



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

“HÁBITOS DE ESTUDIO EN ADOLESCENTES DE TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LIMA SUR CON ALTA Y BAJA
MOTIVACIÓN ACADÉMICA”

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTOR

IRENE MERCEDES TITO CALDERÓN

ASESOR

MG. ELIZABETH MAYORGA FALCON

LIMA, PERÚ, MARZO DE 2019

DEDICATORIA

A mis padres Jorge y María, por su apoyo incondicional, por su amor, trabajo y sacrificio durante todos estos años. Y, sobre todo, a Dios por brindarme fortaleza.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma del Perú y sus autoridades; por brindarnos una educación de calidad y formarnos como profesionales.

En especial al Dr. José Anicama y Mg. Robert Briceño por haber compartido sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer día a día como profesional.

A Elizabeth Mayorga, asesora de tesis quien me apoyó gentilmente durante todo el proceso de investigación para que vaya tomando forma.

A las directivos y estudiantes de las instituciones educativas, quienes gentilmente me brindaron un espacio de su tiempo, sin ustedes, no hubiese sido posible esta investigación.

A mi familia, por brindarme su cariño y estar conmigo siempre en todo momento.

A mis compañeros de aula que, durante cinco años y medio, compartimos muchos momentos felices y de conocimientos.

A Arlyn Limaco Chaviña, gran y mejor amiga, hermana y compañera de todas nuestras aventuras. Gracias por compartir conmigo este sueño de ser profesional, por tu apoyo incondicional en los momentos difíciles y también felices.

A Evelyn Ventocilla, una gran amiga y consejera, por estar conmigo en todo momento a pesar de la distancia aún seguimos con nuestra amistad.

RESUMEN

Tuvo como objetivo establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica. El método fue de tipo cuantitativo-comparativo y de diseño no experimental transversal. La muestra fue de 402 estudiantes de secundaria donde 195 fueron de quinto año y 207 de cuarto año. Se aplicó el Inventario de Hábitos de estudio de Vicuña (2005) y la Escala de motivación académica de Thornberry (2008). Los resultados indicaron que a nivel general de los hábitos de estudio el 26.9% fue muy negativo, el 20.9% negativo, el 19.7% moderado, el 18.9% positivo y el 13.7% muy positivo; así mismo, se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en preparación de exámenes en función del género; en acompañamiento de estudio en función a la edad; sin embargo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas a nivel de los hábitos de estudio en función del género, edad y colegio. Se identificó que a nivel de la motivación académica el 33.3% fue muy bajo, el 23.9% bajo, el 14.4% promedio, el 13.9% alto y el 14.4% muy alto; así mismo, se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la dimensión acciones orientadas al logro en función de la edad, y en autoeficacia académica en función del colegio; sin embargo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) a nivel de la motivación académica en función del género, edad y año de estudio. Finalmente, se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la dimensión forma de estudio, resolución de tareas, preparación de exámenes, y forma de escuchar la clase, donde el mayor nivel estuvo en el grupo con alto nivel de motivación académica; sin embargo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en acompañamiento de estudio. Así mismo, a nivel de los hábitos de estudio, se encontró diferencias estadísticamente significativas, donde el mayor nivel se manifestó en el grupo con alto nivel de motivación académica.

Palabras clave: Hábitos de estudio, motivación académica.

ABSTRACT

The objective was to establish if there are statistically significant differences in the study habits of adolescents from three educational institutions in South Lima with high and low academic motivation. The method was quantitative-comparative and of non-experimental transversal design. The sample was 402 high school students where 195 were fifth year and 207 fourth year. The Vicuña Study Habits Inventory (2005) and the Thornberry Academic Motivation Scale (2008) were applied. The results indicated that at a general level of study habits, 26.9% was very negative, 20.9% negative, 19.7% moderate, 18.9% positive and 13.7% very positive; Likewise, statistically significant differences were found ($p < 0.05$) in exam preparation according to gender; in study accompaniment according to age; however, no statistically significant differences were found in terms of study habits according to gender, age and school. It was identified that at the level of academic motivation 33.3% was very low, 23.9% low, 14.4% average, 13.9% high and 14.4% very high; Likewise, statistically significant differences were found ($p < .05$) in the dimension of achievement-oriented actions as a function of age, and in academic self-efficacy as a function of the school; however, no statistically significant differences were found ($p > .05$) at the level of academic motivation according to gender, age and year of study. Finally, statistically significant differences were found ($p < .05$) in the form of study dimension, task resolution, exam preparation, and way of listening to the class, where the highest level was in the group with a high level of academic motivation; however, no statistically significant differences were found in study follow-up. Likewise, at the level of the study habits, statistically significant differences were found, where the highest level was manifested in the group with a high level of academic motivation.

Keywords: Study habits, academic motivation.

RESUMO

O objetivo foi estabelecer se existem diferenças estatisticamente significantes nos hábitos de estudo de adolescentes de três instituições de ensino do Sul de Lima com alta e baixa motivação acadêmica. O método foi quantitativo-comparativo e de desenho transversal não experimental. A amostra foi de 402 alunos do ensino médio, onde 195 foram quinto ano e 207 quarto ano. O Invent Habit Inventory (2005) e a Thornberry Academic Motivation Scale (2008) foram aplicados. Os resultados indicaram que, em um nível geral de hábitos de estudo, 26,9% foi muito negativo, 20,9% negativo, 19,7% moderado, 18,9% positivo e 13,7% muito positivo; Da mesma forma, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes ($p < 0,05$) na preparação do exame de acordo com o sexo; no acompanhamento do estudo de acordo com a idade; no entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes em termos de hábitos de estudo de acordo com sexo, idade e escola. Identificou-se que no nível da motivação acadêmica 33,3% foi muito baixa, 23,9% baixa, 14,4% média, 13,9% alta e 14,4% muito alta; diferenças da mesma forma, estatisticamente significativa ($p < 0,05$) nas ações dimensão destinadas a alcançar em função da idade e função eficácia escola acadêmica foi encontrado; no entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) no nível de motivação acadêmica de acordo com sexo, idade e ano de estudo. Finalmente, diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) na forma de dimensão estudo, tarefas de resolução, preparação para o exame, e como ouvir a classe, onde o nível mais alto foi no grupo com alta motivação acadêmica foi encontrado; no entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no acompanhamento do estudo. Da mesma forma, no nível dos hábitos de estudo, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes, onde o nível mais alto se manifestou no grupo com alto nível de motivação acadêmica.

Palavras-chave: hábitos de estudo, motivação acadêmica.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.Situación problemática	2
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema principal	4
1.2.2. Problema secundarios	4
1.3. Objetivos	5
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación e importancia	5
1.5. Limitaciones de la investigación.	6

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	8
2.1.1. Antecedentes internacionales	8
2.1.2. Antecedentes nacionales	10
2.2. Bases teóricas – científicas	13
2.2.1. Hábitos de estudio	13
2.2.1.1. Modelos explicativos de los hábitos de estudio	16
2.2.1.2. Elementos que mejoran los hábitos de estudio	17
2.2.1.3. Consecuencias de tener hábitos de estudio	19

2.2.1.4. Importancia de las hábitos de estudio	20
2.2.2. Motivación académica	22
2.2.2.1. Bases teóricas de la motivación académica	22
2.2.2.2. Modelos explicativos de la motivación académica	25
2.2.2.3. Elementos que incrementan la motivación académica	28
2.2.2.4. Características de la motivación académica	32
2.2.2.5. Déficit de la motivación académica	33
2.2.3. Hábitos de estudio en estudiantes con alta y baja motivación académica	34
2.2.4. Definición de términos básicos	36

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación	38
3.1.1. Tipo de investigación	38
3.1.2. Diseño de investigación	38
3.2. Población y muestra	38
3.3. Hipótesis	40
3.3.1. Hipótesis general	40
3.3.2. Hipótesis específica	40
3.4. Variables	40
3.5. Técnicas e instrumentos de investigación	43
3.6. Procedimiento de ejecución para la recolección de los datos	55
3.7. Procedimiento de análisis estadístico de los datos	55

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Características sociodemográficas de la muestra	57
4.2. Análisis de la variable: Hábitos de estudio	58
4.2.1. Descripción de los Hábitos de estudio	58
4.2.2. Comparación de los Hábitos de estudio en función al género, edad y año de estudio	59

4.3. Análisis de variable: Motivación académica	62
4.3.1. Descripción de la Motivación académica	62
4.3.2. Comparación de la Motivación académica en función al género, edad y año de estudio	63
4.4. Contrastación de hipótesis	66
4.1.1. Hipótesis general	66
4.1.2. Hipótesis específicas	67

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión	69
5.2. Conclusiones	71
5.3. Recomendaciones	72

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la población y muestra	39
Tabla 2	Operacionalización de la variable	42
Tabla 3	Validez de contenido del Inventario de Hábitos de estudio CASM 83	44
Tabla 4	Confiabilidad por método de consistencia interna de los Hábitos de estudio	46
Tabla 5	Análisis de ítems del Inventario de hábitos de estudio	46
Tabla 6	Análisis de ítems de la dimensión forma de estudio	47
Tabla 7	Análisis de ítems de la dimensión resolución de tareas	47
Tabla 8	Análisis de ítems de la dimensión preparación de exámenes	48
Tabla 9	Análisis de ítems de la dimensión forma de escuchar la clase	48
Tabla 10	Análisis de ítems de la dimensión acompañamiento de estudio	48
Tabla 11	Normas percentiles del inventario de hábitos de estudio	49
Tabla 12	Validez de contenido de la Escala de motivación académica	51
Tabla 13	Confiabilidad por método de consistencia interna de la Motivación académica	52
Tabla 14	Análisis de ítems de la dimensión acompañamiento de estudio	52
Tabla 15	Análisis de ítems de la dimensión acompañamiento de estudio	53
Tabla 16	Análisis de ítems de la dimensión atribuciones internas al logro	53
Tabla 17	Análisis de ítems de la dimensión Acciones orientadas al logro	53
Tabla 18	Normas percentilares de la Escala de motivación académica	54
Tabla 19	Características sociodemográficas de la muestra	57
Tabla 20	Estadísticos descriptivos de los hábitos de estudio y sus dimensiones	58
Tabla 21	Niveles de los hábitos de estudio y sus dimensiones	58

Tabla 22	Análisis de bondad de ajuste de los hábitos de estudio	59
Tabla 23	Comparación de los hábitos de estudio en función al genero	59
Tabla 24	Comparación de los hábitos de estudio en función a la edad	60
Tabla 25	Comparación de los hábitos de estudio en función al colegio	61
Tabla 26	Estadístico descriptivo de la motivación académica	62
Tabla 27	Niveles de la motivación académica y sus dimensiones	62
Tabla 28	Análisis de bondad de ajuste de la motivación académica	63
Tabla 29	Comparación de la motivación académica en función al género	63
Tabla 30	Comparación de la motivación académica en función a la edad	64
Tabla 31	Comparación de la motivación académica en función al colegio	65
Tabla 32	Comparación de los hábitos de estudio en función al nivel de la motivación académica	66
Tabla 33	Comparación de los Hábitos de estudio en función al nivel de motivación académica	67

INTRODUCCIÓN

Los hábitos de estudio constituyen un comportamiento necesario para los estudiantes en la actualidad, ya que estos propician una mejor adquisición del conocimiento, destrezas y habilidades en el ámbito académico; así mismo los hábitos de estudio reducen la incertidumbre y desperdicio de tiempo al estudiar, es por ello que las investigaciones centradas en dicha variable resultan importantes en la actualidad.

Por otra parte, la motivación académica suele ser poco trabajada, siendo este una piedra angular para el incremento de los hábitos de estudio, la motivación académica es entendida como un proceso psicológico en donde el estudiante dirige sus conductas a aprender, es un conjunto de respuestas caracterizadas por la evaluación de sí mismo como capaz y competente, empleó de comportamientos para conseguir el éxito y la atribución del éxito a dichas conductas y no otras (Thornberry, 2008).

Es necesario realizar un estudio que verifique si realmente los estudiantes con un alto nivel de motivación académica son los que presentan mayores hábitos de estudio, a diferencia de los estudiantes con un bajo nivel de motivación. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur con alta y baja motivación académica

En el capítulo uno, se describe el planteamiento del problema, en donde la situación problemática brinda una mirada breve y concisa de los hábitos de estudio y la motivación académica a nivel mundial y nacional, justificando así la formulación del problema, los objetivos son aquellos pasos que se emplearon para responder a la formulación del problema, se continuó con la justificación e importancia del estudio y las limitaciones.

En el capítulo dos, se presenta el marco teórico en donde los antecedentes internacionales y nacionales brindan una perspectiva mundial y nacional de los estudios realizados sobre la temática, luego en las bases teóricas y científicas se realizó una revisión sistemática de los puntos más importantes para comprender mejor a nivel conceptual las variables estudiadas, finalizando con la definición de términos básicos.

En el capítulo tres, se presenta el método en donde el tipo y diseño de investigación enmarcan los pasos para la realización del estudio, después la población y muestra para especificar el tipo de características de los individuos en donde se podrán analizar los resultados, las hipótesis de estudio (general y específica), las variables, las técnicas e instrumentos de medición, el procedimiento de ejecución para la recolección de datos y el análisis estadístico de los datos que se realizó.

En el capítulo cuatro, se presenta los resultados de la investigación en donde se describe las características sociodemográficas de la muestra, los estadísticos descriptivos de los hábitos de estudio y la motivación académica, la comparación en función a las variables sociodemográficas y la contratación de las hipótesis para conocer si el grupo de adolescentes con bajo nivel de motivación académica presenta mayor nivel de Hábitos de estudio.

En el capítulo cinco, se presenta la discusión en donde se comparan los resultados con las investigaciones previas, las conclusiones de la investigación y las recomendaciones del estudio que se desea empleen futuros investigadores.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación problemática

La adquisición de conocimientos resulta una herramienta esencial para todas las personas, esto debido a que aprender conocimientos y destrezas vuelve a los individuos más competente, prepara a los adolescentes para enfrentarse a los retos del mañana; así mismo, el estudio es una de las herramientas con las que se cuenta tanto desde el ámbito pedagógico como psicológico para fortalecer habilidades por sociales y desarrollar individuos saludables y que fortalezcan una convivencia en armonía, es por ello que los hábitos de estudio resultan una variable psicológica tan importante (Lamas, 2015; Naviea, 2015).

Diversos estudios han hallado una relación entre el fracaso escolar y el surgimiento de comportamientos indeseables socialmente, tal es el caso del consumo de drogas, pandillaje, delincuencia, desórdenes emocionales, desempleo, etc. (Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, 2017; Vargas, Talledo-Ulfe, Heredia, Quispe-Colquepisco y Mejia, 2017); además, el déficit en los hábitos de estudio genera un autoconcepto equivocado sobre la velocidad de adquisición de conocimientos; por ende, aquellos adolescentes con déficit en esta área pueden renunciar a un estilo de vida académico y dedicarse a unas actividades poco saludables para los demás, desarrollando un desajuste del comportamiento psicosocial que afecta todas las esferas de su vida (Narro, 2018).

A nivel mundial, existen reportes que permiten comprender la magnitud de los problemas generados a partir del déficit en los hábitos de estudio; en este sentido, Pertusa, Sanz-Frias, Salinero, Pérez-Gonzales y García-Pastor (2018) tras analizar a 1348 adolescentes en Barcelona (España), afirman que los hábitos saludables predicen un buen rendimiento académico; por su parte, Sepúlveda y Lucia (2017) han señalado que en México existe un gran déficit en el manejo de técnicas de estudio para los adolescentes, esto genera que toda la información a la que se puede acceder por las nuevas tecnologías resulte desaprovechada, conclusión a la que también llegó Bedolla (2017) tras el análisis de un grupo de adolescentes en Acapulco (México). En Ecuador, Vargas, Barahona y Eugenievna (2017) concluyeron tras analizar a 250 estudiantes, que la ausencia de hábitos de estudio sería responsable del bajo rendimiento académico. Así mismo, Sigchos (2018) identificó que en Quito (Ecuador) aquellos adolescentes con mayor nivel de hábitos de estudio tienden a obtener mejor rendimiento académico; sin embargo, el 64.2% presentó un nivel de tendencia negativo. En Chile, Schiefelbein y Lecaros (2017) mencionan que cada vez son más los

estudiantes que ingresan a la universidad con menor conocimiento del ideal, esto como consecuencia del déficit en los hábitos de estudio y del sistema educativo chileno por desarrollarlo, identificando además que el 3.8% lee menos de una lectura convencional completa, el 15.1% no escribe o hace llegar sus dudas al docente y el 20.8% dedica menos de una hora a leer.

A nivel nacional, Zarate (2018) tras analizar a un grupo de adolescentes en San Juan de Miraflores, identificó que el 3.0% presentó un nivel muy negativo, el 15.0% un nivel negativo y el 35.0% tendencia negativa; además, explicó que estos estudiantes presentarían un déficit en el uso de materiales para adquirir conocimiento, ausencia de horarios, presencia de distractores y una lenta adquisición de conocimiento. Fancy (2018) identificó en estudiantes de quinto año de secundaria que el 16.8% presentó hábitos de estudio negativo; y el 8.2% con tendencia negativa; así mismo, Vargas, Talledo-Ulfe, Heredia, Quispe-Colquepisco y Mejia (2017) hallaron, tras un estudio realizado a 1.922 estudiantes de siete departamentos del Perú, que la ausencia de hábitos de estudio genera incertidumbre, mayor estrés y mal manejo de los horarios, siendo un predictor de la depresión; así mismo, el tener hábitos de estudio positivos reduce la angustia y genera una rutina académica organizada y armoniosa.

Muchas veces la ausencia de hábitos de estudio viene acompañada de poco interés; es decir, un bajo nivel de motivación académica, la cual puede ser entendida como una actitud y direccionalización hacia una meta a alcanzar; los adolescentes motivados emplean esfuerzos y energías para alcanzar sus objetivos (Hernández, 2014; Acosta, 2013; Naranjo, 2009); por lo tanto, el estudio de la motivación académica resulta clave para la comprensión de los bajos niveles de hábitos de estudio reportados en estudios previos. Así mismo Sánchez y Téran (2017) analizaron a un grupo de 163 adolescentes en Tarapoto (Perú), identificando que en las mujeres el 25.8% presentó un nivel bajo; el 14.1%, un nivel medio, y el 11.0%, un nivel alto. Identificando además que aquellos estudiantes con mayor nivel de motivación presentaban un alto rendimiento académico.

Los estudiantes que presentan un mayor nivel de motivación académica suelen ser los que buscan mejores alternativas para adquirir conocimientos, involucrarse en talleres o consultar a docentes sobre hábitos que hagan más efectiva su práctica estudiantil, es por ello la relevancia de estudio que evidencien de forma empírica la presencia de altos niveles de

hábitos de estudio en adolescentes con altos niveles de motivación académica, existiendo para ello información que sustenta dicha afirmación (Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012; Romero y Pérez, 2009; Mateo, 2001).

La motivación académica está relacionada con un mayor interés por las prácticas de los hábitos de estudio en los adolescentes, tal relación queda fundamentada en la literatura científica (Hernández, Martín, Lorite y Granados, 2018; Paz, 2016; De la Cruz, 2015). Es en base a todo lo mencionado con anterioridad que para motivos del estudio se formula la siguiente pregunta de investigación.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema principal

¿Qué diferencias existen en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica?

1.2.2. Problemas secundarios

1. ¿Cuáles son los niveles de los hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur?
2. ¿Cuáles son los niveles de la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur?
3. ¿Qué diferencias existen en los hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur en función al género, edad, grado e institución educativa?
4. ¿Qué diferencias existen en la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur en función al género, edad, grado e institución educativa?
5. ¿Qué diferencias existen en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica

1.3.2. Objetivos específicos

1. Describir los hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur.
2. Describir la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur.
3. Identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur en función al género, edad, grado e institución educativa.
4. Identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur en función al género, edad, grado e institución educativa.
5. Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

1.4. Justificación de la investigación

El estudio presentó pertinencia teórica debido a que se hallaron datos documentados y sólidos acerca de los niveles de los hábitos de estudio y la motivación académica en estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Sur.

El estudio presentó pertinencia metodológica, ya que se revisaron las propiedades psicométricas de los instrumentos, hallando evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Hábitos de estudio CASM 93 y la Escala de motivación académica en los estudiantes de tres instituciones educativas en Lima Sur.

Finalmente, el estudio presentó pertinencia práctica ya que los resultados hallados en el estudio acerca de los hábitos de estudio y motivación académica. Pueden ser empleados para el diseño y ejecución de programas que fortalezcan dichas variables en los estudiantes de las tres instituciones educativas en Lima Sur; así mismo los datos hallados pueden ser empleados por futuras investigaciones.

1.5. Limitaciones de la investigación

El estudio presentó limitaciones en cuanto a la generalización de los resultados, puesto que la recolección de los datos en las tres instituciones educativas, se emplearon sin aleatorización y por ello solo podrán ser empleados para analizar los hábitos de estudio y motivación académica en dichas instituciones educativa, no pudiendo extrapolar los resultados de los mismos.

El estudio presentó limitaciones en cuanto al acceso a antecedentes directos que empleen una metodología de tipo comparativo del nivel de hábitos de estudio en función estudiantes con alta y baja motivación académica, por lo que para la contrastación de los resultados se recurrió a antecedentes indirectos, empleando además modelos teóricos para la explicación de las diferencias estadísticamente significativas hallada.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Fernández (2017) estudió la relación y grado de predicción entre la satisfacción académica, motivación académica y rendimiento académico en estudiantes de centros de estudio en Granada (España). Su método fue cuantitativo descriptivo y multivariante. Aplicó empleó una escala diseñada por el investigador cuyas sub escalas median rendimiento académico, satisfacción con la vida satisfacción con la escuela, motivación académica, percepción del docente. Halló que las variables satisfacción con la vida, satisfacción con la escuela, motivación académica y percepción del docente son variables predictores del alto rendimiento académico en los estudiantes de centros de estudio en Granada (España).

Bernal, Flórez y Salazar (2017) analizaron la relación estadísticamente significativa entre motivación académica, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa en el Departamento de Caldas (Colombia). Su método fue no experimental de alcance descriptivo correlacional y diseño transversal. Su muestra estuvo conformada por 30 adolescentes cuyas edades esta entre el rango de 12 a 17 años de edad, siendo 13 del sexo masculino y 17 femenino. Aplicaron el Cuestionario MAPE de motivación de Tapia y Ferrer (1992) y el registro de notas de los estudiantes. Halló que en cuanto a la motivación en los estudiantes el 13.0% alto, el 67.0% es medio y el 20.0% es bajo, en la dimensión auto concepto trabajador el 20.0% es alto, el 37.0% es medio y el 43.0% es bajo, en la dimensión evitación y juicios negativos el 3.0% es alto, el 50.0% es medio y el 47.0% es bajo; en la dimensión ansiedad facilitadora el 21.0% es alto, el 66.0% es medio y el 14.0% es bajo. Concluyó que no hubo una relación entre el nivel de motivación académica y rendimiento académico, por lo que serían las estrategias de autorregulación para el aprendizaje las más vinculadas al rendimiento académico en los estudiantes. Recomendó continuar empleando estudios con otros instrumentos que midan la motivación academia de forma más específica, para así fundamentar la existencia de componentes psicológicos orientados a fortalecerla en los programas.

Regalado (2015) analizó el grado de asociación estadística entre la motivación y el rendimiento académico en alumnos de una institución educativa en Guatemala. Su método fue no experimental transversal cuantitativo y descriptivo. Su muestra estuvo conformada

por 40 adolescentes en donde 20 fueron varones y 20 mujeres, cuyas edades oscilaron entre los 11 a 16 años de edad. Aplicó la escala de motivación al logro ML – 1 creada por Morales (2013) y una ficha sociodemográfica en donde se incluyó el rendimiento académico. Halló que en cuanto a la motivación los estudiantes obtuvieron el 32.98% bastante; así mismo las mujeres obtuvieron el 33.01% bastante y los varones 32.95% bastante, no existiendo diferencias significativas en función al sexo; así mismo en cuanto al promedio de notas el 84.16% fue muy satisfactorio, en el sexo femenino el 86.66% muy satisfactorio y en el masculino el 81.66% muy satisfactorio. Halló que no existe relación estadísticamente significativa entre la motivación de los estudiantes y el rendimiento académico.

Martínez (2014) analizó en qué medida se presentan las técnicas y hábitos de estudio en estudiantes adolescentes que cursan estudios en instituciones escolares en Guatemala. Su método fue no experimental cuantitativo descriptivo y correlaciona-transversal. Su muestra estuvo conformada por 25 adolescentes varones cuyas edades oscilan entre 13 a 17 años. Aplicó el Cuestionario de Hábitos y técnicas de estudio CHTE y una ficha sociodemográfica. Halló que en actitud general hacia el estudio la media fue de 7.44, en estado físico escolar la media fue de 44.16 y en examen y ejercicios la media fue de 4.12; así mismo, en cuanto a lugar de estudio la media fue de 6.72, en plan de trabajo la media fue de 6.0, finalmente a nivel general la media fue 3.92 estado por debajo de la media en estudios previos en otros contextos. Concluyó que los hábitos y técnicas de estudio se encuentran por debajo de la media a lo encontrado en otros contextos. Recomendó ejecutar estrategias para incrementar los hábitos y técnicas de estudio en dichos adolescentes.

Rivera (2014) realizó un estudio en donde evaluó la relación que existía entre la motivación académica del alumno y el rendimiento académico en los estudiantes de una institución educativa en México. Su método fue de enfoque cuantitativo con un nivel descriptivo correlacional transversal. La muestra estuvo formada por 107 estudiantes de cuyas edades oscilaron entre los 15 a 30 años de edad. Aplicó la Escala Atribucional de Motivación de logro Modificada creada por Manassero y Vázquez (1998) la Escala de Motivación académica de Hayamizu y Weiner (1991) y una ficha sociodemográfica en donde se coloca las notas ponderadas para estimar el rendimiento académico. Halló que en cuanto a la motivación extrínseca el 58.9% reporta mucha importancia de las actividades académicas, el 15.0% bastante importancia, el 9.3% media importancia, el 6.5% poca importancia, el 5.6% muy poca importancia y el 4.7% ninguna importancia; en cuanto a los

niveles de motivación intrínseca encontró que un 80.4% tiene excelente, el 7.5% muy buena, el 3.7% buena, el 0.9% regular, el 2.8% insuficiente, el 0.9% deficiente, el 0.9% muy deficiente y el 2.8% nula. Además, halló una motivación académica en donde el 5.6% es bueno, el 18.7% es muy buena y el 75.7% es excelente; existe una relación estadísticamente significativa y directa ($r .367$; $p < 0.001$) entre motivación académica y rendimiento académico. Concluyó que a mayor motivación académica tengan los estudiantes mayores será su nivel de rendimiento académico.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Torres (2018) analizó los niveles más prevalentes de los hábitos de estudio en alumnos de una institución educativa en Arequipa (Perú). Su método fue no experimental descriptivo correlacional y transversal. Su muestra estuvo constituida por 25 estudiantes del quinto año de secundaria, cuyas edades oscilaban entre los 15 a 18 años de edad. Aplicó el Cuestionario de Hábitos de estudio y una ficha sociodemográfica. Halló que en cuanto a los hábitos de estudio general el 44.0% presenta un nivel no adecuado, el 36.0% un nivel poco adecuado, el 20.0% presenta un nivel adecuado de hábitos de estudio; así mismo en el factor definición de objetivos para los estudios el 36.0% presentó un nivel poco adecuado, él y solo el 20.0% un nivel adecuado; en la dimensión planificación del estudio el 40.0% presentó un nivel poco adecuado el 36.0% un nivel no adecuado y el 24.0% un nivel adecuado.

Díaz (2017) realizó un estudio para analizar el grado de asociación estadística entre los hábitos de estudio y el clima social escolar en estudiantes de género femenino de nivel secundaria en una institución educativa en Chiclayo (Perú). Su método fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental transversal. Su muestra estuvo compuesta por 261 alumnas de la Institución educativa San Magdalena Sofía en Chiclayo. Aplicó el Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85 de Vicuña y la Escala de Clima Social Escolar CES de Moss y Trickett. Halló evidencias de una relación estadísticamente significativa y negativa ($p .001$; $rho -.234$) entre los hábitos de estudio y el clima social escolar, además halló relación estadísticamente significativa y negativa entre las dimensiones de los hábitos de estudio y las dimensiones del clima social escolar. Concluyó que, a mayor nivel de hábitos de estudio, los adolescentes tendrán un menor nivel de clima social escolar.

Fernández (2017) realizó un estudio para analizar el nivel de los hábitos de estudio en estudiantes de una institución educativa del Callao (Perú). Su método fue no experimental de nivel descriptivo y diseño transversal. Su muestra estuvo conformada por 170 estudiantes de una institución educativa cuyas edades oscilaron entre los 11 a 13 años de edad. Aplicó el Inventario de Hábitos de estudio CASM 85 de Vicuña y una encuesta sociodemográfica. Halló que a nivel general de los hábitos de estudio el 10.0% un nivel bajo, el 63.0% tuvo un nivel promedio bajo, 9.0% un promedio alto, el 18.0% un nivel alto. Concluyó que una mayor cantidad de estudiantes presentaron un nivel promedio bajo de hábitos de estudio.

Paz (2016) analizó los niveles más prevalentes de los hábitos de estudio en los alumnos de nivel secundaria de una institución educativa en el distrito de Jesús María en Lima Metropolitana (Perú). Su método fue de enfoque cuantitativo de tipo básico y con un nivel descriptivo, de diseño no experimental transversal. Aplicó el Inventario de Hábitos de Estudio CASM 95 de Vicuña y una ficha sociodemográfica. Halló que el 50.0% es nivel muy bajo, el 10% es nivel bajo, el 15.0% es nivel moderado, el 8.0% es alto y el 17.0% es muy alto. Concluyó que un número considerable de estudiantes presentó niveles deficientes. Recomendó emplear los datos del estudio para la elaboración de estrategias psicológicas que fortalezcan los hábitos de estudio.

De la Cruz (2015) analizó la relación entre los hábitos de estudio y la motivación académica en alumnos de segundo año de secundaria de una institución educativa en el Cercado de Lima (Perú). Empleó un método de enfoque cuantitativo, tipo básico y nivel descriptivo no experimental correlacional y de corte transversal. Empleó una muestra de 162 adolescentes que cursan estudios en la I.E. Emblemática Hipólito Unanue cuyas edades oscilan entre los 12 a 14 años de edad. Aplicó en el Inventario de Hábitos de estudio y el Cuestionario de motivación académica. Halló que existe una relación estadísticamente significativa entre los hábitos de estudio y la motivación académica. Concluyó que, a mayor nivel de hábitos de estudio, mayor será el nivel de motivación académica que presenten los adolescentes del segundo año de secundaria de la institución educativa emblemática Hipólito Unanue.

Pedrerros (2014) realizó una investigación para analizar el grado de relación estadística entre el clima social familiar en escolares con hábitos de estudio negativo de una institución educativa en Chimbote (Perú). Su método fue no experimental descriptivo comparativo y

transversal. Su muestra fue de 79 adolescentes en donde 44 fueron de género masculino y 35 de género femenino. Aplicó la Escala de Clima Social Familiar FES de Moos y Trickett y el Inventario de Hábitos de estudio CASM 85 de Vicuña. Halló que en cuanto al clima social familiar el 0.0% fue muy alto, el 5.1% fue alto, el 81.0% fue promedio, el 13.9% fue bajo, el 0.0% fue muy bajo. En cuanto a los hábitos de estudio el 0.0% fue muy alto, el 6.7% fue alto, el 80.0% fue promedio, el 13.3% fue bajo y el 0.0% fue muy bajo. Concluyó que los adolescentes con hábitos de estudio negativo presentan un menor nivel de clima social familiar.

Blondet (2014) analizó el grado de asociación estadística que existió entre el clima de aula y la motivación académica en estudiantes de cuatro instituciones educativas de Huacho. Su método fue de tipo descriptivo - correlacional con un diseño no experimental transaccional. Su muestra estuvo compuesta por 313 estudiantes de quinto año de secundaria pertenecientes a cuatro instituciones educativas cuyas edades oscilaron entre los 15 a 18 años de edad. Aplicó el Cuestionario de Clima de Aula y el Cuestionario de Motivación académica creados para el estudio. Halló que en cuanto al clima de aula el 2% tuvo un nivel malo; el 78.0%, un nivel regular y el 20.0%, un nivel bueno; en cuanto a la motivación académica, el 73.0% fue aceptable y el 27.0% fue adecuado; así mismo, halló que hubo una relación estadísticamente significativa ($p .000$; $r .449$) entre el clima de aula y la motivación académica. Concluyó que a mayor nivel de clima de aula habrá un mayor nivel de motivación académica.

2.2. Bases teóricas y científicas

2.2.1. Hábitos de estudio

Los hábitos de estudio constituyen uno de los patrones conductuales esenciales dentro del desarrollo de los individuos, ya que además de fortalecer la competitividad y destrezas,

reduce la aparición de comportamientos inadaptados, por ello es esencial realizar una revisión de los conceptos para una mayor comprensión de los hábitos de estudio, en este sentido Vicuña (2005) afirma que los hábitos de estudio son:

Patrón conductual aprendido que el estudiante realiza en su quehacer académico, e implica la forma en que se organiza el estudiante en cuanto al tiempo y espacio, al desarrollo de métodos y técnicas de estudio aplicados en la realización de trabajos académicos, en los momentos de estudio, en las clases, en la preparación para los exámenes y en la conducta que acompaña frente al estudio (p.3).

Zarate (2018) definió a los hábitos de estudio como el conjunto de técnicas y acciones que emplean los estudiantes de forma inconsciente como producto de una serie de repeticiones. Estas esta relacionadas con la forma de recoger información, subrayado y resumen, la forma de acompañar los momentos de estudio, el tiempo y frecuencia que se dedica al reposo de las materias, así como las horas de descanso que emplea. Para este autor, los hábitos de estudio son esenciales dentro de la vida académica por que incrementan la probabilidad de comportamientos socialmente deseables, además facilitan el alcance de un buen rendimiento académico y una mayor satisfacción en la relación padres – hijos, puesto que los reclamos y estrés presentado por parte de los padres se vería considerablemente reducido al observar a su hijo involucrado en tareas y actividades académicas.

Picasso, Villanelo y Bedoya (2015) mencionan que los hábitos de estudio deben ser entendidos como un conjunto de actividades intelectuales las cuales han sido adquiridas a lo largo de la vida de los individuos, estas se enmarcan dentro del contexto escolar en donde juega un papel importante las estrategias pedagógicas del docente y el clima adecuado en el aula, en el caso de existir un clima tensión y hostil, el desarrollo de los hábitos de estudio se verá opacado por otros comportamientos.

Argentina (2013) menciona que los hábitos de estudio son entendidos como un patrón de conducta adquirido por la historia de aprendizaje del individuo a lo largo de una serie de sucesos y eventos, los cuales han sido sobrepasados por la habilidad cognitiva del estudiante, siendo atribuida a los hábitos de estudio y otorgándole un valor a ello; así mismo los hábitos de estudio mejoran la comprensión de textos, reducen la pérdida de información, mejorar la presentación de los trabajos, incrementan el léxico, brindan una mejor perspectiva para la

toma de decisiones, incrementan la probabilidad de desarrollar un buen examen, y permiten administrar de forma eficiente los horarios del estudiante.

Por su parte, Montes (2012) conceptualizó a los hábitos de estudio como un rasgo personal de cada individuo, que diferencia a unos de otros, en este sentido las personas nos comportamos como producto de una serie de hábitos aprendidos a lo largo del ciclo vital. Para este autor los hábitos de estudio no deben ser confundidos con la rutina, ya que los hábitos son desarrollados a partir de una serie de rutinas que fortalecen el mismo, siendo parte de los hábitos, así mismo tampoco se debe confundir con el término costumbre puesto que las costumbres son algo más colectivo mientras que los hábitos son personales.

Finalmente, Ordoñez (2012) definió a los hábitos de estudio como aquel conjunto de elementos internos y externos que ha desarrollado todo estudiante, pudiendo ser positivos o negativos, siendo difíciles de cambiar por el carácter automático y estabilidad temporal, estos de ser positivos atraerán consecuencias favorables al adolescente dentro de la escuela, tales como notas altas, aprobador y una mejor comprensión de la información impartida por el docente. Los hábitos de estudios positivos están relacionados al empleo constante y sistemático de técnicas y métodos para agudizar la adquisición de conocimientos; además, los hábitos de estudio necesitan de un cuerpo fuerte, es decir una adecuada alimentación, horas de sueño, motivación y estimulación ambiental.

Para Cruz y Quiñones (2011) los hábitos de estudio no serían más que acciones repetidas y constantes dentro de un contexto escolar / académico (bajo condiciones temporales y ambientales similares), es decir el estudiante no las emite en un solo momento, sino que son parte de su día a día, a tal punto que de no hacerlas centra una sensación de vacío e incomodidad, estas permiten una mejor organización del tiempo, espacio, replanteamientos de técnicas. Los estudiantes suelen repetir estas acciones por que les han derivado a resultados positivos en el paso, trayendo consigo mejores notas, felicitaciones por parte de los docentes y auto concepto académico alto.

Terry (2008) definió a los hábitos de estudio como aquellos comportamientos repetidos de forma sistemática y con una alta frecuencia, tales pueden entenderse como una costumbre dentro del ámbito académico; por ello, muchos estudiantes al haber desarrollado hábitos inadecuados suelen desperdiciar el tiempo, emplear inadecuadas estrategias de

subrayado y anotación, rodearse de distractores al momento de estudiar, etc. Para este autor los hábitos de estudio se desarrollan a lo largo de la vida del individuo, siendo los estilos de crianza que ejercen los padres el factor primordial para ello.

Toro (2007) por su parte, agrega que los hábitos de estudio de por sí son una serie de repeticiones de un acto o conjunto de actos relacionados con el estudio, así mismo estos incrementan la motivación intrínseca del individuo, ya que el interés sube y la comodidad por realizar comportamientos ya ejecutados en el pasado y que han tenido éxito serán mucho más cómodos.

Olcese (1999) afirmó que los hábitos de estudio pueden ser entendidos como aquellas costumbres desarrolladas que nos guían a modo de piloto automático, no logramos ser conscientes de ellos en la mayor parte del tiempo, como si fuese automático, de tal forma que los estudiantes suelen tener una serie de acciones y costumbres a la hora de ejecutar el acto de aprendizaje que ni ellos mismos logran identificar con facilidad; además, afirmó que estos hábitos son aprendidos a partir de las múltiples repeticiones que se hacen de él, siendo poco el valor biológico que interviene, es más una conducta de supervivencia que comparten todos los organismos; así mismo mientras mayor sea el número de repeticiones que se den, mayor será el fortalecimiento y la probabilidad de estabilidad temporal de dicho hábito.

Staton (1991) afirmó que los hábitos de estudio resultan ser la adquisición de rutas y parámetros al momento de ejecutar acciones relacionadas al aprendizaje, es decir estudiar de una forma determinada y en un momento determinado de forma repetitiva y constante. La forma de saber si una acción pasa a ser un hábito es por su carácter repetitivo y persistente a lo largo del tiempo.

2.2.1.1. Modelos explicativos de los hábitos de estudio

Modelo conductual de los hábitos de estudio

Los hábitos de estudio son entendidos desde este modelo como cualquier comportamiento aprendido a partir de los principios y condicionamientos propuestos hasta el momento (condicionamiento clásico, operante, vicario, simbólico, etc.). Vicuña (2005) quien afirmó que los hábitos de estudio son esencialmente un patrón conductual que es

aprendido de forma reiterada, y la esta repetición constante lo que incrementaría su probabilidad de ocurrencia; así mismo a los comportamientos de los hábitos de estudio le siguen refuerzos sociales materiales, de consumo, de manipulación, etc.

Los hábitos de estudio no se tratan de una sola conducta sino de un conjunto de respuestas que emite el estudiante en el ámbito académico, estas están relacionadas a los momentos de estudio, la forma como escucha las clases, la forma como desarrolla sus tareas y como prepara sus exámenes. Por ello, Vicuña (2005) propone cinco dimensiones que caracterizan a los hábitos de estudios las cuales son:

Forma de estudio

Se refiere a los momentos en donde estudio, la forma como repasa sus apuntes, el tiempo que dedica a leer lo apuntado previamente, y el control de estímulos distractores que lleva; es decir si estudia con la radio o televisión encendida, mientras chatea o realiza un buen control de distractores y apaga todo excepto su lámpara y el material donde va a repasar.

Resolución de tareas

Hace hincapié en la forma como el estudiante realiza sus tareas, de esta forma hay unas conductas que debieron haber sido aprendidas para una mejor ejecución de las tareas, tales como la lectura previa, la responsabilizarían, la búsqueda responsable de información.

Preparación de exámenes

Evalúa la presencia de comportamientos como repasar con tiempo de sobra los contenidos, repetir, autoevaluarse, o por el contrario repasar a días u horas antes del examen.

Forma de escuchar la clase

Se trata de la forma como permanece durante clases, es decir toma apuntes, escucha, hace preguntas de sus dudas, o por el contrario se queda callado, no participa y no toma apuntes.

2.2.1.2. Elementos que mejoran los Hábitos de estudio

Para Salas (2005) los hábitos de estudio son unas acciones aprendidas a lo largo de la historia, por ello existen ciertas pautas que pueden seguir los padres para incrementar este repertorio de comportamientos tan deseables en sus hijos; en este sentido Padrero (2014) propone tres estrategias principales para mejorar los hábitos de estudio:

Dar instrucciones correctas

Se trata de las habilidades del docente para identificar en un primero momento el nivel que tiene el alumno para recién asignarle la tarea, ya que si este tienen un nivel por debajo del requerido para realizar la tarea, el docente dará instrucciones incomprensibles para el alumno y el terminará desmotivándose y afirmando que el estudio no es lo suyo cuando claramente fue un error en el sistema pedagógico; así mismo, las instrucciones que da el docente deben ser claras, si la instrucción es difusa es normal que el estudiante no haga bien la tarea; lo que ocasionara una baja calificación y disminuirá las ganas de estudiante por mejorar y repasar lo aprendido en clases.

Prestar atención al docente

Es uno de los puntos esenciales ya que muchos estudiantes son etiquetados como no aptos para aprender cuando en realidad lo que existe es un déficit en la atención, el estudiante está con pensamientos distractores o en otras actividades con sus compañeros, por lo que es lógico que no escuche las indicaciones del docente. En caso de que no haber un problema complejo de déficit de atención, el docente brinda las estrategias y puntos clave de la materia de forma reiterada, por lo que el alumno solo debe prestar atención y apuntar lo que el docente indique para adquirir de forma rápida los hábitos de estudio y la asimilación de conocimientos.

Propiciar las consecuencias positivas del estudio diario

Este punto es fundamental, puesto que las consecuencias o refuerzos son los que terminan haciendo que nuestro comportamiento se emita de forma reiterada, en el caso de los comportamientos de estudio, estos se siguen bajo las mismas leyes de toda conducta en los organismos, de tal forma que si el estudiante al estudiar, repasar, leer o preguntar en clase, recibe un alago, recompensa, aplausos o cualquier otro refuerzo (externo - interno), dicho comportamiento tenderá a aparecer de nuevo.

De esta forma, se evidencia que los hábitos de estudios pueden ser mejorados y que el pasado de los adolescentes no determina una vida de ausencia de hábitos de estudio y fracasos en el ámbito académico.

Por otra parte, Ortega (2012) afirmó que los hábitos de estudio muchas veces pueden ser mejorados a través de otras estrategias.

Tales estrategias pueden ser impartidas por el docente como por parte de los padres, o incluso por parte del propio alumno, con eso se incentiva el aprendizaje de los adolescentes, ya que las consecuencias que tendrá de aplicarlas serán de éxito, en este sentido se proponen tres herramientas principales para mejorar los hábitos de estudio:

Enseñar a elaborar horarios de estudio

Muchos adolescentes desperdician gran parte de su tiempo en banalidades como divagar en las redes sociales, mirar televisión no productiva, etc. Por ello la elaboración de un horario sirve para emplear de forma productiva el tiempo, así como realizar las actividades académicas con anticipación. Sin embargo, es importante afirmar que los horarios no deben tomarse de forma totalmente disciplinaria e inflexible, porque pueden generar un efecto adverso y producir emociones negativas al estudio.

Enseñar diversas técnicas y estrategias para aprender:

Todos los adolescentes no aprenden de igual forma, por ello es necesario que conozcan la diversidad de técnicas que hay para la recogida, codificación, organización y evocación del conocimiento aprendido. De tal forma que los estudiantes que sufran con ciertas técnicas

de adquisición de conocimientos, logren llegar al mismo resultado por alternativas más amigables con ellos.

Potenciar y motivar la curiosidad científica

Esto se logra a través de actividades lúdicas y combinación de la materia con los intereses de los estudiantes. El objetivo es hacer que los conocimientos sean algo amigable para ellos y no algo rígido que tengan que aprender por obligación, así mismo las diversificación e técnicas de estudio permiten encariñar a los estudiantes con los conceptos impartidos. Esto puede incrementar la motivación en los estudiantes y propiciar mejores resultados en el rendimiento académico.

2.2.1.3. Consecuencias de tener hábitos de estudio

Básicamente, las consecuencias positivas de tener hábitos de estudio están referidos a una mejor adquisición de conocimiento, un incremento del rendimiento académico y premios academias hacia el estudiante; sin embargo, esto no queda aquí, también existen consecuencias a nivel psicológico y social, es por ello que Vildoso (2003) afirma que desarrollar hábitos de estudio es importante porque traer las siguientes consecuencias:

Aprende a planificar los horarios

Los estudiantes que adquieren hábitos de estudio, no solamente mejoran en lo académico, sino que mejoran en todas aquellas actividades en donde la organización y planificación eran necesarias, ello se da porque la organización ejercida para estudiar es similar a la empleada para cocinar, lavar, trabajar, etc.

Incremento de la comprensión lectora

Otros de las consecuencias favorables es la mejora en la comprensión lectora, lo cual posibilita al estudiante ser auto didacta, es decir aprender sin la necesidad de depender de un docente, pudiendo enfrascarse en libros sobre libros.

Mejora el auto concepto académico

La visión sobre sí mismo y su capacidad para hacer frente a problemas académicos mejora considerablemente, se vuelve seguro, y ello trae a su vez como consecuencias emociones positivas.

Mejora de las calificaciones en el ámbito académico

De emplear hábitos de estudio la adquisición de conocimientos se incrementa, lo que mejora su organización y evocación a la hora de resolver exámenes y pruebas orales.

Reduce la probabilidad de comportamientos disociales: en diversos estudios se ha colocado como la falta de actividades productivas de ocio, lo que lleva a los estudiantes a realizar caer en comportamientos no deseables como el consumo de drogas, delincuencia, desacato de normal, desafío de la autoridad, o adicciones comportamentales como la ludopatía entre otras. Los estudiantes con buenos hábitos de estudio tendrán mayor parte de su tiempo abocado a la adquisición de conocimientos.

2.2.1.4. Importancia de los hábitos de estudio

En la sociedad, es necesaria la presencia de conocimientos para ser competente y poder tener ventaja sobre otras personas para conseguir determinado privilegio, es así que los más intelectuales pueden aspirar a puestos laborales muy asalariados, aquellos con mayor nivel de inteligencia emocional dominan las situaciones de liderazgo y equipo, y los empleados deben mostrar motivación por su trabajo para lograr mejorar día a día, siendo el elemento común en todos ellos la velocidad de aprendizaje, es decir las herramientas que puede tener alguien para aprender de forma breve conceptos necesarios en su vida (Bigge y Hunt, 1981).

De la misma forma, Correa (1998) aclara que los hábitos de estudio tienen su mayor importancia en el grado de facilidad que le otorgan al estudiante para adquirir nuevos conocimientos, esto genera una relación de amistad con los estímulos académicos, a diferencias de aquellos alumnos con bajo nivel de hábitos de estudio que perciben difícil la materia por que no se les ha instruido en formas para poder aprender más rápido y sin tanto esfuerzo, la memorización es un error frecuente que se suele cometer, teniendo la creencia que a más veces repita el concepto, más probabilidades tendrá de recordarlo para el examen

del día de mañana. Para este autor, la falta de motivación académica se debería a la pobre enseñanza de hábitos de estudio que brindan los docentes, ya que ellos manejarían una didáctica pedagógica de carácter más directivo en lugar de uno participativo, por lo que solo puede identificar el progreso de los estudiantes que mejoran, obviando aquellos que no logran seguirle el ritmo y no preguntan por temor a hacer el ridículo en clases.

Las habilidades sociales permiten tener un mejor futuro académico, porque incrementan el umbral de conocimientos y destrezas que el estudiante puede adquirir en comparación a no tener dichos hábitos; por lo tanto, tienen una gran importancia en el proceso de formación académica del adolescente. Los hábitos de estudio posibilitan al estudiante tener un mejor auto concepto académico de sí mismo, este se logra a través de diversos eventos en donde salió airoso como consecuencia del empleo de sus hábitos, esto permite planear un futuro académico más ambicioso, sin embargo, cuando el estudiante no los ha desarrollado, existe menor probabilidad de aspirar a grandes logros académicos y por ello no se atreve a perseguirlos (Mira y López, 1978).

Para Touron (1984) la importancia de los hábitos de estudio radica en el cambio que generan en la vida académica de quienes los comienza a prácticas, significan la principal herramienta para superar el bajo rendimiento académico y obtener mejores calificaciones en la escuela. Muchas de las intervenciones psicopedagógicas en el ámbito educativo para reducir las bajas calificaciones están centrados en la enseñanza de hábitos de estudio, tales como el manejo de horarios, elementos que acompañan el estudio, reducción de distractores, incremento de horas para repasar y la organización de los apuntes realizados en clases.

Los hábitos de estudios incluyen una serie de técnicas que maximizan el potencial del estudiante para adquirir conocimientos y emplearlos en su vida cotidiana, por ello su importancia está en la velocidad para aprender, esto incrementa la autoeficacia del mismo y mejora sus expectativas sobre como estudiar (Taba, 1996); así mismo, Kerlinger (1988) ha manifestado la importancia de la educación para reducir la presencia de otros comportamientos adaptativos como la ansiedad, depresión, fobia social entre otros. Para este autor la educación no solo incrementa el manejo de conocimientos y destrezas, sino que permite al estudiante acceder a un mejor estilo de vida. Mientras que Kaczynska (1986) mencionó que los hábitos de estudio se encuentran estrechamente vinculados con el rendimiento académico, por lo que, de carecer de ellos, el estudiante tendría problemas para desenvolverse en contextos escolares de una forma adecuada.

Finalmente, Chadwich (1979) afirmó que los hábitos de estudios permiten al adolescente sentirse a gusto con una actividad saludable, que es el aprendizaje, esto le permite obtener grandes logros académicos y poder postular a puestos complejos en su vida laboral. Los hábitos de estudio permiten acceder a el aprendizaje, al punto de convertirse en autodidacta y continuar aprendiendo sin la supervisión de un docente a cargo, libra al adolescente de la dependencia al docente para aprender, abre una gran cantidad de puertas del saber e incrementa su autoestima.

2.2.2. Motivación académica

2.2.2.1. Bases teóricas de la motivación académica

Navea (2015) conceptualiza a la motivación académica como aquel comportamiento direccionado a una meta en específico, como producto de las recompensas a la que la persona se ha anticipado; es decir, los estudiantes con alto nivel de motivación académica son aquellos que en experiencias anteriores han tenido consecuentes favorables, por lo que el sentimiento de competencia en ellos se encuentra fortalecido. Para este autor, la motivación académica puede ser trabajada, es por ello que en el ámbito pedagógico los maestros deben replantear constantemente sus estrategias didácticas y hacer el contenido de enseñanza digerible para el alumnado.

Lei (2010) definió la motivación académica como aspecto no necesariamente externo de los sujetos, pues se trata de la combinación de percepciones, experiencias y emociones que afectan la energía de los sujetos, facilitando la realización de actividades; así mismo, afirmó que el concepto de motivación académica muchas veces es centrado a aspectos externos de las personas, por lo que las estrategias se tornan a recomenzar y premiar la realización de dichas conductas, llevando a la conclusión que si no sigue recompensa, el estudiante dejara de estudiar.

Se trata de un proceso psicológico en donde el estudiante dirige sus conductas a aprender, es un conjunto de respuestas caracterizadas por la evaluación de sí mismo como capaz y competente, empleo de comportamientos para conseguir el éxito y la atribución del éxito a dichas conductas y no otras (Thornberry, 2008).

Burón (2006) mencionó que la motivación académica es aquel impulso motor centrado en el alcance de una meta específica dentro del ámbito académico, esta viene a ser la superficie de un fenómeno psicológico más profundo que involucra factores biológicos, culturales, de aprendizaje, sociales y cognitivos, siendo principalmente la combinación entre aspectos internos y externos del individuo. Mencionar que los estudiantes con un alto nivel de motivación académica suelen aprender mucho más rápido así no tengan estrategias adecuadas de esto, ya que la motivación daría sentido al conocimiento aprendido, dando un fin importante en la jerarquía de actividades del sujeto; además, la motivación académica suele ser un indicador favorable en el rendimiento académico y un factor protector contra la deserción escolar.

Suarez y Fernández (2004) definen la motivación académica como aquellos aspectos cognitivos íntimamente relacionados con la direccionalidad de las energías internas para alcanzar una meta, esto involucra además el auto concepto adecuado de sí mismo, expectativas positivas, valoración favorable de sí mismo, y cogniciones positivas.

Para Grzib (2002) la motivación académica es un proceso dinámico interno de los sujetos que, a raíz de sus creencias, tendencia biológica y características personales, suelen activar áreas cerebrales para alcanzar determinado objetivo o meta, para ello también influye la persistencia e intensidad que el individuo administre para direccionar su energía a una específica actividad. Los factores idiosincráticos de cada individuo determinan la diferente intensidad de motivación que aparecerá ante determinada situación, para ello el estilo de crianza posibilita un mejor aprendizaje y una relación más armoniosa con las actividades académicas.

Wolters (1998) define la motivación académica en función al grado de compromiso que muestra el estudiante con la materia, haciendo que de forma voluntaria dirija su atención y concentración a la ejecución de cierta actividad con el fin de aprender. Para este autor, la baja motivación académica sería la responsable de que varios estudiantes dejen las tareas para última hora, no se esfuercen por desarrollar hábitos de estudio, caigan en otro tipo de comportamientos como el abuso del móvil y el internet, por otra parte, afirma que cuando un estudiante es obligado a realizar las actividades académicas sin estar motivado, puede

generar en el sentimiento de frustración e incomodidad, asociando dichas respuestas al estudio.

Por su parte, Manassero y Vázquez (1998) concluyen que la motivación académica resulta un constructo psicológico que predice un potencial académico y estudiantil, esta es propia de los seres humanos, ya que los demás organismos tienen una motivación centrada a la satisfacción de necesidades básicas, siendo solamente el humano al formar un sistema social el que se interesaría por una mayor obtención de conocimientos. La motivación académica no sería diferente en hombres como mujeres, ya que está influenciada principalmente por otras variables como el ambiente en donde crece, la historia de aprendizaje, la adquisición progresiva de conocimientos, el empleo de estrategias didácticas en la enseñanza, y la presentación de consecuencias favorables ante el estudio.

Woolfolk (1996) definió a la motivación académica como aquel impulso interno de los sujetos que los encamina hacia el desarrollo de acciones, estas sirven como proceso para alcanzar un fin, el cual está guiado por la satisfacción de necesidad. También señala que la motivación y la motivación académica aparecen en mayor medida cuando el individuo ve como principal recurso la satisfacción de una necesidad académica.

Eccles, Lord y Midgley (1991) concibieron a la motivación académica la direccionalidad de la energía y recursos conductuales a una meta concreta, para satisfacer alguna necesidad, esta puede ganar algo o evitar el sufrimiento en el caso académico; es decir, un estudiante puede estar motivado y realizar las tareas para aprender, o dicha motivación puede estar impulsada por no reprobado el examen o suspender la materia. Así mismo, afirmaron que la motivación académica lleva gran influencia del ambiente escolar; es decir, cuando el contexto donde está el alumno es favorable, armónico e impulsa su atrevimiento por aprender más, la motivación se incrementa, pero cuando este no es el caso, la motivación disminuye y hay un bajo rendimiento académico.

Para Pintrich y De Groot (1990) la motivación va referida a la intención para alcanzar algún objetivo, esta se da principalmente en ámbitos académicos y estudiantiles, de tal forma que un estudiante motivado suele emplear mayor velocidad y energía para desarrollar sus tareas. El autor refiere que estos estudiantes suelen ser los que presentan mayor rendimiento académico en las aulas de clases.

Deci y Ryan (1987) encontraron que la motivación académica se trata de la tendencia y disponibilidad para aprender de un estudiante, esto producto de la interacción con un entorno que fortalece la autonomía, autocontrol y la facilidad del material por aprender. La autonomía se desarrolla a partir de experiencias favorables que ha tenido el individuo a lo largo de su vida, sumado a los modelos más significativos para él; el autocontrol posibilita la reducción de eventos distraentes que interfieran en el estudio.

Maehr (1983) conceptualizó a la motivación académica como el producto de tres aspectos, el primero relacionado a las expectativas de probabilidad para conseguir una meta, el segundo está relacionado al concepto que tenga acerca de si mismo (valoración favorable o competente), y el tercer aspecto centrado a la claridad con respecto a los pasos para alcanzar su meta. Estos tres componentes tendrían como resultado final un mayor empleo y velocidad para llegar a un fin planeado.

2.2.2.1. Modelos explicativos de la motivación académica

Modelo factorial de la motivación académica

Se trata de un modelo que surgen a partir de la revisión de la literatura científica y los análisis psicométricos realizados a la Escala de Motivación académica. Su autor es Thornberry (2008) quien elabora una conceptualización factorial de la motivacional académica a partir del modelo de la motivación al logro de McClelland, y los modelos cognitivos que enfatizan en las atribuciones causadas desarrolladas por Weimer; así como el modelo de aprendizaje social de la autoeficacia de Bandura.

De la motivación al logro, Thornberry recoge que las personas con una alta motivación académica direccionan todos sus esfuerzos al alcance de una meta por la atribución que han hecho de determinadas conductas sobre esa meta; por ejemplo, atribuir a la lectura y repaso como medidas para obtener el éxito en un examen; así mismo, la asignación de un valor positivo a la meta, si es que sacar un excelente en un examen no es agradable para él, no será un elemento reforzante, pero sí ha aprendido que sacar un excelente significa ser el mejor, se dará una alta motivación académica; finalmente, la autoeficacia, término rescatado del modelo de aprendizaje social de Bandura, es empleado para explicar cómo algunos

individuos se muestran más confiados que otros en la realización de ciertas tareas, esto se debería a que en ocasiones previas ha observado a modelos de comportamiento tener éxito, y él ha conseguido lograr resultados similares en esa actividad, de allí que entiende a la motivación académica como un proceso psicológico en donde el estudiante dirige sus conductas a aprender, es un conjunto de respuestas caracterizadas por la evaluación de sí mismo como capaz y competente, empleó de comportamientos para conseguir el éxito y la atribución del éxito a dichas conductas y no otras (Thornberry, 2008).

Una vez elaborados los ítems, se pasó por análisis factorial exploratorio en donde las cargas factoriales confirmaron el modelo teórico propuesto de tres factores los cuales son:

Dimensión autoeficacia académica:

Percepción del propio estudiante sobre su capacidad para obtener éxito compitiendo con otros similares.

Dimensión atribuciones internas al logro:

Es la explicación que se da a los éxitos conseguidos, un estudiante debe comprender que una calificación excelente se da como resultado del repaso y estudio de las materias.

Dimensión acciones orientadas al logro:

Se trata de los comportamientos que emplea el estudiante para tener éxito, para ello tiene que analizar su conducta e identificar que es aquello que le permitió alcanzar éxitos en el pasado.

Modelo conductual de la motivación

De forma general, Naranjo (2009) afirma que los modelos conductuales emplean la motivación de los organismos para conseguir la modificación de conducta, la cual estaría principalmente caracterizada por refuerzos positivos. Se trata de una visión centrada en el condicionamiento operante en donde el estudiante vendrá a ser un organismo que ejecuta

comportamientos que son seguidos de forma contingente por refuerzos, y que evitan o reducen los comportamientos seguidos por castigos.

En esta medida, la motivación académica para Naranjo es aquella tendencia de un estudiante a realizar de forma repetitiva y constante comportamientos de aprendizaje como producto de un moldeamiento natural; es decir, la aparición de estímulos de refuerzo de forma progresiva a medida que emplea conductas de estudio.

Así mismo, Navarro (2008) manifiesta que la motivación académica no sería más que un correcto entrenamiento conductual dado por padres y docentes a un estudiante, en donde aprendió que a las conductas académicas le van seguidos refuerzos positivos. Cabe mencionar que, para este modelo, los estudiantes con un bajo nivel de motivación académica no han recibido refuerzo cuando han ejecutado conductas académicas, es por ello que estudiar no significa, y resulta aburrido o aversivo en ocasiones. Sería muchas veces las instituciones educativas las que estarían fallando al no emplear el refuerzo, coste de respuesta y control contingente necesarios para moldear el comportamiento de los estudiantes de dichos centros de estudio.

Modelo cognitivo de la motivación

Como principales exponentes de este modelos, se tiene a Tolman (1932) y Lewin (1938) quienes explican el comportamiento notado a partir de la aparición de necesidades individuales y la planificación cognitiva (expectativa cognitiva), para alcanzar satisfacerla, para ello el individuo debe tener expectativas favorables del logro de esa meta, puesto que al visualizar un mejor futuro emitirá las conductas correspondientes y la alcanzará; sin embargo, cuando la expectativa es desfavorable, existirá temor y miedo a la hora de emitir la conducta.

Para estos autores, el individuo primero debe haber asociado dicha meta con consecuencias positivas, otorgándole así un valor significativo para ellos. Por lo que el valor asignado será lo que impulsara a alcanzar dicho punto, es así que un estudiante asocia en distintas experiencias académicas a lo largo de su vida con emociones y sensaciones agradables (refuerzo positivo), para luego la actividad académica pase a ser un estímulo condicionado simbólico que elecita respuestas agradables. Así como la ejecución de

respuestas operantes para alcanzarla. Cabe mencionar que para Tolman (1932) lo importante no es el aprendizaje en sí, sino las expectativas que tenga el estudiante, en el caso de ser negativas se imaginará a sí mismo como fracasando, teniendo como imposible alcanzarla, y experimentando emociones desagradables, en este caso la motivación es baja.

Para Rotter (1954) la motivación parte de una relación expectativa – valor, esta es aprendida esencialmente por un condicionamiento vicario en donde influyen cuatro factores: a) la identificación de una meta determinada por su valor reforzante, b) elaboración de estimaciones subjetivas sobre probabilidad de éxito al intentar alcanzar la meta, c) influencia del contexto sobre la identificación de la meta, y d) generalización de las expectativas favorables a partir de éxitos conseguidos en el pasado.

Por ello, la motivación desde un modelo cognitivo es entendida como aquellas conductas direccionadas para alcanzar una meta, que parten como eje principal de las expectativas y la asociación entre valor–meta que haya desarrollado el sujeto en su historia de aprendizaje.

2.2.2.2. Elementos que incrementan la motivación académica

La motivación, desde distintos modelos teóricos es entendida como una capacidad de los organismos que puede ser fortalecida con el paso del tiempo, en este sentido Pintrich y Schunk (1996) proponen tres elementos que incrementan la motivación académica dentro de los ámbitos escolares y universitarios:

Creencias del estudiante: el aspecto cognitivo es esencial en los estudiantes, se refiere a las expectativas, la visualización de sí mismo como capaz de alcanzar cierta meta; caso contrario, si antes de realizar la acción no se considera capaz para obtener un logro, no lo intentará o las energías enviadas para lograr esa actividad serán menos. Estos autores proponen que las creencias están en primera medida responsabilizadas por los padres, ya que son ellos a través de su lenguaje los que establecerían creencias relacionadas a un autoconcepto positivo o negativo, en el caso del segundo, la desmotivación académica será un producto de un conjunto de creencias negativas acerca de las capacidades de el mismo.

Asignación de valor al logro: otro aspecto esencial dentro de la motivación es la asignación de valor a una meta dada, ya que en caso de que la meta no resulte significativa para la persona, no habrá intención alguna por obtenerla; esta valoración aparece como responsabilidad de las personas que rodean al individuo a lo largo de su vida, palabras como estudiar es lo mejor o tratos amables y estimulantes al estudiar, generan que la acción académica de por sí resulte agradable y una puerta para un mundo de conocimientos e información; sin embargo, cuando crece en una familia sin interés por el conocimiento, en donde no se premia el estudio, se priorizan otras actividades, no es adecuado pretender que el niño crezca como alguien motivado hacia el estudio.

Elemento afectivo: relacionado a los otros dos elementos, se trata de las consecuencias agradables que le siguen de forma contingente a las acciones que deseamos motivar; en tal sentido, si un niño lee un cuento y después de ello sus padres lo recompensan, la lectura tendrá un significado afectivo y de nostalgia; sin embargo si tras leer un cuento, el niño observa violencia, maltratos o gritos en casa, es posible que el estudio simbolice para él algo desagradable, inútil y no presente motivación académica.

Para este autor, la motivación tiene como principales elementos tres: para incrementar el nivel de motivación académica; sin embargo, existen otros autores que enfatizan sobre otros componentes, este es el caso de Sanfelix (2004) quien, basándose en el modelo de la teoría social de Bandura, propone que el elemento principal de la motivación académica es la autoeficacia, definida como el sentimiento de sentirse capaz de realizar alguna actividad y sentir que puedo competir con otras personas.

En este sentido se pueden diferenciar dos tipos de autoeficacia:

1. Autoeficacia en relación a las expectativas de control personal: este apartado es importante para la motivación puesto que las personas no suelen poner el mismo nivel de energía en una actividad donde saben que son buenos a una actividad donde reiteradas veces han fracasado; en este sentido los estudiantes sobresalientes suelen desarrollar este tipo de autoeficacia, lo que impulsaría aún más su motivación académica.
2. Autoeficacia en relación al resultado: mientras que la primera está referida al auto concepto desarrollado por la persona, en donde se veía como hábil o no para lograr una

actividad académica, en esta lo que importa es el valor de la meta; es decir, analizar si aquello que desea alcanzar es merecedor de tanto esfuerzo; este aspecto ha sido desarrollado por las anteriores experiencias en donde alcanzar la meta fue muy gratificante.

Para que el estudiante desarrolle la autoeficacia necesaria para sentirse motivado académicamente, es necesario que existan logros de ejecución, es decir experiencias pasadas en donde alcanzo lo que deseaba; experiencias vicarias, ya que ha observado a otras personas realizar con éxito dicha actividad; persuasión verbal, ya que el lenguaje interno es empleado para mantenerse constante; finalmente el arousal emocional es referido a las reacciones fisiológicas que hacen posible alcanzar un nivel más alto que el que tiene en el contexto natural. En síntesis, Sanfelix (2004) propone que la motivación tener como elemento principal la autoeficacia académica, la cual se ha ido construyendo a lo largo de los años en los que el estudiante ha sido expuesto a retos académicos y ha conseguido el éxito. Además, se debe entender a la autoeficacia académica como el sentimiento de sentirse competente en una tarea específica, es decir se puede sentir bien para exponer, pero no para resolver problemas matemáticos, ya que las experiencias dentro del ámbito escolar al que es expuesto tiene mucha diversidad.

Para Pajares y Shunck (2001) la motivación académica se encuentra estrechamente ligada con el sentimiento de competencia personal; así mismo, afirman que esta se desarrolla desde las primeras etapas del ciclo vital, por lo que los padres de familia deben estar atentos a los indicadores de un bajo sentimiento de competencia personal, así como tener claro aquellos factores que lo incrementan; en este sentido, Pajares y Shunck (2001) afirman que el sentimiento de competencia parental sale como producto de cuatro factores:

1. Manejo exitoso de experiencias: el sentimiento de competencia personal no aparece solamente con conseguir triunfo, sino tras competir con otras personas y alcanzar la meta, resulta como producto de perseverar en una actividad hasta conseguir la meta, mientras más esfuerzo lleve el éxito, mayor será el sentimiento de competencia personal. Existen personas que son hábiles en determinadas materias; sin embargo, cuando compiten con otro semejante, la ansiedad lo sabotea.

2. Modelos sociales: tiene que ver con el aprendizaje vicario de Bandura, es cuando observa que otra persona con características similares a ella logra conseguir una meta, a base de esfuerzo, esto reduce la ansiedad y temor al fracaso e incrementa su expectativa de éxito, haciendo que entre en mayor confianza y empleó mayor energía a lograr alcanzar la meta.
3. Actividades desafiantes que promueven sus potencialidades: para sentirse capaz de lograr una hazaña, no se debe solo tomar en cuanto las actividades logradas con éxito de forma sencilla, es necesario estar en actividades difíciles, complicadas, que requieran mucho esfuerzo, solo de esa forma la presión social no puede influir sobre el sentimiento de competencia personal del estudiante.
4. Mejorar el estado físico: el estado corporal también influye sobre el sentimiento de competencia personal, estar en forma incrementa las probabilidades de sentirse apto para alcanzar determinada meta, por el contrario, si a la vulnerabilidad psicológica se agrega un pobre auto concepto sobre el estado físico – corporal, el estudiante tendrá mayores posibilidades de perder la motivación académica.

2.2.2.3. Características de la motivación académica

Es fácilmente reconocible una persona que está motivada en cuanto a las temáticas de índole académico, esto se identifica porque a simple vista emplea sus energías en realizar una actividad para ella gratificante; sin embargo, la motivación académica no solo involucra aspectos externos sino también internos, tal es el caso que Pintrich y Schunk (1996) han puntualizado tres características de las personas con motivación académica las cuales se presentan a continuación.

Son estudiantes orientados al éxito: una de las características de las personas motivadas es que emplean sus fuerzas para alcanzar la gloria; es decir, la meta final es algo atractivo y gratificante, en este caso el éxito, es por ello que en las instituciones educativas es posible identificar a aquellos que más participan, están detrás de los docentes, presentan las tareas a tiempo y repasan más veces las asignaturas, esto lleva en si a una meta de gloria y éxito.

Para el autor, todos queremos el éxito en nuestra vida, sin embargo, cuando se pasa por situaciones de fracaso e invalidación, las expectativas suelen ser negativas y se renuncia a esta meta.

Son estudiantes que evitan el fracaso: otra de las características es que suelen ser perseverantes e intentar distintas alternativas para alcanzar el éxito, y desde luego evitar el fracaso escolar; caso contrario, a los estudiantes con bajo nivel de motivación académica, a ellos se observaría una conducta pasiva, de aceptación del fracaso, concentrada en otras prioridades como son las relaciones intrapersonales, etc. Para el autor, la expectativa de éxito de los estudiantes sería tan alta que se negarían a fracasar e intentarían todo lo que este a su alcance para obtener el éxito.

Presentan un sobreesfuerzo: reiteradas veces acentúa en este punto, ya que cuando se tiene clara la meta y el sentimiento de competencia personal es fuerte, es normal colocar todas las fuerzas para intentar alcanzar esa meta, la perseverancia y los intentos reiterados son indicadores claros de que el estudiante presenta motivación académica.

Creencias positivas sobre sí mismo: el aspecto cognitivo entra en juego, como un elemento desarrollado a partir de las experiencias de éxito y fracaso pasadas, estas permiten asignar un valor especial a la meta, y comparar la situación a afrontar con eventos pasados, por lo que de haber triunfado previamente, la confianza y serenidad serán más altas, estos adolescentes tendrán un alto nivel de motivación académica.

2.2.2.4. Déficit de motivación académica

La etapa escolar no solamente involucra una relación alumno –conocimiento, sino que también aparecen otros elementos como las relaciones con el sexo opuesto, la interacción con sus mayores, el seguimiento de normas, es por ello que el ambiente escolar influye de forma significativa sobre la motivación académica; en este sentido cuando el contexto no brinda las condiciones apropiadas para la motivación, aparece en bajos niveles. Para autores como Rodríguez (2009) cuando los docentes, compañeros, relaciones intrafamiliares (comunicación con padres) propician el déficit de la motivación académica aparecen una serie de consecuencias negativas:

Deterioro del interés por estudiar: cuando se refuerza en el estudiante otros aspectos, obviando el académico, suele cuestionarse la utilidad de permanecer en el colegio y realizar otras actividades, de allí que muchos adolescentes se escapen de clases, permanezcan con el móvil o conversen durante la misma. Esto tiene como principal consecuencia el bajo rendimiento académico.

Bajo rendimiento académico: los estudiantes al no esforzarse ni interesarse por las materias de estudio suelen reprobar las calificaciones, muchos colegios conservan los puntos por comportamiento positivo por lo que no necesariamente repiten de año; sin embargo, si es posible observar un gran descenso en las calificaciones como producto de un bajo nivel de motivación académica.

Aparición de comportamiento disruptivos: aunque no suelen ser todos los casos, existen evidencias de que el bajo rendimiento académico está relacionado a la aparición de conductas en contra de la norma establecida socialmente, tal condición puede originarse por la mayor frecuencia de compañeros sin normas, parámetros o intención de aprender en el contexto escolar.

Pobre autoeficacia académica: los alumnos con baja motivación académica suelen rendirse antes de empezar un ejercicio que se les ha planteado, esto es debido al pobre concepto que tienen de sí mismos sobre sus habilidades para alcanzar determinada meta, a esto se le suma las etiquetas y castigos punitivos que han empleado los docentes en su intento por corregir el bajo nivel de motivación académica que presentaban los estudiantes.

2.2.3. Hábitos de estudio en estudiantes con alta y baja motivación académica

Los hábitos de estudio constituyen un patrón de conducta que realizan los escolares el cual está compuesto por una serie de estrategias y acciones que incrementan la probabilidad de éxito académico, en este sentido quienes emplean adecuados hábitos de estudio suelen tener un rendimiento académico favorable (Pozar, 2002). Otras investigaciones mencionan que los hábitos de estudio no involucran que la persona sea más inteligente en comparación con otras, sin embargo, es posible que tenga un aprendizaje mucho más rápido al realizar ciertas pautas que agilicen este proceso. Estos hábitos se encuentran relacionados a un mayor autocontrol, porque involucra un menor tiempo en actividades de ocio, así como la

resistencia ante estímulos distractores y una mayor concentración, los estudiantes que manejan mejor los hábitos de estudio suelen tener un buen autocontrol.

Aprender a emplear los hábitos de estudio y ser perseverante en ello requiere de energía, motivación, determinación, aspectos que no todos los estudiantes han desarrollado por las experiencias vinculadas al estudio. Muchos de ellos han pasado por momentos altamente estresados en relación a lo académico, y a ello se le suma los métodos de enseñanza ineficaces aplicados por los docentes quienes no dan oportunidad de aprobar su materia. En otros casos el rendimiento académico se relaciona a conflictos interpersonales, puesto que estudiantes con un mayor nivel de introversión tienen mayor dificultad para solicitar ayuda a otros compañeros, haciendo que las labores que nos e comprendieron en el salón resulten altamente estresores (Mondragón, Cardoso y Bobadilla, 2017).

Para hacer que un organismo se sienta motivado a realizar cierto comportamiento específico, este debe ser reforzado previamente (Skinner, 1954); sin embargo, en las instituciones educativas no se suelen diseñar estrategias de refuerzo continuo a todos los adolescentes, adquiriendo y motivándose solo aquel que logra la meta deseada, en los demás se da un efecto adverso, la reducción de la motivación académica provoca el desinterés en el aprendizaje, el incremento en la frecuencia de conductas distractoras, y el aumento del pensamiento rumiativos. Las escuelas han realizado durante mucho tiempo prácticas que no resultan gratificantes para muchos estudiantes. Por lo que resulta poco probable que permanezcan motivados en el aprendizaje.

Cuando la respuesta de estudio ha tenido refuerzo, la acción de estudiar se posiciona como algo agradable en el estudiante; así mismo, luego es visto como un puente para alcanzar las principales metas de la vida, así como un buen sueldo y estatus social, todo ello funciona como recompensa y es utilizado por los mismos estudiantes para auto motivarse e intentar ir más lejos en su aprendizaje. Los estudiantes motivados suelen buscar nuevas formas para aprender y rendir mejor en su escuela.

En otros casos, el temor al fracaso puede ser la fuerza impulsadora del estudiante, ya que, tras ver su año en riesgo, se esfuerza por aprender técnicas y estrategias con las que logre sacar una nota aprobatoria y así salvar el año, estos estarían motivados en función a la evitación de fracaso. Muchas instituciones educativas suelen basar el aprendizaje y motivación de los estudiantes empleando el miedo a perder el año, lo cual constituye una

praxis mal empleada y que trae consigo más consecuencias negativas que positivas, pues lleva al estudiante a relaciones estudio con estrés, haciendo que no desee aprender si no hay una nota de por medio que salvar (Álvarez, 1998).

De tal forma es posible que la motivación académica sea un factor que impulse a los estudiantes a adquirir hábitos de estudio provechosos, ya que sea por la búsqueda del éxito o la evitación del fracaso, la meta es aprender lo más rápido posible para salvar el año escolar. Muchos estudiantes se encuentran motivados y buscan constantemente nuevas formas de adquisición de conocimientos, por lo que los hábitos de estudios representan una herramienta imprescindible, los estudiantes que desean aprender a una velocidad muy elevada por el temor al fracaso escolar suelen ser fantasiosos y buscar un método con el que aprender todo lo desarrollado en un año para un día, por lo que los hábitos de estudio aunque son buscados y aprendidos, resultan en su mayoría de veces mal empleados. En cualquiera de los casos planteados, la motivación por aprender es lo que impulsa al estudiante a adquirir hábitos de estudios para conseguir las metas deseadas por ellos (Lacarruba, Leiva, Morínigo, Pertile, Ruiz y Frutos, 2011).

2.2.4. Definición de términos básicos

Motivación académica

Se trata de un proceso psicológico en donde el estudiante dirige sus conductas a aprender, es un conjunto de respuestas caracterizadas por la evaluación de sí mismo como capaz y competente, empleo de comportamientos para conseguir el éxito y la atribución del éxito a dichas conductas y no otras (Thornberry, 2008).

Hábitos de estudio

Son un patrón conductual aprendido que el estudiante realiza en su quehacer académico, e implica la forma en que se organiza el estudiante en cuanto al tiempo y espacio, al desarrollo de métodos y técnicas de estudio aplicados en la realización de trabajos académicos, en los momentos de estudio, en las clases, en la preparación para los exámenes y en la conducta que acompaña frente al estudio (Vicuña, 2005).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación fue cuantitativa y comparativo; ya que, se planteó como objetivo corroborar la existencia de diferencias estadísticamente significativas al comparar los hábitos de estudio en estudiantes con alto y bajo nivel de motivación académica; así mismo, se emplearon los números para estimar los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.1.2. Diseño de investigación

El diseño fue no experimental, debido a que no se manipularon las variables de estudio de forma deliberada; asimismo, fue transversal porque se recolectó los datos en un solo momento de tiempo y en su ambiente natural, pudiendo entender los resultados en función al momento analizado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Población y muestra

La población estuvo constituida por 513 estudiantes de nivel secundaria pertenecientes a tres instituciones educativas: I.E. José Belaunde Diez Canseco (Punta Hermosa), I.E. Miguel Grau Seminario (Lurín) y I.E. José Antonio Dapelo (Lurín), escogiendo solamente a los estudiantes de quinto y cuarto año en donde el 49.5% es del género masculino y el 50.5% es de género femenino.

La muestra fue estimada mediante la fórmula para poblaciones finitas, obteniendo al 97% de índice de confianza (IC) y 3% de margen de error (e) la cantidad de 402 estudiantes, en donde 249 son del quinto año y 264 de cuarto año de secundaria, el 49.5% de género masculino y el 50.5% de género femenino; así mismo el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional ya que fueron seleccionados a criterio del investigador.

Tabla 1

Distribución de la población y muestra

		Población		Agrupado			Muestra	97%IC	3%e
		fi	%		fi	%	fi	%	
1= I.E. José Belaunde Diez Canseco Punta Hermosa	Quinto año	41	8.0	Quinto año	24 9	48. 5	195		48.5
	Cuarto año	48	9.4						
2=I.E. Miguel Grau Seminario - Lurín	Quinto año	70	13.6	Cuarto año	26 4	51. 5	207		51.5
	Cuarto año	96	18.7						
3= I.E. José Antonio Dapelo - Lurín	Quinto año	138	26.9						
	Cuarto año	120	23.4						
Total		513	100. 0				402		100.0

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

1. Ser estudiante de los colegios José Belaunde Diez Canseco Punta Hermosa, Miguel Grau Seminario – Lurín, y José Antonio Dapelo – Lurín.
2. Tener una edad comprendida entre 13 a 18 años.
3. Aceptar la ficha de consentimiento informado.

Criterios de exclusión

1. No estudiar en los colegios José Belaunde Diez Canseco Punta Hermosa, Miguel Grau Seminario – Lurín, y José Antonio Dapelo – Lurín.
2. Tener una edad menor a los 13 y superior a los 18 años.
3. Rehusarse a participar del estudio por medio del consentimiento informado.

3.3. Hipótesis

3.3.1. Hipótesis general

Hi: Existe diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

3.3.2. Hipótesis específica

Hi: Existe diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur en función al género, edad, grado e institución educativa.

Hi: Existe diferencias estadísticamente significativas en la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur en función al género, edad, grado e institución educativa.

Hi: Existe diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

3.4. Variables

Variable de estudio: Hábitos de estudio

Definición conceptual

Son un patrón conductual aprendido que el estudiante realiza en su quehacer académico, e implica la forma en que se organiza el estudiante en cuanto al tiempo y espacio, al desarrollo de métodos y técnicas de estudio aplicados en la realización de trabajos académicos, en los momentos de estudio, en las clases, en la preparación para los exámenes y en la conducta que acompaña frente al estudio (Vicuña, 2005).

Definición operacional

Perfil de los Hábitos de estudio obtenido a partir del puntaje calcula en el Inventario de Hábitos de estudio CASM 85 creado por Vicuña 2005.

Variable de estudio: Motivación académica

Definición conceptual

Se trata de un proceso psicológico en donde el estudiante dirige sus conductas a aprender, es un conjunto de respuestas caracterizadas por la evaluación de sí mismo como capaz y competente, empleó de comportamientos para conseguir el éxito y la atribución del éxito a dichas conductas y no otras (Thomberry, 2008).

Definición operacional

Perfil de la motivación académica obtenido a partir del puntaje calcula en la Escala de Motivación académica de Thornberry, 2008

Variables sociodemográficas

1. Género
2. Edad
3. Año de estudio
4. Institución educativa.

Tabla 2

Operacionalización de la variable

Variable	Dimensión	Ítem	Escala	Nivel/Rango	Instrumento
Hábitos de estudio	D1:Forma de estudio	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Ordinal	Muy negativo = 0 - 20 Negativo = 20 - 40 Moderado = 40 - 60 Positivo = 60 - 80 Muy positivo = 80 - 100	Inventario de Hábitos de estudio CASM 85 de Vicuña (2005)
	D2:Resolución de tareas	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22			
	D3:Preparación de exámenes	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35			
	D4:Forma de escuchar la clase	36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48			
	D5:Acompañamiento de estudio	49, 50, 51, 52, 53			
Motivación académica	D1:Autoeficacia académica	2, 5, 7, 11, 14, 18	Ordinal	Muy bajo = 0 - 20 Bajo = 20 - 40 Promedio = 40 - 60 Alto = 60 - 80 Muy alto = 80 - 100	Escala de motivación académica de Thornberry (2008)
	D2:Atribuciones internas al logro	1, 4, 9, 13, 16			
	D3:Acciones orientadas al logro	3, 6, 8, 10, 12, 15, 17			

3.5. Técnicas e instrumentos de investigación

Para la recolección de los datos, se empleó la técnica de la encuesta, por lo que se entregaron autoinformes a los estudiantes de nivel secundaria para analizar los datos obtenidos de ellos (Sánchez y Reyes, 2006).

Medición de los hábitos de estudio

Denominación	:	Inventario de Hábitos de estudio CASM – 85
Autor	:	Vicuña, L.
Año	:	2005
Finalidad	:	Estimación de los hábitos de estudio en los estudiantes de educación secundaria y universitaria.
Duración	:	15 minutos aproximadamente
Ámbito de aplicación	:	Individual y colectiva
Tipo de respuesta	:	Dicotómico

Para medir los hábitos de estudio, se empleó el inventario de Hábitos de estudio CASM -85 creado por Vicuña, en su versión revisada en el año 2005, dicho instrumento tiene como objetivo la estimación de los hábitos de estudio en los estudiantes de educación secundaria y universitaria. Está compuesto por 53 ítems divididos en cinco dimensiones con un formato de respuesta dicotómico.

Guevara (2017) revisó las propiedades psicométricas en estudiantes del primer ciclo de una universidad, identificó la validez de contenido mediante el criterio de 8 jueces expertos en donde el coeficiente V de Aiken fue 1.00 para los 53 ítems; así mismo encontró una confiabilidad por consistencia interna aceptable a nivel general ($\alpha = 0.68$)

Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de estudio

Como una medida para aportar evidencias de las propiedades psicométricas de la Inventario de Hábitos de estudio CASM – 85 Vicuña (2005) en el presente estudio se revisaron las propiedades psicométricas de confiabilidad a través del método de consistencia interna en la muestra total (402 estudiantes), y validez de contenido a través de la puntuación otorgada por diez jueces expertos; por ello, a continuación, se presentan los resultados.

Validez de contenido

En la tabla 3, se presenta los resultados de la validez de contenido a través de la prueba V de Aiken aplicada a diez jueces expertos. Se observa que los 53 ítems presentan una V de Aiken de 1.00, teniendo el instrumento evidencias de validez en cuanto al contenido.

Tabla 3

Validez de contenido del Inventario de Hábitos de estudio CASM 83

Items	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V de Aiken	<i>p</i>
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001

32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001

Confiabilidad por método de consistencia interna

En la tabla 4, se presenta la confiabilidad del Inventario de hábitos de estudio a través del método de consistencia interna. Se observa que los coeficientes Alfa de Cronbach son moderados en las dimensiones y alto a nivel general; por lo tanto, el instrumento es confiable para su aplicación.

Tabla 4

Confiabilidad por método de consistencia interna de los Hábitos de estudio

Variable	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	α	ítems	<i>p</i>
D1: Forma de estudio	6.17	2.020	.650	12	0.001
D2: Resolución de tareas	5.75	2.231	.754	11	0.001
D3: Preparación de exámenes	6.04	2.432	.690	12	0.001
D4: Forma de escuchar la clase	6.89	2.615	.709	13	0.001
D5:Acompañamiento de estudio	2.95	1.426	.643	5	0.001
Hábitos de estudio	27.80	7.638	.908	53	0.001

En la tabla 5, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems del inventario de hábitos de estudio. Se observa que los 53 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 5

Análisis de ítems del Inventario de hábitos de estudio

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
ítem 1	0.237	0.908	,001	ítem 28	0.514	0.905	,001
ítem 2	0.293	0.908	,001	ítem 29	0.641	0.904	,001
ítem 3	0.387	0.907	,001	ítem 30	0.554	0.905	,001
ítem 4	0.366	0.907	,001	ítem 31	0.488	0.906	,001
ítem 5	0.416	0.906	,001	ítem 32	0.516	0.905	,001
ítem 6	0.451	0.906	,001	ítem 33	0.484	0.906	,001
ítem 7	0.229	0.908	,001	ítem 34	0.151	0.909	,001
ítem 8	0.241	0.908	,001	ítem 35	0.300	0.908	,001
ítem 9	0.392	0.907	,001	ítem 36	0.168	0.909	,001
ítem 10	0.221	0.908	,001	ítem 37	-0.089	0.911	,001
ítem 11	0.334	0.907	,001	ítem 38	0.100	0.91	,001
ítem 12	0.283	0.908	,001	ítem 39	0.566	0.905	,001
ítem 13	0.293	0.908	,001	ítem 40	0.471	0.906	,001
ítem 14	0.448	0.906	,001	ítem 41	0.591	0.905	,001
ítem 15	0.544	0.905	,001	ítem 42	0.487	0.906	,001
ítem 16	0.520	0.905	,001	ítem 43	0.564	0.905	,001
ítem 17	0.419	0.906	,001	ítem 44	0.544	0.905	,001
ítem 18	0.478	0.906	,001	ítem 45	0.464	0.906	,001
ítem 19	0.538	0.905	,001	ítem 46	0.312	0.907	,001
ítem 20	0.414	0.906	,001	ítem 47	0.362	0.907	,001
ítem 21	0.455	0.906	,001	ítem 48	0.276	0.908	,001
ítem 22	0.326	0.907	,001	ítem 49	0.346	0.907	,001
ítem 23	0.359	0.907	,001	ítem 50	0.464	0.906	,001
ítem 24	0.077	0.91	,001	ítem 51	0.406	0.907	,001
ítem 25	0.236	0.908	,001	ítem 52	0.421	0.906	,001
ítem 26	0.408	0.906	,001	ítem 53	0.378	0.907	,001
ítem 27	0.244	0.908	,001				

En la tabla 6, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la dimensión forma de estudio del inventario de hábitos de estudio. Se observa que los 12 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 6

Análisis de ítems de la dimensión forma de estudio

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
ítem 1	0.247	0.637	,001	ítem 7	0.235	0.64	,001
ítem 2	0.296	0.629	,001	ítem 8	0.281	0.632	,001
ítem 3	0.416	0.608	,001	ítem 9	0.322	0.625	,001
ítem 4	0.368	0.615	,001	ítem 10	0.163	0.653	,001
ítem 5	0.387	0.615	,001	ítem 11	0.215	0.644	,001
ítem 6	0.413	0.609	,001	ítem 12	0.181	0.649	,001

En la tabla 7, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la dimensión resolución de tareas del inventario de hábitos de estudio. Se observa que los 11 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 7

Análisis de ítems de la dimensión resolución de tareas

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
ítem 13	0.171	0.765	,001	ítem 19	0.524	0.719	,001
ítem 14	0.366	0.74	,001	ítem 20	0.410	0.734	,001
ítem 15	0.491	0.723	,001	ítem 21	0.473	0.726	,001
ítem 16	0.467	0.727	,001	ítem 22	0.353	0.742	,001
ítem 17	0.400	0.736	,001	ítem 23	0.336	0.744	,001
ítem 18	0.434	0.732	,001				

En la tabla 8, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la dimensión preparación de exámenes del inventario de hábitos de estudio. Se observa que los 12 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 8

Análisis de ítems de la dimensión preparación de exámenes

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
ítem 24	0.143	0.698	,001	ítem 30	0.510	0.641	,001
ítem 25	0.287	0.676	,001	ítem 31	0.335	0.669	,001
ítem 26	0.431	0.654	,001	ítem 32	0.438	0.653	,001
ítem 27	0.288	0.676	,001	ítem 33	0.391	0.66	,001
ítem 28	0.487	0.645	,001	ítem 34	0.036	0.713	,001
ítem 29	0.529	0.639	,001	ítem 35	0.071	0.707	,001

En la tabla 9, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la dimensión forma de escuchar la clase del inventario de hábitos de estudio. Se observa que los 13 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 9

Análisis de ítems de la dimensión forma de escuchar la clase

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
ítem 36	0.066	0.726	,001	ítem 43	0.559	0.66	,001
ítem 37	-0.099	0.744	,001	ítem 44	0.56	0.66	,001
ítem 38	0.082	0.724	,001	ítem 45	0.457	0.674	,001
ítem 39	0.468	0.673	,001	ítem 46	0.307	0.695	,001
ítem 40	0.446	0.677	,001	ítem 47	0.291	0.697	,001
ítem 41	0.554	0.661	,001	ítem 48	0.26	0.701	,001
ítem 42	0.436	0.677	,001				

En la tabla 10, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la dimensión acompañamiento de estudio del inventario de hábitos de estudio. Se observa que los 6 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 10

Análisis de ítems de la dimensión acompañamiento de estudio

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
ítem 49	0.219	0.672	,001	ítem 52	0.505	0.536	,001
ítem 50	0.398	0.589	,001	ítem 53	0.447	0.565	,001
ítem 51	0.425	0.576	,001				

Normas percentilares del inventario de Hábitos de estudio

En la tabla 11, se presenta las normas percentilares del inventario de hábitos de estudio elaborada a partir de la muestra estudiada. Se observa que en 402 estudiantes la media a nivel general es 27.80 y la desviación estándar es 7.638.

Tabla 11

Normas percentiles del inventario de hábitos de estudio

PC	D1: Forma de estudio	D2: Resolució n de tareas	D3: Preparació n de exámenes	D4: Forma de escuchar la clase	D5: Acompañamient o de estudio	Hábitos de estudio	Niveles
1	3	2	2	2	0	15	
2	3	2	2	2	0	15	
3	3	2	2	2	0	15	
4	3	2	2	2	0	15	
5	3	2	2	2	0	15	Muy negativo
10	4	3	3	3	1	17	
15	4	3	3	4	1	19	
20	4	4	4	4	2	21	
25	5	4	4	5	2	22	
30	5	4	4	5	2	23	
35	5	5	5	6	2	25	Negativo
40	6	5	5	6	3	26	
45	6	5	6	7	3	27	
50	6	6	6	7	3	28	
55	6	6	6	7	3	29	Moderado
60	7	6	7	8	3	30	
65	7	7	7	8	4	31	
70	7	7	7	8	4	32	
75	8	7	8	9	4	33	Positivo
80	8	8	8	9	4	34	
85	8	8	9	10	5	36	
90	9	9	9	10	5	38	
95	9	9	10	11	5	41	
96	9	9	10	11	5	41	Muy positivo
97	9	9	10	11	5	41	
98	9	9	10	11	5	41	
99	9	9	10	11	5	41	
N	402	402	402	402	402	402	
M.	6.17	5.75	6.04	6.89	2.95	27.80	
D.S	2.020	2.231	2.432	2.615	1.426	7.638	

Medición de la motivación académica

Denominación	:	Escala de motivación académica
Autor	:	Thornberry, G.
Año	:	2008
Finalidad	:	Estimación del nivel de motivación académica en escolares y universitarios.
Duración	:	15 minutos aproximadamente
Ámbito de aplicación	:	Individual y colectivo
Factores	:	D1: Autoeficacia académica D2: Atribuciones internas al logro D3: Acciones orientadas al logro
Nº de ítems	:	18 ítems
Tipo de respuesta	:	Likert

Para la medición de la motivación académica, se empleó la Escala de Motivación académica creada por Thornberry (2008) la cual tiene por objetivo la estimación del nivel de motivación académica en escolares a través de sus 18 ítems divididos en tres dimensiones.

Para la calificación la respuesta se debe contabilizar de 0 a 2, siendo Siempre (2), a veces (1) y nunca (0). Se debe tomar como ítems negativos: 1, 3, 5, 6, 9, 12, 15, 17. Los puntajes se toman de forma individual para las dimensiones (tabla 2) y a nivel general (18 ítems), así mismo para la interpretación se debe dirigir a las normas percentiles (Tabla 19).

Las propiedades psicométricas fueron revisadas por Thornberry (2008) en 116 estudiantes de 16 a 19 años de edad. Halló una confiabilidad por consistencia interna de 0.97 a nivel general.

Barrientos (2011) revisó las propiedades psicométricas en 216 estudiantes de cuarto año de secundaria en el distrito de Ventanilla. Halló evidencias de validez de constructo obtener cargas factoriales superiores a 0.20; así mismo, la confiabilidad por consistencia interna a nivel general 0.764.

Propiedades psicométricas de la Escala de motivación académica de Thornberry

Como una medida para aportar evidencias de las propiedades psicométricas de la Escala de motivación académica de Thornberry (2008) en el presente estudio se revisaron las propiedades psicométricas de confiabilidad a través del método de consistencia interna en la muestra total (402 estudiantes) y validez de contenido a través de la puntuación otorgada por diez jueces expertos; por ello, a continuación, se presentan los resultados.

Validez de contenido

En la tabla 12, se presenta los resultados de la validez de contenido a través de la prueba V de Aiken aplicada a diez jueces expertos. Se observa que los 18 ítems presentan una V de Aiken de 1.00, teniendo el instrumento evidencias de validez en cuanto al contenido.

Tabla 12

Validez de contenido de la Escala de motivación académica

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V de Aiken	<i>p</i>
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.001

Confiabilidad por método de consistencia interna

En la tabla 13, se presenta la confiabilidad de la Escala de motivación académica a través del método de consistencia interna. Se observa que los coeficientes Alfa de Cronbach son moderados en las dimensiones y alto a nivel general; por lo tanto, el instrumento es confiable para su aplicación.

Tabla 13

Confiabilidad por método de consistencia interna de la Motivación académica

	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	α	ítems	<i>p</i>
D1 Autoeficaces académica	8.11	1.580	.611	6	0.001
D2 Atribuciones internas al logro	7.15	1.422	.764	4	0.001
D3 Acciones orientadas al logro	7.37	1.680	.692	7	0.001
Motivación académica	22.64	3.174	.833	18	0.001

En la tabla 14, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la Escala de Motivación académica. Se observa que los 18 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 14

Análisis de ítems de la dimensión acompañamiento de estudio

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 1	-0.075	0.85	,001	Ítem 10	0.456	0.823	,001
Ítem 2	0.582	0.816	,001	Ítem 11	0.551	0.818	,001
Ítem 3	0.354	0.828	,001	Ítem 12	0.38	0.827	,001
Ítem 4	0.561	0.818	,001	Ítem 13	0.625	0.813	,001
Ítem 5	0.488	0.821	,001	Ítem 14	0.538	0.822	,001
Ítem 6	0.52	0.82	,001	Ítem 15	0.372	0.827	,001
Ítem 7	0.017	0.846	,001	Ítem 16	0.548	0.818	,001
Ítem 8	0.556	0.817	,001	Ítem 17	0.433	0.824	,001
Ítem 9	0.389	0.827	,001	Ítem 18	0.485	0.821	,001

En la tabla 15, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la dimensión Autoeficacia académica de la Escala de Motivación académica. Se observa que los 6 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 15

Análisis de ítems de la dimensión acompañamiento de estudio

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 2	0.469	0.513	,001	Ítem 11	0.479	0.507	,001
Ítem 5	0.394	0.545	,001	Ítem 14	0.458	0.541	,001
Ítem 7	-0.039	0.718	,001	Ítem 18	0.431	0.53	,001

En la tabla 16, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la dimensión Atribuciones internas al logro de la Escala de Motivación académica. Se observa que los 6 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 16

Análisis de ítems de la dimensión atribuciones internas al logro

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 1	---		,001	Ítem 13	0.467	0.35	,001
Ítem 4	0.521	0.347	,001	Ítem 16	0.437	0.375	,001
Ítem 9	0.333	0.442	,001				

En la tabla 17, se presenta la confiabilidad por análisis de ítems de la dimensión Acciones orientadas al logro de la Escala de Motivación académica. Se observa que los 7 ítems presentan una correlación total superior a 0.20; por lo tanto, los ítems contribuyen a la confiabilidad.

Tabla 17

Análisis de ítems de la dimensión Acciones orientadas al logro

Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>	Ítems	r ítem - subescala	alfa si se elimina el ítem	<i>p</i>
Ítem 3	0.442	0.647	,001	Ítem 12	0.274	0.69	,001
Ítem 6	0.49	0.636	,001	Ítem 15	0.393	0.66	,001
Ítem 8	0.421	0.652	,001	Ítem 17	0.398	0.658	,001
Ítem 10	0.395	0.659	,001				

Normas percentilares del inventario de Hábitos de estudio

En la tabla 18, se presenta las normas percentiles de la Escala de Motivación académica elaborada a partir de la muestra estudiada. Se observa que en 402 estudiantes la media a nivel general es 22.64 y la desviación estándar es 3.174.

Tabla 18

Normas percentilares de la Escala de motivación académica

Pc	D1: Autoeficacia académica	D2: Atribuciones internas al logro	D3: Acciones orientadas al logro	Motivación académica	Niveles
1	5	5	5	18	
2	5	5	5	18	
3	5	5	5	18	
4	5	5	5	18	
5	5	5	5	18	Muy bajo
10	6	5	6	19	
15	7	6	6	19	
20	7	6	6	20	
25	7	6	6	21	
30	7	7	7	21	
35	8	7	7	22	Bajo
40	8	7	7	22	
45	8	7	7	23	
50	8	7	7	23	
55	8	8	7	23	Moderado
60	9	8	8	24	
65	9	8	8	24	
70	9	8	8	24	
75	9	8	8	25	Alto
80	10	8	9	25	
85	10	9	9	25	
90	10	9	10	26	
95	10	9	10	26	
96	10	9	10	26	Muy alto
97	10	9	10	26	
98	10	9	10	27	
99	11	9	10	27	
N	402	402	402	402	
M.	8.11	7.15	7.37	22.64	
D.S.	1.580	1.422	1.680	3.174	

3.6. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos

Se realizó las coordinaciones correspondientes para aplicar a los estudiantes de las instituciones educativas correspondientes los instrumentos de medición (Inventario de Hábitos de estudio y la Escala de motivación académica). Se asegura que los protocolos hayan sido respondidos con propiedad.

3.7. Procedimiento de análisis estadístico de datos

Se procedió a realizar el baseado de datos en el programa EXCEL, para depurar y eliminar los casos llenados incorrectamente.

Después se trasladó a la base de datos al programa IBM SPSS V 22, para desarrollar el análisis estadístico, en donde primero se identificarán los estadísticos descriptivos como la media, desviación estándar, asimetría y coeficiente de variación, después se identificarán las frecuencias y porcentajes de las variables.

Se procedió a revisar la bondad de ajuste de la muestra poblacional para determinar el estadístico inferencial a aplicar para la contratación de hipótesis, a través del estadístico de bondad de ajuste Kolmogorov - Smirnov. Aplicándose estadísticos paramétricos o no paramétricos para la comparación de los grupos independientes.

Para lograr establecer si existieron diferencias estadísticamente significativas al comparar los hábitos de estudio en estudiantes con alto y bajo nivel de motivación académica, se procedió a dividir la muestra mediante dos criterios: el primero por la prueba Clúster K means, y el segundo por criterio clínico basado en el punto de corte de los indicadores del instrumento. Obteniendo así un grupo clasificado como alto nivel de motivación académica (denominado como G1) y un grupo con bajo nivel de motivación académica (denominado como G2=).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE

RESULTADOS

4.1. Características sociodemográficas de la muestra

En la tabla 19, se presenta la distribución en función a las características sociodemográficas de la muestra en los participantes. Se observa que el 50.5% es de género femenino, el 39.6% tiene 16 años de edad, el 51.5% cursa el quinto año de secundaria y el 50.2% estudia en la I.E. José Antonio Dapelo – Lurín.

Tabla 19

Características sociodemográficas de la muestra

Variable	Categoría	fi	%
Genero	Masculino	199	49.5
	Femenino	203	50.5
	Total	402	100.0
Edad	15 año	107	26.6
	16 año	159	39.6
	17 año	97	24.1
	18 año	39	9.7
	Total	402	100.0
Año de estudio	Cuarto año	195	48.5
	Quinto año	207	51.5
	Total	402	100.0
Colegio	I.E. José Belaunde Diez Canseco Punta Hermosa	70	17.4
	I.E. Miguel Grau Seminario - Lurín	130	32.3
	I.E. José Antonio Dapelo - Lurín	202	50.2
	Total	402	100.0

4.2. Análisis de la variable: Hábitos de estudio

4.2.1. Descripción de los hábitos de estudio

En la tabla 20, se presenta los estadísticos descriptivos de los hábitos de estudio y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria. Se observa que el promedio de las puntuaciones de los hábitos de estudio es de 27.80 con una desviación estándar de 7.638. Se aprecia que el promedio más alto se obtuvo en forma de escuchar la clase (M= 6.89; DS= 6.615) y el bajo en acompañamiento de estudio (M= 2.95; DS= 1.426). La Asimetría y Curtosis indican que los datos tienen una distribución asimétrica y platicúrtica.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de los hábitos de estudio y sus dimensiones

	<i>M.</i>	<i>Mdn.</i>	<i>Mo.</i>	<i>D.S.</i>	<i>g₁</i>	<i>g₂</i>	<i>C.V.(%)</i>
D1: Forma de estudio	6.17	6.00	6	2.020	-.002	.115	0.33
D2: Resolución de tareas	5.75	6.00	7	2.231	.017	-.778	0.39
D3: Preparación de exámenes	6.04	6.00	7	2.432	.032	-.627	0.40
D4: Forma de escuchar la clase	6.89	7.00	7	2.615	-.115	-.803	0.38
D5:Acompañamiento de estudio	2.95	3.00	3	1.426	-.353	-.675	0.48
Hábitos de estudio	27.80	28.00	31	7.638	.064	-.638	0.27

En la tabla 21, se presenta los niveles de los hábitos de estudio y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria. Se observa que en D1: Forma de estudio el 35.1% es muy negativo, en D2: Resolución de tareas el 32.1% es muy bajo, en D3: Preparación de exámenes el 30.1% es muy negativo, en D4: Forma de escuchar la clase el 31.8% es muy negativo, en D5: Acompañamiento de estudio el 35.6% es muy negativo; así mismo a nivel general el 26.9% es muy negativo.

Tabla 21

Niveles de los hábitos de estudio y sus dimensiones

		Niveles					Total
		Muy negativo	Negativo	Moderado	Positivo	Muy positivo	
D1: Forma de estudio	f _i	141	85	75	56	45	402
	%	35.1	21.1	18.7	13.9	11.2	100.0
D2: Resolución de tareas	f _i	129	57	122	40	54	402
	%	32.1	14.2	30.3	10.0	13.4	100.0
D3: Preparación de exámenes	f _i	121	104	61	82	34	402
	%	30.1	25.9	15.2	20.4	8.5	100.0
D4: Forma de escuchar la clase	f _i	128	101	55	87	31	402
	%	31.8	25.1	13.7	21.6	7.7	100.0
D5:Acompañamiento de estudio	f _i	143	103	95	61	0	402
	%	35.6	25.6	23.6	15.2	0	100.0
Hábitos de estudio	f _i	108	84	79	76	55	402
	%	26.9	20.9	19.7	18.9	13.7	100.0

4.2.2. Comparación de los hábitos de estudio en función al género, edad y año de estudio

En la tabla 22, se presenta el análisis de bondad de ajuste de los hábitos de estudio en los estudiantes de secundaria a través de la prueba Kolmogorov Smirnov. Se observa que la muestra no se ajusta a una muestra teóricamente normal ($p < 0.05$). por lo tanto, se empleó estadísticos no paramétricos.

Tabla 22

Análisis de bondad de ajuste de los hábitos de estudio

	N	Parámetros normales ^{a,b}		Kolmogorov Smirnov	p
		M	D.S.		
D1: Forma de estudio	402	6.17	2.020	.115	.000
D2: Resolución de tareas	402	5.75	2.231	.105	.000
D3: Preparación de exámenes	402	6.04	2.432	.101	.000
D4: Forma de escuchar la clase	402	6.89	2.615	.095	.000
D5:Acompañamiento de estudio	402	2.95	1.426	.158	.000
Hábitos de estudio	402	27.80	7.638	.051	.014

En la tabla 23, se presenta los resultados de la comparación de los hábitos de estudio y sus dimensiones en función al género a través de la prueba U Mann Whitney. Se observa que solo existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D3: Preparación de exámenes.

Tabla 23

Comparación de los hábitos de estudio en función al genero

	Genero	N	Rango promedio	Z	U Mann Whitney	p
D1: Forma de estudio	Masculino	199	192.17	-1.614	18341.000	.106
	Femenino	203	210.65			
D2: Resolución de tareas	Masculino	199	193.40	-1.395	18587.000	.163
	Femenino	203	209.44			
D3: Preparación de exámenes	Masculino	199	188.52	-2.233	17616.000	.026
	Femenino	203	214.22			
D4: Forma de escuchar la clase	Masculino	199	192.81	-1.493	18470.000	.135
	Femenino	203	210.01			
D5:Acompañamiento de estudio	Masculino	199	204.52	-.527	19598.000	.598
	Femenino	203	198.54			
Hábitos de estudio	Masculino	199	190.19	-1.933	17948.500	.053
	Femenino	203	212.58			

En la tabla 24, se presenta la comparación de los hábitos de estudio en función a la edad en los estudiantes a través de la prueba Kruskal Wallis. Se observa que existe diferencias estadísticamente significativas en D5: Acompañamiento de estudio en función a la edad.

Tabla 24

Comparación de los hábitos de estudio en función a la edad

	Edad	N	Rango promedio	gl	Kruskal Wallis	p
D1: Forma de estudio	15	107	196.60	3	1.257	.739
	16	159	209.36			
	17	97	195.25			
	18	39	198.42			
D2: Resolución de tareas	15	107	196.10	3	4.010	.260
	16	159	215.07			
	17	97	192.64			
	18	39	183.05			
D3: Preparación de exámenes	15	107	202.69	3	5.086	.166
	16	159	214.83			
	17	97	182.43			
	18	39	191.33			
D4: Forma de escuchar la clase	15	107	178.69	3	7.197	.066
	16	159	215.44			
	17	97	197.98			
	18	39	215.99			
D5:Acompañamiento de estudio	15	107	195.07	3	8.872	.031
	16	159	221.57			
	17	97	182.10			
	18	39	185.59			
Hábitos de estudio	15	107	190.56	3	6.532	.088
	16	159	219.68			
	17	97	187.19			
	18	39	193.01			

En la tabla 25, se presenta la comparación de los hábitos de estudio en los estudiantes de secundaria en función al colegio a través de la prueba Kruskal Wallis. Se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel general de los hábitos de estudio como en sus dimensiones en función al colegio.

Tabla 25

Comparación de los hábitos de estudio en función al colegio

	Colegio	N	Rango promedio	gl	Kruskal Wallis	p
D1: Forma de estudio	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	198.04	2	.447	.800
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	207.01			
	I.E. José Antonio Dapelo	202	199.16			
D2: Resolución de tareas	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	206.84	2	1.029	.598
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	207.63			
	I.E. José Antonio Dapelo	202	195.70			
D3: Preparación de exámenes	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	206.58	2	1.752	.416
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	190.48			
	I.E. José Antonio Dapelo	202	206.83			
D4: Forma de escuchar la clase	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	194.99	2	1.534	.464
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	211.76			
	I.E. José Antonio Dapelo	202	197.16			
D5: Acompañamiento de estudio	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	196.14	2	1.120	.571
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	195.12			
	I.E. José Antonio Dapelo	202	207.47			
Hábitos de estudio	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	198.84	2	.050	.975
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	202.63			
	I.E. José Antonio Dapelo	202	201.69			

4.3. Análisis de la variable: Motivación académica

4.3.1. Descripción de la motivación académica

En la tabla 26, se presenta los estadísticos descriptivos de la motivación académica y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria. Se observa que el promedio de las puntuaciones de la motivación académica es 22.64 con una desviación estándar de 3.174. Se aprecia que el promedio más alto se obtuvo en la dimensión autoeficacia académica (M= 8.11; DS= 1.580) y el más bajo lo obtuvo atribuciones internas al logro (M=7.15; DS= 1.422). La Asimetría y Curtosis indican que los datos tienen una distribución asimétrica y platicúrtica.

Tabla 26

Estadístico descriptivo de la motivación académica

	<i>M.</i>	<i>Mdn.</i>	<i>Mo.</i>	<i>D.S.</i>	<i>g₁</i>	<i>g₂</i>	<i>C.V.(%)</i>
D1: Autoeficacia académica	8.11	8.00	8	1.580	-.293	.127	0.19
D2: Atribuciones internas al logro	7.15	7.00	8	1.422	-.562	.464	0.20
D3: Acciones orientadas al logro	7.37	7.00	7	1.680	.519	1.406	0.23
Motivación académica	22.64	23.00	24	3.174	-.508	2.001	0.14

En la tabla 27, se presenta los niveles de la motivación académica y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria. Se observa que en D1: Autoeficacia académica el 34.1% es muy bajo, en D2: Atribuciones internas al logro el 30.6% es promedio, en D3: Acciones orientadas al logro el 29.9% es muy bajo, así mismo a nivel general el 33.3% es muy bajo.

Tabla 27

Niveles de la motivación académica y sus dimensiones

		Niveles					Total
		Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto	
D1: Autoeficacia académica	fi	137	103	78	62	22	402
	%	34.1	25.6	19.4	15.4	5.5	100.0
D2: Atribuciones internas al logro	fi	118	101	123	49	11	402
	%	29.4	25.1	30.6	12.2	2.7	100.0
D3: Acciones orientadas al logro	fi	120	115	82	45	40	402
	%	29.9	28.6	20.4	11.2	10.0	100.0
Motivación académica	fi	134	96	58	56	58	402
	%	33.3	23.9	14.4	13.9	14.4	100.0

4.3.2. Comparación de la motivación académica en función al género, edad y año de estudio

En la tabla 28, se presentó los resultados del análisis de bondad de ajuste de la motivación académica y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria a través de la prueba Kolmogorov Smirnov. Se observa que la muestra no se ajusta a una distribución teóricamente normal, por lo tanto, se empleó estadísticos no paramétricos para el análisis de comparación.

Tabla 28

Análisis de bondad de ajuste de la motivación académica

	N	Parámetros normales ^{a,b}		Kolmogorov Smirnov	p
		M	D.S.		
D1: Autoeficacia académica	402	8.11	1.580	.130	.000
D2: Atribuciones internas al logro	402	7.15	1.422	.179	.000
D3: Acciones orientadas al logro	402	7.37	1.680	.172	.000
Motivación académica	402	22.64	3.174	.100	.000

En la tabla 29, se presenta los resultados de la comparación de la motivación academia y sus dimensiones en función al género en los estudiantes de secundaria a través de la prueba U Mann Whitney. Se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función al género.

Tabla 29

Comparación de la motivación académica en función al género

	Género	N	Rango promedio	Z	U Mann Whitney	p
D1: Autoeficacia académica	Masculino	199	192.77	-1.520	18460.500	.128
	Femenino	203	210.06			
D2: Atribuciones internas al logro	Masculino	199	199.59	-.336	19817.500	.737
	Femenino	203	203.38			
D3: Acciones orientadas al logro	Masculino	199	195.55	-1.039	19015.000	.299
	Femenino	203	207.33			
Motivación académica	Masculino	199	194.59	-1.188	18822.500	.235
	Femenino	203	208.28			

En la tabla 30, se presentó los resultados de la comparación de la motivación academia en los estudiantes de secundaria en función a la edad a través de la prueba Kruskal Wallis. Se observa existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D3: Acciones orientadas al logro en función a la edad.

Tabla 30

Comparación de la motivación académica en función a la edad

	Edad	N	Rango promedio	gl	Kruskal Wallis	<i>p</i>
D1: Autoeficacia académica	15	107	196.09	3	1.493	0.684
	16	159	210.03			
	17	97	196.68			
	18	39	193.55			
D2: Atribuciones internas al logro	15	107	190.86	3	1.723	.632
	16	159	208.97			
	17	97	199.36			
	18	39	205.54			
D3: Acciones orientadas al logro	15	107	192.89	3	10.116	.018
	16	159	190.67			
	17	97	208.44			
	18	39	252.00			
Motivación académica	15	107	191.40	3	4.020	.259
	16	159	198.86			
	17	97	203.92			
	18	39	233.95			

En la tabla 31, se presenta los resultados de la comparación de la motivación academia y sus dimensiones en los estudiantes de secundaria en función al colegio a través de la prueba Kruskal Wallis. Se observa que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D1: Auto eficiencia academia en función al colegio.

Tabla 31

Comparación de la motivación académica en función al colegio

	Colegio	N	Rango promedio	gl	Kruskal Wallis	p
D1: Autoeficacia académica	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	174.60			
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	194.85	2	7.210	.027
	I.E. José Antonio Dapelo	202	215.10			
D2: Atribuciones internas al logro	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	181.09			
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	215.75	2	4.409	.110
	I.E. José Antonio Dapelo	202	199.40			
D3: Acciones orientadas al logro	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	184.85			
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	197.07	2	2.862	.239
	I.E. José Antonio Dapelo	202	210.12			
Motivación académica	I.E. José Belaunde Diez Canseco	70	174.09			
	I.E. Miguel Grau Seminario	130	201.37	2	5.329	.070
	I.E. José Antonio Dapelo	202	211.08			

4.4. Contrastación de hipótesis

4.1.1. Hipótesis general

Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

Tabla 32

Comparación de los hábitos de estudio en función al nivel de la motivación académica

		Grupos		<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
		G1(n=268)	G2(134)			
Hábitos de estudio	Rango promedio	223.33	157.84	12105.000	-5.332	.000

Nota: G1 (Alto nivel de motivación académica); G2 (Baja motivación académica).

En la tabla 32, se presenta del análisis de los hábitos de estudio al ser comparada en dos grupos con alto y bajo nivel de motivación académica a través de la prueba o paramétrica U Mann Whitney. Se observa que al comparar los Hábitos de estudio en ambos grupos se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), siendo el grupo con alto nivel de motivación académica el que reporto mayor presencia de hábitos de estudio; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

4.4.2. Hipótesis específica

Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

Tabla 33

Comparación de los Hábitos de estudio en función al nivel de motivación académica

	Rango promedio	Grupos		U	z	p
		G1(n=268)	G2(134)			
D1: Forma de estudio		218.25	168.00	13467.000	-4.137	.000
D2: Resolución de tareas		213.25	178.00	14807.500	-2.890	.004
D3: Preparación de exámenes		215.60	173.31	14178.000	-3.465	.001
D4: Forma de escuchar la clase		226.74	151.02	11192.000	-6.197	.000
D5: Acompañamiento de estudio		204.77	194.95	17078.500	-.816	.414

Nota: G1 (Alto nivel de motivación académica); G2 (Baja motivación académica).

En la tabla 33, se presenta los resultados del análisis de las dimensiones de los hábitos de estudio al ser comparados en dos grupos con alto y bajo nivel de motivación académica a través de la prueba de no paramétrica U Mann Whitney. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión forma de estudio, en resolución de tareas, en preparación de exámenes y en forma de escuchar la clase, siendo el grupo con alto nivel de motivación académica el que reporto mayor presencia; sin embargo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas en acompañamiento de estudio; por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica.

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La presente investigación persiguió como objetivo general establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica, en este sentido se analizan y discuten los resultados hallados.

En cuanto al primero objetivo específico se halló que en D1: Forma de estudio el 35.1% es muy negativo, en D2: Resolución de tareas el 32.1% es muy bajo, en D3: Preparación de exámenes el 30.1% es muy negativo, en D4: Forma de escuchar la clase el 31.8% es muy negativo, en D5: Acompañamiento de estudio el 35.6% es muy negativo; así mismo a nivel general el 26.9% es muy negativo. Estos resultados entran en similitud con lo reportado por Martínez (2014) quien analizó en qué medida se presentan las técnicas y hábitos de estudio en estudiantes adolescentes que cursan estudios en instituciones escolares en Guatemala, encontrando que en actitud general hacia el estudio la media fue de 7.44, en estado físico escolar la media fue de 44.16 y en examen y ejercicios la media fue de 4.12; así mismo en cuanto a lugar de estudio la media fue de 6.72, en plan de trabajo la media fue de 6.0; finalmente, a nivel general la media fue 3.92; así mismo, entra en similitud con lo hallado por Torres (2018) quien analizó los niveles más prevalentes de los hábitos de estudio en alumnos de una institución educativa en Arequipa (Perú), encontró que en cuanto a los hábitos de estudio general el 44.0% presenta un nivel no adecuado, el 36.0% un nivel poco adecuado, el 20.0% presenta un nivel adecuado de hábitos de estudio; finalmente encontró también similitud con Paz (2016) quien analizó los niveles más prevalentes de los hábitos de estudio en los estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa en el distrito de Jesús María en Lima Metropolitana (Perú) e identificó que el 50.0% es nivel muy bajo, el 10% es nivel bajo, el 15.0% es nivel moderado, el 8.0% es alto y el 17.0% es muy alto.

En cuanto al segundo objetivo específico, se halló que en D1: Autoeficacia académica el 34.1% es muy bajo, en D2: Atribuciones internas al logro el 30.6% es promedio, en D3: Acciones orientadas al logro el 29.9% es muy bajo, así mismo a nivel general el 33.3% es muy bajo. Estos resultados entran en similitud con lo reportado por Bernal, Flórez y Salazar (2017) quienes analizaron la relación estadísticamente significativa entre motivación académica, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa en el Departamento de Caldas (Colombia), quien

halló que en cuanto a la motivación en los estudiantes el 13.0% alto, el 67.0% es medio y el 20.0% es bajo; también con Regalado (2015) quien analizó el grado de asociación estadística entre la motivación y el rendimiento académico en alumnos de una institución educativa en Guatemala, identificando que el 32.98% bastante; así mismo las mujeres obtuvieron el 33.01% bastante y los varones 32.95% bastante, finalmente encontró en similitud con lo reportado por Blondet (2014) quien analizó el grado de asociación estadística que hubo entre el clima de aula y la motivación académica en estudiantes de cuatro instituciones educativas de Huacho, hallando que el 0.0% es inadecuada, el 73.0% es aceptable y el 27.0% es adecuada.

En cuanto al tercer objetivo específico, se halló que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D3: Preparación de exámenes; diferencias estadísticamente significativas en D5: Acompañamiento de estudio en función a la edad, así mismo no se halló diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel general de los hábitos de estudio como en sus dimensiones en función a la institución educativa. En cuanto al cuarto objetivo específico, se halló que no hubo diferencias estadísticamente significativas en función al género; hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D3: Acciones orientadas al logro en función a la edad.

Así mismo existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D1: Auto eficiencia academia en función a la institución educativa. En cuanto al quinto objetivo específico, se halló que hubo diferencias estadísticamente significativas en D1: Forma de estudio, D2: Resolución de tareas, D3: Preparación de exámenes y D4: Forma de escuchar la clase; sin embargo, no se halló diferencias estadísticamente significativas en D5: Acompañamiento de estudio en función al nivel de motivación académica. En cuanto al objetivo general, se halló que hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en los hábitos de estudio en función al nivel de motivación académica, siendo el grupo con alta motivación academia los que presentaron mayor rango promedio (223.33). Estos resultados complementan lo identificado por De la Cruz (2015) quien analizó la relación entre los hábitos de estudio y la motivación académica en alumnos de segundo año de secundaria de una institución educativa en el Cercado de Lima (Perú), su estudio fue de diseño correlacional con las mismas variables, identificando que a mayor nivel de motivación académica habría un mayor nivel de hábitos de estudio.

5.2. Conclusiones

Respondiendo al objetivo general de la investigación, se logró establecer que se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a nivel de los hábitos de estudio ($p = .000$), existiendo un mayor nivel en el grupo con alto nivel de motivación académica ($G1 = 223.33$), en comparación al grupo con bajo nivel de motivación académica ($G2 = 157.84$) de los estudiantes de secundaria de tres instituciones educativas.

En cuanto al primer objetivo específico, se logró identificar que a nivel de los hábitos de estudio el 26.9% fue muy negativo, el 20.9% negativo, el 19.7% moderado, el 18.9% positivo y el 13.7% muy positivo; así mismo, a nivel de las dimensiones, en forma de estudio el 35.1% fue muy negativo; en resolución de tareas el 32.1% fue muy negativo; en preparación de exámenes el 30.1% fue muy negativo; en forma de escuchar la clase el 31.8% fue muy negativo; finalmente, en acompañamiento de estudio el 35.6% fue muy negativo.

En cuanto al segundo objetivo específico, se consiguió describir que a nivel de la motivación académica el 33.3% fue muy bajo, el 23.9% bajo, el 14.4% promedio, el 13.9% alto y el 14.4% muy alto; así mismo, a nivel de las dimensiones, en autoeficacia académica el 34.1% fue muy bajo; en atribuciones internas al logro el 30.6% fue promedio; finalmente, en acciones orientadas al logro el 29.9% fue muy bajo.

Para el tercer objetivo específico, se halló diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D3: Preparación de exámenes; diferencias estadísticamente significativas en D5: Acompañamiento de estudio en función a la edad, así mismo no se halló diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel general de los hábitos de estudio como en sus dimensiones en función a la institución educativa.

Para el cuarto objetivo específico, se halló que no hubo diferencias estadísticamente significativas en función al género; hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D3: Acciones orientadas al logro en función a la edad. Así mismo, se halló diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en D1: Auto eficiencia academia en función a la institución educativa.

En cuanto al quinto objetivo específico, se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a nivel de las dimensiones forma de estudio ($p = .000$), resolución de tareas ($p = .004$), preparación de exámenes ($p = .001$) y forma de escuchar la clase ($p = .000$), encontrándose un mayor nivel en el grupo con alto nivel de motivación académica, en comparación del grupo con baja motivación académica; sin embargo, no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a nivel de la dimensión acompañamiento de estudio ($p = .414$), al ser comparado en un grupo con alto y bajo nivel de motivación académica.

5.3. Recomendaciones

1. Replicar el estudio en poblaciones diferentes para seguir generando evidencias sobre las diferencias en el nivel de hábitos de estudio en estudiantes con alta y baja motivación académica.
2. Emplear estrategias para incrementar los hábitos de estudio en los estudiantes de las tres instituciones educativas estudiadas, puesto que, en sus cinco dimensiones, como a nivel general el nivel más resaltante ha sido muy negativo, para ello trabajar de forma conjunta con los docentes empleando programas.
3. Diseñar estrategias psicológicas para incrementar la autoeficacia académica y las acciones orientadas hacia el logro, ya que se halló evidencias de que el mayor número de estudiantes presentan un nivel muy bajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artículo

- Bedolla, R. (2017). Programa educativo de técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 73 – 94.
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería. *Instituto de Investigación en Educación*. 11(3),1 – 17.
- Deci, E. y Ryan, R. (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of personality and Social Psychology*, 53(1), 1024 – 1037.
- Eccles, J., Lord, S. y Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational context on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521 – 542.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B. y Polo, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209 – 232
- Hernández, C., Rodríguez, N. y Vargas, A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la educación superior*, 41(3), 67 – 87.
- Hernández, L., Martín, C., Lorite, G. y Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿Una relación de tres? *Reidocrea*. 7(9), 92 – 97.
- Hernández, V. (2014). Liderazgo, El coaching como una herramienta fundamental de la motivación y liderazgo. *Revista de psicología*, 1(1), 70 – 79.
- Lacarruba, F., Leiva, L., Morínigo, S., Pertile, S., Ruiz, D. y Frutos, M. (2011). Relación entre motivación y hábitos de estudio en alumnos de la carrera de psicología de una universidad privada de asunción. *Revista Eureka*, 8(2), 217 – 230.

- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313 – 386.
- Lei, S. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructors' Perspectives. *Journal Of Instructional Psychology*, 37(2), 153 – 160.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333 – 351.
- Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Proyecto social. *Revista de Relaciones Laborales*, 9(1), 163 – 184.
- Mondragón, C., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en administración de la unidad académica profesional. Tejupilco. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(15), 5 – 30.
- Montes I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*. 9(1), 96 – 110.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153 – 170.
- Navarro, E. (2008). Revisión de la motivación de los trabajadores de la construcción. *Revista de la construcción*. 7(2), 17 – 29.
- Navea, A. (2012). Un estudio sobre las metas académicas en estudiantes universitarios de enfermería. *Psicología Educativa*, 18(1), 83 – 89.
- Pertusa, G., Sanz-Frias, D., Salinero, J., Pérez-Gonzales, B. y Garcia-Pastor, T. (2018). Rendimiento académico y su relación con niveles de actividad física y de condición física en adolescentes. *Revista de psicología del deporte*, 27(1), 125 – 130.

- Picasso M., Villanelo M. y Bedoya L. (2015). Hábitos de lectura y estudio, y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Kiru*. 12(1), 19 – 27.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33 – 40.
- Romero, M., y Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87 – 105.
- Schiefelbein, E. y Lecaros, A. (2017). Mejorar los hábitos de estudio de los estudiantes que repiten curso en primer semestre de la universidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*. 11(1). 213 – 224.
- Sepúlveda, G. y Lucia, I. (2017). Técnicas de estudio. *PublicacionesDidácticas.com*, 79, 420, 422.
- Thomberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11(1), 177 – 193.
- Vargas, E.; Barahona, N. y Eugenievna, I. (2017). Análisis de los hábitos de estudio en los estudiantes del primero semestre de la facultad de psicología. *Revista PUCE*, 105(1), 27 – 50.
- Vargas, M.; Talledo-Ulfe, L.; Heredia, P.; Quispe-Colquepisco, S. y Mejia, C. (2017). Influencia de los hábitos en la depresión del estudiante de medicina peruano: estudio en siete departamentos. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 47(1), 32 – 36.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 16(1), 307-313.

Libros

- Álvarez, M. (1998). *Inventario de métodos y hábitos de estudio*. TEA Ediciones: Madrid.
- Bigge y Hunt, M. (1981). *Bases psicológicas de la educación*. México: Trillas
- Burón, J. (2006). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chadwick, C. (1979). *Métodos de análisis multimedia*. Santiago de Chile: Editorial Tecla.
- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, DF.: Mc Graw-Hill.
- Kaczynska, M. (1986). *El rendimiento académico y la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento. Técnicas y métodos*. México: Editorial Interamericana.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham: Duke University Press.
- Maehr, M. (1983). *On doing well in science: Why Johnny no longer excels; Why Sarah never did?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mira, C. y López, M. (1978). *Hábitos de estudio en la escuela*. México: Trillas.
- Olcese A. (1999). *Como estudiar con éxito: Lo último en el arte de aprender. 2ª ed.* Lima: Editorial Moshera.
- Ordoñez, A. (2012). *Hábitos de estudio. Universidad Mesoamericana. Quetzaltenango: Guatemala.*
- Recuperado de

<http://www.mesoamericana.edu.gt/wpcontent/uploads/2012/04/Hábitos-de-estudio.pdf>

Pintrich, P. y Schunck, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

Pozar, F. (2002). *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid. Publicaciones de Psicología aplicada. ed. TEA.

Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* Universidad de A Coruña.

Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Nueva York: Prentice-Hall.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2010). *Metodología y diseños en la investigación científica (4ta edición)*. Lima: Visión Universitaria

Skinner, B. (1954). *La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza*. Recuperado de <file:///C:/Users/Hp/Downloads/1025606412.Skinner%20B%20F%20%20La%20ciencia>

Staton, T. (1991). *Cómo estudiar*. Recuperado de http://www.universidadsise.edu.pe/images/biblioteca/descargas/metodos_estudios/como_estudiar_thomas_f_staton.pdf

Suárez, J. M., y Fernández, A. P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED

Taba, H. (1996). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troque

Tolman, E. (1932). *Purposive behavior in animals and man*. Nueva York: AppletonCentury

Touron, F. (1984). *Factores del rendimiento académico*. Universidad de Navarra, España.

Vicuña, L. (2005). *Manual del inventario de hábitos de estudio*. Perú: Editorial Grafi.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología de la educación. 6ª ed.* México: Ediciones Programas Educativos.

Tesis

Acosta, A. (2013). *Factores motivacionales en el alumnado de educación secundaria obligatoria y de adultos para el estudio de la lengua extranjera – inglés* (tesis de maestría en educación secundaria). Recuperado de <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/handle/10835/2115>.

Argentina, A. (2013). *Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primero básico (Estudio realizado en el instituto básico de educación por cooperativa, San Francisco La Unión, Quetzaltenango)* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala.

Bernal, M., Flórez, E. y Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aránzazu (Caldas) Adscrita al programa ondas de Colciencias* (Tesis de maestría en Educación y desarrollo Humano). Centro de Estudios Avanzados en niñez y juventud, Caldas, Colombia.

Blondet, C. (2014). *Clima de aula y motivación académica de alumnos del 5to año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Huacho* (Tesis de maestría en administración de la educación). Universidad César Vallejo, Huacho, Perú.

Correa, M. (1998). *Programa de hábitos de estudio para estudiantes de la segunda etapa de educación básica* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.

De la Cruz, J. (2015). *Hábitos de estudio y motivación académica en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. Emblemática Hipólito Unanue, Lima, Cercado UGEL 03* (Tesis de maestría en psicología educativa), Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

- Díaz, O. (2017). *Hábitos de estudio y clima social escolar en alumnas de secundaria de la institución educativa Santa Magdalena Sofía de Chiclayo* (Tesis de licenciatura). Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.
- Fancy, R. (2018). *Inteligencia emocional, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de Arequipa* (Tesis de doctorado en educación). Universidad San Pedro, Arequipa, Perú.
- Fernández, R. (2017). *Satisfacción, motivación y rendimiento académico del discente de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la asignatura de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la asignatura de educación física y con los centros educativos* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Fernández, T. (2017). *Hábitos de estudio en estudiantes de sexto grado de primaria, Callao* (Tesis de licenciatura en educación primaria). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Martínez, J. (2014). *Técnicas y hábitos de estudio de los adolescentes privados de Libertad* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala.
- Narro, W. (2018). *Estilos de crianza y desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes de una institución educativa de Villa el Salvador* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Ortega, V. (2012). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria de una Institución Educativa del Callao* (Tesis de maestría en educación). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Padreros, F. (2014). *Clima social familiar de escolares con hábitos de estudio negativo de la I.E. Cesar Tello Rojas. Chimbote, 2014* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Perú.

- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). *Self belief and school success: Self-efficacy, self concept, and school achievement* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/PajaresSchunk2001.htm>
- Paz, K. (2016). *Hábitos de estudio en estudiantes del primero grado de secundaria de la institución educativa sagrado corazón Sophianum del distrito de Jesús María* (Tesis de licenciatura en educación secundaria). Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú.
- Pedrerros, F. (2014). *Clima social familiar de escolares con hábitos de estudio negativo de la I.E. Cesar Tello Rojas. Chimbote, 2014* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de los ángeles Chimbote, Chimbote, Perú.
- Regalado, E. (2015). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura de actividades prácticas (tecnología) en los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del instituto departamental san José de la ciudad de el progreso, Yoro, Honduras* (Tesis de maestría en educación y aprendizaje). Universidad Rafael Landívar. Guatemala, Guatemala.
- Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato técnico en salud comunitaria del instituto República Federal de México de Comayagua, M.D.C., durante el año lectivo 2013* (Tesis de maestría en investigación educativa). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, México.
- Salas, J. (2005). *Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes del primer año de la facultad de estomatología Roberto Beltrán Neyra de la UPCH* (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Sánchez, W. y Téran, E. (2017), *Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa María Ulises 0031 Tarapoto* (Tesis de licenciatura). Universidad peruana Unión, Tarapoto, Perú.
- Sanfélix, F. (2004). *Intervención del psicólogo escolar en educación secundaria: Evaluación y optimización del desarrollo del aprendiz en el contexto escolar* (Tesis de

doctorado en psicología evolutiva y de la educación). Universidad de Valencia. Valencia.

Sigchos, W. (2018). *Los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes de quinto, sexto y séptimo de educación general básica en la unidad educativa “Avelina Lasso de Plaza”, periodo 2016 – 2017* (Tesis de licenciatura en ciencias de la educación). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.

Terry, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Toro, E. (2007). *Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento de los participantes de la asignatura ortografía y redacción en el programa de instrucción a distancia del Instituto Nacional de cooperación educativa INCE* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado. Trujillo, Venezuela.

Torres, J. (2018). *Nivel de hábitos de estudio en estudiantes de la institución educativa corazón de Jesús Arequipa* (Tesis de maestría en docencia universitaria). Universidad San Pedro Arequipa, Perú.

Vildoso, V. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de agronomía de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann* (Tesis de maestría en educación). Universidad Nacional Mayor de San Marco, Lima, Perú.

Zarate, C. (2018). *Hábitos de estudio en estudiantes del primer al tercer grado de secundaria en la institución educativa Prolog del distrito de San Juan de Miraflores* (Tesis de licenciatura). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

ANEXOS

**ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL PERÚ
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**

Título: “Hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica”

Autor: Irene Mercedes Tito Calderón

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLE										
<p>Problema principal</p> <p>¿Qué diferencias existen en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Variable 1</th> <th style="text-align: center;">Dimensiones</th> <th style="text-align: center;">Instrumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Hábitos de estudio</td> <td style="text-align: center;">D1:Forma de estudio</td> <td rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Inventario de Hábitos de Estudio de Vicuña (2005)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">D2:Resolución de tareas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">D3:Preparación de exámenes</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">D4:Forma de escuchar la clase</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">D5:Acompañamiento de estudio</td> </tr> </tbody> </table>	Variable 1	Dimensiones	Instrumento	Hábitos de estudio	D1:Forma de estudio	Inventario de Hábitos de Estudio de Vicuña (2005)	D2:Resolución de tareas	D3:Preparación de exámenes	D4:Forma de escuchar la clase	D5:Acompañamiento de estudio
Variable 1	Dimensiones	Instrumento											
Hábitos de estudio	D1:Forma de estudio	Inventario de Hábitos de Estudio de Vicuña (2005)											
	D2:Resolución de tareas												
	D3:Preparación de exámenes												
	D4:Forma de escuchar la clase												
	D5:Acompañamiento de estudio												
<p>Problemas secundarios</p> <p>¿Cuáles son los niveles de los Hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Describir los Hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur.</p>	<p>3.3.2. Hipótesis específica</p> <p>Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en los Hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur en función al género, edad, grado y colegio.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Variable 2</th> <th style="text-align: center;">Dimensiones</th> <th style="text-align: center;">Instrumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Motivación académica</td> <td style="text-align: center;">D1:Autoeficacia académica</td> <td rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Escala de motivación académica de Thornberry (2008)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">D2:Atribuciones internas al logro</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">D3:Acciones orientadas al logro</td> </tr> </tbody> </table>	Variable 2	Dimensiones	Instrumento	Motivación académica	D1:Autoeficacia académica	Escala de motivación académica de Thornberry (2008)	D2:Atribuciones internas al logro	D3:Acciones orientadas al logro		
Variable 2	Dimensiones	Instrumento											
Motivación académica	D1:Autoeficacia académica	Escala de motivación académica de Thornberry (2008)											
	D2:Atribuciones internas al logro												
	D3:Acciones orientadas al logro												
<p>¿Cuáles son los niveles de la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur?</p>	<p>Describir la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur.</p>	<p>Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur en función al género, edad, grado y colegio.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Variable 2</th> <th style="text-align: center;">Dimensiones</th> <th style="text-align: center;">Instrumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Sociodemográficas</td> <td style="text-align: center;">Genero</td> <td rowspan="4" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Ficha socio demografica</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Edad</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Año de estudio</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Colegio</td> </tr> </tbody> </table>	Variable 2	Dimensiones	Instrumento	Sociodemográficas	Genero	Ficha socio demografica	Edad	Año de estudio	Colegio	
Variable 2	Dimensiones	Instrumento											
Sociodemográficas	Genero	Ficha socio demografica											
	Edad												
	Año de estudio												
	Colegio												
<p>¿Qué diferencias existen en los Hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur en función al género, edad, grado y colegio?</p>	<p>Identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en los Hábitos de estudio y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur en función al género, edad, grado y colegio.</p>	<p>Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica</p>											
<p>¿Qué diferencias existen en la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur en función al género, edad, grado y colegio?</p>	<p>Identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima sur en función al género, edad, grado y colegio.</p>												
<p>¿Qué diferencias existen en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica?</p>	<p>Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica</p>												

**ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL PERÚ
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**

Título: “Hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica”

Autor: Irene Mercedes Tito Calderón

MÉTODO	POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTO
Tipo de investigación	Población y muestra	Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la encuesta, por lo que se entregaron auto informes a los estudiantes de nivel secundaria para analizar los datos obtenidos de ellos (Sánchez y Reyes, 2006).
El tipo de investigación fue comparativo; ya que, se planteó como objetivo corroborar la existencia de diferencias estadísticamente significativas al comparar los hábitos de estudio en estudiantes con alto y bajo nivel de motivación académica. También, fue cuantitativo; puesto que, se empleó los números para estimar los resultados. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).	La población estuvo constituida por 513 estudiantes de nivel secundaria pertenecientes a tres instituciones educativas: I.E. José Belaunde Diez Canseco (Punta Hermosa), I.E. Miguel Grau Seminario (Lurín) y I.E. José Antonio Dapelo (Lurín), escogiendo solamente a los estudiantes de quinto y cuarto año en donde el 49.5% es del género masculino y el 50.5% es de género femenino.	Para medir los hábitos de estudio se empleó el inventario de Hábitos de estudio CASM -85 creado por Vicuña, en su versión revisada en el año 2005, dicho instrumento tiene como objetivo la estimación de los hábitos de estudio en los estudiantes de educación secundaria y universitaria. Esta compuesto por 53 ítems divididos en cinco dimensiones con un formato de respuesta dicotómico.
Diseño de investigación	La muestra fue estimada mediante la fórmula para poblaciones finitas, obteniendo al 97% de índice de confianza (IC) y 3% de margen de error (e) la cantidad de 402 estudiantes, en donde 249 son del quinto año y 264 de cuarto año de secundaria, el 49.5% de género masculino y el 50.5% de género femenino; así mismo el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional ya que fueron seleccionados a criterio del investigador.	Para la medición de la motivación académica se empleó la Escala de Motivación académica creada por Thornberry en el año 2008, la cual tiene por objetivo la estimación del nivel de motivación académica en escolares a través de sus 18 ítems divididos en tres dimensiones.
El diseño fue no experimental, debido a que no se manipularon las variables de estudio de forma deliberada; asimismo, fue transversal por que se recolectó los datos en un solo momento de tiempo y en su ambiente natural, pudiendo entender los resultados en función al momento analizado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).		

ANEXO 02: INSTRUMENTO PARA VARIABLE 1
INVENTARIO DE HABITOS DE ESTUDIO
Vicuña (2005)

Género: Masculino () Femenino () Edad: Año de estudio:

Instrucciones

Este es el inventario de Hábitos de estudio, que le permitirá a usted conocer las formas dominantes de trabajo en su vida académica y de esa manera aislar aquellas conductas que puedan estar perjudicándole su éxito en el estudio. Para ello solo tiene que poner una X en el cuadro que mejor describa su caso particular. Procure contestar no según lo que debería hacer o hacen sus compañeros sino de la forma como usted estudia ahora

N°	¿Cómo estudia usted?	Siempre	Nunca
1	Leo todo lo que tengo que estudiar subrayando los puntos más importantes		
2	Subrayo las palabras cuyo significado no sé.		
3	Regreso a los puntos subrayados con el propósito de aclararlo.		
4	Busco de inmediato en el diccionario el significado de las palabras que no sé.		
5	Me hago preguntas y me respondo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
6	Luego escribo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
7	Doy una leída parte por parte y repito varias veces hasta recitarlo de memoria.		
8	Tarto de memorizar todo lo que estudio.		
9	Repaso lo que he estudiado después de 4 a 8 horas.		
10	Me limito a dar una leída general a todo lo que tengo que estudiar.		
11	Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con otros temas ya estudiados.		
12	Estudio sólo para los exámenes.		
¿Cómo haces sus tareas?			
13	Leo la pregunta, busco en el libro y escribo la respuesta casi como dice el libro.		
14	Leo la pregunta, busco en el libro, leo todo y luego contesto según como he comprendido.		
15	Las palabras que no entiendo, las escribo como están en el libro, sin averiguar su significado.		
16	Le doy más importancia al orden y presentación del trabajo que a la comprensión del tema.		
17	En mi casa me falta tiempo para terminar con mis tareas, las completo en el colegio preguntando a mis amigos.		
18	Pido ayuda a mis padres u otras personas y dejo que me resuelvan todo o gran parte de la tarea.		
19	Dejo para el último momento la ejecución de mis tareas por eso no las concluyó dentro del tiempo fijado.		
20	Empiezo a resolver una tarea, me canso y paso a otra.		
21	Cuando no puedo resolver una tarea me da rabia o mucha cólera y ya no lo hago.		
22	Cuando tengo varias tareas empiezo por la más difícil y luego voy pasando a las más fáciles.		
¿Cómo prepara sus exámenes?			
23	Estudio por lo menos dos horas todos los días		
24	Espero que se fije fecha de un examen o paso para ponerme a estudiar.		
25	Cuando hay paso oral, recién en el salón de clases me pongo a revisar mis apuntes.		

¿Cómo prepara sus exámenes?		Siempre	Nunca
26	Me pongo a estudiar el mismo día del examen.		
27	Repaso momentos antes del examen.		
28	Preparo un plagio por si acaso me olvido del tema.		
29	Confío en que mi compañero me "sople" alguna respuesta en el momento del examen.		
30	Confío en mi buena suerte por eso solo estudio aquellos temas que supongo que el profesor preguntará.		
31	Cuando tengo dos o más exámenes el mismo día empiezo a estudiar por el tema más difícil y luego el más fácil.		
32	Me presento a rendir mis exámenes sin haber concluido con el estudio de todo el tema.		
33	Durante el examen se me confunden los temas, se me olvida lo que he estudiado		
¿Cómo escucha las clases?			
34	Trato de tomar apuntes de todo lo que dice el profesor.		
35	Solo tomo apuntes de las cosas más importantes.		
36	Inmediatamente después de una clase ordeno mis apuntes.		
37	Me pongo a estudiar el mismo día del examen.		
38	Cuando el profesor utiliza alguna palabra que no se, levanto la mano y pido su significado.		
39	Me canso rápidamente y me pongo a hacer otras cosas.		
40	Cuando me aburro me pongo a jugar o a conversar con mi amigo.		
41	Cuando no puedo tomar nota de lo que dice el profesor me aburro y lo dejo todo.		
42	Cuando no entiendo un tema mi mente se pone a pensar soñando despierto.		
43	Mis imaginaciones o fantasías me distraen durante las clases.		
44	Durante las clases me distraigo pensando lo que voy a hacer a la salida.		
45	Durante las clases me gustaría dormir o tal vez irme de clase.		
¿Qué acompaña sus momentos de estudio?			
46	Requiero de música sea del radio o equipo de audio (mp3, mp4)		
47	Requiero la compañía de la TV.		
48	Requiero de tranquilidad y silencio		
49	Requiero de algún alimento que como mientras estudio.		
50	Mi familia; que conversan, ven TV o escuchan música.		
51	Interrupciones por parte de mis padres pidiéndome algún favor		
52	Interrupciones de visitas, amigos, que me quitan tiempo.		
53	Interrupciones sociales; fiestas, paseos, citas, etc.		

ANEXO 03: INSTRUMENTO PARA VARIABLE 2
ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA
Thornberry (2008)

Instrucciones

A continuación, se presentan una serie de frases que las personas usan para describirse. Lee cada una y marca la categoría (casi siempre, a veces, casi nunca) que mejor describe como piensas y actúa hoy en día. No hay respuestas buenas o malas.

ITEMS	SIEMPRE pienso y actúo así	A VECES pienso y actúo así	NUNCA pienso y actúo así
1. No importa lo que haga, tendré bajas calificaciones.			
2. Me considero una persona competente en lo académico.			
3. Dejo para el último momento, la realización de los trabajos o el estudiar para un examen.			
4. Pienso que mis calificaciones dependen de mi esfuerzo.			
5. Tener éxito en los estudios es muy difícil para mí.			
6. Realizó todos los trabajos y tareas que los profesores asignan.			
7. No tengo la capacidad para lograr buenos resultados escolares.			
8. Cuando hago un trabajo, estudio o doy un examen, me esfuerzo todo lo posible por hacerlo excelente.			
9. Pienso que mis resultados escolares poco tienen que ver con el esfuerzo que ponga al estudiar.			
10. Hago más de lo requerido en los cursos.			
11. Cuando tengo dificultad para resolver un trabajo escolar, sigo intentando hacerlo todo el tiempo necesario.			
12. Mi rendimiento en los cursos es algo que esta fuera de mi control.			
13. Pienso que tengo lo que se necesita para tener éxito en mis estudios escolares.			
14. Mi rendimiento en el colegio es algo que depende de mí.			
15. En mi tiempo libre, doy prioridad a otras actividades en vez de mis estudios.			
16. Soy capaz de tener éxito en mis estudios escolares.			
17. Me quedo con dudas y no busco la forma de solucionarlas.			
18. Puedo controlar mis resultados escolares.			