipos de estudiantes en las aulas:

- Los orientados al dominio: aquellos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
- Los que aceptan el fracaso: aquellos estudiantes derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

- Los que evitan el fracaso: aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

Otra definición más actual es la de Jiménez (2000), la cual postula que el rendimiento académico es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación; sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Así mismo, si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado: Algunos factores del rendimiento: *las expectativas y el género*, refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, tomando como una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico las calificaciones escolares ; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como *predictivo* del rendimiento académico, aunque en la realidad del aula, el investigador podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

Sin embargo, en su estudio: análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico, Cascón (2000) atribuye la importancia de los factores psicológicos en el rendimiento académico a dos razones principales:

- 1) Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los estudiantes el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades.

- 2) Por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en la casi totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares o universitarias. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.

Además el rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Asimismo, Carrasco (1985) señala que este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final, el cual es cuantitativo en la mayoría de los casos y evaluador del nivel alcanzado.

2.3.3.1 Factores psicológicos que influyen en el rendimiento académico

Se han señalado diversos factores o variable que afectan o influyen en el rendimiento académico, entre los cuales destacan:

a) La motivación académica:

La motivación escolar y/o académica es un procedimiento genérico en el que se empieza y se destina un comportamiento dirigido a lograr una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.” (Alcalay y Antonijevic, 1987; 29).

Según los planteamientos conductuales la motivación es tomada como una recompensa, la cual a su vez, responde a una conducta particular. El aliciente o incentivo, puede animar o desanimar la conducta del estudiante, cuando se promete una calificación alta al estudiante se lo anima o lo contrario, por lo tanto el icentivo es un premio. Cuando se identifica que es lo que motiva al estudiante, entonces se debe empezar a estudiar los incentivos y premios (recompensas) que se dan en el aula. Por otro lado, la perspectiva humanista da énfasis a las fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorealización” (Maslow; citado por Woolfolk, 1995), la “tendencia de actualización” innata (Rogers y Freiberg; citado por Woolfolk, 1995), o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; citado por Woolfolk, 1995). Todos estos planteamientos teóricos, sugieren que los individuos se motivan constantemente por necesidades individuales de explorar sus potencialidades. Desde el enfoque humanítico, la motivación a los individuos del salón de clases, significa promover los recursos personales que tiene el individuo, la competitividad, el autoestima personal, autonomía y realización.

El enfoque teórico del aprendizaje social definen a la motivación como integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico.

Al respecto, Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensado?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

b) El autocontrol y la autoestima personal.

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el *locus de control*, es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá *afortunada* por su buena suerte cuando tenga éxito y *amargada* por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

Por otro lado, Goleman (1996, citado por Navarro 2003), relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional y le da relevancia al autocontrol como un componente a reeducar en los universitarios y/o escolares:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

2.3.3.2 Factores familiares que influyen en el rendimiento académico

a) La familia

La familia es una entidad universal y tal vez el concepto más básico de la vida social; sin embargo el concepto del papel de la familia varía según las sociedades y las culturas (ONU, 1994).

Así mismo, otros autores como Escardó (1964) sostiene que la familia es una entidad basada en la unión biológica de una pareja que se consume con los hijos y que constituye un grupo primario en el que cada miembro tiene funciones claramente definidas.

Tipos de familia:

Las Naciones Unidas (1994) define los siguientes tipos de familia:

- ✓ Familia nuclear; integrada por padres e hijos.
- ✓ Familias uniparentales o monoparentales; se forman tras el fallecimiento de uno de los conyugues, el divorcio, la separación, el abandono o la decisión de no vivir juntos.
- ✓ Familias polígamas; en las que un hombre vive con varias mujeres, o con menos frecuencia, una mujer se casa con varios hombres.
- ✓ Familias compuestas; que habitualmente incluye tres generaciones: abuelos, padres e hijos que viven juntos.
- ✓ Familias extensas; además de tres generaciones, otros parientes tales como: tíos, tías, primos o sobrinos viven en el mismo hogar.
- ✓ Familia reorganizada; que viven con otros matrimonios o cohabitan con personas que tuvieron hijos con otras parejas.

b) Entorno familiar y rendimiento

Los factores relativos al entorno familiar explican las diferencias de rendimiento en mayor medida que otros factores, de tal manera que los logros académicos estarían relacionados con aspectos sociales, culturales, experiencias de aprendizaje, actitudes y expectativas presentes en el contexto familiar (Gil, 2009; citado por Bautista, 2006).

Los agentes familiares son de suma importancia, ya que son parte del constructo de perturbaciones en el aprendizaje (Bima, 2000; citado por Robledo y García (2009), dichas perturbaciones se ven reflejadas en el desempeño académico.

2.4 Definición de términos básicos

- a) **Motivación Académica:** es el proceso afectivo inicial que activa, impulsa o dinamiza la actuación de toda persona para ir en búsqueda de una meta. (Sánchez y Reyes 2009), por lo que es un proceso psicológico por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Es el proceso que estimula la acción del estudiante.
- b) **Motivación Académica Intrínseca (MAI)** Es intrínseca, debido a que la conducta académica establecida tiene motivación por sí sola, por procesos psicológicos internos como cogniciones, emociones y metas (Mendoza, 2010).
- c) El individuo enfoca su necesidad para estudiar o trabajar y para conseguir sus objetivos personales, metas, aspiraciones individuales, etc.
- d) **Motivación Académica Extrínseca (MAE):** La motivación extrínseca ocurre debido a las conductas realizadas por cada individuo, las cuales se realizan cuando se quiere lograr algún fin u objetivo diferente, y no por las conductas en sí mismas (Mendoza, 2010).

- e) Aprendizaje Cooperativo:** El aprendizaje cooperativo es un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula, en el cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños, desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos (Johnson et al. 2000). Cabe precisar diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo: según Panitz (2001), considera que en el aprendizaje colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que epercuten en su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.
- f) Rendimiento Académico:** Se define como la expresión de capacidades, habilidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final cuantitativo en la mayoría de los casos, el cual es evaluador del nivel alcanzado. (Chadwick, 1979; Pizarro, 1985).
- g) Estudiantes Universitarios con Experiencia Laboral:** son aquellos estudiantes que ingresan a una universidad para estudiar una carrera profesional (pregrado), que se diferencian de otros estudiantes porque tienen conocimientos prácticos adquiridos en el campo laboral y siguen trabajando durante el periodo de estudios, por lo que su horario de clases está fuera del horario normal de trabajo.

5 Hipótesis

2.5.1 Hipótesis general

Hg: Existe una relación significativa positiva entre los componentes: motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca con el aprendizaje cooperativo y con el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

2.5.2 Hipótesis Nula

Ho: No existe una correlación significativa positiva entre los componentes: motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca con el aprendizaje cooperativo y con el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

2.5.3 Hipótesis específicas

H₁: Existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

Ho: No existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

H₂: Existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

H₀: No existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

H₃: Existen diferencias significativas en la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

H₀: No existen diferencias significativas en la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

H₄: Existen diferencias entre la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

H₀: No existen diferencias entre la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

H₅: Existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

H₀: No existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

H₆: Existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

H₀: No existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

H₇: Existen diferencias entre el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

H₀: No existen diferencias entre el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

H₈: Existen diferencias entre el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

H₀: No existen diferencias entre el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo y método de investigación

El presente estudio es de tipo no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), porque el investigador no tiene control sobre las variables independientes, es descriptiva por que describe las características de una población y es correlacional, porque es una investigación social que tiene como objetivo medir el grado de relación entre dos o más variables.

La investigación no experimental es el estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2005, p. 205).

El estudio es descriptivo correlacional, dado que buscará analizar si existen relaciones o asociaciones de algún tipo entre las tres variables en estudio: motivación académica, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico.

La investigación descriptivo correlacional, esta enfocada a determinar el grado de relación que se da entre dos o más variables de estudio en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados. (Sánchez y Reyes, 2006, p. 104).

3.2 Población de estudio y diseño muestral

3.2.1 Población de estudio

La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes universitarios con experiencia laboral, de las carreras de administración y contabilidad y representa 1880 estudiantes, organizados por género y edad.

3.2.2 Diseño muestral

La muestra estaba conformada por 319 estudiantes universitarios, dicha muestra se estratificó según sexo y edad. El Muestreo Estratificado fue empleado cuando se consideró que una población posee subgrupos o estratos que pueden presentar diferencias en las características que son sometidos a estudio. (Sánchez y Reyes, 2006).

Las características del diseño muestral son: estudiantes de primero a décimo ciclo, de ambos sexos y de ambas carreras, con edades entre los 22 años a los 50 años.

El tamaño de la muestra es calculada según la siguiente fórmula de tamaño mínimo de muestra:

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}}$$

Donde:

$$n_o = \frac{Z^2}{4e^2}$$

n = Tamaño de muestra

$Z = 1.96$ coeficiente teórico de la distribución normal de probabilidades.

4 = Valor constante

e = error 0.05

N = Población 1880 estudiantes

Reemplazando valores:

$$n = \frac{\frac{Z^2}{4e^2}}{1 + \frac{4e^2}{N}} = \frac{\frac{(1.96)^2}{4(0.05)^2}}{1 + \frac{4(0.05)^2}{1880}} =$$
$$n = \frac{\frac{3.8416}{4(0.0025)}}{1 + \frac{4(0.0025)}{1880}} = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16}{1880}} =$$
$$n = 319 \text{ estudiantes}$$

En el presente estudio luego del cálculo respectivo el resultado de la muestra corresponde a 319 estudiantes.

Criterios de Inclusión

- Ser estudiante universitario con experiencia laboral.
- Ser alumno de matrícula regular.

Criterios de Exclusión

- No estar matriculado
- No tener por los menos un ciclo de estudios en la especialidad.

Tabla 1*Distribución de la muestra según variable socio- demográfica: sexo.*

Variable: Sexo	F	%
Hombres	133	41.7
Mujeres	186	58.3
Total	319	100

Se observa que el porcentaje de estudiantes mujeres es mayor y representa el 58.3% de la muestra, con respecto a los hombres el porcentaje es menor y representa el 41.7 %.

Tabla 2*Distribución de la muestra según variable socio- demográfica: Edad*

Variable: Edad	F	%
22-25	23	7.2
26-30	94	29.5
31-35	119	37.3
36-40	59	18.5
41-45	12	3.8
46-50	12	3.8
Total	319	100

Con respecto a la variable edad se observa que la gran mayoría de estudiantes encuestados se encuentran entre 31 a 35 años con un 37.3%, 26 a 30 años con 29.5% y 36 a 40 años que representan el 18.5%.

Tabla 3*Distribución de la muestra según Nivel de Estudio*

Nivel de estudio	F	%
1º Semestre	35	11
2º Semestre	28	8.8
3º Semestre	31	9.7
4º Semestre	28	8.8
5º Semestre	39	12.2
6º Semestre	28	8.8
7º Semestre	39	12.2
8º Semestre	37	11.6
9º Semestre	37	11.6
10º Semestre	17	5.3
Total	319	100

En la Tabla 3 se observa que la distribución es similar en todos los niveles de estudio, a excepción del décimo semestre que cuenta con solo 5.3%.

3.3 Variables de estudio

3.3.1 Variables correlacionadas

- **Motivación Académica** tiene como indicadores el Conocimiento y los Beneficios Futuros Esperados, medido a través de la Escala de Motivación Académica, EMA-VEMH de Vicente Mendoza.
- **Aprendizaje Cooperativo**, tiene como indicadores el Número de Respuestas Correctas y la Interacción Grupal, medido a través de un Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo como Metodología de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad de González y García.
- **Rendimiento Académico**, tiene como indicador el Promedio de Notas (PN), medido a través de los puntajes finales obtenidos en los estudiantes universitarios con experiencia profesional.

3.3.2 Variables de Control

- **Edad:** de 22 a 25; 26 a 30; 31 a 35; 36 a 40; 41 a 45 y 46 a 50 años.
- **Sexo:** Hombres y mujeres.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos a utilizar en la presente investigación son:

3.4.1 Escala de motivación académica

La presente escala utiliza una definición de base psicológica conductual cognitiva e identifica un proceso de motivación intrínseca y otro de tipo extrínseca.

3.4.1.1 Aspecto teórico de la escala de Motivación Académica

Definición de Motivación Académica: Es un procedimiento que dirige la conducta de los individuos hacia el cumplimiento de los objetivos que se relacionan con el proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior (Mendoza, 2010).

Se compone de dos subescalas:

h) Motivación Académica Intrínseca (MAI) Ítems 1 al 14 en la escala

Se entiende que es intrínseca, cuando el comportamiento académico del individuo está motivada por sí misma por procesos psicológicos internos como cogniciones, emociones y metas. El individuo centra su logro por el estudio o trabajo, para poder lograr sus metas, aspiraciones, etc. Esta se presentan como:

A.1 MAI Basada en cogniciones

Precisada cuando se realizan actividades académicas, al existir procesos motivadores y conocimientos propios como el poder: conocer, comprender, explicar, analizar, diferenciar etc. Ítems 1-5

A.2 MAI hacia la realización o logro de conductas:

Es explicada cuando los procesos motivadores lo constituyen las posibilidades de ejecutar acciones o tener experiencias como: planificar, ejecutar, organizar, investigar, prevenir etc. Los estudiantes están enfocados en mayor grado en el procedimiento de obtener logros mas que los resultados. Ítems 6-10

A.3 MAI Basada en sensaciones y/o emociones:

Esto se da cuando un individuo efectúa un acto con la finalidad de lograr sensaciones y/o emociones tales: Complacencia, alegría, agrado, entusiasmo, placer, pasión, etc. ítems 11-14.

i) Motivación Académica Extrínseca (MAE) Ítems 15 al 26 en la escala

La motivación extrínseca (MAE) ocurre cuando el estudiante realiza conductas que están influidas por factores externos con la finalidad de lograr un fin u objetivo diferente; por lo tanto esta conducta esta explicada por contingencias externas (incentivos externos).

Existen tres clases de Motivación Extrínseca:

B.1 MAE Regulación externa: La conducta se controla por mecanismos externos, explicados por las recompensas y los castigos físicos o los castigos sociales como pueden ser : Los medios monetarios, adquirir bienes físicos, el reconocimiento personal, éxito, etc. o por sanciones, imposiciones, etc. Ítems 15-20.

B.2 MAE Regulación interna: El individuo realizará actos motivados por modelos o juicios que el mismo dispone como propios, que han tomado por él, tomando modelos socioculturales o experiencias antiguas propias o experiencias anteriores de las personas de su entorno. Ítems 21-23.

B.3 MAE Por Identificación: Se refiere al proceso que se da cuando el individuo reconoce y admite la importancia de darle valor a una conducta determinada, esta es la razón que la realiza con toda libertad, inclusive, cuando no le agrade, ni sea placentera hacerla. También puede considerarse extrínseca, debido que la conducta del individuo sigue siendo una manera de expresarse y esta no se realiza para disfrutar por la satisfacción que ella misma produce. Ítems 24-26.

3.4.1.2 Pruebas de validación

Para obtener mejores resultados y brindar un mayor aporte se consideró pertinente realizar para este estudio, la validación y confiabilidad psicométrica de la Escala de Motivación académica:

3.4.1.2.1 Pruebas de validación psicométrica. Escala de Motivación Académica

Validez de Contenido por Análisis de Ítems para cada Factor, realizada para este estudio.

Tabla 4
Análisis de Ítems del factor Motivación intrínseca de la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza

Ítems	Índice de discriminación	Categoría
ITEM 1	.787	Muy bien
ITEM 2	.805	Muy bien
ITEM 3	.780	Muy bien
ITEM 4	.782	Muy bien
ITEM 5	.781	Muy bien
ITEM 6	.816	Muy bien
ITEM 7	.780	Muy bien
ITEM 8	.753	Muy bien
ITEM 9	.773	Muy bien
ITEM 10	.740	Muy bien
ITEM 11	.775	Muy bien
ITEM 12	.642	Muy bien
ITEM 13	.770	Muy bien
ITEM 14	.762	Muy bien

En la Tabla 4 se presenta el análisis de ítems para el factor Motivación intrínseca, donde se obtiene que todos los índices de discriminación son aceptables, presentando valores muy altos con una $p < .001$.

Tabla 5

Análisis de Ítems del factor Motivación extrínseca Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza

Ítems	Índice de discriminación	Categoría
ITEM 15	.402	Muy bien
ITEM 17	.496	Muy bien
ITEM 18	.563	Muy bien
ITEM 20	.329	Bien
ITEM 22	.523	Muy bien
ITEM 23	.375	Bien
ITEM 24	-.342	Bien
ITEM 25	.227	Poco
ITEM 26	-.280	Poco

En la Tabla 5 se presenta el análisis de ítems para el factor Motivación extrínseca, se evidencia que se podrían eliminar los ítems 16, 19 y 21 porque presentan un índice de discriminación menor a 0.10, procediendo a retirarlos de la evaluación. Asimismo, los demás ítems presentan índices de discriminación aceptables.

3.4.1.2.2 Pruebas de confiabilidad psicométricas.Escala de Motivación Académica

➤ **Confiabilidad por Consistencia Interna, realizada para este estudio**

Tabla 6

Confiabilidad por consistencia Interna Alfa de Cronbach para toda Escala de motivación académica EMA-VEMH mostrada por Vicente Mendoza

Coeficiente	Valor	P
Alfa de Cronbach	.885	.000

En la tabla 6 se halló la confiabilidad por consistencia interna con el Alfa de Cronbach para toda la escala, el valor indica que la confiabilidad es muy aceptable y altamente significativa.

Tabla 7

Confiabilidad por consistencia Interna Alfa de Cronbach para cada factor de la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza.

Factores	N° de ítems	Alfa de Cronbach	p
Motivación Intrínseca	14	.957	.000
Motivación Extrínseca	12	.818	.000

En la tabla 7 se halló la confiabilidad por consistencia interna con el Alfa de Cronbach para cada factor, indicando que no es necesaria la eliminación de factores puesto que los resultados fueron mayores a 0.200 y con una p altamente significativa.

Tabla 8

Confiabilidad por el método de Mitades para toda la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza

Coeficiente	Valor	p
Spearman Brown	.830	.000

En la tabla 8 se halló la confiabilidad por el método de mitades con la prueba del coeficiente de correlación de Spearman Brown para toda la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza, donde el valor del coeficiente indica que la confiabilidad es muy aceptable y una p altamente significativa.

Tabla 9

Confiabilidad por el método de Mitades para cada factor de la Escala de motivación académica EMA-VEMH de Vicente Mendoza

Factores	N° de ítems	Spearman Brown	p
Motivación Intrínseca	14	.916	.000
Motivación Extrínseca	12	.805	.000

En la tabla 9 se halló la confiabilidad por el método mitades con la prueba del coeficiente de correlación de Spearman Brown para cada factor, indicando que no es necesaria la eliminación de ningún factor puesto que los resultados fueron mayores a 0.200

3.4.2 Cuestionario de aprendizaje cooperativo

3.4.2.1 Aspecto teórico del cuestionario de aprendizaje cooperativo

El Instrumento para medir el aprendizaje cooperativo utilizado en la presente investigación se obtuvo del trabajo realizado por González y García, quienes a partir de algunos estudios diseñaron y aplicaron un cuestionario para valorar el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza-aprendizaje en la Universidad (González, N. y García R., 2007), adaptado del SEEQ (Students' Evaluations of Educational Quality) elaborado por Marsh, H. W. y Roche, L. A., (1970) de la University of Western Sydney MacArthur, Australia y del Cuestionario de Competencia Social elaborado por Torbay, Muñoz de Bustillo y Hernández Jorge, 2001, de la Universidad de La Laguna, España.

El cuestionario, para valorar el aprendizaje cooperativo, se compone entonces de un total de 25 ítems de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta.

En la primera parte, los diez primeros ítems, los estudiantes debían de valorar comparativamente el grado de desarrollo alcanzado individualmente en cada una de las diez habilidades planteadas en la asignatura, tanto durante el periodo del curso en el que se utilizó una metodología cooperativa, como en el periodo en el que se utilizó una metodología más expositiva por parte del profesorado.

En la segunda parte, a lo largo de los siguientes 15 ítems, se planteó a los estudiantes encuestados que valorasen exclusivamente la metodología del aprendizaje cooperativo, en cuanto a recursos materiales empleados, objetivos, interacciones con el grupo clase, profesor, etc., carga y ritmo de trabajo, métodos de evaluación y autoevaluación, etc.

En la tercera y última parte, les solicitamos que nos indiquen, a través de tres cuestiones abiertas, los tres aspectos más positivos, los tres aspectos más negativos y las tres alternativas más relevantes para mejorar dicha metodología.

3.4.2.2 Pruebas de validación

Para obtener mejores resultados y brindar un mayor aporte se consideró pertinente realizar para este estudio la validación y confiabilidad psicométrica del Cuestionario de Aprendizaje cooperativo:

3.4.2.2.1 Pruebas de validación del Cuestionario de aprendizaje cooperativo

- **Validez de Contenido por Análisis de Ítems para todo el Cuestionario de Aprendizaje cooperativo, realizado para este estudio**

Tabla 10

Análisis de Ítems para todo el Cuestionario de Aprendizaje cooperativo

ITEMS	ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN	CATEGORÍA
ITEM 1	.640	Muy bien
ITEM 2	.520	Muy bien
ITEM 3	.595	Muy bien
ITEM 4	.551	Muy bien
ITEM 5	.544	Muy bien
ITEM 6	.417	Muy bien
ITEM 7	.473	Muy bien
ITEM 8	.499	Muy bien

ITEM 9	.547	Muy bien
ITEM 10	.616	Muy bien
ITEM 11	.427	Muy bien
ITEM 12	.560	Muy bien
ITEM 13	.478	Muy bien
ITEM 14	.570	Muy bien
ITEM 15	.583	Muy bien
ITEM16	.229	Moderado
ITEM 17	.289	Moderado
ITEM 18	.565	Muy bien
ITEM 19	.595	Muy bien
ITEM 20	.447	Muy bien
ITEM 21	.586	Muy bien
ITEM 22	.567	Muy bien
ITEM 23	.612	Muy bien

En la Tabla 10 se presenta el análisis de ítems para todo el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo, se evidencia que los índices de discriminación de los ítems son aceptables, sin embargo hay dos ítems que tienen un resultado poco confiable por lo cual han sido eliminados para poder elevar la confiabilidad.

3.4.2.2.2 Pruebas de confiabilidad: Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo

- **Confiabilidad por Consistencia Interna**, realizada para este estudio

Tabla 11

Confiabilidad por consistencia Interna Alfa de Cronbach para todo el Cuestionario de Aprendizaje cooperativo

Coeficiente	Valor	p
Alfa de Cronbach	.884	.000

En la tabla 11 se halló la confiabilidad por consistencia interna con el Alfa de Cronbach para todo el Cuestionario. El valor indica que la confiabilidad es muy aceptable con una $p < .001$ altamente significativa.

Tabla 12

Confiabilidad por el método de Mitades para todo el Cuestionario de aprendizaje cooperativo

Coeficiente	Valor	p
Spearman Brown	.791	.000

En la tabla 12 se halló la confiabilidad por el método mitades con Spearman Brown para todo el Cuestionario de aprendizaje cooperativo. El valor del coeficiente indica que la confiabilidad es aceptable y altamente significativa.

3.4.3 Puntajes de rendimiento académico

Los puntajes para medir el Rendimiento Académico se hallaron mediante los puntajes concluyentes obtenidos por los estudiantes universitarios, promediando las notas que obtuvieron en los cursos llevados anterior a la aplicación de los instrumentos de esta investigación. Los datos están expresados en una escala de puntajes de tipo vigesimal.

3.4.4 Procedimientos para la recolección de datos

Las escalas se han aplicado de manera colectiva en un momento oportuno, libre de interferencias y con una duración de treinta minutos aproximadamente. Se aplicaron en grupos pequeños no mayores de 12 sujetos y en grupos menores para controlar las respuestas de deseabilidad social o mentiras y la influencia de la presión del grupo.

3.4.5 Técnicas de procedimiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos obtenidos mediante la aplicación de las escalas, se usó un programa estadístico SPSS versión 22.0, con lo cual se calculó el coeficiente de correlación que muestra la relación entre las diversas variables del estudio.

Para ello se realizó el análisis estadístico, con la finalidad de conseguir resultados, siguiendo esta secuencia:

- a. Primero se procedió a describir los datos de cada variable a estudiar calculando el promedio, la varianza, la desviación estándar y el error estándar.
- b. Se procedió luego a aplicar una prueba de bondad de ajuste para precisar si cada uno de los datos de las escalas siguen o no la curva de distribución normal. Se utilizó la prueba de Chi cuadrado de Pearson.

- c. Después hicimos el cálculo de las diferencias significativas para cada variable: motivación académica intrínseca y extrínseca, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico según cada una de las variables de control: sexo y edad.
- d. Para el caso de la comparación de las variables motivación intrínseca e intrínseca con sexo y edad, considerando como grupo de variables cualitativas no paramétricas se utilizó la prueba de chi-cuadrado, la cual es una prueba de hipótesis que compara la distribución observada de los datos con una distribución esperada de datos. Para nuestra investigación los datos se agruparon mediante **tablas cruzadas o tablas de contingencia**. La prueba estadística que se utilizó para contrastar la hipótesis nula de independencia de ambas variables fue la prueba **Chi-Cuadrado de Pearson**.
- e. Para los cálculos de las diferencias significativas y las correlaciones, en este trabajo obtuvimos, un nivel de significación igual a $p < .05$ y $p < .001$.
- f. Para las formas de calificación e interpretación de los instrumentos utilizados con respecto al nivel de la Motivación Académica intrínseca y extrínseca se trabajó con la Escala de Likert, utilizando cinco niveles, 1.**TD**: Totalmente en desacuerdo, 2.**D**: En desacuerdo, 3.**I** : Indeciso , 4.**A** : De acuerdo, 5.**TA**: Totalmente de acuerdo. Los cuales después de realizar la confiabilidad del instrumento se obtuvo una confiabilidad de 0.885, el valor indica que la confiabilidad con el Alfa de Cronbach es muy aceptable y altamente significativa.
- g. Para las formas de calificación e interpretación de los instrumentos utilizados con respecto al nivel del Aprendizaje Cooperativo se trabajó con la Escala de Likert, utilizando cinco niveles, 1.**CD**: Completamente en desacuerdo, 2.**D**: En desacuerdo, 3.**N** : Neutro , 4.**A**: De acuerdo, 5.**CA**: Completamente de acuerdo. Los cuales después de realizar la confiabilidad del instrumento se obtuvo una confiabilidad de 0.884, el valor indica que la confiabilidad con el Alfa de Cronbach es muy aceptable con una $p < .001$ altamente significativa.

CAPITULO IV
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

4.1 Contrastación de Hipótesis Específicas.

4.1.1 Motivación académica intrínseca y sexo.

Ho: No existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

Prueba Estadística: Chi Cuadrado de Pearson

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad: 4

Punto crítico: 9.49

Tabla 13

Motivación académica intrínseca según sexo.

		Motivación Intrínseca.					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Sexo	Hombre	1	5	4	25	98	
	Mujer	1	5	4	32	144	
Total		2	10	8	57	242	319

Valor calculado $\chi_o = 0.820$

En la Tabla 13 se observa que para la variable Motivación Intrínseca según Sexo, existen 144 estudiantes mujeres y 98 estudiantes hombres los cuales responden que están totalmente de acuerdo que la Motivación Intrínseca no influye en el sexo.

Tabla 13.1

*Motivación académica intrínseca y sexo.
Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,820a	4	,936
Razón de verosimilitud	,812	4	,937
Asociación lineal por lineal	,779	1	,378
N de casos válidos	319		

- a. 5 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5.
El recuento mínimo esperado es ,83.

Según la Tabla 13.1 los coeficientes de la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, comprobamos que el nivel de significancia es mayor que 0.05 ($p > .05$), además podemos afirmar que cuando el valor calculado (0.820) es menor que el punto crítico o valor crítico (V.C. = 9.49) , en tanto decimos que, admitimos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, es decir, no existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

4.1.2 Motivación académica intrínseca y edad.

Ho: No existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

Prueba Estadística: Chi Cuadrado de Pearson

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad 20.

Punto crítico: 31.4

Tabla 14

Diferencias significativas en motivación académica intrínseca según edad.

	Motivación Intrínseca.					TOTAL
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Edad	22-25	1	0	0	5	17
	26-30	0	3	3	17	71
	31-35	1	7	2	18	91
	36-40	0	0	2	11	46
	41-45	0	0	1	2	9
	46-50	0	0	0	4	8
Total		2	10	8	57	242

Valor calculado $\chi_o = 18.169$

De acuerdo a la Tabla 14 se observa que para la variable motivación intrínseca según edad; existen 91 estudiantes de 31 a 35 años de edad y 71 estudiantes de 26 a 30 años de edad, que están Totalmente de acuerdo que la Motivación Intrínseca no influye en la edad.

Tabla 14.1*Motivación académica intrínseca y edad. Pruebas de chi-cuadrado*

Pruebas de chi-cuadrado.			
	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,169 ^a	20	,576
Razón de verosimilitud	19,042	20	,519
Asociación lineal por lineal	,273	1	,601
N de casos válidos	319		

a. 21 casillas (70,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,08.

De acuerdo a la Tabla 14.1 los coeficientes de la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, comprobamos que el nivel de significancia es mayor que 0.05 ($p > .05$), además podemos afirmar que cuando el valor calculado (18,169) es menor que el punto crítico o valor crítico (V.C. = 31.4), por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, es decir, no existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

4.1.3 Motivación académica extrínseca y sexo.

Ho: No existen diferencias significativas en la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

Prueba Estadística: Chi Cuadrado de Pearson

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad: 4

Punto crítico: 9.49

TABLA 15

Diferencias significativas en motivación académica extrínseca según sexo

		Motivación Extrínseca				Totalmente de acuerdo	TOTAL
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo		
Sexo	Hombre	0	14	70	37	12	
	Mujer	1	25	92	56	12	
Total		1	39	162	93	24	319

Valor calculado $\chi_o = 2.228$

En la Tabla 15 se observa que para la variable Motivación Extrínseca según sexo, existen 37 estudiantes hombres y 92 estudiantes mujeres que están de Acuerdo que que la Motivación Extrínseca no influye en el sexo, además existen 37 estudiantes hombres y 92 estudiantes mujeres que están de Totalmente de acuerdo que la Motivación Extrínseca no influye en el sexo.

TABLA 15.1*Motivación académica extrínseca y sexo. Pruebas de chi-cuadrado*

Pruebas de chi-cuadrado.			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,228a	4	,694
Razón de verosimilitud	2,591	4	,628
Asociación lineal por lineal	,576	1	,448
N de casos válidos	319		

Según la Tabla 15.1 los coeficientes de la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, comprobamos que el nivel de significancia es mayor que 0.05 ($p > .05$), además podemos afirmar que cuando el valor calculado (2.228) es menor que el punto crítico o valor crítico (V.C. = 9.49) en tanto decimos que, admitimos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, es decir, no existen diferencias significativas en la Motivación académica Extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

4.1.4 Motivación académica extrínseca y edad.

Ho: No existen diferencias significativas en la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

Prueba Estadística: Chi Cuadrado de Pearson

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad 20

Punto crítico: 31.4

TABLA 16

Diferencias significativas en motivación académica extrínseca según edad.

	Motivación Extrínseca.					Totalmente de acuerdo
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo		
Edad	22-25	0	0	13	10	0
	26-30	0	11	43	33	7
	31-35	1	17	60	31	10
	36-40	0	6	32	15	6
	41-45	0	1	8	3	0
	46-50	0	4	6	1	1
Total	1	39	162	93	24	

Valor calculado $\chi_o = 19.618$

De acuerdo a la Tabla 16 se observa que para la variable motivación extrínseca según edad, existen 60 estudiantes de 31 a 35 años de edad y 43 estudiantes de 26 a 30 años de edad que están indecisos que la Motivación Extrínseca no influye en la edad; además, existen 33 estudiantes de 26 a 30 años de edad y 31 estudiantes de 31 a 35 años de edad que están De acuerdo, que la Motivación Extrínseca no influye en la edad; de igual modo; también hay 7 estudiantes de 26 a 30 años de edad y 10 estudiantes de 36 a 40 años de edad que están Totalmente de acuerdo que la Motivación Extrínseca no influye en la edad.

Tabla 16.1

Motivación académica extrínseca según edad. Pruebas de chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,618 ^a	20	,482
Razón de verosimilitud	24,298	20	,230
Asociación lineal por lineal	2,981	1	,084
N de casos válidos	319		

a. 15 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

Con los resultados de la Tabla 16.1 se puede observar que los coeficientes de la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, comprobamos que el nivel de significancia es mayor que 0.05 ($p > .05$), además podemos afirmar que cuando el valor calculado (19,618) es menor que el punto crítico o valor crítico (V.C. = 31.4), en tanto decimos que, admitimos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, es decir, no existen diferencias significativas en la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

4.1.5 Aprendizaje cooperativo y sexo

Ho: No existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

Prueba Estadística: Chi Cuadrado de Pearson

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad: 3

Punto crítico: 7.81

TABLA 17

Diferencias significativas en aprendizaje cooperativo según sexo

		Aprendizaje Cooperativo				Total
		En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Completamente de acuerdo	
Sexo	Hombres	1	2	86	44	133
	Mujeres	0	4	130	52	186
Total		1	6	216	96	319

Valor calculado $\chi_o = 2.561$

Para la Tabla 17 podemos observar que para la variable Aprendizaje cooperativo según sexo, existen 86 estudiantes hombres y 130 estudiantes mujeres que están De acuerdo que el Aprendizaje cooperativo no influye en el sexo, además existen 44 estudiantes hombres y 52 estudiantes mujeres que están de Completamente de acuerdo que el Aprendizaje cooperativo no influye en el sexo.

TABLA 17.1**Aprendizaje cooperativo y sexo.**

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,561 ^a	3	,464
Razón de verosimilitud	2,913	3	,405
Asociación lineal por lineal	,550	1	,458
N de casos válidos	319		

Según la Tabla 17.1 , con los coeficientes de la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, comprobamos que el nivel de significancia es mayor que 0.05 ($p > .05$), además podemos afirmar que cuando el valor calculado (2.561) es menor que el punto crítico o valor crítico (V.C. = 7.81) en tanto decimos que, admitimos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, es decir, no existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

4.1.6 Aprendizaje cooperativo y edad

Ho: No existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

Prueba Estadística: Chi Cuadrado de Pearson

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad: 15

Punto crítico: 25.0

TABLA 18

Diferencias significativas en aprendizaje cooperativo según edad

		Aprendizaje Cooperativo				
		En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Completamente de acuerdo	Total
Edad	22-25	0	2	14	7	23
	26-30	1	0	64	29	94
	31-35	0	2	81	36	119
	36-40	0	2	42	15	59
	41-45	0	0	8	4	12
	46-50	0	0	7	5	12
Total		1	6	216	96	319

Valor calculado $\chi_o = 12.481$

En la Tabla 18 se observa que para la variable Aprendizaje cooperativo según edad, existen 81 estudiantes hombres de 31 a 35 años que están De acuerdo que el Aprendizaje cooperativo no influye en la edad, además existen 36 que están de Completamente de acuerdo que el Aprendizaje cooperativo no influye en la edad.

TABLA 18.1*Aprendizaje cooperativo y edad. Pruebas de chi-cuadrado***Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,481 ^a	15	,642
Razón de verosimilitud	11,900	15	,687
Asociación lineal por lineal	,224	1	,636
N de casos válidos	319		

Según la Tabla 18.1, con los coeficientes de la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, comprobamos que el nivel de significancia es mayor que 0.05 ($p > .05$), además podemos afirmar que cuando el valor calculado (12.481) es menor que el punto crítico o valor crítico ($V.C. = 25.0$) en tanto decimos que, admitimos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, es decir, no existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

4.1.7 Rendimiento académico y sexo

Ho: No existen diferencias entre el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

Prueba Estadística: Chi Cuadrado de Pearson

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad: 3

Punto crítico: 7.82

TABLA 19

Diferencias significativas en rendimiento académico según sexo

		Rendimiento Academico				Total
		13 - 13,99	14 - 14,99	15 - 15,99	16 - 16,99	
Sexo	Varón	83	25	21	4	133
	Mujer	109	54	19	4	186
Total		192	79	40	8	319

Valor calculado $\chi_o = 5.616$

En la Tabla 19 se observa que para la variable Rendimiento académico según sexo, existen 83 estudiantes hombres y 109 estudiantes mujeres que obtuvieron un rendimiento académico promedio entre 13 y 14 de nota, 25 estudiantes hombres y 54 estudiantes mujeres que obtuvieron un rendimiento promedio entre 14 y 15 de nota, 4 estudiantes hombres y 4 estudiantes mujeres que obtuvieron un rendimiento promedio entre 16 y 17 de nota. Decimos entonces que el Rendimiento académico no influye en el sexo.

TABLA 19.1

Rendimiento académico y sexo. Pruebas de chi-cuadrado
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,616 ^a	3	,132
Razón de verosimilitud	5,684	3	,128
Asociación lineal por lineal	,145	1	,703
N de casos válidos	319		

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,34.

Según la Tabla 19.1, con los coeficientes de la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, comprobamos que el nivel de significancia es mayor que 0.05 ($p > .05$), además podemos afirmar que cuando el valor calculado (5.616) es menor que el punto crítico o valor crítico (V.C. = 7.81) en tanto decimos que, admitimos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, es decir, no existen diferencias entre el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable sexo.

4.1.8 Rendimiento académico y edad

Ho: No existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

Prueba Estadística: Chi Cuadrado de Pearson

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad: 15

Punto crítico: 25.0

TABLA 20

Diferencias significativas en rendimiento académico según edad

		Rendimiento Academico				Total
		13 - 13,99	14 - 14,99	15 - 15,99	16 - 16,99	
Edad	22-25	14	6	2	1	23
	26-30	53	25	13	3	94
	31-35	73	31	14	1	119
	36-40	36	11	9	3	59
	41-45	10	2	0	0	12
	46-50	6	4	2	0	12
Total		192	79	40	8	319

Valor calculado $\chi_o = 9.762$

En la Tabla 20 se observa que para la variable Rendimiento académico según edad, existen 73 estudiantes que obtuvieron un rendimiento académico promedio entre 13 y 14 de nota y están en la edad de 31 a 35 años, 31 estudiantes que obtuvieron un rendimiento académico promedio entre 14 y 15 de nota y están en la edad de 31 a 35 años, 14 estudiantes que obtuvieron un rendimiento académico promedio entre 15 y 16 de nota y están en la edad de 31 a 35 años, 3 estudiantes que

obtuvieron un rendimiento académico promedio entre 16 y 17 de nota y están en la edad de 31 a 35 años. Decimos entonces que el Rendimiento académico no influye en la edad.

TABLA 20.1

Rendimiento académico y edad. Pruebas de chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,762 ^a	15	,834
Razón de verosimilitud	11,878	15	,688
Asociación lineal por lineal	,244	1	,621
N de casos válidos	319		

a. 11 casillas (45,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,30.

Según la Tabla 20.1, con los coeficientes de la Prueba Chi Cuadrado de Pearson, comprobamos que el nivel de significancia es mayor que 0.05 ($p > .05$), además podemos afirmar que cuando el valor calculado (9.762) es menor que el punto crítico o valor crítico (V.C. = 25.0) en tanto decimos que, admitimos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alterna, es decir, no existen diferencias entre el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral, considerando la variable edad.

4.2 Contrastación de Hipótesis General de asociación

Hipótesis General **Hg**

Hg: Existe una relación significativa positiva entre los componentes: motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca con el aprendizaje cooperativo y con el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

Ho: No existe una relación significativa positiva entre los componentes: motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca con el aprendizaje cooperativo y con el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

4.2.1 Variable motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca y el aprendizaje cooperativo

Tabla 21

Correlación de Spearman entre los dos componentes de la motivación académica y el aprendizaje cooperativo.

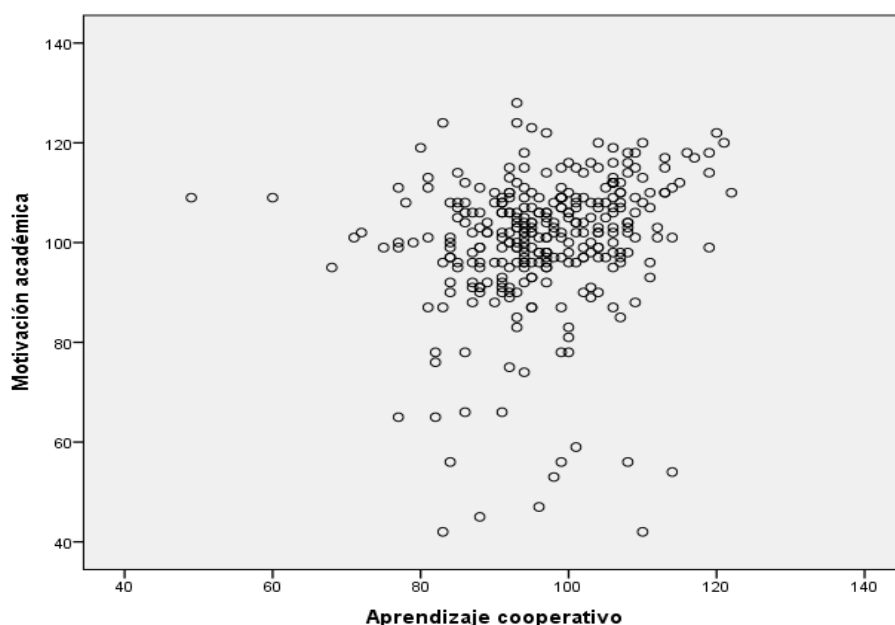
Motivación académica	Aprendizaje cooperativo	
	R	<i>p</i>
Motivación académica intrínseca	0.301	.000
Motivación académica extrínseca	0.14	.013

Como podemos apreciar en la Tabla 21, el valor calculado $R = .301$ el cual está fuera del 95% de confiabilidad de aceptar H_0 , para el aprendizaje cooperativo con motivación académica intrínseca, asimismo podemos ver, para el aprendizaje cooperativo con motivación académica extrínseca, el valor calculado $R = .140$ el cual está fuera del 95% de confiabilidad de aceptar H_0 de tal modo, que rechazamos la hipótesis nula (H_0): No existe una correlación significativa positiva entre los componentes: motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca con el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

Así mismo, la probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula (H_0) es $p = 0.000$, para el aprendizaje cooperativo con motivación académica intrínseca, asimismo podemos ver, para el aprendizaje cooperativo con motivación académica extrínseca la probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula (H_0) es $p = 0.013$, de este modo el valor de p , es menor al nivel de significancia planteado de 0.05, se puede explicar entonces que no existe evidencia alguna para aceptar la hipótesis nula (H_0), por no ser estadísticamente significativo.

De esta manera , aceptamos la hipótesis general (H_g), y se puede afirmar con un 95% de confiabilidad que existe una correlación significativa positiva entre los componentes: motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca con el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios.

Figura 2. Correlación entre motivación académica (intrínseca y extrínseca) y aprendizaje cooperativo.



Seguidamente, en la Figura 2, se ilustra la correlación entre las variables motivación académica y aprendizaje cooperativo en donde se aprecia la tendencia moderada a asociarse.

4.2.2 **Variable** motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca y rendimiento académico.

Tabla 22

Correlación de Spearman entre los dos componentes de motivación académica y rendimiento académico.

Motivación académica	Rendimiento académico	
	R	<i>p</i>
Motivación académica intrínseca	.664	.000
Motivación académica extrínseca	.636	.000

Como podemos apreciar en la Tabla 22, el valor calculado $R = .664$ indica que está fuera del 95% de confiabilidad de aceptar H_0 , para el rendimiento académico con motivación académica intrínseca, asimismo podemos ver, para el rendimiento académico con motivación académica extrínseca, el valor calculado $R = .636$ indica que está fuera del 95% de confiabilidad de aceptar H_0 de tal modo, que rechazamos la hipótesis nula (H_0): No existe una correlación significativa positiva entre los componentes: motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca con el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

Así mismo, la probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula (H_0) es $p = 0.000$, para el rendimiento académico con motivación académica intrínseca, asimismo podemos ver, para el rendimiento académico con motivación académica extrínseca la probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula (H_0) es $p = 0.000$, en tal sentido este valor de p , es menor al nivel de significancia planteado de 0.05, de tal manera, no existe evidencia alguna para aceptar la hipótesis nula (H_0), por no ser estadísticamente significativo.

Por lo tanto, aceptamos la hipótesis general (H_g), y podemos afirmar con un 95% de confiabilidad que, existe una correlación significativa positiva entre los componentes: motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

4.2.3 Variable aprendizaje cooperativo y rendimiento académico

Tabla 23

Correlación de Spearman entre aprendizaje cooperativo y rendimiento académico

Variables	r	P
Aprendizaje cooperativo y Rendimiento académico	.253	.000

Como podemos apreciar en la Tabla 23, el valor calculado $R = .253$ el cual está fuera del 95% de confiabilidad de aceptar H_0 , para el aprendizaje cooperativo con rendimiento académico, de esta manera rechazamos la hipótesis nula (H_0): No existe una correlación significativa positiva del aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

Así mismo, la probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula (H_0) es $p = 0.000$, para el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico, en tal sentido este valor de p , es menor al nivel de significancia planteado de 0.05, de tal manera, no existe evidencia alguna para aceptar la hipótesis nula (H_0), por no ser estadísticamente significativo.

Por lo tanto, aceptamos la hipótesis general (H_g), y podemos afirmar con un 95% de confiabilidad que, existe una correlación significativa positiva el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

4.6 Discusión y análisis sobre los resultados

Dentro de la contribución de mayor relevancia en este trabajo de investigación tiene que ver con los hallazgos obtenidos al relacionar tres variables muy importantes en la educación universitaria: al correlacionar el aprendizaje cooperativo con la motivación académica y luego con el rendimiento académico, se encontró que las variables actuaban en la misma dirección, siendo las correlaciones positivas, moderadas, pero altamente significativas ($p < 0.01$).

Estas correlaciones sugieren que las hipótesis y objetivos principales han sido corroborados en ésta muestra, esto quiere decir que a mayor aprendizaje cooperativo, mayor rendimiento académico y a su vez a mayor aprendizaje cooperativo, mayor motivación académica, lo cual está en línea con algunos autores, como Johnson, Johnson y Stanne (2000) quienes postulan que las experiencias de aprendizaje cooperativo en comparación con las de tipo competitivo e individualista incrementan el rendimiento de los estudiantes y tienden a aumentar la motivación hacia el aprendizaje, sobre todo la motivación intrínseca.

Por su parte, Ruiz (2012) en estudios realizados tuvo como resultado efectos positivos, manifestando la eficacia del aprendizaje cooperativo frente al tradicional, que mejoraron el rendimiento académico al aplicar el método cooperativo. Este método contribuye a una gestión del aula de mayor participación y protagonismo al estudiante, asimismo, como consecuencia de su aplicación se genera mayor relación con los compañeros, más integración, más relaciones de simpatía de todos los compañeros por el trabajo conjunto, por lo tanto mejora su rendimiento académico por lo que coincidimos con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Asimismo, De León (2013), también coincide con los resultados obtenidos del trabajo de investigación en curso al indicar que el procedimiento metodológico de aprendizaje cooperativo benefició positivamente a los alumnos que pasaron de tener un promedio de no aprobado a uno de aprobado.

Además, el autor indica que el aprendizaje cooperativo influye de una manera adecuada en la conducta social de los individuos, los cuales expresan valores de importancia y actitudes positivas, como el respeto, la solidaridad y la tolerancia, etc. La aplicación del aprendizaje cooperativo favorece poder disponer de tiempo al docente para prestar atención a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Al relacionar la motivación académica con el rendimiento académico, se encontró que ambas variables actúan en una misma dirección, positiva y altamente significativa ($p < 0.01$), esto coincide con lo hallado por Yactayo (2010), quien también encontró una relación moderada entre ambas variables, luego de correlacionarlas encontró que se muestran puntajes positivos y significativos entre la motivación de logro académico total y su rendimiento académico a un p valor de significancia de 0.01 lo cual comprueba la hipótesis de que existe una relación significativa entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico.

Estos planteamientos comprueban las investigaciones de Thornberry (2003), hecha en el Perú y la de Gonzales (2003), en España, en estos trabajos se obtiene una relación significativa entre las variables de estudio (motivación académico y el rendimiento académico). Mediante estas investigaciones se puede inferir con toda precisión del caso que los estudiantes motivados al estudio obtengan un mayor rendimiento académico en sus estudios.

Gonzales (2003) concluye que la relación entre las dos variables; si existe; es moderadamente significativa lo cuál puede mostrar; si es importante para un buen rendimiento académico; no es determinante, porque hay otras variables.

Quien también encontró una relación moderada entre ambas variables, y con lo mencionado por González (2003) y Colmenares y Delgado (2008) quienes señalan que los estudiantes mas motivados por un tema de su interés frecuentemente obtienen mayores calificaciones, mientras que los estudiantes con notas bajas parecieran estar poco motivados.

Por otro lado, al comparar la motivación académica de acuerdo al sexo, si bien no se encontraron diferencias significativas, los datos descriptivos ofrecen evidencias interesantes en cuanto a la tendencia que estos marcan, así encontramos que las mujeres destacan ligeramente, en contraste a los hombres, lo cual contradeciría lo obtenido por Yactayo (2010) quien encontró una mayor motivación en los hombres.

Al analizar las diferencias significativas en cada componente de la motivación académica según sexo, encontramos un mayor promedio de estudiantes mujeres que mencionan que el sexo no influye en la motivación intrínseca como en la motivación extrínseca.

Al analizar las diferencias significativas en cada componente de la motivación académica según edad los resultados de las respuestas de los estudiantes universitarios con respecto a la variable edad y motivación intrínseca el rango de estudiantes en edades de 31 a 35 años, es el de mayor cantidad de respuestas que mencionan que la edad no influye en la motivación intrínseca, el rango de edad que le sigue es el de 26 a 30 años que de igual modo mencionan que la edad no influye en la motivación intrínseca.

Por otro lado al analizar los resultados de las respuestas de los estudiantes universitarios con respecto a la variable edad y motivación extrínseca el rango de estudiantes en edades de 26 a 30 años, es el de mayor cantidad de respuestas que mencionan que la edad no influye en la motivación extrínseca, el rango de edad que le sigue es el de 31 a 35 años que de igual modo mencionan que la edad no influye en la motivación extrínseca.

Al comparar el aprendizaje cooperativo de acuerdo al sexo, no se encontraron diferencias significativas, sin embargo, los datos descriptivos señalan que las hombres destacan ligeramente. No se encontraron diferencias significativas según edad, pero se observó que los promedios son mayores en los grupos de menor edad y esto podría deberse, como señalan González y García (2007), a que el aprendizaje cooperativo es una propuesta novedosa en el terreno psicopedagógico, y los alumnos de mayor edad son los más adaptados al aprendizaje tradicional.

Al comparar el rendimiento académico de acuerdo al sexo, no se encontraron diferencias significativas, sin embargo, los datos descriptivos señalan que las mujeres destacan ligeramente, en contraste a los hombres. No se

encontraron diferencias significativas según edad, pero, el promedio es ligeramente mayor en el grupo de 41 a 45 años.

Finalmente, cabe destacar que en nuestro medio, es importante académica, social y educativamente el estudio de los factores que se asocian o influyen en el rendimiento académico, ya que de ello depende que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio. Como se muestra en el presente estudio, la motivación académica, podría ser uno de los mejores predictores del ajuste logrado por el alumno.

Así también, como refieren González (2003) y Colmenares y Delgado (2008), la labor de los docentes es parte fundamental en el adecuado desempeño académico de los estudiantes, al igual que las estrategias de aprendizaje que se empleen, por ello se debe seguir apostando por procedimientos innovadores, como el aprendizaje cooperativo, para poder superar determinados “vacíos” generados por la aplicación exclusiva del aprendizaje tradicional.

La educación moderna, especialmente universitaria está disponible para innovar y mejorar las estrategias y métodos de enseñanza. Es nuestra tarea como docentes universitarios.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

En relación a los objetivos y las hipótesis planteadas se llegó a las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a la hipótesis general H_g , el aprendizaje cooperativo y la motivación académica intrínseca y extrínseca correlacionan de forma positiva y altamente significativa. Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico correlacionan de forma positiva y significativa. La motivación académica intrínseca y extrínseca y el rendimiento académico correlacionan de forma positiva y altamente significativa. Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis general (H_g) de que existen correlaciones positivas entre las variables, es decir a mayor aprendizaje cooperativo, mayor motivación académica intrínseca y extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral. A mayor aprendizaje cooperativo, mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral. A mayor motivación académica intrínseca y extrínseca, mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.
2. De acuerdo a la hipótesis H_1 , analizamos la motivación académica intrínseca según la variable sexo es decir entre los grupos de estudiantes universitarios hombres y mujeres, los resultados indican que no se encontraron diferencias significativas, por lo tanto se rechaza la hipótesis alterna H_1 y aceptamos la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral. Conclusión: Concluimos que el sexo no influye en la motivación intrínseca.

3. En cuanto a la hipótesis H_2 respecto a la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios, de acuerdo a la variable edad, los resultados obtenidos indican que las diferencias según edad no son significativas, por lo tanto rechazamos la hipótesis H_2 y aceptamos la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en la motivación académica intrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral.
Conclusión: Concluimos que la edad no influye en la motivación intrínseca.

4. De acuerdo a la hipótesis H_3 , analizamos la motivación académica extrínseca según la variable sexo es decir entre los grupos de estudiantes universitarios hombres y mujeres, los resultados indican que no se encontraron diferencias significativas, por lo tanto se rechaza la hipótesis alterna H_3 y aceptamos la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral.
Conclusión: Concluimos que el sexo no influye en la motivación extrínseca.

5. En cuanto a la hipótesis H_4 respecto a la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios, de acuerdo a la variable edad, los resultados obtenidos indican que las diferencias según edad no son significativas, por lo tanto rechazamos la hipótesis H_4 y aceptamos la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en la motivación académica extrínseca en estudiantes universitarios con experiencia laboral.
Conclusión: Concluimos que la edad no influye en la motivación extrínseca.

6. Respecto a la hipótesis H_5 al analizar la variable aprendizaje cooperativo según la variable sexo comparando con los grupos de hombres y de mujeres, no se encontraron diferencias significativas, por lo tanto la hipótesis H_5 se rechaza y aceptamos la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

7. De acuerdo a la hipótesis H_6 respecto al aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios comparando con las edades, los resultados indican que las diferencias según edad no son significativas, por lo tanto la hipótesis H_6 rechazamos y aceptamos la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

8. En cuanto a la hipótesis H_7 al analizar la variable rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral según la variable sexo, al respecto los resultados obtenidos indican que no se encontraron diferencias significativas, por lo tanto rechazamos la hipótesis H_7 y aceptamos la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

9. Respecto a la hipótesis H_8 al analizar la variable rendimiento académico en estudiantes universitarios con la variable edad, los resultados obtenidos indican que las diferencias según edad no son significativas, por lo tanto rechazamos la hipótesis H_8 y aceptamos la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda que se incluya como un tema indispensable, en los talleres de capacitación Docente el método de aprendizaje cooperativo y la motivación académica toda vez que, dada la importancia de estas variables, contribuyen a obtener un mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral.
2. Se recomienda realizar talleres con los estudiantes universitarios sobre motivación académica intrínseca y motivación académica extrínseca periódicamente ya que son los estudiantes los autores de su aprendizaje y a su vez de su motivación intrínseca, por lo tanto su participación activa permitirá reforzar y elevar su rendimiento académico.
3. Se recomienda que se amplíe la presente investigación tomando como población a otros grupos de estudiantes universitarios, ya que sería interesante comparar los resultados, que van aportar al mejoramiento continuo del proceso de la enseñanza-aprendizaje lo que repercutirá en la calidad de los estudiantes egresados y su aporte al desarrollo de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación* (México), 144, 29-32.
- Almaguer, T. (1998). El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje. México: Trillas.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bautista, F. (2006). Influencia del Entorno Familiar en la Desmotivación escolar. Ed. Tágilis.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado de <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>.
- Carrasco, J. (1985). La recuperación educativa. España. Editorial Anaya.
- Castro, I. (2007). Hábitos de estudio, motivación y rendimiento académico de los alumnos del Instituto Superior Pedagógico Privado "Uriel García" del Cusco-2005. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje. Santiago de Chile: Ed. Tecla
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). *La correlación entre rendimiento académico y la motivación de logro*. Universidad Rafael Velloso Sachín, Venezuela.
- Cominetti, R. Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.

De León, M. (2013). *Aprendizaje Cooperativo Como Estrategia Para El Aprendizaje Del Idioma Inglés*. Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades Campus de Quetzaltenango. Quetzaltenango.

Escardó, F. (1964). *Anatomía de la Familia*. Bs. As. Editorial El Ateneo.

Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*. 20 (1), 16-28.

González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME*, 25 (10), 1-25.

González, N., Garcia, M., (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Universidad de Cantabria, España. *Rev. Iberoamericana de Educación* (ISSN:1681-5653), 1-5.

Gonzales B. (2003). *Factores determinantes el bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis de doctorado publicada, Facultad de educación, Universidad Complutense de Madrid.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mexico, D. F. McGRAW-HILL/Interamericana Editores.

Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad.

Johnson, D., Johnson, R. and Holubec, E. (1999) *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*, México DF, México: Editorial Paidós Mexicana SA.

Johnson, D. W., Johnson, R, y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. The Cooperative Learning Center at The University of Minnesota. Recuperado de <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>

- Luna, R. (2002). *La motivación de Logro de Cassidy y Lynn*. Universidad de Valencia: 12, 113-127.
- Mendoza, V. (2010). Una escala de motivación académica en estudiantes de psicología. Tesis de Maestría. Lima Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Muñoz, M. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior* (Tesis de Maestría en Psicología). México. Universidad Iberoamericana.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).
- Núñez, J. González, J. García, M. González, S. Montero, C. Álvarez, L. González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Núñez, J. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Universidad de Minho. Congreso llevado a cabo en Braga, Portugal.
- Núñez M, Biencinto, C, Carpintero, E, Garcia, M, (2014). *Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria*. Universidad Complutense-Comunidad de Madrid-BSCH. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of class room performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor afectivo*. (Tesis para optar el Grado de Magister en Ciencias de la Educación). Pontifica Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37 (1), 117-128.

Ruiz, D. (2012). *La Influencia Del Trabajo Cooperativo en el Aprendizaje del Área De Economía En La Enseñanza Secundaria*. Para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid. Valladolid.

Saigi, F (2011). *Aprendizaje colaborativo en red: el caso del Laboratorio de Telemedicina SESPAS*. Published by Elsevier. España.

Sánchez, H. y Delgado, A. (2014). *Principios, Leyes y conceptos fundamentales de la psicología*. Lima, Perú. Ed. Business Support Aneth SRL.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima, Perú. Editorial Visión Universitaria.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Psicología del Aprendizaje en Educación Superior*. Lima, Perú. Editorial Visión Universitaria.

Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

Yactayo, Y. (2010) *“Motivación De Logro Académico Y Rendimiento Académico En Alumnos De Secundaria De Una Institución Educativa Del Callao”* Tesis para optar el grado de maestro en educación en la mención de Psicopedagogía. Lima, Perú.

<https://www.netquest.com/blog/es/la-escala-de-likert-que-es-y-como-utilizarla>

<https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/>

ANEXOS

ANEXO N°1
Encuesta aplicada:
Escala de Motivación Académica

ESCALA DE MOTIVACION ACADEMICA EMA-VEMH

Vicente Mendoza.

INSTRUCCIONES

Estimado Estudiante, a continuación se le presenta algunos enunciados que tienen por objetivo conocer su importante punto de vista en relación a algunas características de la Motivación Académica del estudiante universitario. Lo que UD. tiene que hacer es considerando la frase siguiente: "Uno de las principales razones o causas por las que realizo la mayoría de mis actividades como estudiante universitario es..."; y leer atentamente cada enunciado marcando para cada caso la respuesta que concuerde mejor con su percepción personal según la tabla de valoración siguiente:

TD..... Totalmente en desacuerdo

D..... En desacuerdo

I.....Indeciso

A..... De acuerdo

TA.....Totalmente de acuerdo

	TD	D	I	A	TA
Basada en cogniciones					
1. tener más conocimientos relacionados con mi futura carrera profesional					
2. comprender los principios, teorías y técnicas de mi futura carrera profesional					
3. explicar el objeto de estudio de mi futura carrera					
4. analizar los diversos fenómenos que se dan en la realidad basado en mi futura carrera					
5. diferenciar los diversos fundamentos teóricos y metodológicos de mi futura carrera					
6. poder planificar actividades relacionadas con la práctica de mi futura carrera					

7. ejecutar diversas actividades propias de la futura carrera					
8. organizar actividades que contribuyan al bienestar de los demás					
9. investigar algunos fenómenos relacionados con mi futura carrera					
10. prevenir diversos problemas relacionados con mi futura carrera					
11. la satisfacción que siento de ser estudiante universitario y futuro profesional					
12. la alegría que me produce ser estudiante universitario					
13. el placer que experimento en las actividades que realizo					
14. porque me apasiona la carrera que estudio					
15. porque con una carrera profesional podré ganar bien					
16. porque me obligan a hacerlo					
17. porque mi familia me reconoce y valora que sea universitario					
18. el reconocimiento social que tiene ser profesional					
19. porque mi familia me presiona para ello					
20. porque consigo y/o conseguiré bienes materiales					
21. porque mi anhelo es estudiar la misma carrera que lo hizo una persona importante para mi					
22. porque comparto lo que se dice socialmente en tanto que la mejor manera de progresar es siendo profesional					
23. porque al igual que lo que se sabe en el mundo actual, pienso que el que no estudia en la universidad no tiene oportunidades					
24. porque aunque no quiera es la única forma de conseguir buenos honorarios					
25. porque aunque me cueste mucho, con ello consigo el reconocimiento de mi familia					
26. porque aunque no me agrade, solo así podré obtener los bienes materiales que deseo					

ANEXO N° 2
Encuesta aplicada:
Cuestionario Aprendizaje Cooperativo

CUESTIONARIO

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

Nombre:

Género: F M Edad: Especialidad:

Completamente desacuerdo					En desacuerdo					Neutro					De acuerdo					Completamente de acuerdo									
A. TRADICIONAL (AT)										HABILIDADES										A. COOPERATIVO-AC)									
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
					1. He desarrollado una mayor capacidad de comunicación verbal: comprender, explicar, preguntar y responder, debatir, utilizar correctamente terminología de la asignatura, etc. (Habilidades comunicativas)																								
					2. He mejorado mi capacidad para extraer lo fundamental prescindiendo de lo accesorio (Síntesis)																								
					3. He ampliado mi capacidad para deliberar, pensar, repasar, reconsiderar y madurar una idea antes de tomar una decisión (Análisis y reflexión)																								
					4. He logrado posicionarme ante las opuestas o diferentes intervenciones de los compañeros, sin anularlos, ni imponerme, sino aportando mi visión y enriqueciendo el resultado (Crítica constructiva)																								
					5. he sido capaz de aptar sugerencias e ideas en las diferentes actividades, comprometiéndome en su desarrollo hasta el final (Implicación)																								
					6. He resuelto actividades utilizando recursos propios sin recurrir a la ayuda inmediata de la profesora (Autonomía)																								
					7. He iniciado diferentes tareas, buscado soluciones, indagado de "motu proprio", sin ser motivado o apoyado exteriormente (Iniciativa)																								
					8. He diseñado o generado recursos didácticos: debate, rol-playing, dramatización, etc., con ingenio, novedad y aplicabilidad (Creatividad)																								
					9. he aprendido a reconocer las dificultades y potencialidades de trabajar cooperativamente (autoevaluación)																								
					10. he mejorado, con ayuda de esta metodología la gestión que hago de mi propio tiempo (Autoplanificación)																								

METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO					
11. El material adicional (artículos y textos) y los trabajos propuestos, estaban bien seleccionados y han contribuido a la mejor comprensión de la materia (Recursos)	1	2	3	4	5
12. He tenido claro en todo momento lo que tenía que hacer, tanto en clase como fuera de clase (Objetivos)	1	2	3	4	5
13. He mantenido una relación cercana, fluida y enriquecedora con la profesora (Relaciones interpersonales)	1	2	3	4	5
14. He mejorado la cooperación, conocimientos y comunicación con diferentes compañeros de mi clase (Interacción con el grupo- clase)	1	2	3	4	5
15. He ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que tenía sobre los contenidos de la materia (contenidos)	1	2	3	4	5
16. la carga de trabajo en esta asignatura, aplicando el AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. Muy pequeña 2. Pequeña 3. Normal 4. Grande 5. Muy grande	1	2	3	4	5
17. El ritmo de trabajo de esta asignatura, aplicando el AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. Muy pequeña 2. Pequeña 3. Normal 4. Grande 5. Muy grande	1	2	3	4	5

18. los métodos de evaluación del trabajo realizado son adecuados (Autoevaluación, etc.)	1	2	3	4	5
19. He aumentado mi interés por esta asignatura gracias a la aplicación del AC (Motivación)	1	2	3	4	5
20. La metodología del AC es mejor que la metodología tradicional					

AUTOEVALUACIÓN					
21. Entiendo mejor los temas difíciles	1	2	3	4	5
22. Aprovecho mejor el tiempo de estudio	1	2	3	4	5
23. Mi valoración global de trabajo en grupo es favorable	1	2	3	4	5
24. Trabajando solo habría hecho más actividades y aprendido mas	1	2	3	4	5
25. Mis compañeros de grupo me hacen perder el tiempo	1	2	3	4	5

a. Indica a continuación los dos o tres aspectos más positivos del Aprendizaje Cooperativo en comparación con el aprendizaje tradicional.

1.

2.

3.

b. Indica a continuación los dos o tres aspectos más negativos del Aprendizaje Cooperativo en comparación con el aprendizaje tradicional.

1.

2.

3.

c. Indica a continuación dos o tres alternativas para mejorar la metodología del Aprendizaje Cooperativo.

1.

2.

3.

ANEXO N° 3
TABLAS Y GRAFICOS:
DE MOTIVACION ACADEMICA

ALFA DE CRONBACH DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,875	,901	26

Tabla de frecuencia 1

1. Tener más conocimientos relacionados con mi futura carrera profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	18	5,6	5,6	5,6
En desacuerdo	7	2,2	2,2	7,8
Válido Indeciso	1	,3	,3	8,2
De acuerdo	87	27,3	27,3	35,4
Totalmente de acuerdo	206	64,6	64,6	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 64.6% de los estudiantes encuestados está Totalmente de acuerdo y el 27.3% está de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para tener más conocimientos relacionados con su futura carrera profesional.

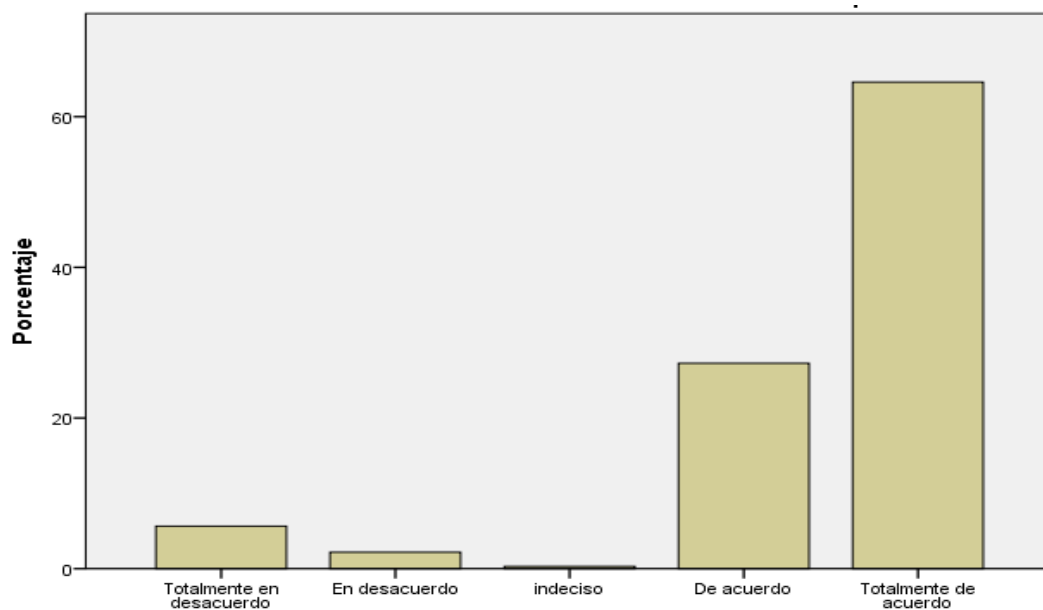


Figura 1. Tener más conocimientos relacionados con mi futura carrera profesional.

Tabla de frecuencia 2

2. Comprender los principios, teorías y técnicas de mi futura carrera profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	13	4,1	4,1	4,1
En desacuerdo	10	3,1	3,1	7,2
Válido Indeciso	2	,6	,6	7,8
De acuerdo	127	39,8	39,8	47,6
Totalmente de acuerdo	167	52,4	52,4	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 52.4% de los estudiantes encuestados está Totalmente de acuerdo y el 39.8% respondió estar de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para comprender los principios, teorías y técnicas de su futura carrera profesional.

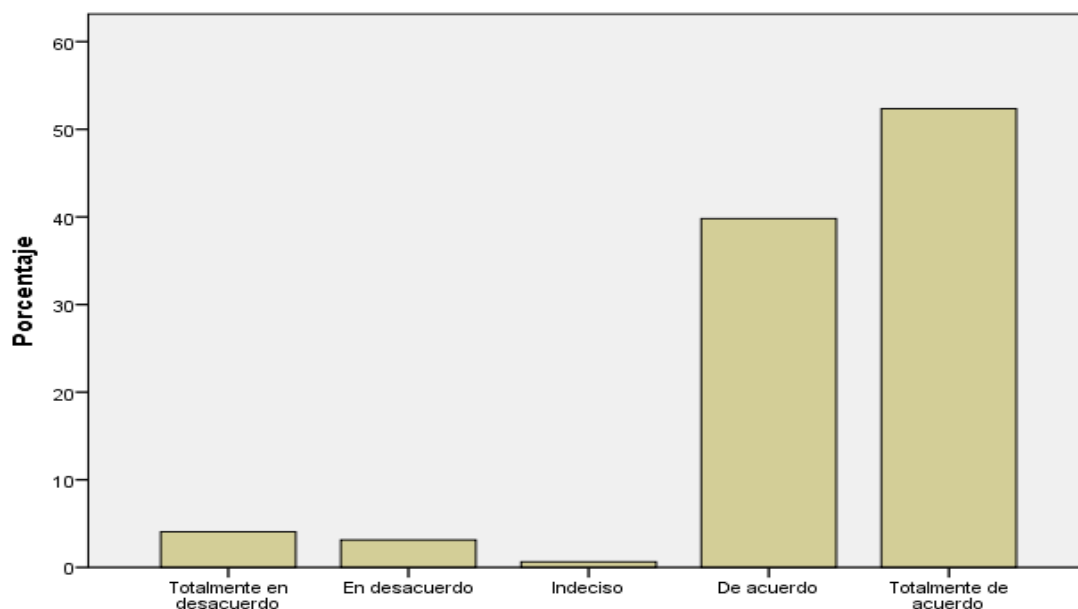


Figura 2. Comprender los principios, teorías y técnicas de mi futura carrera

Tabla de frecuencia 3.

3. Explicar el objetivo de estudio de mi futura carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	9	2,8	2,8	2,8
En desacuerdo	13	4,1	4,1	6,9
Válido Indeciso	17	5,3	5,3	12,2
De acuerdo	163	51,1	51,1	63,3
Totalmente de acuerdo	117	36,7	36,7	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 51.1 % de los estudiantes encuestados respondió está De acuerdo y el 36.7% respondió estar Totalmente de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para explicar el objetivo de estudio de su futura carrera.

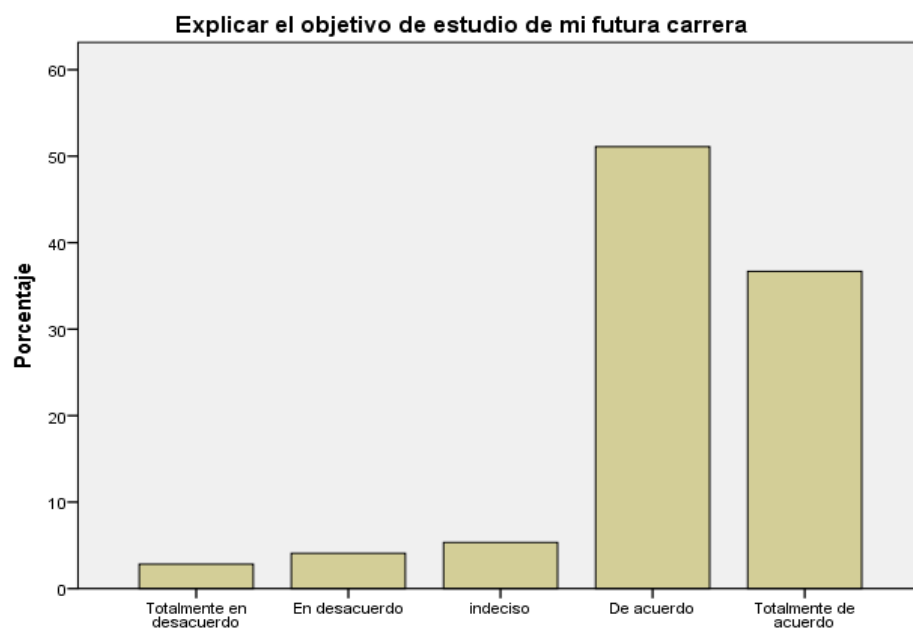


Figura 3. Explicar el objetivo de estudio de mi futura carrera.

Tabla de frecuencia 4.

4. Analizar los diversos fenómenos que se dan en la realidad basado en mi futura carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
En desacuerdo	10	3,1	3,1	6,6
Válido Indeciso	17	5,3	5,3	11,9
De acuerdo	150	47,0	47,0	58,9
Totalmente de acuerdo	131	41,1	41,1	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 47.0% de los estudiantes encuestados está De acuerdo y el 41.1% respondió estar Totalmente de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para analizar los diversos fenómenos que se dan en la realidad basado en su futura carrera.

Analizar los diversos fenomenos que se dan en la realidad basado en mi futura carrera

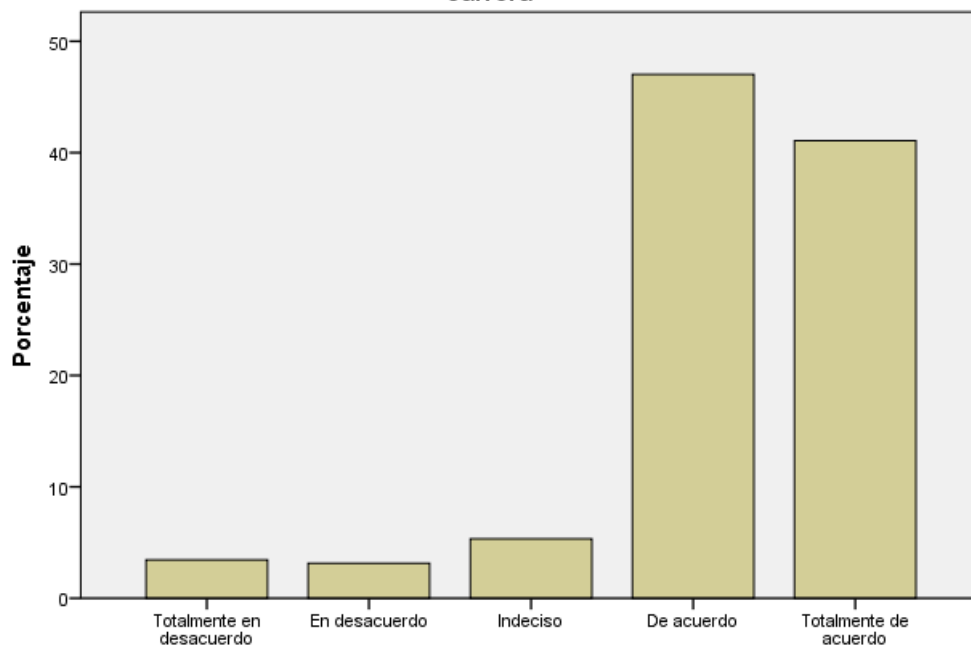


Figura 4. Analizar los diversos fenómenos que se dan en la realidad basado en mi futura carrera

Tabla de frecuencia 5.

5. Diferenciar los diversos fundamentos teóricos y metodológicos de mi futura carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
	En desacuerdo	11	3,4	3,4	6,9
	Indeciso	33	10,3	10,3	17,2
	De acuerdo	155	48,6	48,6	65,8
	Totalmente de acuerdo	109	34,2	34,2	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

El 48.6% de los estudiantes encuestados está De acuerdo y el 34.2% respondió estar Totalmente de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para diferenciar los diversos fundamentos teóricos y metodológicos de su futura carrera.

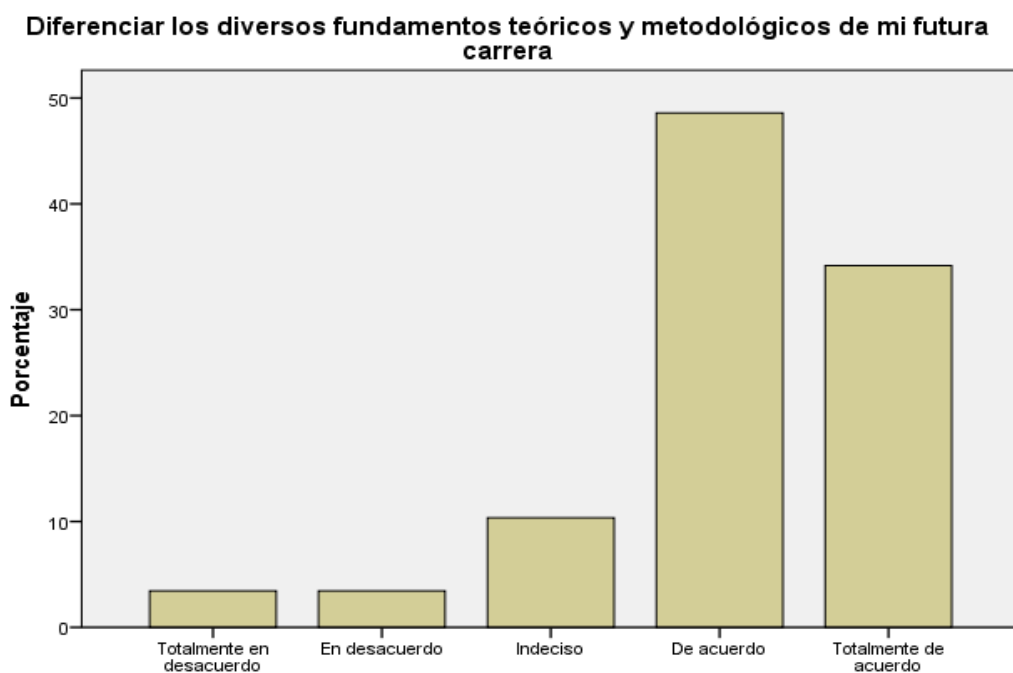


Figura 4. Diferenciar los diversos fundamentos teóricos y metodológicos de mi futura carrera.

Tabla de frecuencia 6.

6. Poder planificar actividades relacionadas en la práctica de mi futura carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	15	4,7	4,7	4,7
	En desacuerdo	6	1,9	1,9	6,6
	Indeciso	6	1,9	1,9	8,5
	De acuerdo	107	33,5	33,5	42,0
	Totalmente de acuerdo	185	58,0	58,0	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

El 58.0% de los estudiantes encuestados está Totalmente de acuerdo y el 33.5% respondió estar De acuerdo, que la razón por la que estudian, es para poder planificar actividades relacionadas en la práctica de su futura carrera.

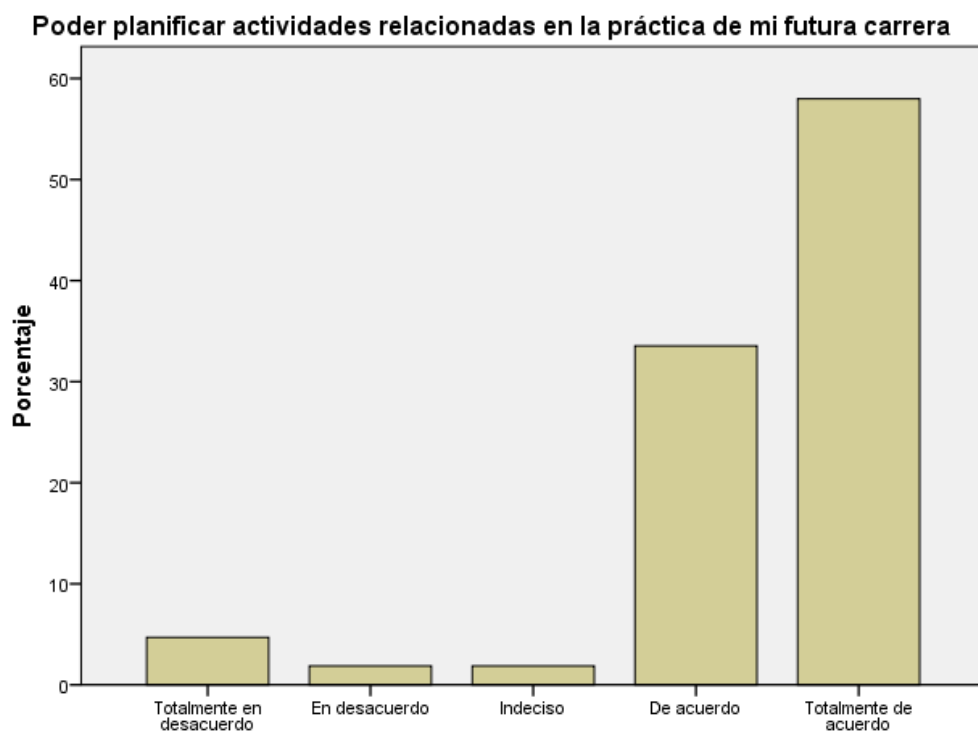


Figura 6. Poder planificar actividades relacionadas en la práctica de mi futura carrera.

Tabla de frecuencia 7.

7. Ejecutar diversas actividades propias de la futura carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
En desacuerdo	10	3,1	3,1	6,6
Válido Indeciso	4	1,3	1,3	7,8
De acuerdo	127	39,8	39,8	47,6
Totalmente de acuerdo	167	52,4	52,4	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

El 52.4% de los estudiantes encuestados está Totalmente de acuerdo y el 39.8% respondió estar De acuerdo, que la razón por la que estudian, es para ejecutar diversas actividades propias de la futura carrera.

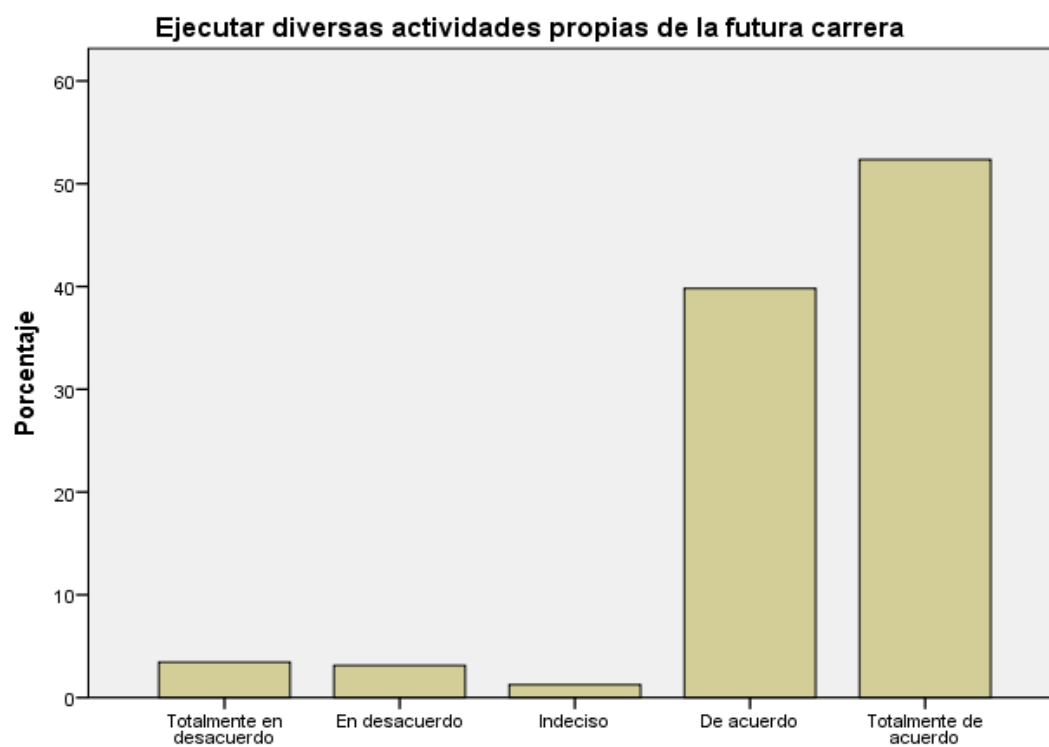


Figura 7. Ejecutar diversas actividades propias de la futura carrera.

Tabla de frecuencia 8.

8. Organizar actividades que contribuyan al bienestar de los demás

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
En desacuerdo	11	3,4	3,4	6,9
Válido Indeciso	32	10,0	10,0	16,9
De acuerdo	164	51,4	51,4	68,3
Totalmente de acuerdo	101	31,7	31,7	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 51.4% de los estudiantes encuestados está De acuerdo y el 31.7% respondió estar Totalmente de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para organizar actividades que contribuyan al bienestar de los demás.

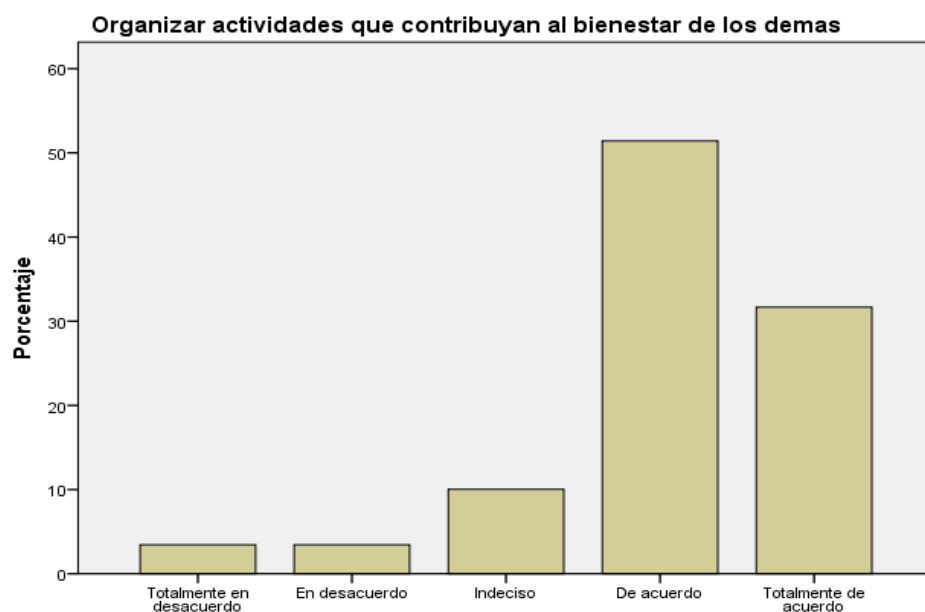


Figura 8. Organizar actividades que contribuyan al bienestar de los demás.

Tabla de frecuencia 9.

9. Investigar algunos fenómenos relacionados con mi futura carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
En desacuerdo	14	4,4	4,4	6,9
Válido Indeciso	37	11,6	11,6	18,5
De acuerdo	166	52,0	52,0	70,5
Totalmente de acuerdo	94	29,5	29,5	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 52.0% de los estudiantes encuestados está De acuerdo y el 29.5% respondió estar Totalmente de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para investigar algunos fenómenos relacionados con su futura carrera.

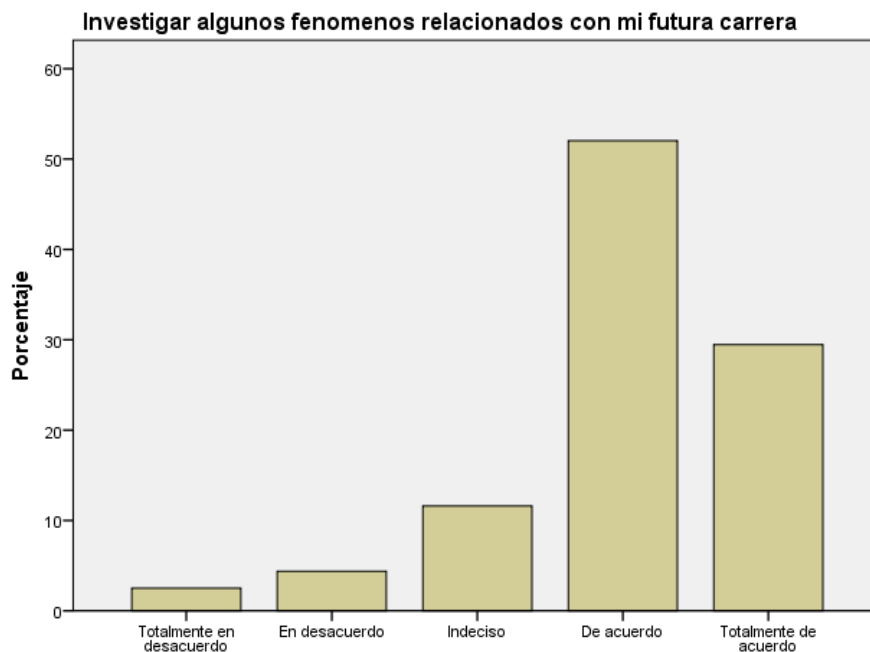


Figura 9. Investigar algunos fenómenos relacionados con mi futura carrera.

Tabla de frecuencia 10.

10. Prevenir diversos problemas relacionados con mi futura carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
	En desacuerdo	13	4,1	4,1	6,6
	Indeciso	40	12,5	12,5	19,1
	De acuerdo	148	46,4	46,4	65,5
	Totalmente de acuerdo	110	34,5	34,5	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

El 46.4% de los estudiantes encuestados está De acuerdo y el 34.5% respondió estar Totalmente de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para prevenir diversos problemas relacionados con su futura carrera.

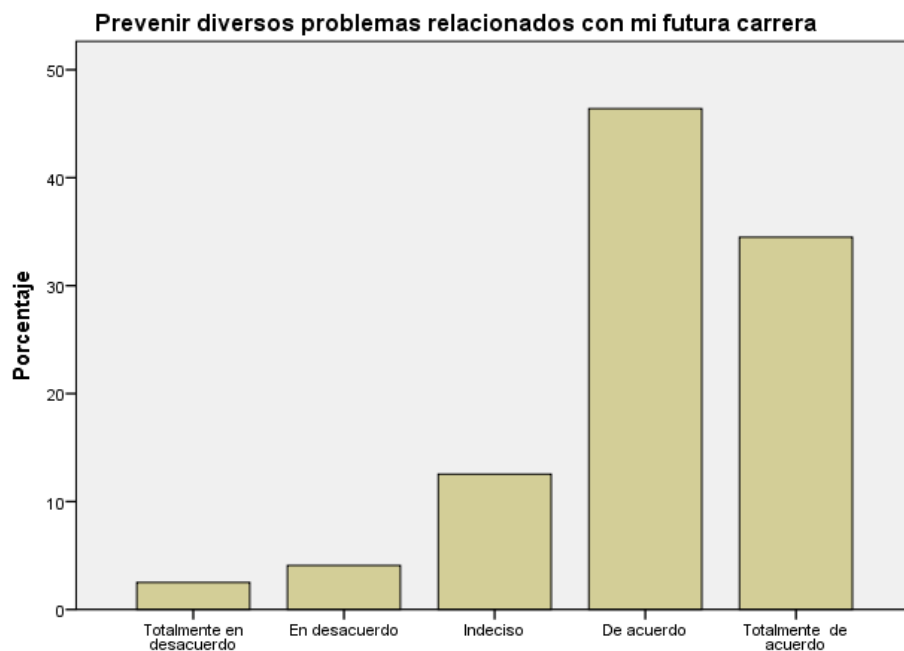


Figura 10. Prevenir diversos problemas relacionados con mi futura carrera.

Tabla de frecuencia 11.

11. La satisfacción que siento de ser estudiante universitario y futuro profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
En desacuerdo	10	3,1	3,1	5,0
Válido Indeciso	12	3,8	3,8	8,8
De acuerdo	104	32,6	32,6	41,4
Totalmente de acuerdo	187	58,6	58,6	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 58.6% de los estudiantes encuestados está Totalmente de acuerdo y el 32.6% respondió estar De acuerdo, que la razón por la que estudian, es para la satisfacción que siento de ser estudiante universitario y futuro profesional.

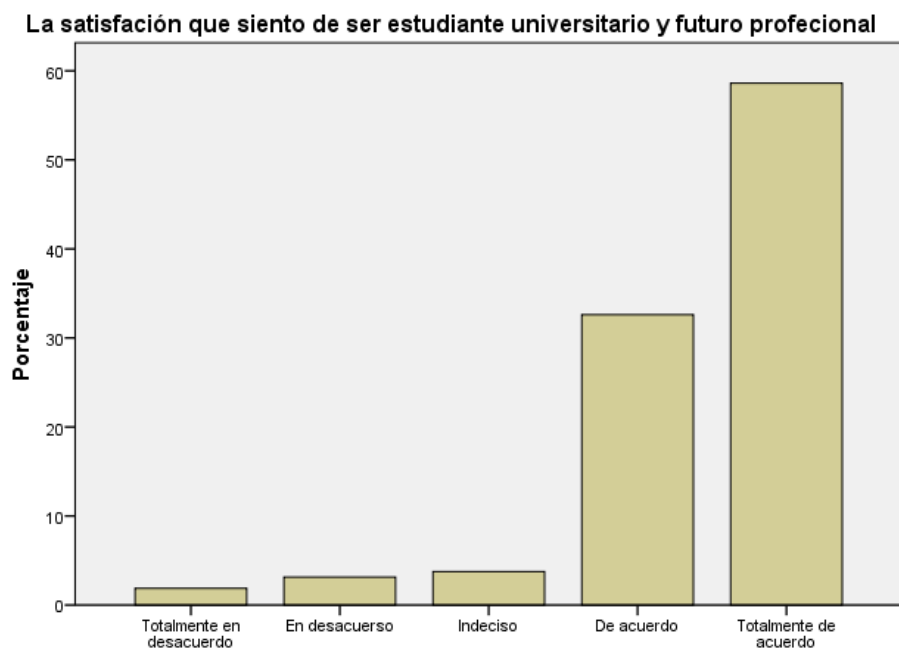


Figura 11. La satisfacción que siento de ser estudiante universitario y futuro profesional.

Tabla de frecuencia 12.

12. La alegría que me produce ser estudiante universitario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	11	3,4	3,4	3,4
En desacuerdo	19	6,0	6,0	9,4
Válido Indeciso	29	9,1	9,1	18,5
De acuerdo	136	42,6	42,6	61,1
Totalmente de acuerdo	124	38,9	38,9	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

El 42.6% de los estudiantes encuestados está De acuerdo y el 39.8% respondió estar Totalmente de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para la alegría que me produce ser estudiante universitario.

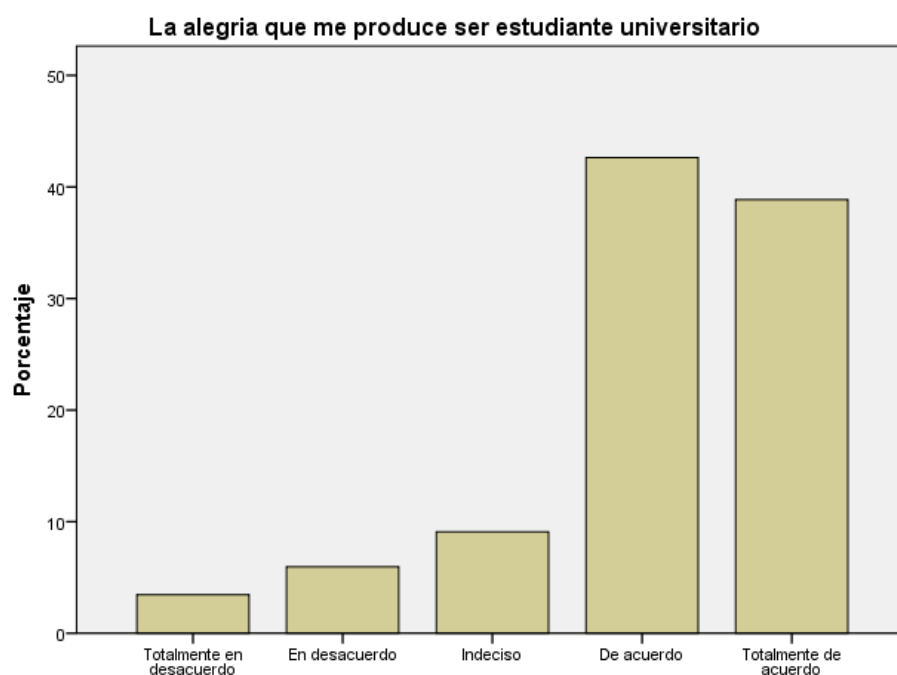


Figura 12. La alegría que me produce ser estudiante universitario.

Tabla de frecuencia 13.

13. El placer que experimento en las actividades que realizo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	10	3,1	3,1	3,1
En desacuerdo	16	5,0	5,0	8,2
Válido Indeciso	17	5,3	5,3	13,5
De acuerdo	140	43,9	43,9	57,4
Totalmente de acuerdo	136	42,6	42,6	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

El 43.9% de los estudiantes encuestados está De acuerdo y el 42.6% respondió estar Totalmente de acuerdo, que la razón por la que estudian, es para el placer que experimento en las actividades que realizo.



Figura 13. El placer que experimento en las actividades que realizo.

Tabla de frecuencia 14.

14. Porque me apasiona la carrera que estudio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	9	2,8	2,8	2,8
En desacuerdo	9	2,8	2,8	5,6
Válido Indeciso	20	6,3	6,3	11,9
De acuerdo	125	39,2	39,2	51,1
Totalmente de acuerdo	156	48,9	48,9	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

El 48.9% de los estudiantes encuestados está Totalmente de acuerdo y el 39.2% respondió estar De acuerdo, que la razón por la que estudian, es para analizar el porque me apasiona la carrera que estudio.

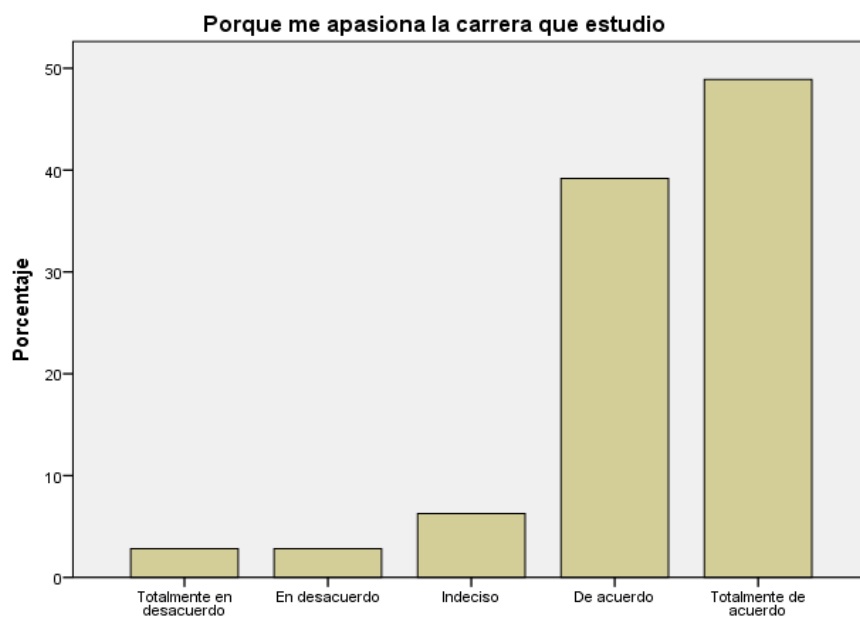


Figura 14. Porque me apasiona la carrera que estudio.

Tabla de frecuencia 15.

15. Porque con una carrera profesional podré ganar bien

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	14	4,4	4,4	4,4
	En desacuerdo	22	6,9	6,9	11,3
	Indeciso	19	6,0	6,0	17,2
	De acuerdo	151	47,3	47,3	64,6
	Totalmente de acuerdo	113	35,4	35,4	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 47.3 % respondió estar de acuerdo y el 35.4% respondió estar Totalmente de acuerdo que estudia porque con una carrera profesional podrá ganar bien.

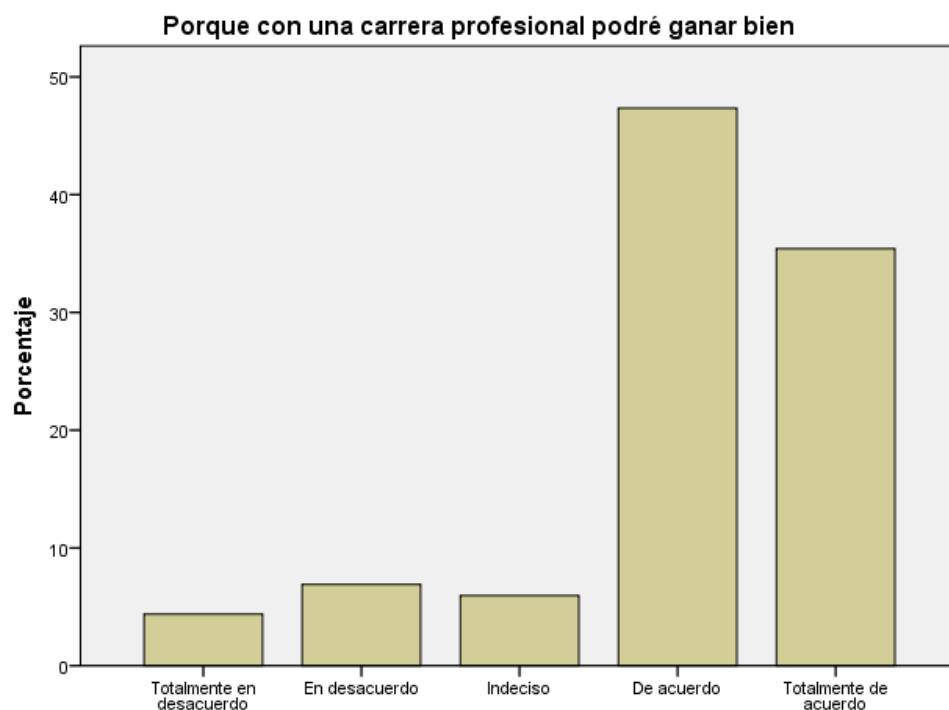


Figura 15. Porque con una carrera profesional podré ganar bien.

Tabla de frecuencia 16.

16. Porque me obligan a hacerlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	228	71,5	71,5	71,5
	En desacuerdo	48	15,0	15,0	86,5
	Indeciso	10	3,1	3,1	89,7
	De acuerdo	16	5,0	5,0	94,7
	Totalmente de acuerdo	17	5,3	5,3	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

El 71.5 % de los estudiantes encuestados respondió estar Totalmente en desacuerdo y el 15.0% respondió estar en desacuerdo que estudia porque le obligan a hacerlo.



Figura 16. Porque me obligan a hacerlo. Fuente:

Tabla de frecuencia 17.

17. Porque mi familia me reconoce y valora que sea universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	48	15,0	15,0	15,0
	En desacuerdo	64	20,1	20,1	35,1
	Indeciso	29	9,1	9,1	44,2
	De acuerdo	110	34,5	34,5	78,7
	Totalmente de acuerdo	68	21,3	21,3	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 34.5 % respondió estar de acuerdo y el 21.3% respondió estar Totalmente de acuerdo que estudia porque su familia reconoce y valora que sea universitario.

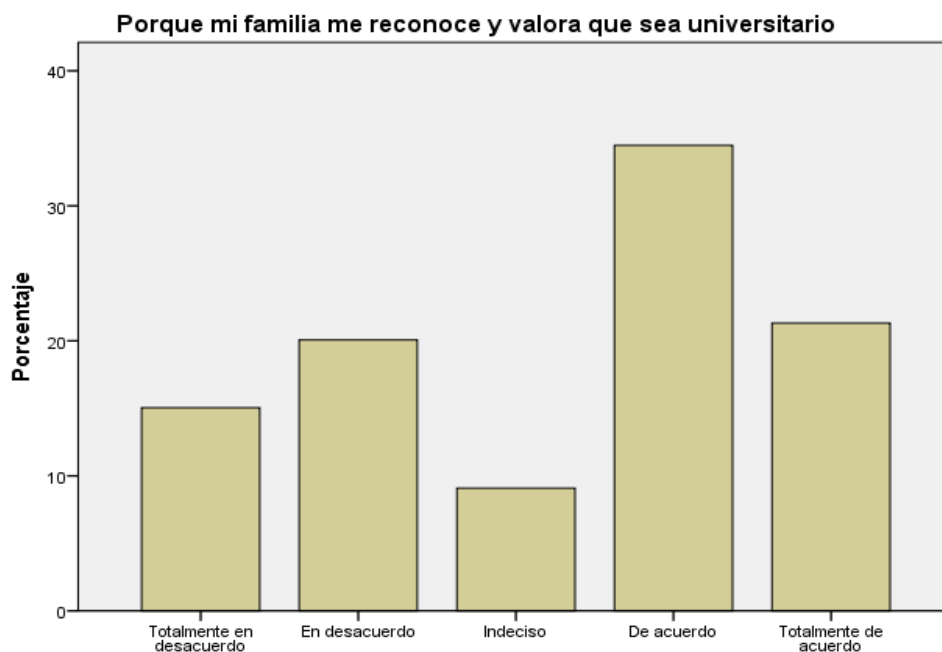


Figura 17. Porque mi familia me reconoce y valora que sea universitario.

Tabla de frecuencia 18.

18. El reconocimiento social que tiene ser profesional.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	23	7,2	7,2	7,2
En desacuerdo	41	12,9	12,9	20,1
Válido Indeciso	34	10,7	10,7	30,7
De acuerdo	120	37,6	37,6	68,3
Totalmente de acuerdo	101	31,7	31,7	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 37.6 % del total de estudiantes encuestados respondió estar de acuerdo y el 31.7% respondió estar Totalmente de acuerdo que estudia por el reconocimiento social que tiene ser profesional.



Figura 18. El reconocimiento social que tiene ser profesional.

Tabla de frecuencia 19.

19. Porque mi familia me presiona para ello

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Totalmente en desacuerdo	209	65,5	65,5
	En desacuerdo	60	18,8	84,3
Válido	Indeciso	9	2,8	87,1
	De acuerdo	22	6,9	94,0
	Totalmente de acuerdo	19	6,0	100,0
	Total	319	100,0	100,0

Del total de los estudiantes encuestados, el 65.5% respondió estar Totalmente en desacuerdo y el 18.8% respondió estar en desacuerdo que estudia porque su familia le presiona para ello.

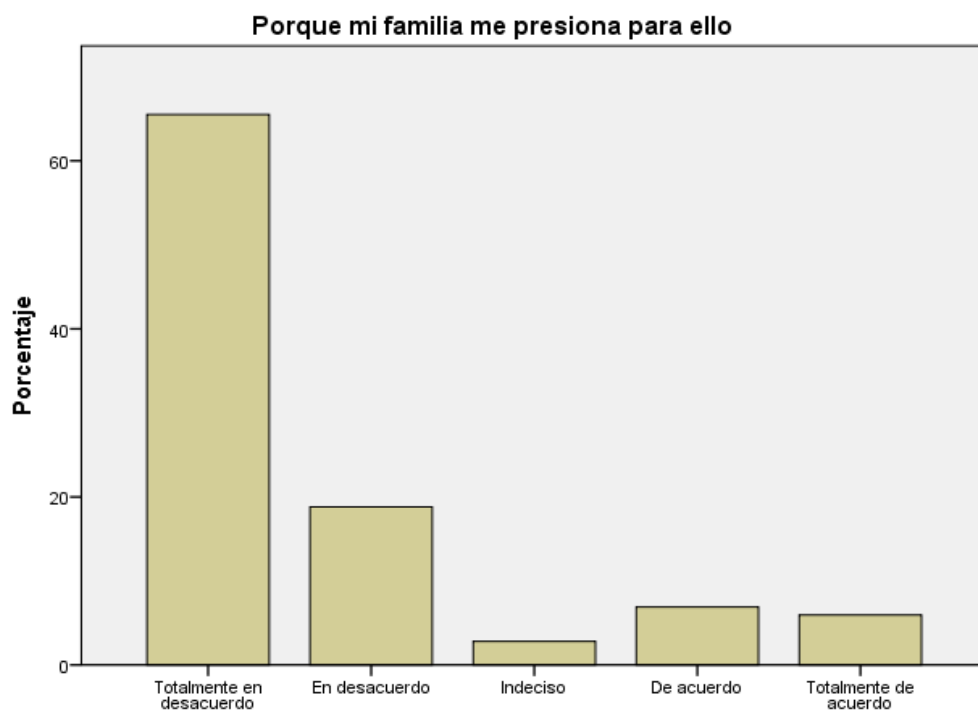


Figura 19. Porque mi familia me presiona para ello.

Tabla de frecuencia 20.

20. Porque consigo y/o conseguiré bienes materiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	48	15,0	15,0	15,0
	En desacuerdo	56	17,6	17,6	32,6
	Indeciso	46	14,4	14,4	47,0
	De acuerdo	134	42,0	42,0	89,0
	Totalmente de acuerdo	35	11,0	11,0	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 42% respondió estar de acuerdo y el 17.6% respondió estar en desacuerdo que estudia porque consigo y/o conseguiré bienes materiales.

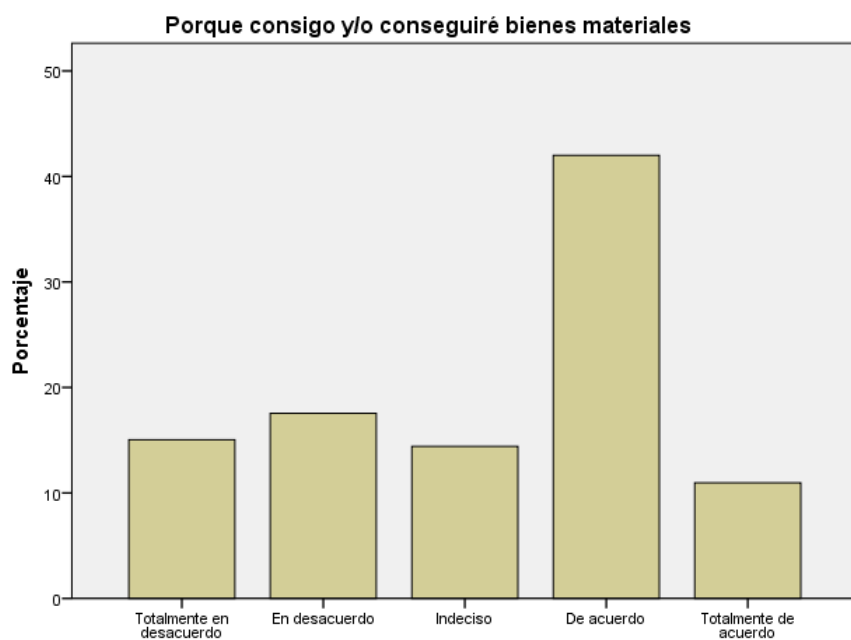


Figura 20. Porque consigo y/o conseguiré bienes materiales.

Tabla de frecuencia 21.

21. Porque mi anhelo es estudiar la misma carrera que lo hizo una persona importante para mi

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	146	45,8	45,8	45,8
	En desacuerdo	95	29,8	29,8	75,5
	Indeciso	21	6,6	6,6	82,1
	De acuerdo	27	8,5	8,5	90,6
	Totalmente de acuerdo	30	9,4	9,4	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

El 45.8 % de los estudiantes encuestados respondió estar Totalmente en desacuerdo y el 29.8% respondió estar en desacuerdo que estudia tal carrera porque su anhelo es estudiar la misma que hizo una persona importante para sí.

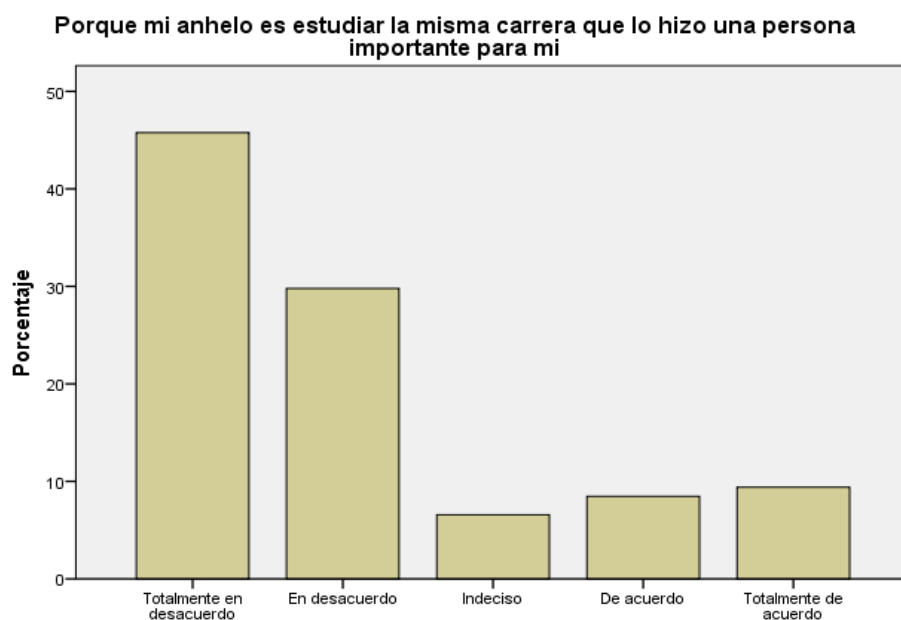


Figura 21. Porque mi anhelo es estudiar la misma carrera que lo hizo una persona importante para mí.

Tabla de frecuencia 22.

22. Porque comparto lo que se dice socialmente en tanto que la mejor manera de progresar es siendo profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	30	9,4	9,4	9,4
	En desacuerdo	39	12,2	12,2	21,6
	Indeciso	47	14,7	14,7	36,4
	De acuerdo	125	39,2	39,2	75,5
	Totalmente de acuerdo	78	24,5	24,5	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 39.2 % respondió estar de acuerdo y el 24.5% respondió estar Totalmente de acuerdo que estudia porque comparte lo que se dice socialmente en tanto que la mejor manera de progresar es siendo profesional.

Porque comparto lo que se dice socialmente en tanto que la mejor manera de progresar es siendo profesional

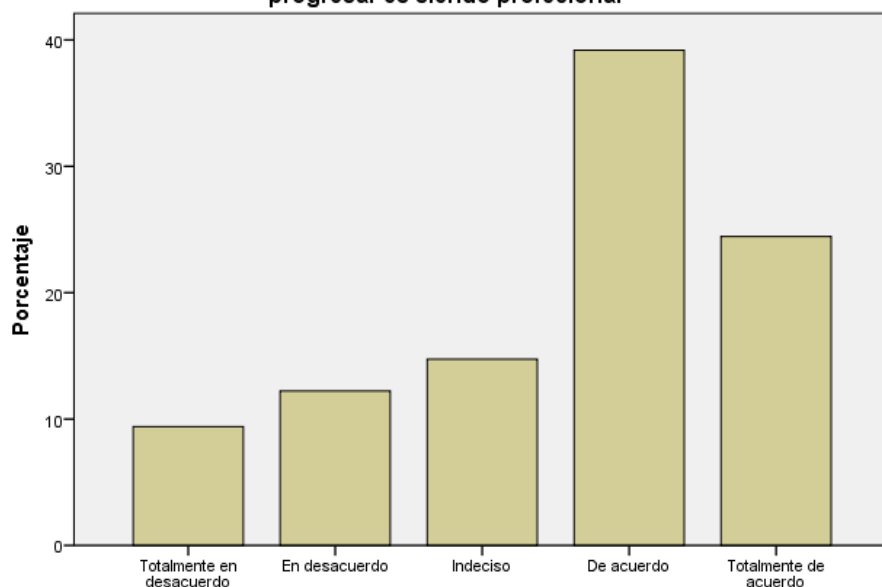


Figura 22. Porque comparto lo que se dice socialmente en tanto que la mejor manera de progresar es siendo profesional.

Tabla de frecuencia 23.

23. Porque al igual que lo que se sabe en el mundo actual, pienso que el que no estudia en la universidad no tiene oportunidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	33	10,3	10,3	10,3
	En desacuerdo	61	19,1	19,1	29,5
	Indeciso	60	18,8	18,8	48,3
	De acuerdo	96	30,1	30,1	78,4
	Totalmente de acuerdo	69	21,6	21,6	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

El 30.1 % de los estudiantes encuestados respondió estar de acuerdo y el 21.6% respondió estar Totalmente de acuerdo que estudia porque al igual que lo que se sabe en el mundo actual, piensa que el que no estudia en la universidad no tiene oportunidades.

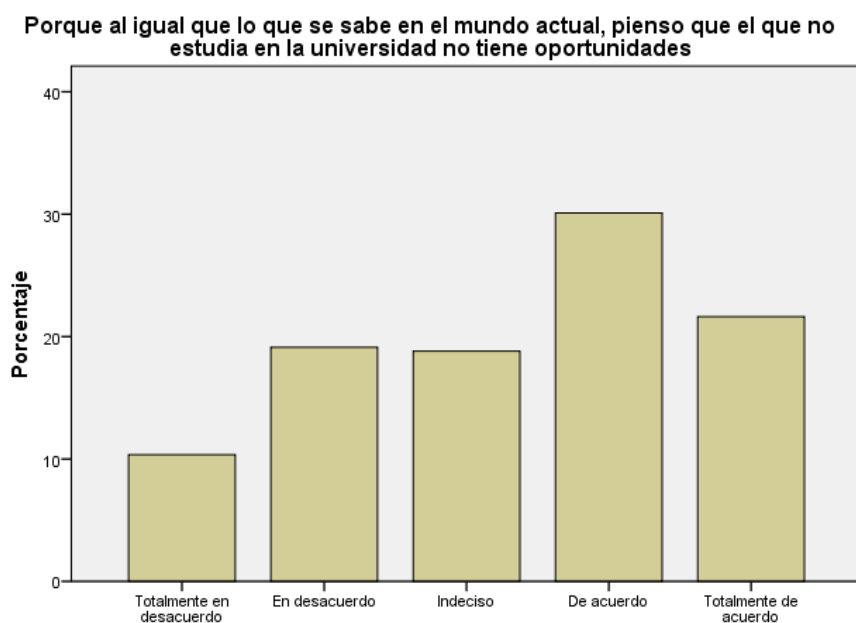


Figura 23. Porque al igual que lo que se sabe en el mundo actual, pienso que el que no estudia en la universidad no tiene oportunidades.

Tabla de frecuencia 24.

24. Porque aunque no quiera es la única forma de conseguir buenos honorarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	53	16,6	16,6	16,6
En desacuerdo	73	22,9	22,9	39,5
Válido Indeciso	60	18,8	18,8	58,3
De acuerdo	97	30,4	30,4	88,7
Totalmente de acuerdo	36	11,3	11,3	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 30.4 % respondió estar de acuerdo y el 22.9% respondió estar en desacuerdo que estudia porque, aunque no quiera es la única forma de conseguir buenos honorarios.

Porque aunque no quiera es la única forma de conseguir buenos honorarios

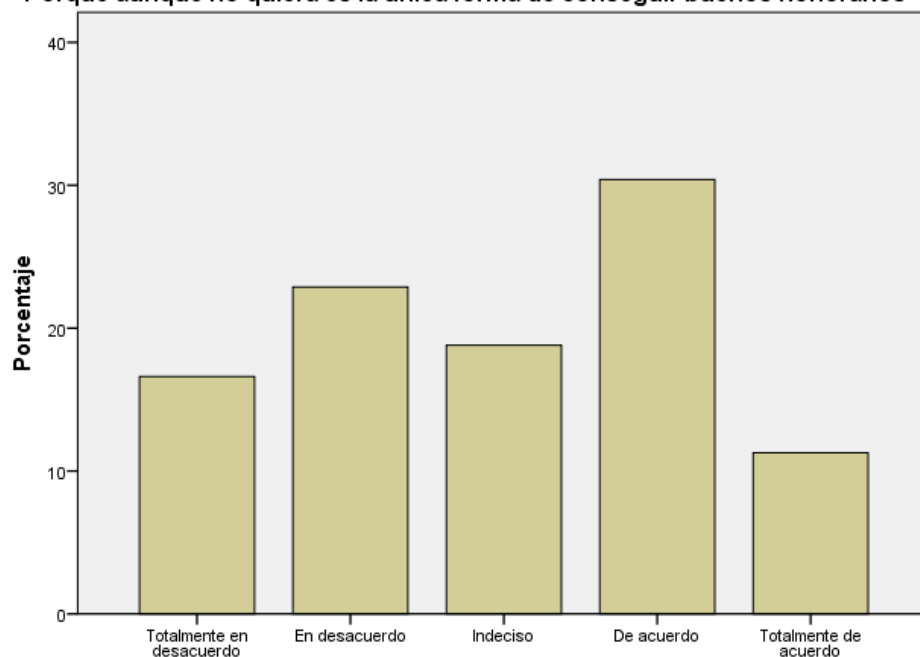


Figura 24. Porque aunque no quiera es la única forma de conseguir buenos honorarios.

Tabla de frecuencia 25.

25. Porque aunque me cuesta mucho, con ello consigo el reconocimiento de mi familia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Totalmente en desacuerdo	81	25,4	25,4
	En desacuerdo	84	26,3	51,7
Válido	Indeciso	43	13,5	65,2
	De acuerdo	73	22,9	88,1
	Totalmente de acuerdo	38	11,9	100,0
	Total	319	100,0	100,0

Fuente: Elaboración Propia

El 26.3% de los estudiantes encuestados respondió estar desacuerdo y el 25.4% respondió estar Totalmente en desacuerdo que estudia porque, aunque le cuesta mucho, con ello consigue el reconocimiento de su familia.

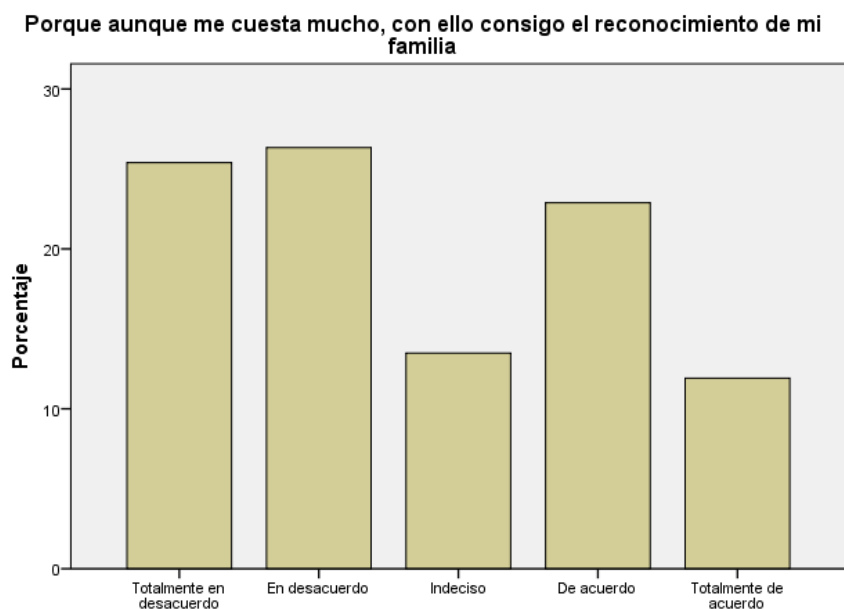


Figura 25. Porque aunque me cuesta mucho, con ello consigo el reconocimiento de mi familia.

Tabla de frecuencia 26.

26. Porque aunque no me agrade, solo así podré obtener los bienes materiales que deseo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	117	36,7	36,7	36,7
En desacuerdo	94	29,5	29,5	66,1
Válido Indeciso	34	10,7	10,7	76,8
De acuerdo	44	13,8	13,8	90,6
Totalmente de acuerdo	30	9,4	9,4	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

Del total de los estudiantes encuestados, 36.7% respondió estar Totalmente en desacuerdo y el 29.5% respondió estar en desacuerdo que estudia porque, aunque no le agrade, solo así podrá obtener los bienes materiales que desea.

Porque aunque no me agrade, solo así podré obtener los bienes materiales que deseo

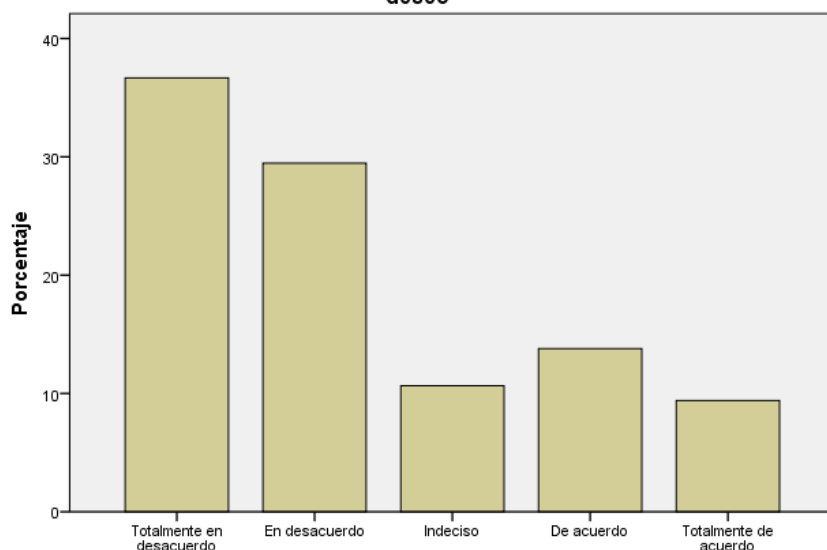


Figura 26. Porque aunque no me agrade, solo así podré obtener los bienes materiales que deseo.

Tabla de frecuencia 27.

27. Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	133	41,7	41,7	41,7
	Mujer	186	58,3	58,3	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

Del 100 % de los estudiantes encuestados a los que se aplicó motivación académica el 58.3% son mujeres y el 41.7% son hombres.

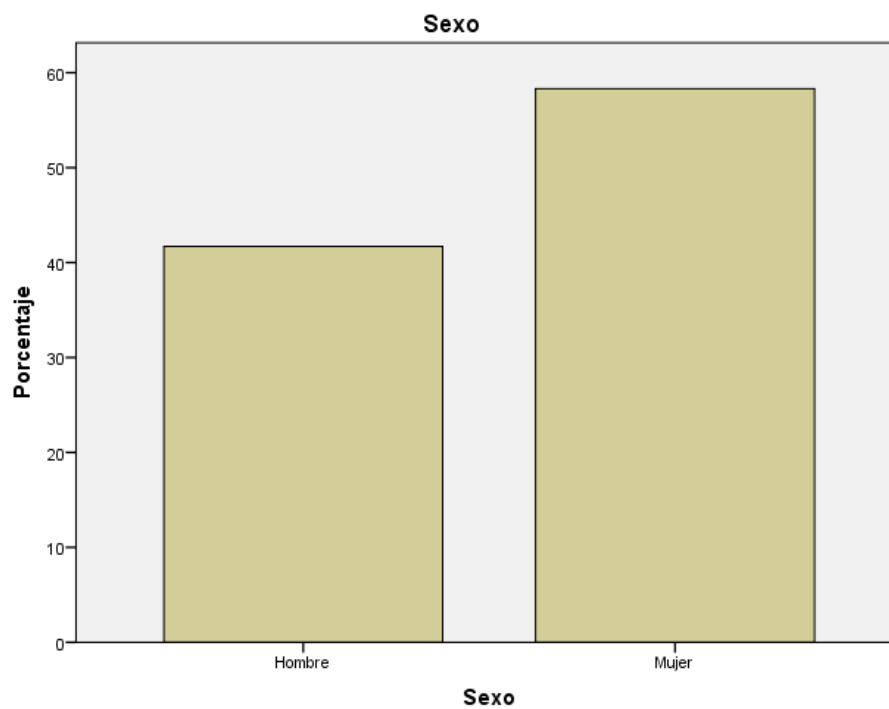


Figura 27. Sexo.

Tabla de frecuencia 28.

28. Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
22-25	23	7,2	7,2	7,2
26-30	94	29,5	29,5	36,7
31-35	119	37,3	37,3	74,0
Válido 36-40	59	18,5	18,5	92,5
41-45	12	3,8	3,8	96,2
46-50	12	3,8	3,8	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Del 100 % de los estudiantes encuestados a los que se aplicó motivación académica el 37.3% están en el rango de 31 a 35 años, el 29.5% están en el rango de 26 a 30 años, el 18.5 % están en el rango de 36 a 40 años, 7.2% entre 22 a 25 años, 3,8% entre 41 a 45 años y el otro 3.8% entre 46 a 50 años.

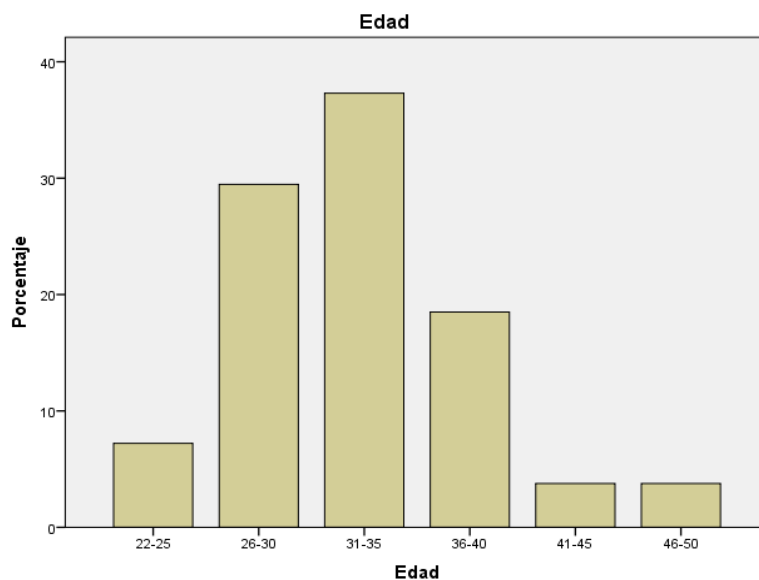


Figura 28. Edad.

ANEXO N° 4
TABLAS Y GRAFICOS:
DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,884	,896	25

Tabla de frecuencia 1.

1. He desarrollado una mayor capacidad de comunicación verbal: comprender, explicar, preguntar y responder, debatir, utilizar correctamente terminología de la asignatura, etc (Habilidades comunicativas)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	2	,6	,6	,6
	En desacuerdo	8	2,5	2,5	3,1
	Neutro	37	11,6	11,6	14,7
	De acuerdo	184	57,7	57,7	72,4
	Completamente de acuerdo	88	27,6	27,6	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

El 57.7% de los estudiantes encuestados está de acuerdo y el 27.6% está completamente de acuerdo, que gracias a su estudio, han desarrollado una mayor capacidad de comunicación verbal: comprender, explicar, preguntar y responder, debatir, utilizar correctamente terminología de la asignatura, etc (Habilidades comunicativas).

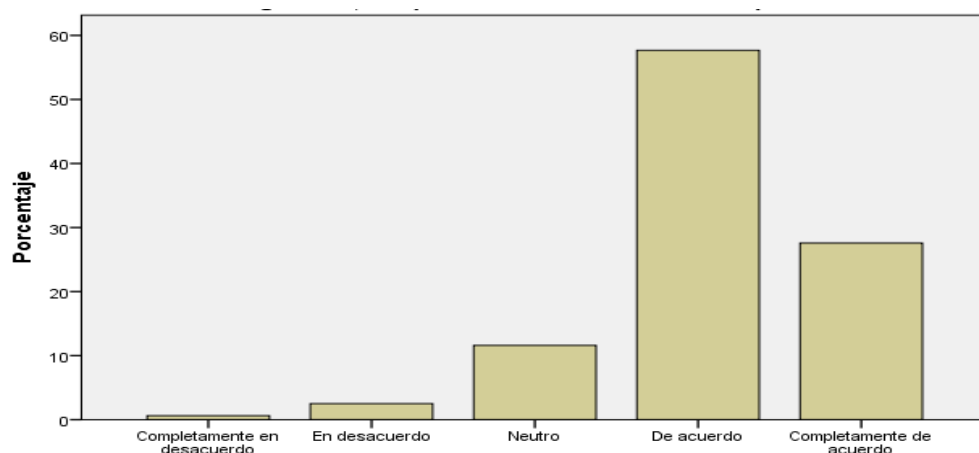


Figura 1. He desarrollado una mayor capacidad de comunicación verbal: comprender, explicar, preguntar y responder, debatir, utilizar correctamente terminología de la asignatura, etc (Habilidades comunicativas).

Tabla de frecuencia 2.

2. He mejorado mi capacidad para extraer lo fundamental prescindiendo de lo accesorio (Síntesis)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	1	,3	,3
	En desacuerdo	7	2,2	2,5
	Neutro	38	11,9	14,4
	De acuerdo	218	68,3	82,8
	Completamente de acuerdo	55	17,2	100,0
	Total	319	100,0	100,0

Del total de los estudiantes encuestados, 68.3% respondió estar de acuerdo y el 17.2% respondió estar completamente de acuerdo que su estudio ha mejorado su capacidad para extraer lo fundamental prescindiendo de lo accesorio (Síntesis).

He mejorado mi capacidad para extraer lo fundamental prescindiendo de lo accesorio (Síntesis)

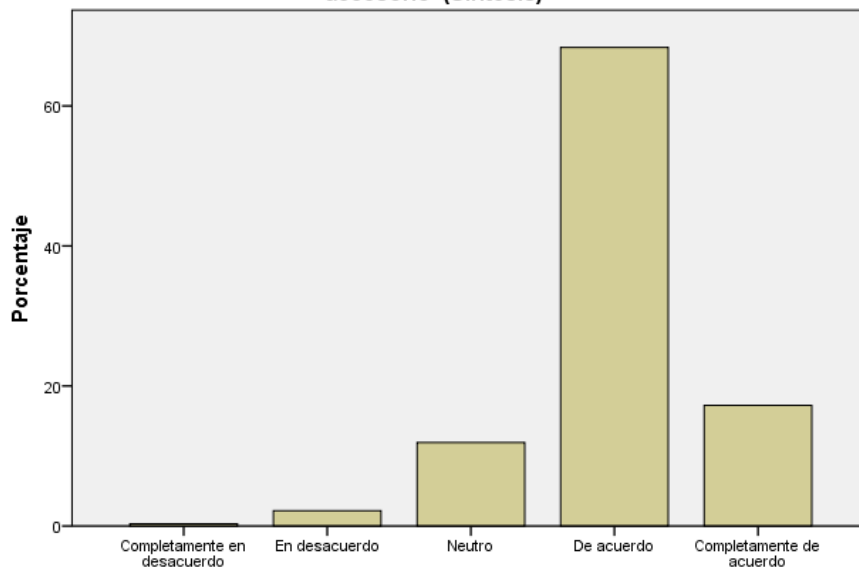


Figura 2. He mejorado mi capacidad para extraer lo fundamental prescindiendo de lo accesorio.

Tabla de frecuencia 3.

3. He ampliado mi capacidad para deliberar, pensar, repasar, reconsiderar y madurar una idea antes de tomar una decisión (Análisis y reflexión)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Completamente en desacuerdo	2	,6	,6	,6
En desacuerdo	7	2,2	2,2	2,8
Neutro	16	5,0	5,0	7,8
De acuerdo	196	61,5	61,5	69,3
Completamente de acuerdo	98	30,7	30,7	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 61.5% de los estudiantes encuestados está de acuerdo y el 30.7% está completamente de acuerdo, que gracias a su estudio, han ampliado su capacidad para deliberar, pensar, repasar, reconsiderar y madurar una idea antes de tomar un decisión (Análisis y reflexión).

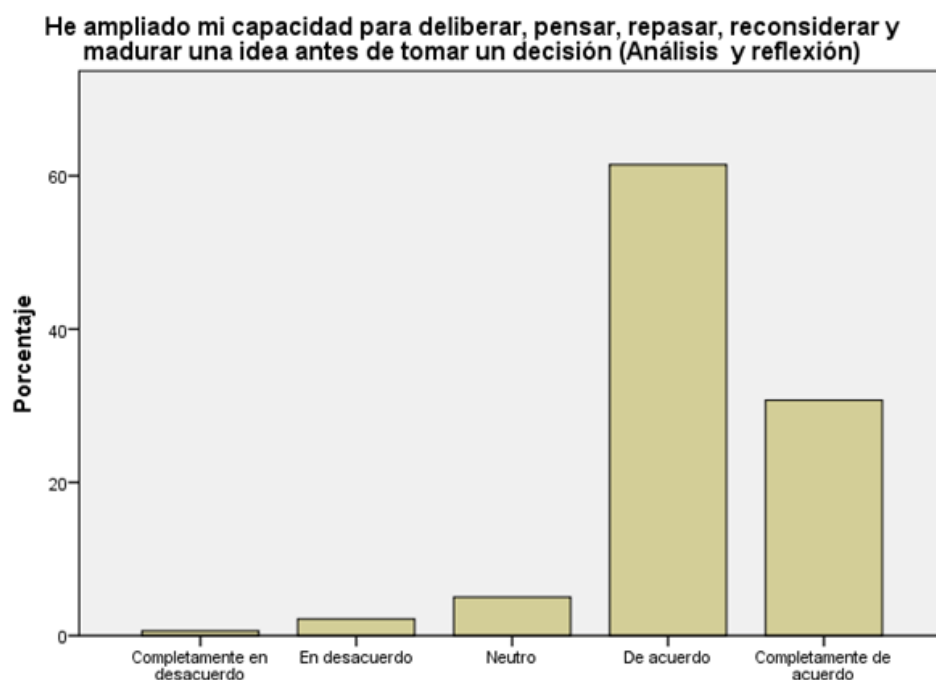


Figura 3. He ampliado mi capacidad para deliberar, pensar, repasar, reconsiderar y madurar una idea antes de tomar una decisión (Análisis y reflexión).

Tabla de frecuencia 4.

4. He logrado posicionarme ante las opuestas o diferentes intervenciones de los compañeros, sin anularlos o imponerme, sino aportando mi visión y enriqueciendo el resultado (Crítica constructiva)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
Neutro	59	18,5	18,5	20,4
Válido De a cuerdo	169	53,0	53,0	73,4
Completamente de acuerdo	85	26,6	26,6	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 53.0% respondió estar de acuerdo y el 26.6% respondió estar completamente de acuerdo que su estudio ha logrado posicionarlo ante las opuestas o diferentes intervenciones de los compañeros, sin anularlos o imponerme, sino aportando mi visión y enriqueciendo el resultado (Crítica constructiva).

He logrado posicionarme ante las opuestas o diferentes intervenciones de los compañeros, sin anularlos o imponerme, sino aportando mi visión y enriqueciendo el resultado (Crítica constructiva)

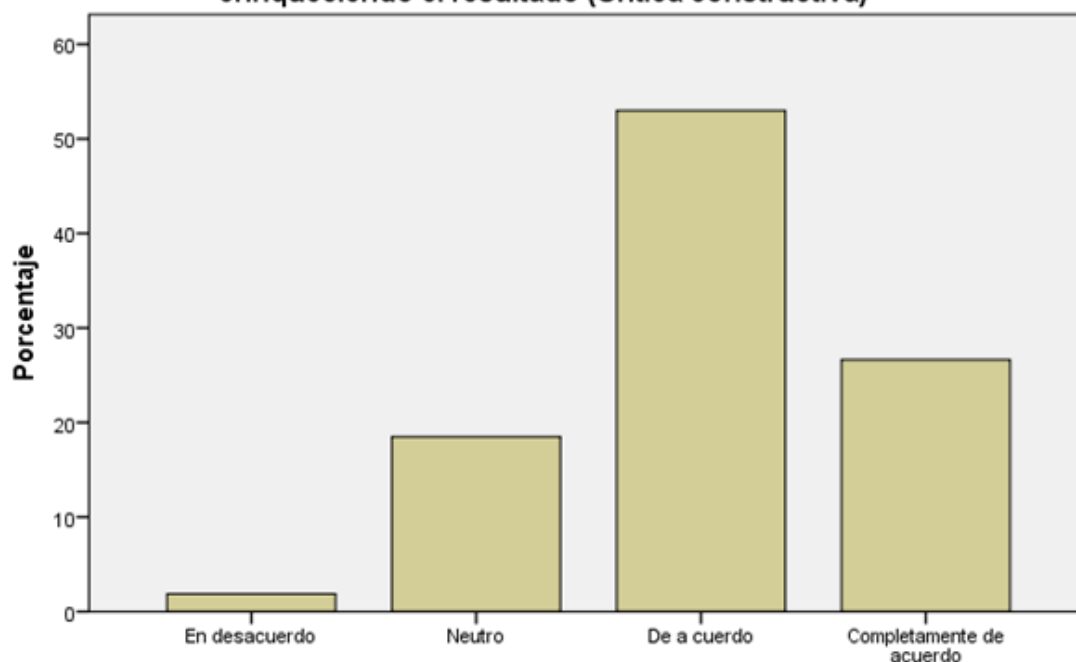


Figura 4. He logrado posicionarme ante las opuestas o diferentes intervenciones de los compañeros, sin anularlos o imponerme, sino aportando mi visión y enriqueciendo el resultado (Crítica constructiva).

Tabla de frecuencia 5.

5. He sido capaz de aportar sugerencias e ideas en las diferentes actividades, comprometiéndome en su desarrollo hasta el final (implicación)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Completamente en desacuerdo	1	,3	,3	,3
En desacuerdo	9	2,8	2,8	3,1
Neutro	45	14,1	14,1	17,2
De acuerdo	198	62,1	62,1	79,3
Completamente de acuerdo	66	20,7	20,7	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 62.1% de los estudiantes encuestados está de acuerdo y el 20.7% está completamente de acuerdo, que gracias a su estudio, han sido capaz de aportar sugerencias e ideas en las diferentes actividades, comprometiéndose en su desarrollo hasta el final (implicación).

He sido capaz de aportar sugerencias e ideas en las diferentes actividades, comprometiéndome en su desarrollo hasta el final (implicación)

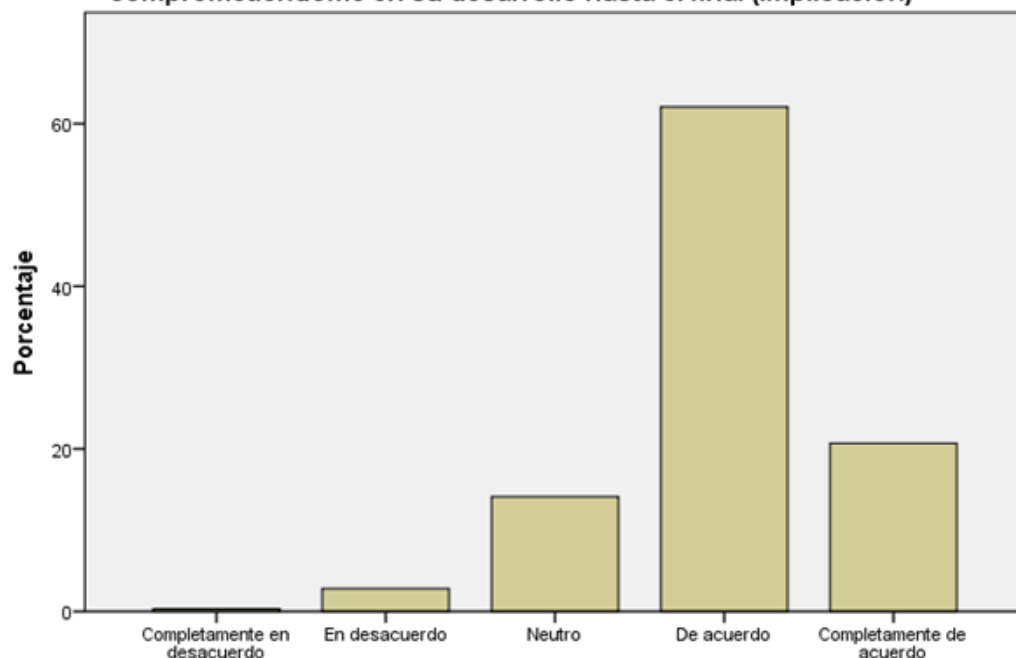


Figura 5. He sido capaz de aportar sugerencias e ideas en las diferentes actividades, comprometiéndome en su desarrollo hasta el final (implicación).

Tabla de frecuencia 6.

6. He resuelto actividades utilizando recursos propios sin recurrir a la ayuda inmediata de la profesora (Autonomía)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	1	,3	,3	,3
	En desacuerdo	24	7,5	7,5	7,8
	Neutro	49	15,4	15,4	23,2
	De acuerdo	180	56,4	56,4	79,6
	Completamente de acuerdo	65	20,4	20,4	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 56.4% respondió estar de acuerdo y el 20.4% respondió estar completamente de acuerdo que su estudio ha resuelto actividades utilizando recursos propios sin recurrir a la ayuda inmediata de la profesora (Autonomía).

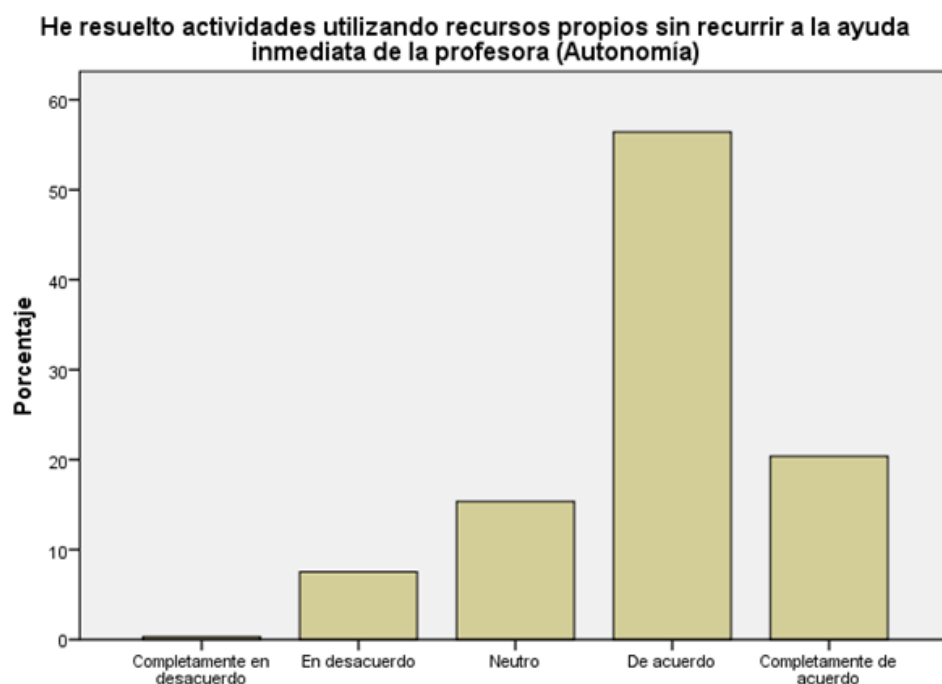


Figura 6. He resuelto actividades utilizando recursos propios sin recurrir a la ayuda inmediata de la profesora (Autonomía).

Tabla de frecuencia 7.

7. He iniciado diferentes tareas, buscando soluciones, indagando de "motu propio", sin ser motivado o apoyado exteriormente (Iniciativa)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Completamente en desacuerdo	4	1,3	1,3	1,3
En desacuerdo	17	5,3	5,3	6,6
Neutro	55	17,2	17,2	23,8
De acuerdo	175	54,9	54,9	78,7
Completamente de acuerdo	68	21,3	21,3	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 54.9% de los estudiantes encuestados está de acuerdo y el 21.3% está completamente de acuerdo, que gracias a su estudio, han iniciado diferentes tareas, buscando soluciones, indagando de "motu propio", sin ser motivado o apoyado exteriormente (Iniciativa)

He iniciado diferentes tareas, buscando soluciones, indagando de "motu propio", sin ser motivado o apoyado exteriormente (Iniciativa)

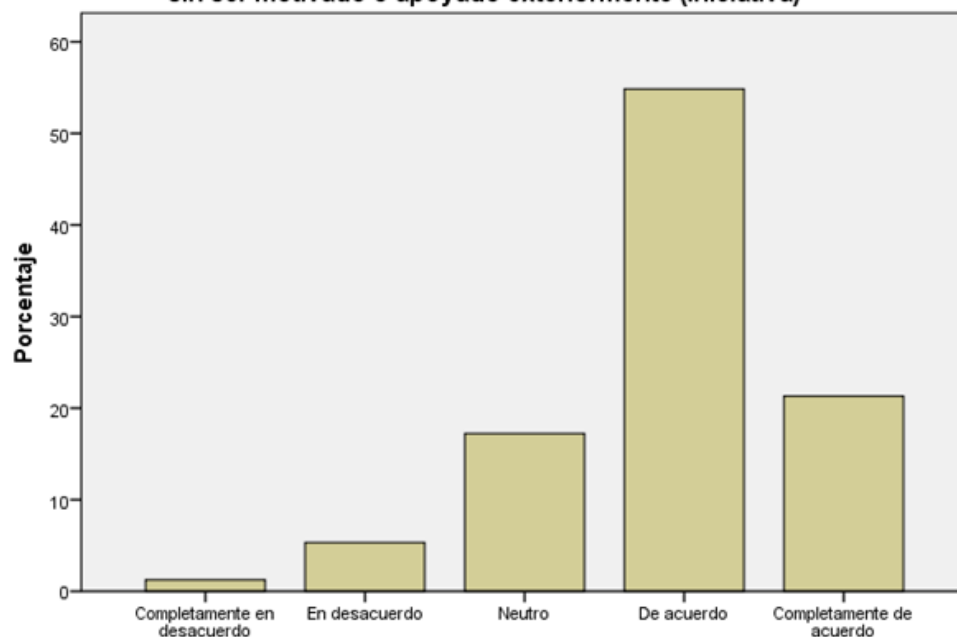


Figura 7. He iniciado diferentes tareas, buscando soluciones, indagando de "motu propio", sin ser motivado o apoyado exteriormente (Iniciativa).

Tabla de frecuencia 8.

8. He diseñado o generado recursos didácticos: debate, rol-playing, dramatización, etc, con ingenio, novedad y aplicabilidad (Creatividad)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
	En desacuerdo	15	4,7	4,7	7,2
	Neutro	84	26,3	26,3	33,5
	De acuerdo	167	52,4	52,4	85,9
	Completamente de acuerdo	45	14,1	14,1	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 52.4% respondió estar de acuerdo y el 26.3% respondió estar neutro, que su estudio ha diseñado o generado recursos didácticos: debate, rol-playing, dramatización, etc, con ingenio, novedad y aplicabilidad (Creatividad).

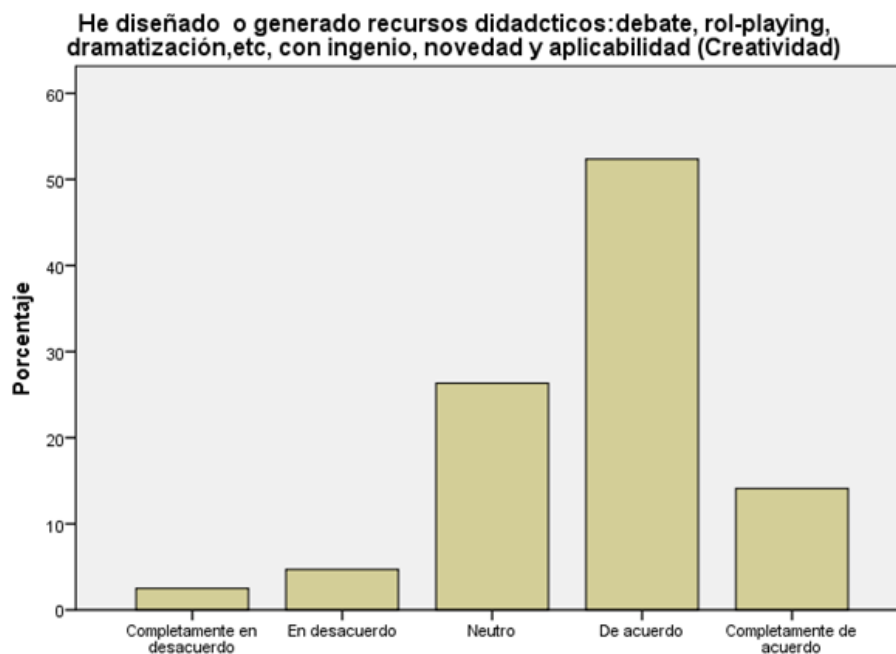


Figura 8. He diseñado o generado recursos didácticos: debate, rol-playing, dramatización, etc, con ingenio, novedad y aplicabilidad (Creatividad).

Tabla de frecuencia 9.

9. He aprendido a reconocer las dificultades y potencialidades de trabajar cooperativamente (Autoevaluación)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Completamente en desacuerdo	1	,3	,3	,3
En desacuerdo	4	1,3	1,3	1,6
Neutro	31	9,7	9,7	11,3
De acuerdo	192	60,2	60,2	71,5
Completamente de acuerdo	91	28,5	28,5	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 60,2% de los estudiantes encuestados está de acuerdo y el 28,5% está completamente de acuerdo, que gracias a su estudio han aprendido a reconocer las dificultades y potencialidades de trabajar cooperativamente (Autoevaluación).

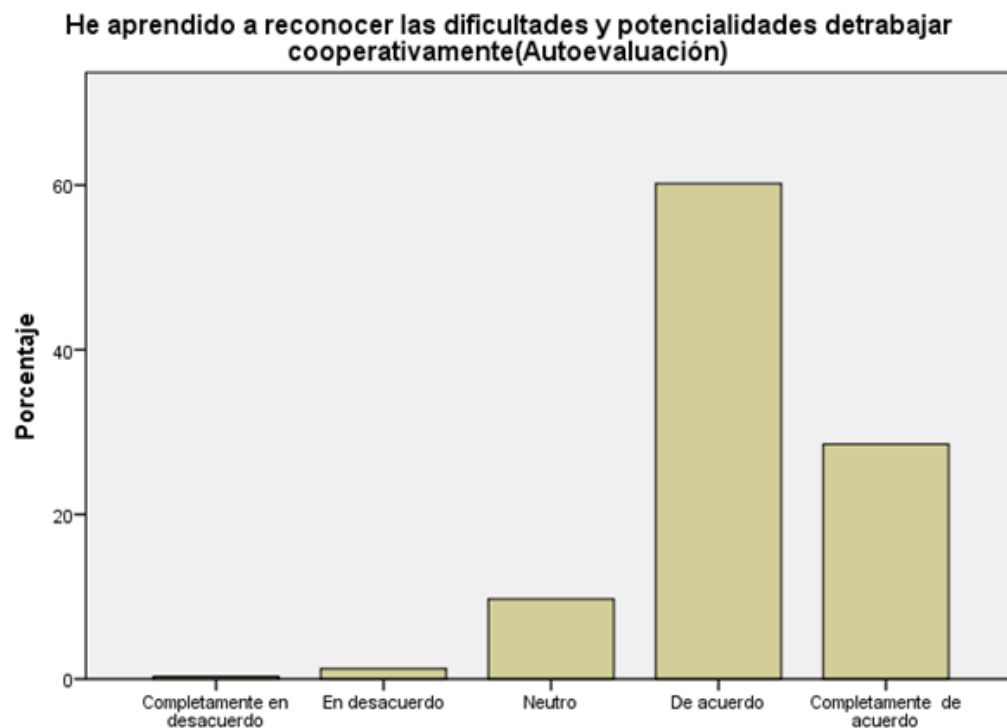


Figura 9. He aprendido a reconocer las dificultades y potencialidades de trabajar cooperativamente (Autoevaluación).

Tabla de frecuencia 10.

10. He mejorado con ayuda de esta metodología la gestión que hago de mi propio tiempo (Auto planificación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	2	,6	,6	,6
	En desacuerdo	9	2,8	2,8	3,4
	Neutro	37	11,6	11,6	15,0
	De acuerdo	191	59,9	59,9	74,9
	Completamente de acuerdo	80	25,1	25,1	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 59.9% respondió estar de acuerdo y el 25.1% respondió estar completamente de acuerdo que su estudio ha mejorado con ayuda de esta metodología, la gestión que hace de su propio tiempo (Auto planificación).

He mejorado con ayuda de esta metodología la gestión que hago de mi propio tiempo (Auto planificación)

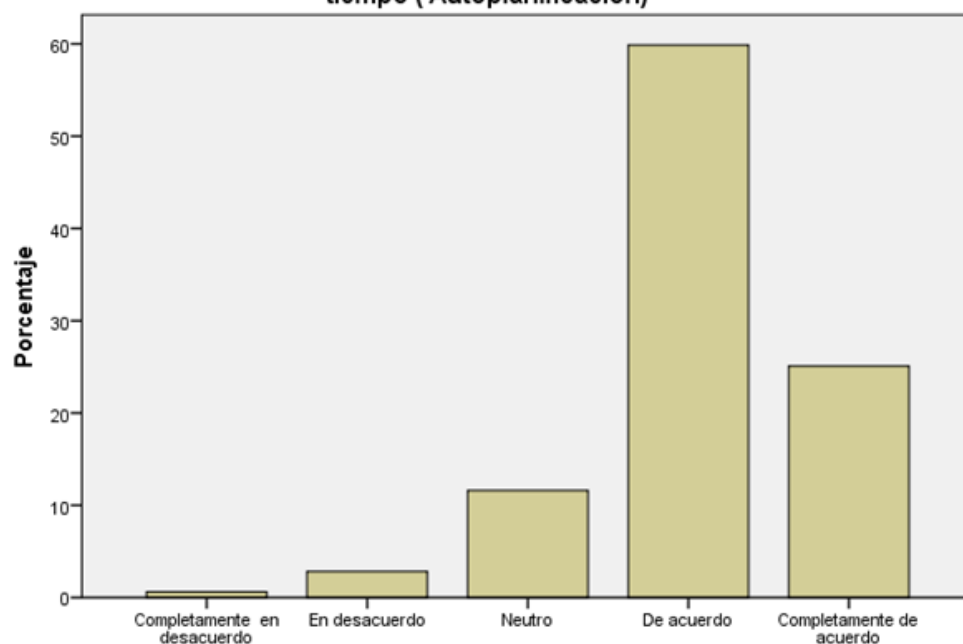


Figura 10. He mejorado con ayuda de esta metodología la gestión que hago de mi propio tiempo (Auto planificación).

Tabla de frecuencia 11.

11. El material adicional (artículos y textos) y los trabajos propuestos, estaban bien seleccionados y han contribuido a la mejor comprensión de la materia (Recursos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	5	1,6	1,6	1,6
	En desacuerdo	8	2,5	2,5	4,1
	Neutro	48	15,0	15,0	19,1
	De acuerdo	198	62,1	62,1	81,2
	Completamente de acuerdo	60	18,8	18,8	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

El 62.1% de los estudiantes encuestados está de acuerdo y el 18.8% está completamente de acuerdo, que el material adicional (artículos y textos) y los trabajos propuestos, estaban bien seleccionados y han contribuido a la mejor comprensión de la materia (Recursos).

El material adicional (artículos y textos) y los trabajos propuestos, estaban bien seleccionados y han contribuido a la mejor comprensión de la materia (Recursos)

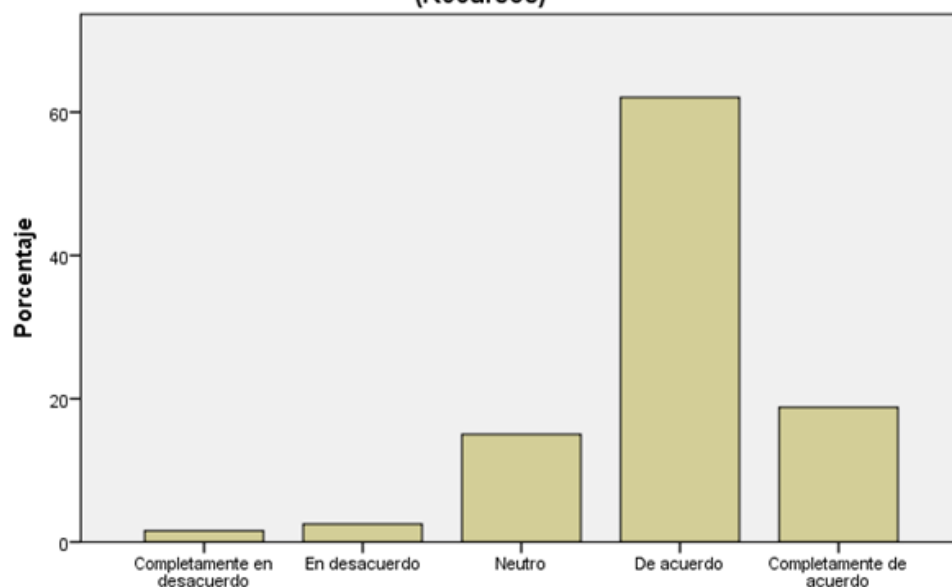


Figura 11. El material adicional (artículos y textos) y los trabajos propuestos, estaban bien seleccionados y han contribuido a la mejor comprensión de la materia (Recursos).

Tabla de frecuencia 12.

12. He tenido claro en todo momento lo que tenía que hacer, tanto en clase como fuera de clase (Objetivos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	4	1,3	1,3	1,3
	En desacuerdo	10	3,1	3,1	4,4
	Neutro	75	23,5	23,5	27,9
	De acuerdo	179	56,1	56,1	84,0
	Completamente de acuerdo	51	16,0	16,0	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

Del total de los estudiantes encuestados, 56.1% respondió estar de acuerdo y el 23.5% respondió estar neutro que su estudio ha tenido claro en todo momento lo que tenía que hacer, tanto en clase como fuera de clase (Objetivos).

He tenido claro en todo momento lo que tenía que hacer, tanto en clase como fuera de clase (Objetivos)

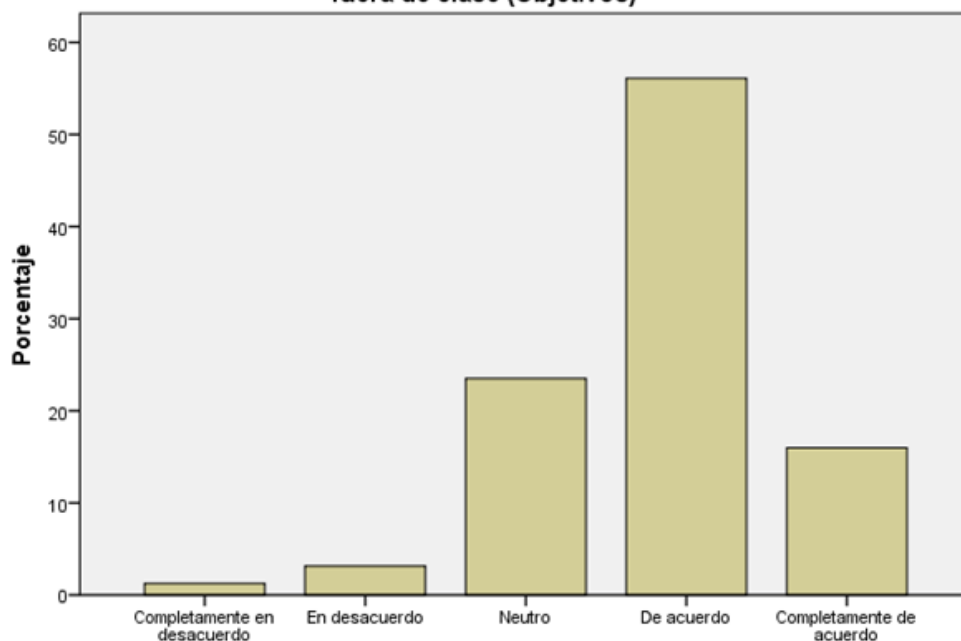


Figura 12. El material adicional (artículos y textos) y los trabajos propuestos, estaban bien seleccionados y han contribuido a la mejor comprensión de la materia (Recursos).

Tabla de frecuencia 13.

13. He mantenido una relación cercana, fluida y enriquecedora con la profesora (Relaciones interpersonales)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Completamente en desacuerdo	2	,6	,6	,6
En desacuerdo	18	5,6	5,6	6,3
Neutro	76	23,8	23,8	30,1
De acuerdo	172	53,9	53,9	84,0
Completamente de acuerdo	51	16,0	16,0	100,0
Total	319	100,0	100,0	

El 53.9% de los estudiantes encuestados está de acuerdo y el 23.8% respondió neutro, que gracias a su estudio, han mantenido una relación cercana, fluida y enriquecedora con la profesora (Relaciones interpersonales)

He mantenido una relación cercana, fluida y enriquecedora con la profesora (Relaciones interpersonales)

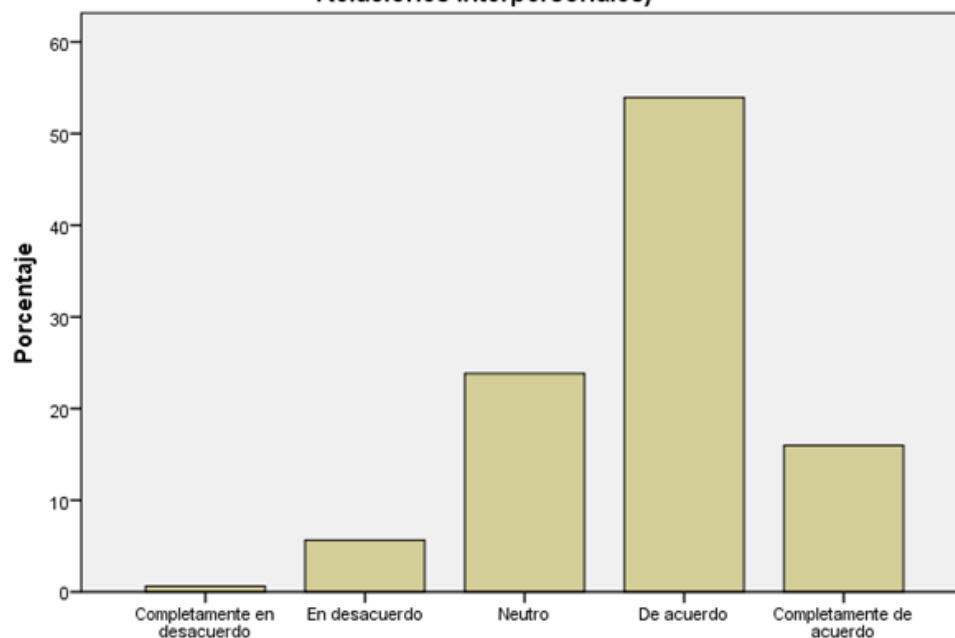


Figura 13. He mantenido una relación cercana, fluida y enriquecedora con la profesora (Relaciones interpersonales).

Tabla de frecuencia 14.

14. He mejorado la cooperación, conocimientos y comunicación con diferentes compañeros de mi clase (Interacción con el grupo- clase)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
En desacuerdo	4	1,3	1,3	1,3
Neutro	32	10,0	10,0	11,3
De acuerdo	191	59,7	59,9	71,2
Completamente de acuerdo	92	28,8	28,8	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 59.7% respondió estar De acuerdo y el 28.8% respondió estar completamente de acuerdo, que ha mejorado la cooperación, conocimientos y comunicación con diferentes compañeros de su clase.



Figura 14. He mejorado la cooperación, conocimientos y comunicación con diferentes compañeros de mi clase (Interacción con el grupo- clase).

Tabla de frecuencia 15.

15. He ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que tenía sobre los contenidos de la materia (contenidos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Completamente en desacuerdo	2	,6	,6	,6
En desacuerdo	7	2,2	2,2	2,8
Neutro	50	15,7	15,7	18,5
De acuerdo	185	58,0	58,0	76,5
Completamente de acuerdo	75	23,5	23,5	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 58,0% respondió estar De acuerdo y el 23,5% respondió estar completamente de acuerdo que ha ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que tenía sobre los contenidos de la materia (contenidos).

He ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que tenía sobre los contenidos de la materia (contenidos)

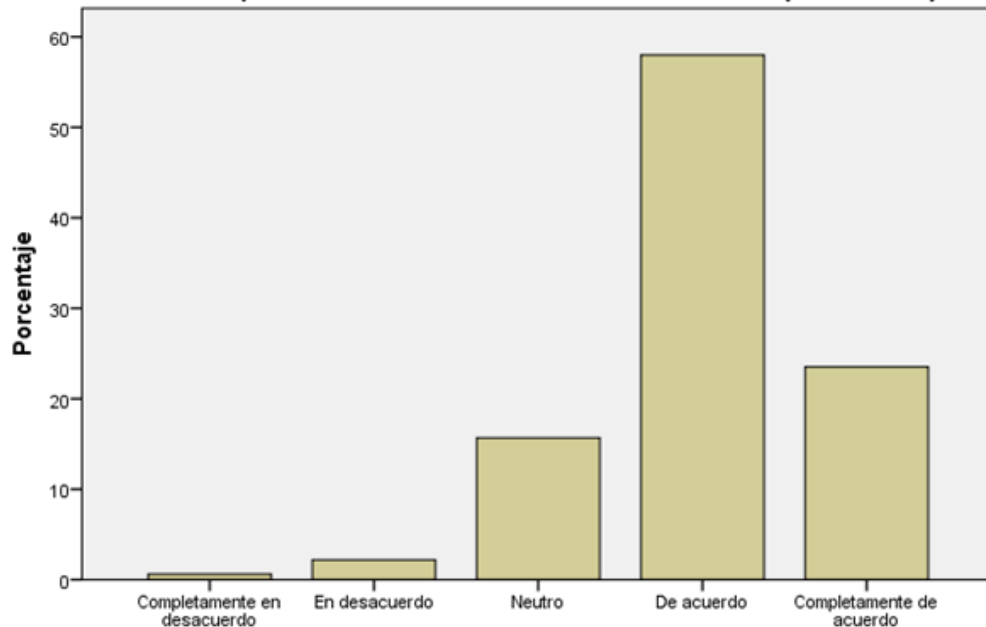


Figura 15. He ampliado, mediante puntos de vista de diferentes autores y compañeros, el conocimiento que tenía sobre los contenidos de la materia (contenidos).

Tabla de frecuencia 16.

16. La carga de trabajo en esta asignatura, aplicación en AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. Muy pequeña 2. Pequeña 3. normal 4. grande 5. Muy Grande

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	2	,6	,6	,6
	En desacuerdo	12	3,8	3,8	4,4
	Neutro	160	50,2	50,2	54,5
	De acuerdo	122	38,2	38,2	92,8
	Completamente de acuerdo	23	7,2	7,2	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 50,2% respondió estar Neutro y el 38,2% respondió estar De acuerdo que la carga de trabajo en esta asignatura, aplicación en AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. Muy pequeña 2. Pequeña 3. normal 4. grande 5. Muy Grande

La carga de trabajo en esta asignatura, aplicación en AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. Muy pequeña 2. Pequeña 3. normal 4. grande 5. Muy Grande

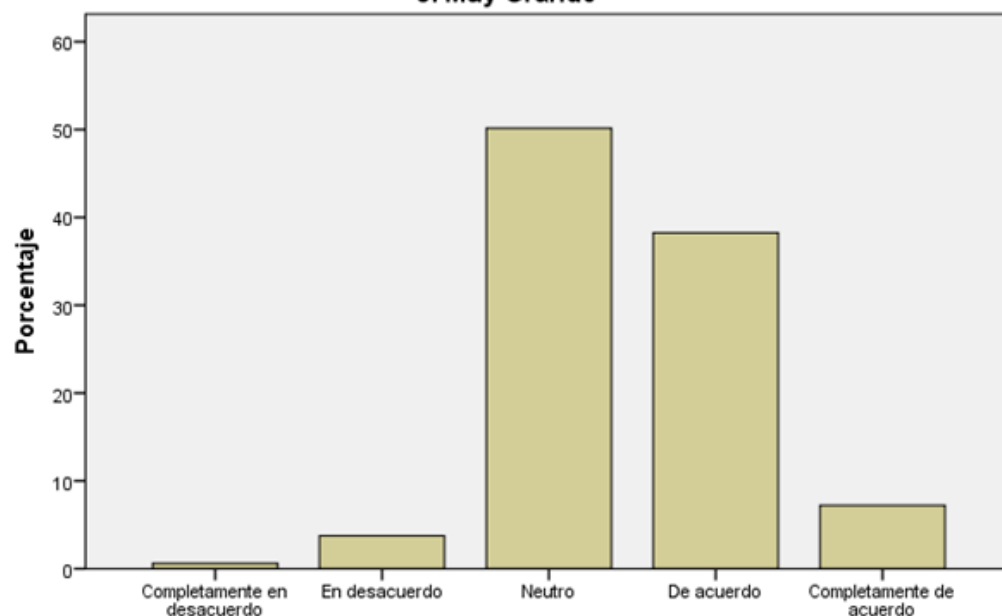


Figura 16. La carga de trabajo en esta asignatura, aplicación en AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. Muy pequeña 2. Pequeña 3. normal 4. grande 5. Muy Grande.

Tabla de frecuencia 17.

17. El ritmo de trabajo de esta asignatura, aplicando el AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. muy pequeña 2. Pequeña 3. normal 4. grande 5. Muy Grande

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	1	,3	,3	,3
	En desacuerdo	5	1,6	1,6	1,9
	Neutro	150	47,0	47,0	48,9
	De acuerdo	140	43,9	43,9	92,8
	Completamente de acuerdo	23	7,2	7,2	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 47,0% respondió estar Neutro y el 43,9% respondió estar De acuerdo que el ritmo de trabajo de esta asignatura, aplicando el AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. muy pequeña 2. Pequeña 3. normal 4. grande 5. Muy Grande

El ritmo de trabajo de esta asignatura, aplicando el AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. muy pequeña 2. Pequeña 3. normal 4. grande 5. Muy Grande

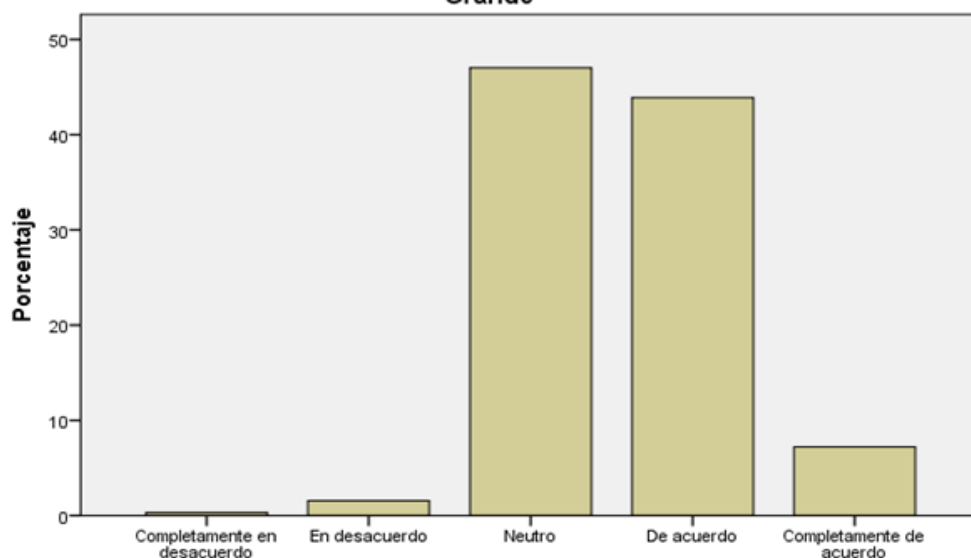


Figura 17. El ritmo de trabajo de esta asignatura, aplicando el AC, en comparación con otras del mismo curso, ha sido: 1. muy pequeña 2. Pequeña 3. normal 4. grande 5. Muy Grande.

Tabla de frecuencia 18.

18. Los métodos de evaluación del trabajo realizado son adecuados (Autoevaluación, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Completamente en desacuerdo	3	,9	,9	,9
En desacuerdo	13	4,1	4,1	5,0
Neutro	74	23,2	23,2	28,2
De acuerdo	191	59,9	59,9	88,1
Completamente de acuerdo	38	11,9	11,9	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, 59,9% respondió estar De acuerdo y el 23,2% respondió estar Neutro que los métodos de evaluación del trabajo realizado son adecuados (Autoevaluación, etc.)

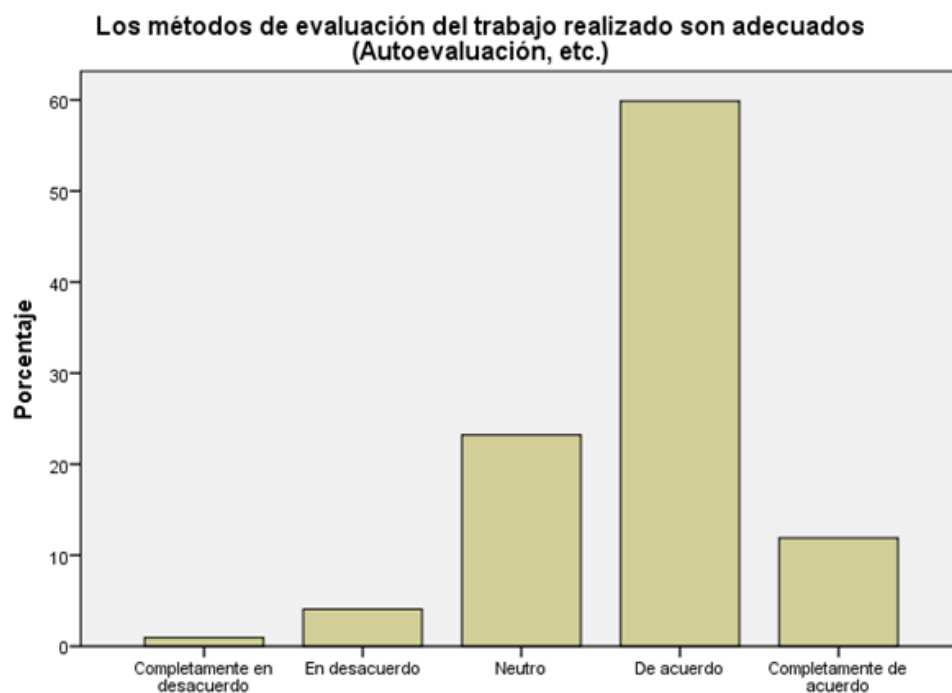


Figura 18. Los métodos de evaluación del trabajo realizado son adecuados (Autoevaluación, etc.).

Tabla de frecuencia 19.

19. He aumentado mi interés por esta asignatura gracias a la ampliación del AC (Motivación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en Desacuerdo	1	,3	,3	,3
	En desacuerdo	11	3,4	3,4	3,8
	Neutro	56	17,6	17,6	21,3
	De acuerdo	192	60,2	60,2	81,5
	Completamente de acuerdo	59	18,5	18,5	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

Del total de los estudiantes encuestados, el 60,2% respondió estar De acuerdo y el 18,5% respondió estar Completamente de acuerdo que ha aumentado su interés por esta asignatura gracias a la ampliación del AC (Motivación).

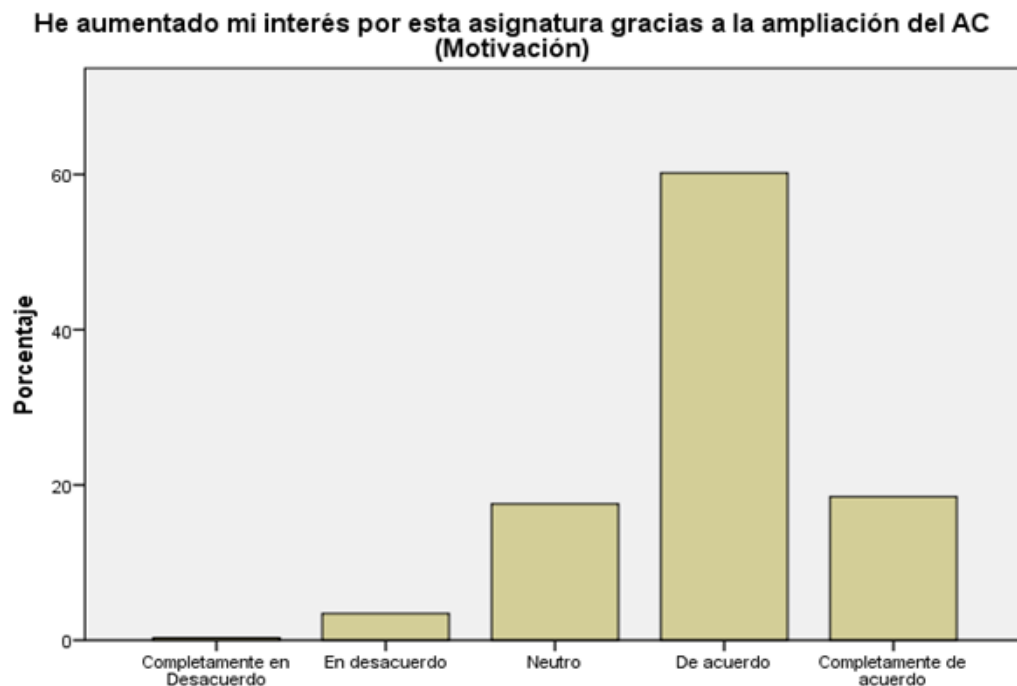


Figura 19. He aumentado mi interés por esta asignatura gracias a la ampliación del AC (Motivación).

Tabla de frecuencia 20.

20. La metodología del AC es mejor que la metodología tradicional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	2	,6	,6
	En desacuerdo	8	2,5	3,1
	Neutro	55	17,2	20,4
	De acuerdo	174	54,5	74,9
	Completamente de acuerdo	80	25,1	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

Del total de los estudiantes encuestados, el 54,5% respondió estar De acuerdo y el 25,1% respondió estar completamente de acuerdo que la metodología del AC es mejor que la metodología tradicional.

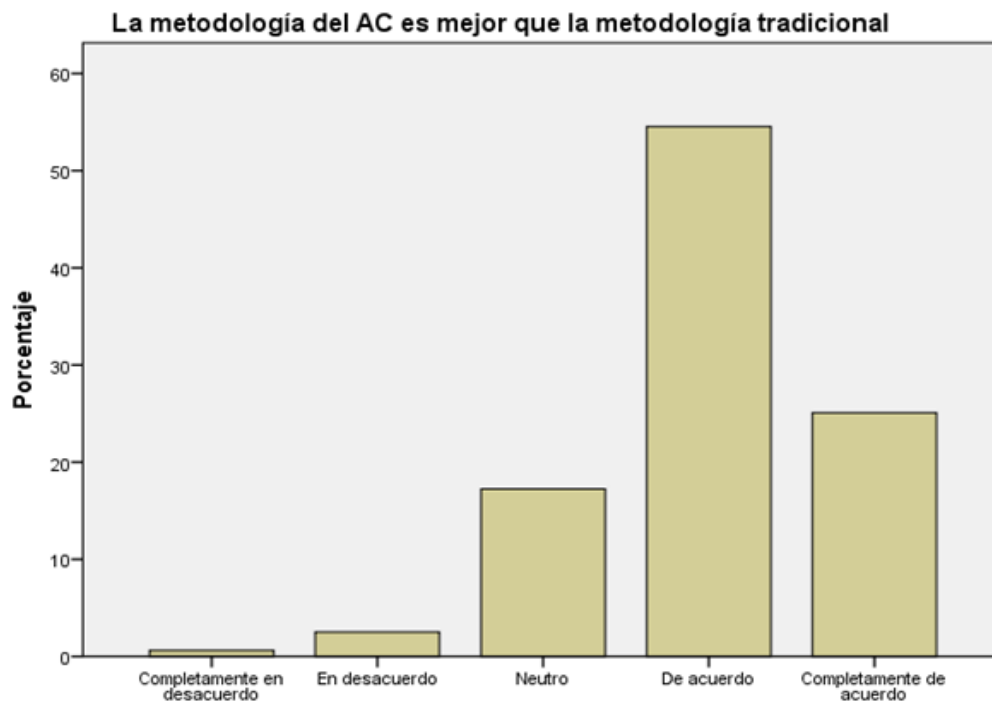


Figura 20. La metodología del AC es mejor que la metodología tradicional.

Tabla de frecuencia 21.

21. Entiendo mejor los temas difíciles

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
	Neutro	54	16,9	16,9	18,8
	De acuerdo	202	63,3	63,3	82,1
	Completamente de acuerdo	57	17,9	17,9	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Del total de los estudiantes encuestados, el 63,3% respondió estar De acuerdo y el 17,9% respondió estar Completamente de acuerdo que ha entendido mejor los temas difíciles

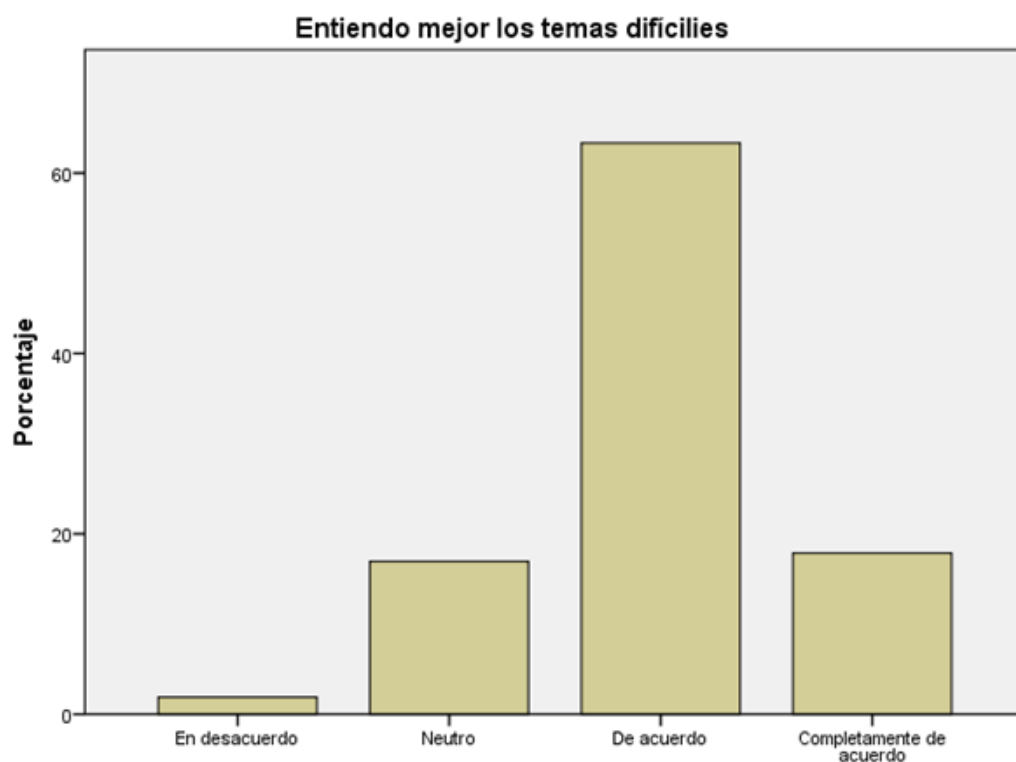


Figura 21. Entiendo mejor los temas difíciles.

Tabla de frecuencia 22.

22. Aprovecho mejor el tiempo de estudio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
Neutro	57	17,9	17,9	20,4
Válido De acuerdo	196	61,4	61,4	81,8
Completamente de acuerdo	58	18,2	18,2	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

Del total de los estudiantes encuestados, el 61,4% respondió estar De acuerdo y el 18,2% respondió estar Completamente de acuerdo que aprovecha mejor el tiempo de estudio.

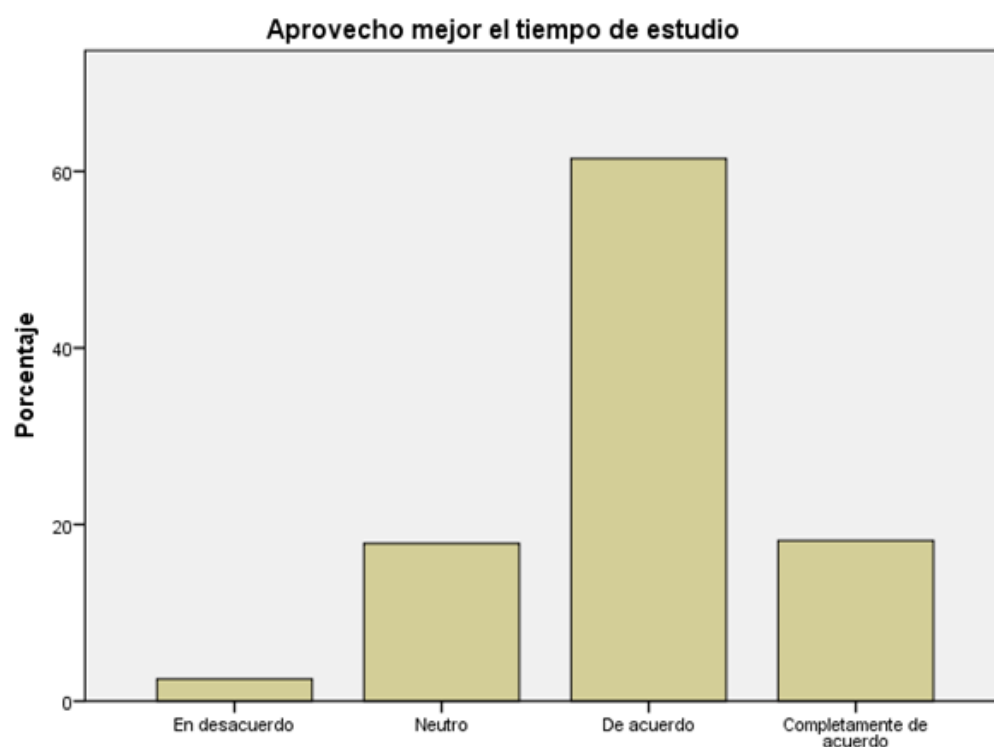


Figura 22. Aprovecho mejor el tiempo de estudio.

Tabla de frecuencia 23.

23. Mi valoración global del trabajo en grupo es favorable

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	6	1,9	1,9	1,9
Neutro	47	14,7	14,7	16,6
Válido De acuerdo	184	57,7	57,7	74,3
Completamente de acuerdo	82	25,7	25,7	100,0
Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

Del total de los estudiantes encuestados, el 57,7% respondió estar De acuerdo y el 25,7% respondió estar Completamente de acuerdo que su valoración global del trabajo en grupo es favorable.

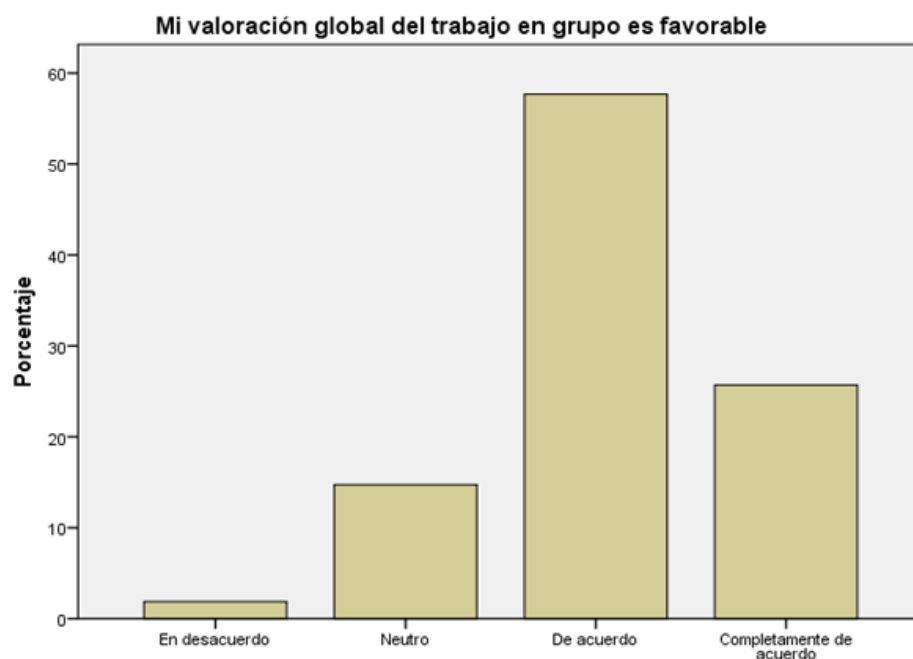


Figura 23. Mi valoración global del trabajo en grupo es favorable.

Tabla de frecuencia 24.

24. Trabajando solo habría hecho más actividades y aprendido más

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	29	9,1	9,1	9,1
	En desacuerdo	88	27,6	27,6	36,7
	Neutro	94	29,5	29,5	66,1
	De acuerdo	77	24,1	24,1	90,3
	Completamente de acuerdo	31	9,7	9,7	100,0
	Total		319	100,0	100,0

Del total de los estudiantes encuestados, el 29,5% respondió estar Neutro y el 27,6% respondió estar En desacuerdo que trabajando solo habría hecho más actividades y aprendido más.

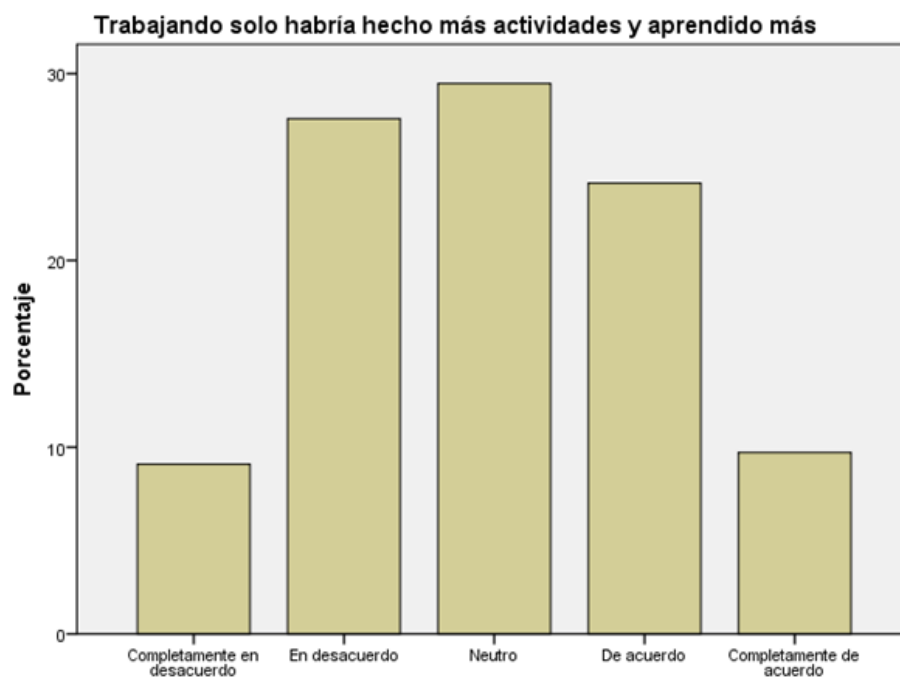


Figura 24. Trabajando solo habría hecho más actividades y aprendido más.

Tabla de frecuencia 25.

25. Mis compañeros de grupo me hacen perder el tiempo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	104	32,6	32,6
	En desacuerdo	100	31,3	63,9
	Neutro	74	23,2	87,1
	De acuerdo	28	8,8	95,9
	Completamente de acuerdo	13	4,1	100,0
	Total	319	100,0	100,0

Del total de los estudiantes encuestados, el 32,6% respondió estar Completamente en desacuerdo y el 31,3% respondió estar En desacuerdo que sus compañeros de grupo le hacen perder el tiempo.



Figura 25. Mis compañeros de grupo me hacen perder el tiempo.