

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONOR ORREGO  
ESCUELA DE POSTGRADO  
SECCIÓN DE POSTGRADO DE EDUCACIÓN**



**COHESIÓN FAMILIAR, ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE Y  
MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ALUMNOS DE LA FACULTAD DE INGENIERIA  
DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE –  
TRUJILLO - 2013**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**AUTOR: Br. EDWIN ERICK ROJAS LUNA**

**ASESORA: Dra. FLOR DE MARÍA ALBA VIDAL**

Registro Nro.: .....

**TRUJILLO – PERÚ  
2016**

## **PRESENTACION**

### **SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO:**

Cumpliendo con las disposiciones del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, someto a vuestra consideración el presente trabajo de investigación titulado **“COHESIÓN FAMILIAR, ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ALUMNOS DE LA FACULTAD DE INGENIERIA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE – TRUJILLO - 2013”**, con la finalidad de obtener el grado de Maestro en Educación con mención en Didáctica de la Educación Superior.

Sirva la ocasión para extender mi profundo agradecimiento a todos los docentes que contribuyeron a mi formación profesional. Con la expectativa de contar con vuestra aprobación pongo el presente a consideración del jurado para las observaciones que crean conveniente.

**EL AUTOR**

## DEDICATORIA

A Dios, por guiarme y darme fortaleza para seguir adelante en el camino de la vida.

A mis padres, por el apoyo incondicional y el optimismo que me brindan cada día.

A mi esposa e hijos, por su afecto, amor, y apoyo en los momentos más importantes en el transcurso de mi vida.

El autor.

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios, por guiar mis pasos y acompañarme en todo momento.

A mi familia, por su comprensión y estímulo constante, además de su apoyo incondicional en el transcurso de mis estudios.

A mi asesora, quien me brindó su desinteresada orientación y me guió en la elaboración del presente trabajo.

Y a todas las personas que de una u otra manera me apoyaron en la realización de este trabajo de investigación.

El autor

## RESUMEN

El presente estudio de investigación determinó la relación entre la cohesión familiar, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013. La investigación fue no experimental cuantitativa de corte transversal y el diseño fue descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por 250 alumnos del 1°, 2° y 3° ciclo de estudios de la Universidad Privada Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013. A todos ellos se les aplicó los cuestionarios de cohesión familiar con 10 ítems, estrategias de aprendizaje con 22 ítems y motivación académica con 42 ítems. Los hallazgos determinaron que existe relación directa y altamente significativa ( $p < 0.01$ ) entre las variables cohesión familiar, estrategias de aprendizaje y la motivación en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

**PALABRAS CLAVE:** Cohesión familiar, Estrategias de Aprendizaje y Motivación.

## **ABSTRACT**

This research study was to determine the relationship between family cohesion, learning strategies and motivation in students of the Faculty of Engineering at a private university in the city of Trujillo in 2013. The quantitative experimental investigation was not cutting cross and the design was descriptive correlational. The sample consisted of 250 students of 1st, 2nd and 3rd cycle of studies at a private university in the city of Trujillo in 2013. All of them were administered questionnaires family cohesion with 10 items, strategies learning and academic motivation 22 items 42 items. The findings determined that there is a direct and highly significant ( $p < 0.01$ ) between the variables family cohesion, learning strategies and motivation in students of the Faculty of Engineering of the Universidad Privada del Norte.

**KEYWORDS:** Family Cohesion, Learning Strategies and Motivation

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>ii</b>
<b>DEDICATORIA</b> .....	<b>iii</b>
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	<b>iv</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>vii</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
1.1. Descripción del problema y antecedentes .....	14
1.2. Formulación del problema .....	18
1.3. Hipótesis .....	19
1.4. Objetivos.....	20
1.5. Justificación .....	21
<b>II. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>22</b>
<b>III. MATERIAL Y MÉTODO</b> .....	<b>36</b>
3.1. Material .....	36
3.1.1. Población .....	36
3.1.2. Muestra .....	36
3.1.3. Muestreo .....	38
3.2. Método.....	39
3.2.1. Tipo de estudio.....	39
3.2.2. Diseño de investigación .....	39
3.2.3. Variables de estudio y operativización de variables .....	40
3.2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	44
3.2.5. Procedimiento y análisis estadístico de datos.....	44
<b>IV. RESULTADOS</b> .....	<b>46</b>
<b>V. DISCUSIÓN</b> .....	<b>53</b>
<b>VI. CONCLUSIONES</b> .....	<b>58</b>
<b>VII. RECOMENDACIONES</b> .....	<b>59</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>61</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>66</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla III-1. Distribución poblacional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de Trujillo .....	36
Tabla III-2. Distribución muestral por estratos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de Trujillo .....	38
Tabla IV-1. Nivel de cohesión familiar de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte .....	46
Tabla IV-2. Nivel de estrategias de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte .....	47
Tabla IV-3. Niveles de las escalas de estrategias de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.....	48
Tabla IV-4. Nivel de motivación de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del norte .....	49
Tabla IV-5. Nivel de las escalas de la motivación en los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte .....	50
Tabla IV-6. Relación entre cohesión familiar, estrategias de aprendizaje y motivación en los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.....	51
Tabla IV-7. Relación entre cohesión familiar y las escalas de las estrategias de aprendizaje en los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.....	51
Tabla IV-8. Relación entre cohesión familiar y las escalas de motivación en los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte .....	52

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1. Niveles frecuenciales de la escala de cohesión familiar de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.....	46
Gráfico 4.2. Niveles frecuenciales del Cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte.....	47
Gráfico 4.3. Niveles frecuenciales del Cuestionario de motivación de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte .....	49

## I. INTRODUCCIÓN

La trascendencia que posee el rol de la familia en el nivel académico es muy importante, ya que la participación familiar, de los padres y madres en la Educación ha sido tema de debate a lo largo del tiempo.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2004) considera tres razones importantes para sustentar la influencia de la familia en la educación: en primer lugar, por la relación encontrada entre la articulación familia - escuela y mejores aprendizajes en los niños y niñas; en segundo lugar, por el reconocimiento de las madres y padres como primeros educadores de sus hijos e hijas; y en tercer lugar, porque la familia aparece como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia.

Los alumnos universitarios en la actualidad se enfrentan a múltiples factores que influyen su capacidad académica; es por ello que el perfil de un universitario se adapta dentro de un marco de buena actitud ante los problemas, dominio de habilidades de escucha y habla, actualización profesional y apertura al conocimiento.

Para este estudio se eligió a los universitarios de la Facultad de ingeniería de la Universidad Privada del Norte, pues dicha carrera mantiene un perfil donde el estudiante es analítico, observador, creativo e innovador; asimismo, es sometido a muchos retos y desafíos que podrían generar estrés. Para ello es necesario el análisis del soporte familiar que poseen para desenvolver estas capacidades y competencias.

El protagonismo del alumnado dibuja un escenario universitario que implica estar atento a los componentes cognitivos y afectivo-emocionales que lo integran pensamientos y comportamientos para la adquisición de información y su integración con los conocimientos previos ya existentes, así como la recuperación de la información disponible (Pintrich & García, 1994:p.73).

La perspectiva histórica, demuestra que las primeras investigaciones sobre eficacia del rendimiento académico ponen de manifiesto la escasa influencia de ésta sobre los resultados académicos, otorgando el papel protagonista a ciertas variables sociales (especialmente a la posición socioeconómica de las familias), por encima de las instalaciones, medios de la escuela, y de la preparación además de la calificación del profesorado (Comber y Keeves, 1973: p. 55). Las variables relativas al entorno familiar son consideradas el principal predictor del rendimiento académico (Brembeck, 2005: p. 66), afirmando incluso que existe relación entre un ambiente en el hogar favorable para el estudio y la educación, y los resultados del aprendizaje.

Por su parte, Schiefelbein y Simmons (1980: p.101) consideran que los antecedentes familiares de los alumnos “son el determinante individual de mayor importancia en los resultados académicos”. No es extraño, en esta misma línea, que Pérez-Serrano (1984: p.122) afirme sostenga que los padres se les consideren como agentes facilitadores u obstaculizadores para el rendimiento académico en los hijos.

El proceso de estudio constituye una de las claves fundamentales para lograr aprender de modo eficaz en contextos educativos. Es más, casi todos los profesionales de la educación consideran que una parte importante de las dificultades que tienen los estudiantes a nivel académico están, de modo más o menos directo, relacionadas con el estudio, bien vinculadas a la vertiente motivacional y afectiva (no querer estudiar, desinterés por el estudio,...), bien asociadas al plano cognitivo y estratégico del estudio (no saber estudiar, dificultades en el uso de estrategias,...) (Rodríguez, 2009: p.85).

Los estudiantes, y especialmente aquellos que obtienen un bajo rendimiento, presentan dificultades para estudiar, pero, además, muchos de sus profesores suelen coincidir en esa problemática. Estos estudiantes pierden tiempo y esfuerzo sin darse cuenta siquiera de qué hacer para afrontar correctamente las actividades establecidas. No parecen capaces de reflexionar adecuadamente sobre lo que para ellos implica estudiar, mostrando dificultades para controlar y evaluar su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, tienen serias dificultades para organizar su conducta de estudio y para utilizar estrategias eficaces para aprender (Pintrich, 2003: p. 77).

Sin embargo, también es cierto que hay otros muchos alumnos que saben qué hacer y cuándo hacerlo, es decir, son capaces de interpretar sus experiencias pasadas de estudio de una forma significativa y tienen un buen conocimiento metacognitivo acerca de los procesos personales implicados en cada actividad (Sánchez y López, 2005: p.42).

Puede afirmarse que emplean un eficaz método de estudio y son estratégicos al enfrentarse a las diversas tareas, actividades y materias objeto de estudio, lo cual les facilita enormemente el éxito en su aprendizaje. Estos estudiantes manifiestan, aunque no siempre son totalmente conscientes de ello, una teoría personal sobre el estudio que les permite mantener en su actividad diaria una conducta de estudio bien ajustada, conducta que parecen haber desarrollado por sí solos, sin que nadie se haya dedicado a enseñarles las formas eficaces para estudiar (Reeves, 2003: p.96).

Además de todo esto, estudiar de una manera eficaz requiere que los estudiantes se hagan conscientes de los motivos, creencias y sentimientos que se asocian al estudio y aprendan a enfrentarse de manera constructiva a posibles dificultades y problemas que pueden surgirles en sus actividades de estudio. Por tanto, los estudiantes deben aprender a reconocer, controlar su motivación, su voluntad y sus afectos y emociones. No sólo han de estar atentos a los aspectos más cognitivos implicados en el estudio (por ejemplo, atender, comprender, memorizar, etc.), sino que también deben aprender a tomar decisiones sobre qué hacer con sus creencias y sus emociones mientras estudian (Irureta, 1998: p. 74).

Si bien es cierto que estos problemas motivacionales no están vinculadas directamente con la codificación y el procesamiento de los contenidos de estudio, una gestión adecuada de la propia motivación puede ayudar a crear estados o escenarios favorables, o a evitar aquellos desfavorables, haciendo más fácil esa otra labor más cognitiva a la que habitualmente asociamos el

estudio y el aprendizaje. De este modo, aprender a gestionar bien los recursos motivacionales ayudaría, por ejemplo, a mantener la atención mientras se lee una información o se escucha una conferencia, a detectar de manera efectiva las pérdidas de comprensión, a activar o priorizar los aspectos relevantes del conocimiento previo, o a reducir el ritmo de lectura en una parte del texto más complicada o menos familiar (Salazar, 2009:p. 8).

Tapia (1995: p.85) destaca la importancia en la forma de pensar, por lo que un alumno con alta motivación intrínseca selecciona y realiza las actividades por el interés y curiosidad que estas le provocan. Además, la motivación de los alumnos define su valoración e implicación en las tareas y actividades de aprendizaje, sus sentimientos o creencias de autoeficacia, su control sobre el aprendizaje y su nivel de ansiedad (Wolters & Pintrich, 1996: p.17).

Por tanto, es evidente que la motivación juega un papel crucial en el aprendizaje y constituye un área fundamental en todas las investigaciones relacionadas con el aprendizaje autorregulado. Así, en la conceptualización de Pintrich (2003: p.44), se destaca especialmente la integración de los elementos motivacionales con los cognitivos como aspecto fundamental para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en contextos académicos.

La perspectiva de las metas académicas se ha ido consolidando en las dos últimas décadas como el principal planteamiento teórico dentro del estudio de la motivación. Es más, la teoría de metas constituye un marco adecuado para profundizar en el estudio de aquellas orientaciones motivacionales que contribuyen a desarrollar patrones, más o menos adaptativos, de implicación de los estudiantes a nivel académico (Sepúlveda, 2003: p.75).

Desde la diferenciación clásica entre metas de aprendizaje o de dominio (orientadas al desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas- y metas de rendimiento o de ejecución) orientadas hacia la demostración de capacidad respecto a otros, la teoría de metas ha sufrido varias reformulaciones que han generado, y siguen generando, numerosas controversias entre los investigadores.

Nadie pone en duda que hay numerosos trabajos que ponen de manifiesto la existencia de una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje o de dominio y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. Sin embargo, la relación entre las metas de rendimiento y el compromiso con el aprendizaje parece ser más confusa (Brophy, 2005: p.11). Es más, durante bastantes años de investigación motivacional, casi siempre se han relacionado las metas de aprendizaje con lo “bueno” del aprendizaje y las metas de rendimiento o de ejecución con lo “malo” del aprendizaje (Pintrich, 2003: p.41), lo cual resulta excesivamente simplista si tenemos en cuenta algunas de las investigaciones más representativas de los últimos años, especialmente aquellas que contemplan el carácter múltiple y complementario que pueden tener las orientaciones motivacionales de los estudiantes.

De hecho, uno de los avances más importantes de los últimos años en la investigación sobre metas académicas ha sido el demostrar empíricamente que hay muchos estudiantes que, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva, optan por varias metas (específicamente académicas, pero también sociales) para implicarse en el aprendizaje (Cabanach, Valle, Rodríguez, García y Mendiri, 2007: p.13). Así, ante situaciones en las que la actividad de aprendizaje es poco estimulante o interesante, razones distintas al interés intrínseco por la tarea pueden ser útiles para motivar su actuación.

### **1.1. Descripción del problema y antecedentes.**

Dentro de los antecedentes se han considerado los siguientes estudios:

González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003: p.98), realizó un estudio que tuvo como propósito la adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. La muestra se compuso por 163 estudiantes de Educación. Los resultados muestran que la percepción que los hijos tienen sobre el grado de implicación de los padres en comportamientos característicos autorregulatorios influye significativamente sobre los diferentes dimensiones que el estudiante tiene sobre sí mismo (privada, social, académica), que este tipo de percepción se

encuentra escasamente relacionada con las características de adaptabilidad y cohesión familiar.

Por su parte, Ziemer, M. (2004: p.78), efectuó un estudio denominado “Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte”; dicha investigación tiene el propósito de verificar y analizar la situación de los alumnos de la enseñanza Superior en la región norte de Brasil en lo que dice respecto al rendimiento académico, a los motivos y estrategias de aprendizaje. Para ello, trabajó con una muestra de 407 alumnos matriculados en los cursos seleccionados en cuatro campus de la Universidad Luterana de Brasil en la región norte. Los resultados obtenidos apuntan al hecho diferencial de que el grupo de alumnos de universidad con estilos de aprendizaje o enfoques de orientación al significado y la comprensión, obtienen un buen rendimiento académico, frente al grupo de alumnos con estilos de aprendizaje superficiales que logran un rendimiento académico bajo.

Parrales y Solórzano (2014: p.52) desarrollaron un estudio el cual tuvo como objetivo determinar la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial. El propósito de este estudio fue caracterizar las estrategias de aprendizaje y la motivación de la población estudiantil de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. En la investigación participaron los estudiantes de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial y Licenciados en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Como parte de los hallazgos de la investigación se obtiene que las estrategias de estudio que utiliza el grupo de estudiantes son: el repaso, el uso de esquemas, de los mapas conceptuales y del subrayado; pensamiento crítico, la metacognición, la autorregulación y el manejo de recursos. En el aspecto de motivación el estudiantado recurre a la motivación extrínseca e intrínseca y siente poca ansiedad ante los exámenes.

Torres (2011: p.95) presenta una investigación con estudiantes universitarios de la carrera de Psicología en donde se examina el rendimiento académico en relación con la perspectiva de género, el contexto escolar y familiar, así como sus percepciones acerca del apoyo que les brinda su familia, los problemas que enfrentan en su proceso académico, las expectativas propias y las familiares hacia su carrera y otros. Los datos muestran que existe relación entre el apoyo que los y las estudiantes perciben y su ejecución académica, así como la importancia de llevar a cabo acciones afirmativas para que las y los estudiantes mejoren su desempeño escolar, evitando la reprobación y deserción académica, así como para lograr una equidad educativa para hombres y mujeres en nuestro sistema escolar.

También en México, Torres y Rodríguez (2006: p.81), en un estudio con estudiantes universitarios examinaron sus contextos universitario y familiar, sus percepciones acerca del apoyo que les brinda su familia, los problemas que enfrentan en su proceso académico, las expectativas propias y las familiares hacia su carrera. Para ello, trabajaron con una muestra de 121 alumnos de la ciudad de México, que cursaban el tercero o quinto semestres de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Elaboraron un cuestionario para recabar la información, el cual contenía datos demográficos, escolares y del contexto familiar; dicho cuestionario exploró el apoyo familiar, la percepción de la familia acerca del estudiante, carrera, desempeño escolar, tiempo de estudio, responsabilidades en casa, expectativas futuras de la familia y del propio estudiante. Los resultados muestran que existe relación entre el apoyo que los estudiantes perciben y su ejecución académica, así como la importancia que tiene el incluir a la familia para promover y elevar el rendimiento académico, combatir la deserción y el abandono de sus estudios.

En la revisión de antecedentes nacionales se encontró que Reusche, R. (1995: p.46) estudió la estructura y funcionamiento familiar de un grupo de estudiantes de secundaria de nivel socioeconómico medio, con alto y bajo rendimiento escolar. La muestra fue de 443 adolescentes de 1º a 5º de

secundaria, residentes en Lima. El instrumento utilizado fue el FACES III de Olson (1985). Los resultados más significativos fueron que los adolescentes que tienen mejor rendimiento académico tienen mayor contacto afectivo (cohesión) y más autonomía que los de bajo rendimiento. Los de alto rendimiento están más satisfechos de sus familias.

Por otra parte, Tueros, R. (2004: p. 33), en su investigación busca establecer la relación entre la cohesión, la adaptabilidad familiar y el rendimiento académico. La población de estudio, la constituyeron los alumnos de la USE 03 de Lima Metropolitana del Distrito de Breña. Se trabajó con 400 familias que se dividieron en dos grupos: 200 familias de niños que presentan rendimiento académico adecuado, evidenciado calificaciones entre 12 y 18; así como 200 familias de niños que presentan rendimiento académico inadecuado, evidenciado calificaciones entre 05 y 11. Los niños tenían una edad entre 8 a 12 años, eran de sexo masculino y femenino, además cursaban el 4to. 5to y 6to grado de primaria. El instrumento de recolección de datos fue la Escala de evaluación de la cohesión y adaptabilidad familiar (FACES III) de Olson. La principal conclusión fue que el rendimiento académico de los alumnos de 8 a 12 años se encuentra significativamente asociado a los grados de cohesión y adaptabilidad familiar presentes en la familia de procedencia.

Quispe, M. (2008: p.56), en su investigación buscó determinar la correlación existente entre la Autoconciencia, la Motivación y el Nivel de Rendimiento Académico. Su población fue constituida por los 54 alumnos que cursaron el IX semestre de la especialidad de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Público de Huancané, en el período 2007-2008. Los instrumentos de investigación fueron los Test de Inteligencia Emocional desarrollado por Siegfried Brockert y Gabriele Braun, para dos de sus componentes que son: Autoconciencia y Motivación. Adicionalmente se utilizaron las Actas de Evaluación de Aprendizaje de los períodos 2007- 2008 del Instituto Superior Pedagógico Público de Huancané, de los alumnos de IX semestre de la especialidad de Educación Primaria. La conclusión

muestra que existe una relación directa entre la Autoconciencia, Motivación y el Nivel de Rendimiento.

Guzmán y Pacheco (2014: p.85) realizaron un estudio que tuvo como propósito determinar la relación de la comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios, con el objetivo de formular una teoría de la comunicación social y un modelo pedagógico con valor en la competencia comunicacional para el desarrollo sociocultural en el Caribe Colombiano. El estudio examinó los resultados del análisis categorial: comunicación familiar en la enseñanza–aprendizaje; factores personales, sociales e institucionales implicados en el desempeño académico; ámbito universitario; comportamiento y expectativas de la familia; e interacción entre educación, universidad, familia y sociedad a partir de un procedimiento metodológico interpretativo generado a través de grupos de discusión conformado por estudiantes y padres de familia, y entrevistas a profesores y expertos de programas académicos de la Universidad del Sinú de Montería, Colombia. La comprensión de los elementos del proceso comunicativo de la base teórica fundamentada junto con la discusión interpretación y el análisis reflexivo de las unidades hermenéuticas comprueba un proceso de comprensión entre comunicación familiar, desempeño académico y desarrollo sociocultural.

Es así que en función a lo antes mencionado se creyó conveniente formular el siguiente problema:

## **1.2. Formulación del Problema:**

¿Existe relación entre la cohesión familiar, las estrategias cognitivas de aprendizaje y motivación en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año - 2013?

## **1.3. Hipótesis**

### **1.3.1. Hipótesis general**

H<sub>i</sub>: La cohesión familiar se relaciona con las estrategias cognitivas de aprendizaje y la motivación en alumnos de la Facultad de Ingeniería

de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

H<sub>0</sub>: La cohesión familiar no se relacionan con las estrategias cognitivas de aprendizaje y motivación en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

### **1.3.2. Hipótesis específicas**

H<sub>e1</sub>: La cohesión familiar se relaciona con las escalas de las estrategias cognitivas de aprendizaje (selección, organización, elaboración, memorización, planificación, supervisión y revisión) en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

H<sub>o1</sub>: La cohesión familiar no se relaciona con las escalas de las estrategias cognitivas de aprendizaje (selección, organización, elaboración, memorización, planificación, supervisión y revisión) en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

H<sub>e2</sub>: La cohesión familiar se relaciona con las escalas de la motivación (metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas de logro y recompensa) en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

H<sub>o2</sub>: La cohesión familiar no se relaciona con las escalas de la motivación (metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas de logro y recompensa) en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre cohesión familiar, estrategias cognitivas de aprendizaje y motivación en alumnos de la Facultad de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Establecer el nivel de la cohesión familiar de los alumnos de la facultad de ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.
- Establecer los niveles de estrategias cognitivas de aprendizaje de los alumnos de la facultad de ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.
- Establecer los niveles de motivación de los alumnos de la facultad de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.
- Determinar la relación entre la cohesión familiar con las escalas de las estrategias cognitivas de aprendizaje (selección, organización, elaboración, memorización, planificación, supervisión y revisión) en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.
- Determinar la relación entre la cohesión familiar con las escalas de la motivación (metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas de logro y recompensa) en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

### **1.5. Justificación:**

La presente investigación brindará aportes teóricos sobre la posible relación entre las estrategias cognitivas de aprendizaje, cohesión familiar y la motivación en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013, ello permitirá tener una mejor comprensión de la relación que poseen los diferentes metodologías de aprendizaje con la dinámica familiar y sus diferentes impulsos motivacionales en una muestra universitaria.

Asimismo, pretende contribuir metodológicamente, constituyendo este estudio un antecedente a futuras investigaciones, debido a que esta población universitaria ha sido poca investigada en la sociedad peruana.

En otro aspecto, los datos que se proporcionarán al finalizar la investigación, será conveniente para los profesionales en educación superior; ya que el docente universitario tendrá la posibilidad de facilitar y orientar al alumno para que acceda de manera sencilla a las prácticas y contenidos científicos de una determinada disciplina en base a los hallazgos encontrados mediante esta investigación.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Fundamentación Teórica

#### 2.1.1. Cohesión Familiar

Según Gonzales (2002: p.75); sostiene que la cohesión familiar, así como la conducta autor regulatoria de los padres en relación al comportamiento con los hijos, tienen implicancia en las dimensiones del auto concepto y con su rendimiento académico. Del mismo modo, López (2003: p. 16) afirma que la cohesión familiar es el vínculo emocional y autonomía que existente entre los miembros de la familia y se relaciona con el vínculo emocional, independencia, límites internos y externos, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, interés y ocio.

La cohesión familiar, es definida por la relación emocional que los miembros poseen entre sí, el grado de independencia y la complementación que existe entre ellos. Asimismo el soporte que existe entre los miembros y la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas.

En el modelo circumplejo hay cuatro tipos o niveles de cohesión familiar: Desligada, separada, conectada y amalgamada. La cohesión extremadamente baja corresponde a las familias desligadas y la cohesión extremadamente alta corresponde a las familias amalgamadas. Los niveles moderados o intermedios corresponden a las familias separadas y conectadas (Olson, 1985: p. 47).

Para Olson (1985: p. 69) los niveles moderados o intermedios facilitan el funcionamiento familiar, los extremos son dificultosos.

A continuación explicamos cada tipo o nivel de cohesión familiar:

a) Desligada.- es el extremo de la baja cohesión, sus características de funcionamiento son: gran autonomía individual y poca unión familiar, límites generacionales rígidos, mucho tiempo separados física y

emocionalmente, priman las decisiones individuales, las actividades y los amigos son individuales y no familiares.

b) Separada.- es la cohesión moderadamente baja. Sus características son: moderada independencia de los miembros de la familia, límites generacionales claros, hay un equilibrio entre estar solos y en familia, amigos individuales y familiares, algunas actividades familiares espontáneas y soporte en las actividades individuales, decisiones con base individual.

c) Conectada.- es la cohesión moderadamente alta. Sus características son: moderada dependencia de la familia; claros límites generacionales; mucho tiempo, espacio, amigos y actividades en familia, aunque pueden conservar algunos amigos y tiempos individuales; las decisiones importantes son hechas en familia.

d) Amalgamada.- es el extremo de la alta cohesión familiar. Sus características son: alta sobre identificación familiar que impide el desarrollo individual; los límites generacionales son borrosos; el tiempo, los amigos y las actividades deben compartirse en familia; todas las decisiones son tomadas en familia.

Olson y Gorall (2006: p.45), sustenta que en todo grupo familiar existen dos fuerzas aparentemente contrapuestas: la cohesión (tiende a fortalecer el vínculo, a mantenerla unida) y la adhesión o adaptabilidad (fuerza centrífuga que tiende al cambio, a la necesidad de adaptarse a otros grupos, a otros contextos). La flexibilidad y el equilibrio dinámico entre estas dos fuerzas son necesarios para la evolución saludable de toda familia. Un desbalance extremo en alguna de las dos tendencias, suele precipitar conflictos e impedir una comunicación fluida de sus miembros con el exterior al considerarlo un lugar peligroso para la familia.

A lo anterior Sánchez añade (1992: p.69) que este rol se socializadoras puede convertirse en un instrumento de transformación, que lleve el reconocimiento de la existencia del se femenino con vida propia,

permitiendo la construcción de una sociedad donde hombres y mujeres sean sujetos libres que aportan y elaboran en relaciones de igualdad (no de aparente igualdad) y donde se forme a las personas para la libertad, la democracia, el respeto y la autonomía. Dicha transformación debe darse aprovechando ocasiones e instancias en las que intervenga en el ámbito educativo para la transmisión de las pautas culturales.

Es así que la cohesión se mide por una serie de variables: conexión emocional, que dan participación a la familia, la relación matrimonial, la relación padre-hijo, las fronteras internas (uso del tiempo y el espacio, la toma de decisiones) y las fronteras exteriores (gestión de las relaciones de amistad, intereses y actividades). Por otro lado, demasiada proximidad desemboca en un apego excesivo y la carencia excesiva de proximidad se traduce en desapego. (Costa Ball, et al. 2009: p.49).

## **2.2. Estrategias cognitivas de aprendizaje**

Nisbet y Shucksmith (1992: p.78), parte del principio de que aprender a aprender es una capacidad que debe desarrollarse simultáneamente con la experiencia del aprendizaje. Para ello es indispensable el desarrollo de un método donde complementen diferentes estrategias que promuevan los procesos del pensamiento y la acción.

Las estrategias cognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje que consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. El estudio de este tipo de estrategias nace del interés de la psicología cognitiva por la forma en que las personas comprenden el mundo que les rodea, aprenden de su experiencia y resuelven problemas (Nisbet y Shucksmith, 1994: p.76).

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población

a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

En el aprendizaje de una nueva lengua el aprendiente tiene que llegar a comprender, por un lado, el contenido de los mensajes que recibe y los textos que lee y, por otro, nuevas reglas y nuevos patrones lingüísticos. En ambos casos la mente del aprendiente realiza una actividad y experimenta unos procesos muy similares de procesamiento y almacenamiento de la información obtenida; además, en el primer caso, la aplicación de estrategias cognitivas se combina eficazmente con la de estrategias comunicativas. Oxford (1990: p.96) señala que las estrategias cognitivas comparten una misma función: la manipulación de la lengua meta y su transformación por parte del aprendiente.

Al respecto Brandt (1998: p.53) las define como, las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo a las metas y contenidos en el desarrollo del aprendizaje del individuo.

Las estrategias de aprendizaje son considerados por contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Es así que es importante hacer la distinción entre técnicas y estrategia

*Técnicas:* actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden.: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.

*Estrategia:* se considera una guía de las acciones que hay seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Para explicar la diferencia entre técnicas y estrategias se podría usar una analogía de Castillo y Pérez (1998: p.77): no tiene sentido un equipo de

fútbol de primeras figuras (técnicas) jugando al fútbol sin orden ni concierto, sin un entrenador de categoría que los coordine (estrategias). Y éste poco podría hacer si los jugadores con los que cuenta apenas pueden dar algo de sí.

La técnica, sin la estrategia muere en sí misma, pero es prácticamente imposible desarrollar cualquier estrategia sino hay calidad mínima en los jugadores (dominio de la técnica). Por otra parte, si el mejor futbolista dejase de entrenar y su preparación física decayera (hábito) poco más de alguna genialidad podría realizar, pero su rendimiento y eficacia se vendría abajo.

El metaconocimiento, es sin duda una palabra clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado (Blat, 1984: p.63).

Desde este punto de vista, las estrategias de aprendizaje, no van, ni mucho menos, en contra de las técnicas de estudio, sino que se considera una etapa más avanzada, y que se basa en ellas mismas (Benites, 2002: p.49).

Andolfi (1993: p.82) identificó 5 tipos de estrategias generales en el ámbito educativo. Las tres primeras ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos para que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje y, por último, la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles.

#### **a. Estrategias de ensayo.**

Son aquellas que implica la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. Son ejemplos:

Repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado.

### **b. Estrategias de elaboración.**

Implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Por ejemplo:

Parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el alumno), describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

### **c. Estrategias de organización.**

- Agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura al contenido de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluyen ejemplos como:
- Resumir un texto, esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, árbol ordenado.

### **d. Estrategias de control de la comprensión.**

- Estas son las estrategias ligadas a la metacognición. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia.
- Si utilizásemos la metáfora de comparar la mente con un ordenador, estas estrategias actuarían como un procesador central de ordenador. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario.

Entre las estrategias metacognitivas están: la planificación, la regulación y la evaluación

#### **e. Estrategias de planificación.**

- Son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción. Se llevan a cabo actividades como:
- Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje
- Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo
- Descomponer la tarea en pasos sucesivos
- Programar un calendario de ejecución
- Prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario
- Seleccionar la estrategia a seguir

#### **f. Estrategias de regulación, dirección y supervisión.**

- Se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como:
- Formularles preguntas
- Seguir el plan trazado
- Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea
- Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

#### **g. Estrategias de evaluación.**

- Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como:
- Revisar los pasos dados.
- Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.
- Evaluar la calidad de los resultados finales.

- Decidir cuándo concluir el proceso emprendido, cuando hacer pausas, la duración de las pausas, etc.

#### h. Estrategias de apoyo o afectivas.

- Estas estrategias, no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen:
- Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, etc.
- Por último, señalar que algunos autores relacionan las estrategias de aprendizaje con un tipo determinado de aprendizaje. Para estos autores cada tipo de aprendizaje (por asociación/por reestructuración) estaría vinculado a una serie de estrategias que le son propias.
- El aprendizaje asociativo: estrategias de ensayo
- El aprendizaje por reestructuración: estrategias de elaboración, o de organización.
- El siguiente esquema representa gráficamente los distintos tipos de estrategias.



Casis (2006: p.75) considera que el alumno debe escoger, la estrategia de aprendizaje más adecuada en función a los siguientes criterios:

*Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad):* la estrategia utilizada puede variar en función de lo que se tiene que aprender, (datos o hechos, conceptos, etc.), así como de la cantidad de información que debe ser aprendida. Un alumno que, p.e., sólo debe aprender la primera columna de los elementos químicos de la tabla periódica puede elegir alguna estrategia de ensayo: repetir tantas veces como sea preciso el nombre de los elementos o utilizar alguna regla mnemotécnica. Estas mismas estrategias pueden ser utilizadas para la memorización de vocabulario en inglés (datos).

*Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje:* si el alumno quiere relacionar, p.e., los distintos tipos de aviones que existen y clasificarlos, es necesario tener unos conocimientos más amplios que saber el nombre de tales aviones.

*Las condiciones de aprendizaje* (tiempo disponible, la motivación, las ganas de estudiar, etc.). En general, puede decirse que a menos tiempo y más motivación extrínseca para el aprendizaje, más fácil es usar estrategias que favorecen el recordar literalmente la información (como el ensayo), y menos las estrategias que dan significado a la información o la reorganizan (estrategias de elaboración o de organización).

*El tipo de evaluación al que va a ser sometido:* en la mayoría de los aprendizajes educativos la finalidad esencial es superar los exámenes; por tanto, será útil saber el tipo de examen al que se va a enfrentar. No es lo mismo, p.e., aprender el sistema periódico químico para aplicarlo a la solución de problemas químicos que aprenderlo para recordar el símbolo o estructura atómica de cada elemento. Esto es, las pruebas de evaluación que fomentan la comprensión de los contenidos ayudan a que los alumnos utilicen más las estrategias típicas del aprendizaje por reestructuración.

### 2.3. Motivación

La motivación son los estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación. Este término está relacionado con el de voluntad y el del interés. Las distintas escuelas de psicología tienen diversas teorías sobre cómo se origina la motivación y su efecto en la conducta observable. La motivación, en pocas palabras, es la voluntad para hacer un esfuerzo, por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad personal (Cuadrado, 2006: p.39).

Resulta evidente afirmar que la motivación juega un papel clave en el aprendizaje. De hecho, tal es su relevancia, que algunos autores no dudan en considerarla como el epicentro de toda la Psicología: “La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad del comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación” (Hernández y García, 1991: p.150).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento que los psicólogos conceden a la motivación a la hora de aprender, a día de hoy no existe una aproximación unificada al término debido a la amplitud, complejidad y multidimensionalidad del mismo. A pesar de las dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado (Pintrich, 2003: p.86), podemos asumir cierto consenso respecto a la definición de motivación, entendiéndola como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. (Hernández y García, 1991: p.75).

Si bien es cierto que en la actualidad todos los expertos o profesionales de la educación destacan la relación existente entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, no es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. No obstante, su hallazgo no gozó de una pronta aceptación, ya que no le faltaron detractores que se negaron a

creer que la motivación fuese un actor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas vertidas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la educación y la psicología (Gordon y Greenidge, 2009: p.46).

Se establece una línea temporal en la que el punto de partida del estudio de la motivación se sitúa en los años 20. Un primer periodo histórico, que se iniciaría en esta década y que culminaría a finales de los sesenta, podría caracterizarse por el estudio del fenómeno motivacional desde varias perspectivas teóricas, pudiendo destacar, entre otras, la teoría de Freud, las teorías del condicionamiento y las teorías del *drive* o del impulso.

En Europa, en el campo de la psicoterapia, Freud concebía la motivación en términos de energía psíquica, defendiendo la existencia de unas fuerzas internas e inconscientes de las que personas que eran las auténticas responsables. Esta teoría infravaloraba la importancia de la cognición y de los factores ambientales, al asumir que la mayor parte de los motivos de una persona procedían de unas fuerzas internas, con frecuencia inconscientes (Gottman, 1979: p.98).

Por esa época, en Estados Unidos ya sostenían los conductistas que la conducta humana estaba guiada por fuerzas externas o impulsos del medio.

Desde esta perspectiva se entiende la motivación como un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o en la forma de la conducta (la respuesta), que depende del efecto de determinados estímulos o situaciones ambientales. A diferencia de las teorías freudianas sobre el inconsciente, o incluso el consciente, estas teorías concentran su atención en el análisis de la conducta manifiesta o directamente observable (Jiménez, 2000: p.44).

Las principales teorías del condicionamiento son: la teoría conexionista de Thorndike, el condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la educación y la psicología.

Cada uno de los estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje que les planteamos de un modo peculiar, donde cuanto más positiva sea la valoración de estas situaciones y tareas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, y mayores las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acarree la tarea (Carver y Scheier, 2000: p.52). Del mismo modo, cuando más negativo sea el signo de la valoración motivacional que realiza el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea

No cabe duda de que el conocimiento preciso de uno mismo es lo que permite ir respondiendo razonablemente a cada una de estas consideraciones, reconociendo, en cada momento, las posibilidades y limitaciones propias. Una ponderación razonable de los pros y los contras es lo que llevará al estudiante a evitar, por ejemplo, esas tareas que, en un momento determinado, superan sus habilidades, y, al tiempo, a sacar el máximo provecho de las oportunidades que se hallan a su alcance (Campos, 2008: p. 77).

A partir de las definiciones clásicas de motivación a las que nos referíamos antes, a modo de conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, observamos, en primer lugar, la diferenciación de tres aspectos descriptivos del comportamiento motivado: el entusiasmo, la persistencia y la adecuación del propósito. De este modo, el individuo evidenciará estar motivado cuando toma una decisión entre una serie de posibilidades y persevera en esa elección en pos de un objetivo. Esta triple dimensión en el análisis del comportamiento motivado permite sugerir que de poco servirá "activarse" o entusiasmarse con una tarea si después no persistimos en su consecución, o activarse y

persistir, pero hacerlo en una dirección poco fructífera (Beltrán y Pérez, 2000: p. 62).

A pesar del acuerdo tácito en torno a lo que entendemos por motivado, la explicación de este comportamiento sigue siendo difusa. Todos hemos escuchado en más de una ocasión que los malos o poco Satisfactorios resultados académicos de un alumno se deben a su falta de motivación. Sin embargo, esta razón explicativa no deja de ser baladí si no somos capaces de determinar cuáles son los procesos implicados en la activación, dirección y persistencia que caracteriza el comportamiento motivado. Es por ello que, en este trabajo, trataremos de perfilar las dimensiones o componentes que subyacen a la actuación académica motivada (Brembeck, 2005: p.75).

En el paradigma cognitivista actual es, probablemente, la observación multidimensional de los múltiples enfoques teóricos existentes y, consecuentemente, la clarificación conceptual, lo que puede ayudar a entender el fenómeno de la motivación en toda su extensión. De hecho, la definición de los constructos vinculados a la motivación acabará convirtiéndose en una tarea básica de la psicología: “una de las cuestiones claves para el futuro de la teoría e investigación motivacional se encuentra en la claridad teórica y de definición de los constructos” (Pintrich, 2003: p.46).

## **2.4. Marco conceptual:**

### **a. Cohesión familiar**

Significa atracción hacia la propia familia o sentimientos favorables hacia sus miembros, motivación o deseo de pertenencia y reclusión a abandonar el grupo familiar, coordinación de los esfuerzos de casa miembro con los demás (Olson, 1985: p.82).

### **b. Estrategias de aprendizaje**

Lo integran componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y ambientales en la resolución de tareas académicas.

Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien (Pintrich, 2003: p.48).

### **c. Motivación**

Es un proceso que tiene poder o capacidad de captar el interés y expectativas hacia algo.

Es un concepto que usamos cuando queremos describir las fuerzas que actúan sobre o dentro de un organismo, para iniciar y dirigir la conducta de este tanto en el plano biológico como en el plano social (Palmero, 1997: p.83).

### III. MATERIAL Y MÉTODO

#### 3.1. Material:

##### 3.1.1. Población

La población estuvo constituida por 428 alumnos del 1ro. 2do. y 3er. ciclo de estudios de la Facultad de Ingeniería la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

Tabla III-1

*Distribución poblacional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de ciudad de Trujillo en el año 2013.*

Facultad de Ingeniería	Cantidad
1°	120
2°	162
3°	146
Total	428

*Fuente: Elaboración propia*

##### 3.1.2. Muestra

La muestra estuvo constituida por 250 estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013, que cursan el 1°, 2° y 3° ciclo.

El tamaño de muestra se determinó con la siguiente fórmula:

$$n_1 = \frac{z^2 * p(1 - p)}{e^2}$$

Leyenda:

n = Tamaño de muestra

z = Nivel de confianza (1.96)

p = Proporción de la variable de estudio. (Este valor con frecuencia se desconoce, porque no se tiene información sobre la Población que se estudiará, su valor es de p= 0.5)

E = Error de estimación (Es la variación esperada entre lo que se encuentra en la muestra, y las diferencias en la población). (Este error se determina por el investigador; el que se utilizó fue el 5%)

**Reemplazando por valores numéricos:**

$$n_1 = \frac{1.96^2 * 0.5(1 - 0.5)}{0.04^2}$$

$$n_1 = 600.25$$

**Reajuste de la muestra**

$$n_2 = \frac{n_1}{[1 + \frac{(n_1)}{N}]}$$

**Leyenda**

n = Tamaño de muestra ajustado

N= Tamaño total de población objetivo

n= Tamaño de muestra

Reemplazando por valores numéricos:

$$n_2 = \frac{600.25}{\left[1 + \frac{(600.25)}{428}\right]}$$

$$n_2 = \frac{600.25}{2.402453}$$

$$n_2 = 249.8$$

$$n_2 = 250$$

### 3.1.3. Muestreo

El tipo de muestreo fue probabilístico estratificado, puesto que todos los sujetos de la población objetivo tuvieron la misma probabilidad de ser escogidos, esto garantizó que la muestra sea representativa y tenga las características importantes de la población en la proporción que les corresponde, y para seleccionar los elementos que representen a cada estrato se escogieron por conveniencia considerando los criterios de inclusión y exclusión (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, p. 247).

Tabla III-2

*Distribución muestral por estratos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*

Facultad de Ingeniería	Cantidad	Constante	Muestra a evaluar
1°	120	0.584	70
2°	162	0.584	95
3°	146	0.584	85
Total	428		250

*Fuente: Elaboración propia*

## 3.2. Método

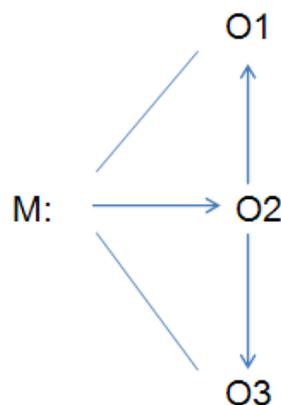
### 3.2.1. Tipo de estudio

La investigación aplicada parte (por lo general, aunque no siempre) del conocimiento generado por la investigación básica, tanto para identificar problemas sobre los que se debe intervenir como para definir las estrategias de solución (Bunge, 1971: p. 227).

### 3.2.2. Diseño de investigación

El diseño que se utilizó en este estudio es el descriptivo – correlacional: Sánchez y Reyes (2002, p. 82) definen este diseño como la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables en una misma muestra de sujetos.

El diagrama de este tipo de estudio es el siguiente:



Donde:

M: Corresponde a la muestra en estudio

O1: Estrategias cognitivas de aprendizaje

O2: Cohesión familiar

O3: Motivación

### 3.2.3. Variables de estudio y operacionalización de variables

Variable	Definición de variables	Indicadores	Escala de medición
Cohesión familiar	Significa atracción hacia la propia familia o sentimientos favorables hacia sus miembros, motivación o deseo de pertenencia y reclusión a abandonar el grupo familiar, coordinación de los esfuerzos de casa miembro con los demás, en términos generales es tomado como sinónimo de "sentimiento de pertenencia" (Olson, 1985 p.82).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desligada</li> <li>• Separada</li> <li>• Conectada</li> <li>• Amalgamada</li> </ul> (1 – 10 ítems)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los miembros de la familia se piden ayuda unos a otros.</li> <li>2. En tu familia, todos aprueban cada uno tiene</li> <li>3. Nos gusta hacer cosas sólo con nuestra familia inmediata (con la que vives).</li> <li>4. Los miembros de la familia se sienten más cerca entre sí que a personas externas a la familia</li> <li>5. A los miembros de la familia les gusta pasar juntos su tiempo libre.</li> <li>6. Los miembros de la familia se sienten muy cerca unos de otros</li> <li>7. Cuando en nuestra familia compartimos actividades, todos estamos presentes.</li> <li>8. Fácilmente se nos ocurren cosas que podemos hacer en familia.</li> <li>9. Los miembros de la familia se consultan entre sí sus decisiones.</li> <li>10. La unión familiar es muy importante para tu familia.</li> </ol>
Estrategias de aprendizaje	Lo integran componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y ambientales en la resolución de tareas académicas (Pintrich, 2003 p.48).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección</li> <li>• Organización</li> <li>• Elaboración</li> <li>• Memorización</li> <li>• Planificación</li> <li>• Supervisión</li> <li>• Revisión</li> </ul> (1 – 22 ítems)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata.</li> <li>2. Generalmente hago resúmenes de lo que estudio</li> <li>3. Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando</li> <li>4. Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes</li> <li>5. Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles.</li> <li>6. Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando</li> <li>7. Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.</li> <li>8. Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales</li> <li>9. Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando.</li> </ol>

			<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes</li> <li>11. Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.</li> <li>12. Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo</li> <li>13. Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando.</li> <li>14. Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor.</li> <li>15. Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras.</li> <li>16. Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos.</li> <li>17. Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos e ideas más importantes</li> <li>18. Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando.</li> <li>19. Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor.</li> <li>20. Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar.</li> <li>21. Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor.</li> <li>22. Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema.</li> </ol>
Motivación	Es un proceso que tiene poder o capacidad de captar el interés y expectativas hacia algo (Palmero, 1997: p.83)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas orientadas al aprendizaje</li> <li>• Metas orientadas al yo</li> <li>• Metas orientadas a la valoración social</li> <li>• Metas de logro o recompensa (1 – 42 ítems)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata.</li> <li>2. Generalmente hago resúmenes de lo que estudio</li> <li>3. Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando</li> <li>4. Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes</li> <li>5. Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles.</li> <li>6. Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando</li> <li>7. Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.</li> <li>8. Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales</li> </ol>

- 
9. Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando.
  10. Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes
  11. Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.
  12. Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo
  13. Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando.
  14. Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor.
  15. Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras.
  16. Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos.
  17. Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los concepto e ideas más importantes
  18. Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando.
  19. Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor.
  20. Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar.
  21. Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor.
  22. Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema.
  23. Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permiten incrementar mis conocimientos
  24. Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente
  25. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré
  26. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.
  27. Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.
  28. Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio.
  29. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.
  30. Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente
  31. Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo.
-

- 
32. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.
  33. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.
  34. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy.
  35. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.
  36. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo
  37. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.
  38. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.
  39. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.
  40. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres
  41. Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.
  42. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas.
  43. Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres
  44. Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.
-

### 3.2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica	Instrumento
<p>Análisis documental Consiste en el análisis de actividades que se van realizando durante la investigación.</p>	<p><b>Fichaje</b> La información obtenida para contribuir con el marco teórico y metodológico que se va utilizando se va recopilando en fichas, para su posterior revisión y corrección.</p>
<p>Encuesta Se utiliza para medir los niveles de cohesión familiar, estrategias de aprendizaje y motivación.</p>	<p><b>Cuestionarios:</b></p> <p><b>Cohesión familiar</b> Considera para fines de evaluación las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desligada</li> <li>• Separada</li> <li>• Conectada</li> <li>• Amalgamada</li> </ul> <hr/> <p><b>Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección</li> <li>• Organización</li> <li>• Elaboración</li> <li>• Memorización</li> <li>• Planificación</li> <li>• Supervisión</li> <li>• Revisión</li> </ul> <hr/> <p><b>Motivación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas orientadas al aprendizaje</li> <li>• Metas orientadas al yo</li> <li>• Metas orientadas a la valoración social</li> <li>• Metas de logro o recompensa</li> </ul>

### 3.2.5. Procesamiento y análisis estadístico de datos

La aplicación del cuestionario se realizó a 250 universitarios de la Facultad de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013. Los datos se tabularon mediante una hoja de cálculo Excel. Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa SPSS 21.0. Por lo que se procedió tanto al empleo de la estadística descriptiva e inferencial. En cuanto a la estadística descriptiva se utilizó las medidas

de tendencia central: media, mediana y moda; y las medidas de variabilidad: desviación típica, mínimo y máximo (Hernández, Fernández & Baptista, 2006: p.148); en relación a la estadística inferencial se aplicó Prueba de Normalidad de Kolgomorov-Smirnov, para determinar el comportamiento de los datos obtenidos en la muestra y la correlación de Spearman para obtener las relaciones entre las variables de estudio. Finalmente, la presentación de la información se realizó mediante tablas estadísticas o de distribución de frecuencias. Hernández, Fernández & Baptista, (2006: p.419) mencionan que la distribución de frecuencia: “Es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla”.

## IV. RESULTADOS

Tabla IV-1

*Nivel de cohesión familiar de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013*

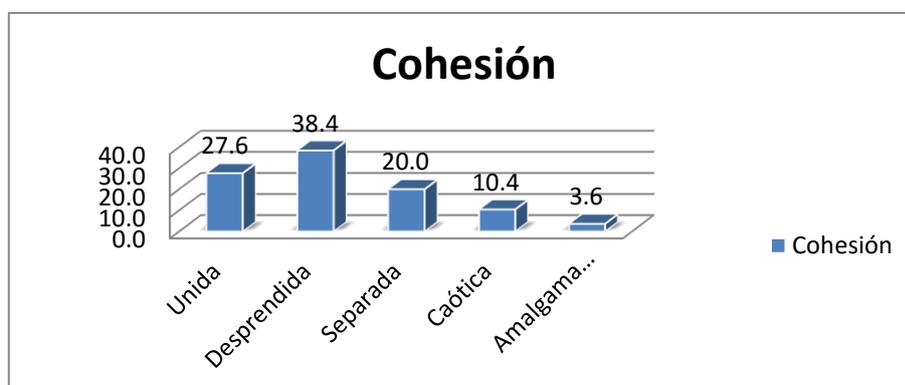
Test	Nivel	N	%
Cohesión	Unida	69	27.6
	Desprendida	96	38.4
	Separada	50	20.0
	Caótica	26	10.4
	Amalgamada	9	3.6
	Total		250

*Fuente: Elaboración propia*

Los resultados de la tabla 1 corresponden a la aplicación de la escala cohesión familiar, presentándose la valoración alcanzada en la escala, donde en la categoría “unida” se alcanzó una frecuencia de 69 alumnos expresado en un 27.6%, asimismo en el “desprendida” se obtuvo una frecuencia de 96 estudiantes expresado en un 38.4%, en el nivel “separada” se alcanzó una frecuencia de 50 expresado en un 20.0%, en el nivel “caótico” se logró una frecuencia de 26 alumnos expresado en 10.4% y por último en el nivel “amalgamada” se alcanzó una frecuencia de 9 estudiantes representado por el 3.6%.

Gráfico 4.1

*Niveles frecuenciales de la escala de cohesión familiar de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*



*Fuente: Elaboración propia*

En el gráfico 4.1 se puede observar que las estudiantes, se caracterizan por presentar un nivel “desprendida” en la escala de cohesión reflejado por el 38.4%.

Tabla IV-2

*Nivel de estrategias de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*

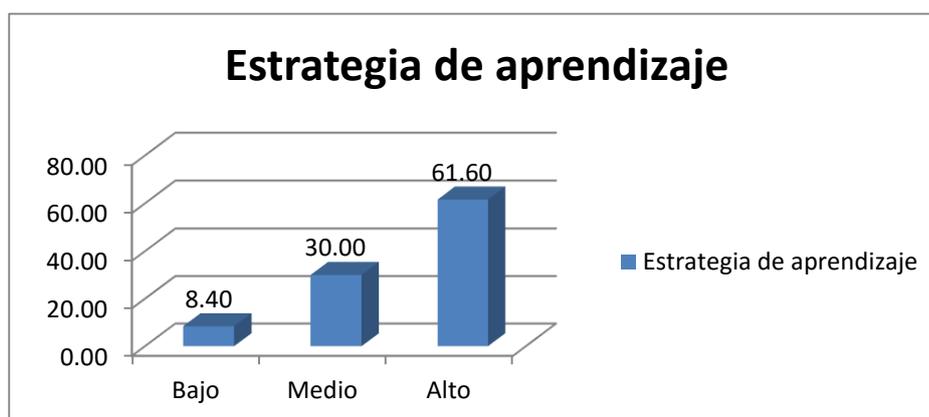
<b>Estrategia de aprendizaje</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bajo	21	8.40
Medio	75	30.00
Alto	154	61.60
Total	250	100

*Fuente: Elaboración propia*

Los resultados de la tabla VI-2 corresponden a la aplicación del cuestionario de estrategias de aprendizaje, presentándose la valoración alcanzada en la categoría Bajo, donde alcanzó una frecuencia de 21 alumnos expresado en un 8.40%; asimismo, en el medio se obtuvo una frecuencia de 75 estudiantes expresado en un 30.0% y, por último, en el nivel alto se alcanzó una frecuencia de 154 estudiantes representado por el 61.60%.

Gráfico 4.2

*Niveles frecuenciales del Cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*



*Fuente: Elaboración propia*

En el gráfico 4.2 se puede observar que las estudiantes, se caracterizan por presentar un nivel alto en sus estrategias cognitivas de aprendizaje reflejado por el 61.6%.

Tabla IV-3

*Nivel de las escalas de estrategias de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*

<b>.Escala</b>	<b>Nivel</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Selección	Bajo	45	18.0
	Medio	115	46.0
	Alto	90	36.0
	Total	250	100.0
Organización	Bajo	31	12.4
	Medio	124	49.6
	Alto	95	38.0
	Total	250	100.0
Elaboración	Bajo	56	22.4
	Medio	82	32.8
	Alto	112	44.8
	Total	250	100.0
Memorización	Bajo	58	23.2
	Medio	120	48.0
	Alto	72	28.8
	Total	250	100.0
Planificación	Bajo	39	15.6
	Medio	134	53.6
	Alto	77	30.8
	Total	250	100.0

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla VI-3 se puede observar que los estudiantes se caracterizan por presentar un nivel promedio en las estrategias cognitivas de aprendizaje. En el área de selección se destaca un nivel promedio reflejado por el 46.0%. En el área organización de 49.6% en el nivel medio. Por otra parte, en el área de elaboración se destaca un nivel alto representado por el 44.8%. En el área de memorización se observa un nivel medio con un 48.0% y en el área de de planificación de 53.6% en la categoría medio.

Tabla VI-4

*Nivel de motivación de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*

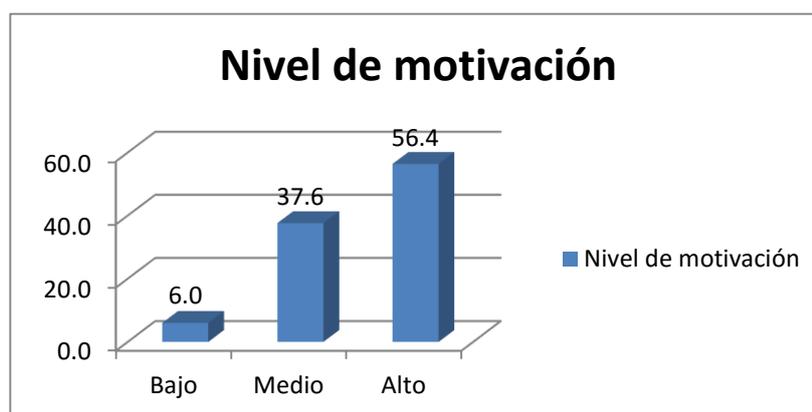
<b>Nivel de motivación</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bajo	15	6.0
Medio	94	37.6
Alto	141	56.4
Total	250	100.0

*Fuente: Elaboración propia*

Los resultados de la tabla VI-4 corresponden a la aplicación del cuestionario de motivación, presentándose la valoración alcanzada en la categoría Bajo, donde alcanzó una frecuencia de 15 alumnos expresado en un 6.0%; asimismo, en el medio se obtuvo una frecuencia de 94 estudiantes expresado en un 37.6% y, por último, en el nivel alto se alcanzó una frecuencia de 141 estudiantes representado por el 56.4%.

Gráfico 4.3

*Niveles frecuenciales del Cuestionario de motivación de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*



*Fuente: Elaboración propia*

En el gráfico 4.3 se puede observar que las estudiantes, se caracterizan por presentar un nivel alto en motivación reflejado por el 56.4%.

Tabla IV-5

*Nivel de las escalas de la motivación en los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*

<b>Escala</b>	<b>Nivel</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Metas orientadas al aprendizaje	Bajo	25	10.0
	Medio	98	39.2
	Alto	127	50.8
	Total	250	100.0
Metas orientadas al yo	Bajo	15	6.0
	Medio	86	34.4
	Alto	149	59.6
	Total	250	100.0
Metas orientadas a la valoración social	Bajo	20	8.0
	Medio	79	31.6
	Alto	151	60.4
	Total	250	100.0
Metas de logro o recompensa	Bajo	35	14.0
	Medio	94	37.6
	Alto	121	48.4
	Total	250	100.0

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla VI-5 se puede observar que los estudiantes se caracterizan por presentar un nivel alto en la motivación. En el área de metas orientadas al aprendizaje se destaca un nivel alto reflejado por el 50.8%. En el área de metas orientadas al yo de 59.6% en el nivel alto. Asimismo, en el área de metas orientadas a la valoración social se destaca un nivel alto representado por el 60.4%; y, por último, en el área de metas de logro o recompensa se observa un nivel alto con un 48.4%.

Tabla IV-6

*Relación entre cohesión familiar, estrategias de aprendizaje y motivación de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*

<b>v1</b>	<b>v2 y v3</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>	
Cohesión familiar	Estrategias cognitivas de aprendizaje	0.412	0.000	**
Cohesión familiar	Motivación	0.581	0.000	**

*Fuente: Elaboración propia*

Como se puede observar en la tabla IV-6, los resultados presentan evidencia estadística de correlaciones directas, de grado fuerte y altamente significativa ( $p \leq .01$ ) entre la escala de cohesión familiar con las estrategias cognitivas de aprendizaje y la motivación.

Tabla IV-7

*Relación entre cohesión familiar y las escalas de las estrategias de aprendizaje en los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.*

<b>v1</b>	<b>v2</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>	
Cohesión familiar	Selección	0.350	0.000	**
Cohesión familiar	Organización	0.425	0.000	**
Cohesión familiar	Elaboración	0.285	0.000	**
Cohesión familiar	Memorización	0.264	0.000	**
Cohesión familiar	Planificación	0.385	0.000	**

*Fuente: Elaboración propia*

Como se puede observar en la tabla IV-7, los resultados presentan evidencia estadística una correlación directa, de grado fuerte y altamente significativa ( $p \leq .01$ ) entre la escala de cohesión familiar el área de organización. Asimismo, se evidencia correlaciones directas de grado moderado y altamente significativa ( $p < .01$ ) entre la escala de cohesión familiar con el área de selección y planificación. Por último, se hallaron correlaciones directas de grado débil y altamente significativa ( $p < .01$ ) entre la escala de cohesión familiar con las áreas de elaboración y memorización.

Tabla IV-8

*Relación entre cohesión familiar y las escalas de motivación en los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte la ciudad de Trujillo en el año 2013.*

<b>v1</b>	<b>v2</b>	<b>r</b>	<b>Sig.</b>	
Cohesión familiar	Metas orientadas al aprendizaje	0.195	0.000	**
Cohesión familiar	Metas orientadas al yo	0.268	0.000	**
Cohesión familiar	Metas orientadas a la valoración social	0.313	0.000	**
Cohesión familiar	Metas de logro o recompensa	0.333	0.000	**

*Fuente: Elaboración propia*

Como se puede observar en la tabla IV-8, los resultados presentan evidencia estadística correlaciones directas, de grado moderado y altamente significativa ( $p \leq .01$ ) entre la escala de cohesión familiar con las áreas de metas orientadas a la valoración social y metas de logro o recompensa. Asimismo, se correlaciones directas de grado débil y altamente significativa ( $p < .01$ ) entre la escala de cohesión familiar con el área de metas orientadas al aprendizaje y metas orientadas al yo.

## V. DISCUSIÓN

Cuando se hace referencia a estudiantes universitarios, se debe tomar en cuenta diferentes aspectos para poder describir cuales son las características psicológicas, ya que la complejidad del comportamiento yace desde sus capacidades personales, individuales y académicas determinando su afronte a las diferentes situaciones concretas.

Es por tal motivo que el presente estudio tuvo como objetivo, determinar la relación entre la cohesión familiar, estrategias cognitivas de aprendizaje y la motivación en alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013.

A continuación, se discuten los principales hallazgos del estudio.

Con respecto a la hipótesis general, se acepta la relación entre la cohesión familiar con las estrategias cognitivas de aprendizaje y la motivación en alumnos de la facultad de ingeniería de la Universidad Privada del Norte, debido a que la función esencial de los padres y madres de familia no es solo satisfacer las necesidades básicas de alimentación, salud, vestido, vivienda, educación y crecimiento espiritual; sino que los estudiantes perciban el apoyo familiar en las diferentes etapas del proceso educativo, ya que ello generará en el estudiante una diferentes formas de mejorar su rendimiento en torno al aprendizaje (Ministerio de Educación, 2013). Asimismo la influencia de la familia es determinante en el desarrollo de la motivación para aprender; siendo esto importante para la actitud del alumno ya que a partir de su motivación se determinarán sus intereses, metas y comportamientos para la vida en general (Avena & Rivera, 2013: p.75).

Se acepta la hipótesis 1, donde se halla correlaciones directas y altamente significativas ( $p < .01$ ) entre cohesión familiar y las escalas de selección, organización, elaboración, memorización, planificación, supervisión y revisión. Loving (2006: p.46) considera que la familia es un intrincado ecosistema humano, donde argumenta que el factor más importante para el desarrollo del individuo es precisamente la percepción que tiene de sí mismo, la que tiene el grupo y del ecosistema en su totalidad. El grupo primario por excelencia en el establecimiento

de vínculos y aprendizajes compartidos como una comunidad de transmisión de saberes prácticos para la vida, es “la familia”. Por otra parte, Arancibia (1998: p. 12) sostiene que el proceso educativo comienza en la familia por ser esta el primer agente implicado en este proceso, y que por lo mismo la influencia de la familia es muy relevante para la adquisición de competencias como: organización, discriminación, elaboración y creatividad.

La integración y soporte familiar en el estudiante será indispensable para el empleo de estrategias de aprendizaje; es decir, si el alumno se beneficia del apoyo de su familia, este tendrá la capacidad de utilizar libremente métodos adecuados para el rendimiento académico; en caso contrario se posea de un ambiente familiar hostil, el estudiante se verá afectado, induciéndolo al estrés y desmotivación. A lo indicado, Olson (1985: p.45) plantea que los niveles moderados (cohesión familiar separada y cohesión familiar conectada) corresponden a las familias saludables; es decir, que el hecho de provenir de una familia, en la cual sus miembros se encuentren conectados entre sí, definitivamente mediaría o facilitaría el desempeño académico de los alumnos, determinando que éstos obtengan un rendimiento académico sobresaliente.

Por otro lado, las dificultades de aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva extrínseca que pueden tener causas ambientales, socio familiar y pedagógico y pueden tener como síntomas el fracaso en el aprendizaje pedagógico y una inadaptación escolar que se puede manifestar en un desinterés, hiperactividad e hipoactividad. Las causas de este tipo de dificultades, son siempre ajenas al alumno, pudiendo radicar en la base de las mismas, en el ambiente sociofamiliar, la cual se traduce en familias de bajo nivel sociocultural o con problemas internos, que impiden que el estudiante reciba una mediación efectiva y estimulativa adecuada. Es por ello que el alumno procedente de un entorno familiar carencial tiene más posibilidades de obtener un bajo rendimiento en la escuela (Cuadrado, 2002; p.78), por lo que el papel de la familia es considerado figura principal en el estudio del bajo rendimiento en cualquiera de sus etapas: en su origen, en su mantenimiento y en su recuperación (Palacios, 2000).

En cuanto la hipótesis 2, se acepta, debido a que en la escala de cohesión familiar posee correlaciones directas y altamente significativas ( $p < .01$ ) con las áreas de metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas de logro y recompensa. Es así que mientras mayor sea la participación de los padres, mayor es la motivación y cuanto menor es la implicación por parte de los mismos, menor es la motivación en los estudiantes, para lo que se tiene en cuenta, entre otros autores, a Román (2009), que destaca la importancia del estilo familiar, refiriéndose directamente a los modelos educativos, que como Sousa, Filho y Monteiro (1990: p.19) destacan que el entorno familiar, desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico y la visión del mismo.

Los resultados anteriormente mencionados indican que se debe constatar que las relaciones encontradas para las metas centradas en el yo, son relevantes como para las metas de aprendizaje. De los resultados de este trabajo puede derivarse una relación positiva entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento, el procesamiento estratégico de información y la autorregulación del proceso de aprendizaje. “Intentar hacerlo mejor que los demás” no sólo no interferiría en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, tal y como sugería recientemente Wolters (2004: p.29), sino que podría incluso, en alguna medida, promover su uso. En este sentido, los resultados corroborarían los encontrados en la educación secundaria por Wolters, Yu y Pintrich (1996: p.69) y prestarían apoyo a la revisión de la teoría de metas realizada por Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash (2002: p. 48). De este modo, el análisis de los resultados cuestiona nuevamente el carácter desadaptativo que algunos estudios han atribuido a las metas de rendimiento. El hecho de que la investigación todavía no haya logrado establecer una relación nítida entre las metas de aproximación al rendimiento y las calificaciones de los estudiantes, puede estar indicando la relevancia explicativa de factores de naturaleza más motivacional que cognitiva.

El interés por contribuir al conocimiento del papel del componente de evitación de las metas de rendimiento llevó a considerar tanto la implicación académica derivada de la necesidad de defensa de la imagen, como la idea de evitación del esfuerzo

derivada de esta misma necesidad. Es posible que la defensa de la imagen pueda traducirse tanto en tendencias ofensivas (seguir esforzándose para no dar una mala imagen) como defensivas (evitar esforzarse para no dar una mala imagen), y que ambas tendencias puedan tener efectos distintos sobre la actuación académica de los estudiantes universitarios.

Flores y Gómez (2010: p.66) aclaran, todos los alumnos se encuentran motivados, discerniendo en el modo en el que lo están y en que su familia los apoye.

Los resultados descriptivos de cohesión familiar, presentan una valoración alcanzada en la escala, donde en la categoría “unida” se alcanzó una frecuencia de 69 alumnos expresado en un 27.6%; asimismo, en el “desprendida” se obtuvo una frecuencia de 96 estudiantes expresado en un 38.4%, en el nivel “separada” se alcanzó una frecuencia de 50 expresado en un 20.0%, en el nivel “caótico” se logró una frecuencia de 26 alumnos expresado en un 10.4% y por último en el nivel “Amalgamada” se alcanzó una frecuencia de 9 estudiantes representado por el 3.6%.

Por otra parte, las estrategias cognitivas de aprendizaje, presentan la valoración alcanzada en la categoría bajo, donde alcanzó una frecuencia de 21 alumnos expresado en un 8.40%; asimismo, en el medio se obtuvo una frecuencia de 75 estudiantes expresado en un 30.0% y por último, en el nivel alto se alcanzó una frecuencia de 154 estudiantes representado por el 61.60%.

Por último, la motivación presenta una valoración alcanzada en la categoría Bajo, donde alcanzó una frecuencia de 15 alumnos expresado en un 6.0%; asimismo, en el medio se obtuvo una frecuencia de 94 estudiantes expresado en un 37.6% y por último en el nivel alto se alcanzó una frecuencia de 141 estudiantes representado por el 56.4%.

Al respecto, Stierlin (1988: p.28) plantea que las familias son sistemas y si un miembro se ve alterado, esto impacta al resto del sistema. Por su parte, Minuchin y Fishman (2011: p. 51), afirman que el sistema familiar juega un papel fundamental en la vida del individuo. Indiscutiblemente, la familia es el primer marco de referencia en que se inicia la socialización y, por lo tanto, la personalidad del

individuo. La posición del sujeto en su sistema familiar y la relación entre sus miembros ejerce una gran influencia en él. Por tanto, la familia se constituye en la principal fuente de conocimiento, valores, actitudes, roles y hábitos que transmiten de una generación a otra.

Los hallazgos expuestos en esta investigación permiten señalar la importancia de la familia para combatir el problema del bajo rendimiento; por lo que deben ser considerados por las autoridades gubernamentales, regionales y de las instituciones educativas para implementar políticas educativas orientadas a que los padres de familia tomen conciencia de su trascendental rol y asuman el compromiso de crear un ambiente o clima familiar donde la cohesión y adaptabilidad familiar favorezcan el rendimiento académico de los estudiantes.

## VI. CONCLUSIONES

1. La cohesión familiar se relaciona totalmente con estrategias de aprendizaje y la motivación de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte de la ciudad de Trujillo en el año 2013. ( $p < 0.05$ )
2. Existen correlaciones directas de grado moderado y alto; además de ser altamente significativa ( $p < .01$ ), entre la cohesión familiar con las áreas de selección, elaboración, organización, memorización y planificación.
3. Existen correlaciones directas de grado moderado y alto; además de ser altamente significativa ( $p < .01$ ), entre la cohesión familiar con las áreas de metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas orientadas al logro o recompensa.
4. En los niveles de cohesión familiar, en la categoría “unida” se alcanzó un 27.6%; asimismo, en el “desprendida” logró un 38.4%, en el nivel “separada” se alcanzó un 20.0%, en el nivel “caótico” se logró un 10.4% y por último en el nivel “amalgamada” se alcanzó el 3.6%.
5. En los niveles de las estrategias de aprendizaje, en la categoría bajo se alcanzó un 8.40%; asimismo, en el medio se obtuvo un 30.0% y por último en el nivel alto se alcanzó el 61.60%.
6. En los niveles de la motivación, en la categoría bajo se alcanzó un 6.0%; asimismo, en el medio se obtuvo un 37.6% y por último, en el nivel alto se alcanzó el 56.4%.

## VII. RECOMENDACIONES

1. Detectar en las instituciones de educación superior a las familias con dificultades, es decir, a las que tienen problemas de cohesión y adaptabilidad familiar, a través de la aplicación del FACES III (Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar), con el fin de tomar las medidas preventivas y correctivas pertinentes.
2. Elaborar, implementar y ejecutar programas talleres dirigidos a los estudiantes que provienen de familias con problemas de cohesión y adaptabilidad familiar, dirigidos a desarrollar en ellos su autoestima, su personalidad en general, y en consecuencia, contribuir a desarrollar sus capacidades comunicativas y elevar el rendimiento académico de los estudiantes.
3. Una de las políticas educativas que se debería implementar es que toda Universidad cuente con un departamento psicológico que ayude a los estudiantes y a sus familias a superar sus problemas de cohesión, adaptabilidad familiar. La intervención del psicólogo permitirá diagnosticar, potenciar las capacidades, habilidades y destrezas, así como desarrollar la personalidad de los estudiantes. De esta manera, se contribuirá a mejorar los niveles de cohesión y adaptabilidad familiar, y por ende, a mejorar las capacidades comunicativas y el rendimiento académico de los estudiantes.
4. Desarrollar talleres de estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de ingeniería señalada.
5. Motivar o estimular a los alumnos con becas que tengan menos rigor académico a fin de que exista más estudiantes que puedan acceder a este recurso.
6. Implementar programas en base a la motivación y funcionamiento familiar, ya que mediante los hallazgos descritos un buen nivel de estas variables producirá óptimas estrategias cognitivas de aprendizaje en el rendimiento académico universitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDOLFI, M. (1993). *Terapia familiar, un enfoque interaccional*. Barcelona: PAIDÓS.
- AVENA, J., & RIVERA, R., (2013). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- BELTRÁN, J. & PÉREZ, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- BLAT, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria. Medios para combatirlo*. París: UNESCO.
- BRANDT, F. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Ed. Mc. Graw Hill, México.
- BREMBECK, C. (2005). *Ambiente y rendimiento escolar El alumno en desventaja*. Buenos Aires: Paidós.
- BROPHY, J. (2005). *Motivating students to learn*. Boston: Mc Graw – HILL
- BUNGE, M. (1971). *La ciencia, su método y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.
- CASIS, T. (2006). *Inadaptación y fracaso escolar*. La Rioja: Logroño
- CASTILLO, D & PÉREZ, G. (1998). *La tecnología en el proceso enseñanza aprendizaje*. Ed. Trillas México.
- COMBER, L. & KEEVES, J. (1973). *Science education in nineteen countries. An empirical study*. New York: Wiley.
- FLORES Y GÓMEZ (2010). *Terapia Familiar*. Programa Salud de Adultos. Nivel Nacional. Primer Nivel de Atención. Guías de Atención. Caja del Seguro Social de Panamá.
- COSTA BAL, M., (2009). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: GRAÓ

- GOTTMAN, J.M. (1979). *Marital Interaction*. New York: Basic Books.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- HERNÁNDEZ, P & GARCÍA, L (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teoría y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Piramide.
- IRURETA, L. (1998), *Que ayuda a los estudiantes a aprender*. Caracas. U.C.V
- MINUCHIN, S. & FISHMAN, C. (2011). *Family Therapy Techniques*. USA: Ed. Harvard Press.
- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OLSON, D. (1985). *FACES III: Family adaptability and cohesion evaluation scales*. Family Social Science, University of Minnesota, St. Paul, Minnesota.
- OXFORD, R (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- PALACIOS, J. (2000). *Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar*. En Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (eds.) *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- PALMERO, D. (1997). *Salud Familiar para América Latina*. ASCOFAME
- PINTRICH, P. & GARCÍA, T. (1994) *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: LEA. educational applications. Hillsdale, NJ: LEA.
- REEVES, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw – Hill

- RODRÍGUEZ, S. (2009). *Gestión de Recursos y Estrategias Motivacionales*. Manual de la Psicología en Educación. Madrid: Pirámide. 80 – 90.
- SALAZAR, J., (2009). *Psicología Social*. México. Editorial Trillas
- SÁNCHEZ, A. (1992). Anotaciones acerca del modelo de socialización patriarcal en Fundación Ser y Crecer Orígenes de la violencia sexual y física contra las mujeres, los niños y las niñas.
- SÁNCHEZ, H. & REYES, C. (2002). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Universitaria
- SÁNCHEZ, M. & LÓPEZ, M. (2005). *De la motivación y del síndrome del fracaso*. México, D. F.: Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM). 60 – 93.
- SCHIEFELBEIN, E. & SIMMONS, J. (1980) “Los determinantes del rendimiento escolar. Reseña de la investigación para los países en desarrollo”, en Educación Hoy, nº 60, pp. 5-12.
- SEPÚLVEDA, P. (2003). *Motivación para el aprendizaje: una mirada desde las aulas chilenas*. Chile: Ediciones UCSH. 160 – 175.
- STIERLIN, W. (1988). *Vocabulario de terapia familiar*, Gedisa Barcelona.

## REVISTAS CIENTÍFICAS

- BENITES, L. (2002). Tipos de familia, habilidades sociales y autoestima en un grupo de adolescentes en situación de riesgo. *Psicología Actual*, año VII, N 16-17, Perú.
- CABANACH, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., García, M., & Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 237-256.
- CAMPOS M. (2008). El retraso escolar y su relación con el clima escolar percibido. *Bordón*, 40 (4), 648-657.
- CARVER, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (2000). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267-83.
- CUADRADO, I. (2006). Incidencia de la escuela en la inadaptación escolar. *Campo Abierto*, 3, 35-50.
- GORDON, J, & GREENIDGE, J. (2009). Europa: El fracaso escolar y sus consecuencias. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 4-8.
- GUZMÁN, R. & PACHECO, M. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona próxima*. 20(1) 79-91.
- HARACKIEWICZ, J.M., BARRON, K.E., PINTRICH, P.R., ELLIOT, A.J. & THRASH, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645
- JIMÉNEZ, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*. 24, pp.48.
- SOUSA, J., FILHO, A., & MONTEIRO, A. (1990). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. *Psicología Educativa*, vol 11(1), 79-90.

- PARRALES, S. & SOLÓRZANO, J. (2013). Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial. *Actualidades Investigativas en Educación*. 14 (1) 221-233.
- PÉREZ-SERRANO, G. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, 749-766.
- PINTRICH, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667 – 686
- REUSCHE, R.M. (1995). Estructura y funcionamiento familiar en un grupo de estudiantes de secundaria de nivel socioeconómico medio con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de psicología*. Universidad femenina del Sagrado Corazón, N°3, pp.163-190.
- TORRES, L. (2011). Rendimiento académico, familia y equidad de género. *Ciencia y sociedad*. 24(1) 46-64.
- TORRES, L. & RODRIGUEZ, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11,2, 255-270.

## **TESIS**

- ARANCIBIA, J. (1998). *Relación de la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis de maestría, UNMSM, Perú.
- ROMÁN, L. (2009). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niño y niña con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarca de Ibagué*. Monografía para optar el título de Especialista en prevención del maltrato infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- TOSCANO, F. (1998). *Características disfuncionales en familias con hijos varones dependientes de sustancias psicoactivas institucionalizados en hospitales*

*de rehabilitación de Lima*. Tesis para optar el Grado de Licenciado en Psicología. UIGV. Lima, Perú.

TUEROS, R. (2004). *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico*. Tesis para optar el grado de maestría en Psicología, UNMSM, Perú.

ZIEMER, M. (2004) . *“El rendimiento académico, motivos y estrategias de aprendizaje en la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA) en la región norte*. Tesis para optar el grado de doctor en Filosofía y métodos de Investigación en educación. Universidad A. Coruña. Brasil.

**ANEXOS**

# CEMA-II

## CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE Motivación ACADÉMICA

---

---

NOMBRES Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

SEXO: M.....F.....

Este es un cuestionario que nos permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes, en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Seguidamente te presentamos una serie de afirmaciones acerca de los motivos que puedes tener para estudiar, o para evitar trabajar.

Te pedimos que contestes a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas, que, aunque te parezcan semejantes, en realidad, no lo son.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si nunca acostumbras a hacer lo que dice la frase rodeas con un círculo la casilla que corresponde al número 1. Si casi nunca lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo algunas veces, rodeas la número 3. Si lo haces casi siempre, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo siempre, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar cumplimenta los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración

Nunca o Casi Nunca (1) Pocas veces (2) A veces (3) Con frecuencia (4) Casi siempre (5)

**CEMA-II**  
**QUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE Motivación**  
**ACADÉMICA**

No.	ITEMS	1	2	3	4	5
1	Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permiten incrementar mis conocimientos					
2	Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente					
3	Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré					
4	Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.					
5	Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.					
6	Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio.					
7	Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.					
8	Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente					
9	Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo.					
10	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.					
11	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.					
12	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy.					
13	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.					
14	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo					
15	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.					
16	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.					

## CEMA-II

### CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE Motivación ACADÉMICA

17	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.					
18	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres					
19	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.					
20	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas.					
21	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres					
22	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.					
23	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.					
24	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión					
25	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.					
26	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres					
27	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.					
28	Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.					
29	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.					
30	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.					
31	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (paseos, salidas, etc.).					
32	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.					

**CEMA-II**  
**CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE Motivación**  
**ACADÉMICA**

33	Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro					
34	Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría engrosar las listas del paro.					
35	Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.					
36	Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un estúpido.					
37	Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga					
38	Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio					
39	Es muy importante para mí no sentirme un estúpido en clase.					
40	Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz					
41	Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.					
42	Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien					

# CECAE

## CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE

---

NOMBRES Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_  
SEXO: M.....F.....

---

Este cuestionario supone una forma de ayudarte a descubrir y a mejorar en el futuro tu forma de estudiar.

Es una prueba muy fácil, que consiste en que señales la frecuencia con la que utilizas las distintas actividades, estrategias o modos de estudio.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase **rodeas con un círculo** la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar cumplimenta los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

Nunca o Casi Nunca (1) Pocas veces (2) A veces (3) Con frecuencia (4) Casi siempre (5)

**CECAE**

**CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE**

<b>No.</b>	<b>ITEMS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué trata.					
2	Generalmente hago resúmenes de lo que estudio					
3	Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando					
4	Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes					
5	Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles.					
6	Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando					
7	Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.					
8	Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales					
9	Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando.					
10	Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes					
11	Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.					
12	Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo					
13	Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando					
14	Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor.					
15	Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras.					
16	Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos.					
17	Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los concepto e ideas más importantes					
18	Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando.					
19	Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor.					
20	Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar.					
21	Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor.					
22	Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema.					

# FASES-III

## CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA Cohesión Familiar

NOMBRES Y APELLID \_\_\_\_\_

SEXO: .M.....F.....

**Nunca o Casi Nunca (1) Pocas veces (2) A veces (3) Con frecuencia (4) Casi siempre (5)**

No.	ITEMS	1	2	3	4	5
1	Los miembros de la familia se piden ayuda unos a otros.					
2	En tu familia, todos aprueban cada uno tiene					
3	Nos gusta hacer cosas sólo con nuestra familia inmediata (con la que vives).					
4	Los miembros de la familia se sienten más cerca entre sí que a personas externas a la familia					
5	A los miembros de la familia les gusta pasar juntos su tiempo libre.					
6	Los miembros de la familia se sienten muy cerca unos de otros					
7	Cuando en nuestra familia compartimos actividades, todos estamos presentes.					
8	Fácilmente se nos ocurren cosas que podemos hacer en familia.					
9	Los miembros de la familia se consultan entre sí sus decisiones.					
10	La unión familiar es muy importante para tu familia.					