

**MOTIVACIÓN, AUTORREGULACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE ARANZAZU (CALDAS)
ADSCRITA AL PROGRAMA ONDAS DE COLCIENCIAS**

MÓNICA BERNAL ECHEVERRI

EDILMA FLÓREZ RINCÓN

DORALBA SALAZAR MORALES

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE / UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MANIZALES
MANIZALES**

2017

**MOTIVACIÓN, AUTORREGULACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE ARANZAZU (CALDAS) ADSCRITA AL
PROGRAMA ONDAS DE COLCIENCIAS**

**MÓNICA BERNAL ECHEVERRI
EDILMA FLÓREZ RINCÓN
DORALBA SALAZAR MORALES**

**ASESORA DE TESIS
DRA. María Inés Menjura Escobar**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE / UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MANIZALES
MANIZALES**

2017

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, mayo de 2017

A nuestras familias que son el motor, que hacen que cada día nos levantemos con entusiasmo y
afrontemos con valentía y mucho amor los retos de la labor educativa.

A Dios, por ser fuente de Luz y vida que nos permitió la culminación de esta etapa de formación.

A nuestras familias, por su comprensión y apoyo incondicional, siendo nuestra motivación principal.

A nuestra tutora de tesis, Dra. María Inés Menjura Escobar, por su dedicación, colaboración y apoyo constante.

A nuestros profesores, quienes además de sus sabias y acertadas orientaciones, nos brindaron su afecto, comprensión y amistad.

Al programa Ondas y al CINDE por permitirnos mejorar nuestras prácticas educativas, enseñándonos a transformar realidades.

Contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
Capítulo I. El Problema	14
1. Planteamiento del Problema	14
1.1 Formulación del Problema.....	17
2. Objetivos de la Investigación	18
2.1 Objetivo General	18
2.2 Objetivos Específicos.....	18
3. Justificación.....	19
4. Delimitación	21
Capitulo II. Marco Referencial.....	22
1. Antecedentes de la Investigación	22
2. Bases Teóricas	35
2.1 Aproximación al concepto de aprendizaje	35
2.2 La Motivación	37
2.2.1 Tipos de Motivación.....	41
2.2.2 Factores Motivacionales	42
2.3 Autorregulación del Aprendizaje	44
2.3.1 Procesos de autorregulación de los aprendizajes	49
3. El Rendimiento Académico.....	54
3.1 Factores del Rendimiento Académico	56
4. Hipótesis	60
4.1 Hipótesis general	60
4.2 Hipótesis específicas.....	60
5.Sistema de Variables	61
4.1 Definición conceptual	61
4.2 Definición Nominal	61

4.3 Operacionalización	62
Capítulo III. Metodología de la Investigación	64
1. Tipo de Investigación.....	64
2. Diseño de la Investigación.....	64
3. Población.....	65
4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	66
4.1 Confiabilidad y Validez	70
5. Procedimiento	72
6. Técnicas de análisis de los datos.....	73
Capítulo IV. Resultados.....	74
1. Análisis de los Resultados.....	74
2. Discusión de los Resultados	116
Conclusiones	121
Recomendaciones	123
Referencias Bibliográficas	124
Anexos	131

Lista de Figuras

Figura 1. Planificación	49
Figura 2. Ejecución	50
Figura 3. Autorreflexión.....	51
Figura 4. Factores de rendimiento académico.....	58
Figura 5. Estructura Prueba MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje.....	75
Figura 6. Calificación ítems: Evitación de juicios negativos de competencia	77
Figura 7. Calificación ítems: auto-concepto como trabajador	79
Figura 8. Calificación ítems: ansiedad facilitadora del rendimiento.....	81
Figura 9. Resultados prueba MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje	82
Figura 10. Estructura Prueba MSLQ: Motivación y estrategias de aprendizaje	84
Figura 11. Resultados Prueba MSLQ: Motivación-Valoración	85
Figura 12. Resultados Prueba MSLQ: Motivación-Expectativas	86
Figura 13. Calificación ítems: Afecto-Ansiedad.....	88
Figura 14. Resultados Prueba MSLQ: Motivación	89
Figura 15. Resultados Prueba MSLQ: Estrategias de aprendizaje-Cognitivas y Metacognitivas ..	91
Figura 16. Resultados Prueba MSLQ: Estrategias de aprendizaje-De gestión de recursos	94
Figura 17. Resultados Prueba MSLQ: Estrategias de aprendizaje.....	96
Figura 18. Resultados Prueba MSLQ: Motivación y estrategias de aprendizaje	97
Figura 19. Desempeño académico, asignaturas	99
Figura 20. Resultados desempeñados académicos por áreas	100
Figura 21. Correlaciones. MAPE-I	103
Figura 22. Correlaciones MSLQ-Motivación-Valoración	105
Figura 23. Correlaciones. MSLQ-Motivación-Expectativas.....	107
Figura 24. Correlaciones. MSLQ-Motivación-Afecto (ansiedad)	108
Figura 25. Correlaciones. MSLQ-Estrategias de aprendizaje-Cognitivas y metacognitivas	109
Figura 26. Correlaciones. MSLQ-Estrategias de aprendizaje-De gestión de recursos	111
Figura 27. Correlaciones. MSLQ-Estrategias de aprendizaje-De gestión de recursos	112
Figura 28. Análisis de clúster. Conformación.....	113
Figura 29. Importancia del predictor.....	114

Lista de Tablas

Tabla 1. Índice de fiabilidad Escala de Motivación por subescala	70
Tabla 2. Índices de fiabilidad de la Escala de Estrategias de Aprendizaje por sub escalas	71

Lista de Anexos

Anexo 1. Cuestionario M.A.P.E.-I. J. Alonso Tapia y J. Sánchez Ferrer (1992)	131
Anexo 2. Universidad de Manizales - Universidad de Caldas	139

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito determinar la relación entre motivación, procesos de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas) adscrita al programa Ondas de Colciencias; la misma se sustentó teóricamente desde postulados de la corriente sociocognitiva donde se abordaron planteamientos de Pintrich (2006) y Tapia (1997) para la variable motivación, para autorregulación de los aprendizajes aportes de Zimmerman (2008), Rosario (2003) y Schunk (2008), y para rendimiento académico Gonzalez (2003) y Jiménez (2000), entre otros.

Metodológicamente la investigación fue de tipo descriptiva correlacional, con un diseño no experimental, transeccional de campo. La población estuvo constituida por 30 estudiantes con edades que oscilan entre 12 y 17 años, 13 masculinos y 17 femeninos, pertenecientes al estrato socioeconómico 1, y a la metodología escuela nueva - escuela activa. Para la recolección de los datos se empleó la observación y el uso de cuestionarios MAPE I y MSLQ con alternativas de escalas de respuesta múltiples y el registro académico de notas del año 2016.

El análisis de los resultados fue realizado por medio del programa SPSS v21, donde se estableció un análisis univariado y multivariado de las variables. Los resultados señalan una correlación no significativa entre motivación y rendimiento académico y una correlación significativa entre motivación y autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: Motivación, autorregulación del aprendizaje, rendimiento académico.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between intrinsic motivation, self-regulation of learning processes and academic performance in students of seventh grade of an educational institution of the municipality of Aranzazu (Caldas) attached to the program of Colciencias waves; the same was theoretically to the variable motivation. The population was composed of 30 students with ages ranging between 12 and 17 years, 13 male and 17 female, belonging to the stratum 1, and to the methodology new school - active school. For the collection of data, the observation and the use of ASM I and mslq questionnaires with alternatives of multiple response scales and record of the year 2016.

The analysis of the results was carried out by means of the SPSS v21, where he established a univariate and multivariate analysis of the variables. The results show a significant correlation between motivation and academic performance and a significant correlation between motivation and self-regulation of learning.

Keywords: Motivation, self – regulation of learning, academic performance.

Introducción

Los cambios acaecidos en las últimas décadas, exigen a la educación responder a las complejas necesidades del entorno, mediante la implementación de recursos psicopedagógicos que contribuyan al desarrollo del aprendizaje activo, independiente, crítico y reflexivo que promuevan la potenciación de las capacidades de los estudiantes y contribuyan a promover una formación autónoma que facilite procesos de aprender a aprender.

En este sentido, es innegable la influencia de variables motivacionales y cognitivas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes que se manifiestan en la capacidad de autorregulación y autoadministración de los propios procesos de crecimiento a nivel formativo. Todo este proceso se ve reflejado en los niveles de desempeño académico por parte del estudiante.

En este estudio se determina la relación entre los procesos de motivación, autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), con el fin de abrir la discusión alrededor de los criterios y nociones que se deben tener en cuenta a la hora de pensar, diseñar, implementar y resignificar los planes de estudio y los proyectos educativos institucionales, así como la reflexión en torno a las propias prácticas pedagógicas.

En esta investigación el estudiante se concibe como un universo de posibilidades, con capacidad de autogestionar sus propios procesos de formación, como un aspecto muy importante para entender la influencia de la propia autoimagen, el deseo y la autorregulación del aprendizaje.

En su estructura está organizada por capítulos los cuales contienen: Capítulo I. El problema, Capítulo II. Marco Teórico, Capítulo III. Metodología de la Investigación, Capítulo IV. Resultados. Y, por último, Conclusiones, Recomendaciones y Referencias.

Capítulo I. El Problema

1. Planteamiento del Problema

En Colombia, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, la educación es un asunto que no sólo preocupa a los padres de familia, docentes y autoridades, sino a quienes formulan las políticas públicas educativas en los ámbitos nacional, departamental y local.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2003), el aprendizaje es el resultado de la interacción de múltiples factores, entre ellos, los recursos culturales, sociales, psicológicos y materiales, que facilitan o dificultan la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo. Los procesos de aprendizaje implican disponer de las capacidades, conocimientos y destrezas necesarias, y de manera particular, de estrategias autorreguladoras y metacognitivas, además de la disposición, intención y motivación suficientes que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar. Así, para obtener el éxito académico se necesita tanto de habilidad como de voluntad, reflejando con claridad el grado de interrelación entre lo cognitivo afectivo (motivacional), lo metacognitivo y la autorregulación para el aprendizaje.

Es innegable la importancia de la motivación en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues influye en el nivel de asimilación de los contenidos de estudio que alcanzan los estudiantes a nivel individual y grupal. Así, en la medida que los docentes direccionen y canalicen el interés por aprender a aprender, contribuirán a facilitar la asimilación de contenidos de estudio de forma comprensiva y significativa. La motivación suele incidir en la forma de pensar y de aprender. Una apreciación positiva de las tareas puede influir en el estudiante de manera que se involucre más en

sus propios procesos de aprendizaje y en la utilización frecuente de estrategias cognitivas. “La relación entre motivación, cognición y metacognición puede intervenir en el desarrollo de una actividad autónoma de aprendizaje contribuyendo a la formación integral” (Biggs, citado por Lamas, 2009, p. 13).

La motivación toma protagonismo transcendental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se considera que la motivación del estudiante hacia el aprendizaje es tan importante como la inteligencia para alcanzar buenos resultados académicos. Por lo tanto, la motivación y la autorregulación son procesos esenciales en el aprendizaje por su incidencia en el rendimiento académico. La autorregulación para el aprendizaje, entra en juego como elemento mediador entre la motivación y el rendimiento académico; de hecho, los estudiantes autorregulados se caracterizan por su interés e implicación personal en su aprendizaje.

No obstante, en los diferentes niveles educativos, pueden evidenciarse dificultades tanto en el reconocimiento como en el desarrollo de los procesos que intervienen en el aprendizaje, lo que hace absolutamente necesario despertar e incrementar las posibilidades del estudiante, acompañándolo a que trascienda el verdadero sentido del aprendizaje escolar y sus implicaciones en el rendimiento académico.

Por otra parte, el concepto de autorregulación del aprendizaje ha ido adquiriendo un valor creciente en la literatura, dado los importantes alcances que la investigación sugiere respecto a la manera como los estudiantes participan activamente, monitoreando y regulando sus propios procesos para aprender. El aprendizaje, cada vez más, es considerado como una actividad que los estudiantes hacen por sí mismos, y no como una respuesta reactiva a la enseñanza. Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje son protagonistas en sus esfuerzos para aprender porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones; esta realidad se nutre de tres aspectos esenciales para el estudio de los procesos de autorregulación del aprendizaje: las estrategias de autorregulación en

los estudiantes, sus percepciones de autoeficacia y su compromiso con los objetivos o metas educativas.

El propósito de este estudio se orientó a establecer la relación entre la motivación, los procesos de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas). Los estudiantes que participaron en el estudio demostraron poco interés por el desarrollo de actividades escolares, incumplimiento frecuente con tareas y trabajos asignados, bajo rendimiento académico, inasistencia e interrupciones en clase, desacato de instrucciones, poca atención y concentración, poca capacidad para relacionarse con los demás, escaso reconocimiento de habilidades y potencialidades en sí mismos y en los demás e incapacidad de expresar sentimientos y emociones.

El aprendizaje como proceso cognitivo requiere de elementos posibilitadores que favorezcan el ambiente, de ahí la importancia de analizar los factores que intervienen en él, para realizar tanto su valoración como el reconocimiento en el aula, con el fin de establecer acciones de mejora y prácticas de auto reconocimiento.

El reconocimiento de procesos cognitivos y motivacionales que influyen en el rendimiento académico demuestran que aprender con éxito es necesario y logable si se piensa en la relevancia que tiene para la vida, más que para la aprobación y promoción escolar, llevando a la comprensión del verdadero sentido de la educación, ya que, el éxito en el estudio es producto de la entrega, de la pasión y del entusiasmo.

1.1 Formulación del Problema

Este estudio responde a la pregunta ¿Cuál es la relación entre la motivación intrínseca, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas)?

2. Objetivos de la Investigación

2.1 Objetivo General

Establecer la relación entre la motivación, los procesos de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.

2.2 Objetivos Específicos

Describir los tipos de motivación en estudiantes de grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.

Identificar los factores motivacionales de los estudiantes de grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.

Caracterizar los procesos de autorregulación del aprendizaje que están presentes en los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.

Analizar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.

Analizar las relaciones entre la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.

3. Justificación

En la sociedad contemporánea, considerada como sociedad de la información que cambia y se renueva con gran velocidad, se elevan las exigencias frente al proceso de aprendizaje, convirtiéndolo cada vez más en un proceso autónomo, autodirigido y autorregulado. En palabras de López (2011):

Si un estudiante elige participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, puede aprender a usar con eficacia una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, que lo llevarán a la construcción de conocimiento en forma significativa para alcanzar de esta forma el logro educativo deseado. (p. 70)

Una ruta de importancia para el proceso de aprendizaje es la búsqueda de recursos psicopedagógicos y el estudio de los procesos de distinto tipo que permitan el desarrollo del aprendizaje activo, independiente, crítico y reflexivo de los estudiantes como aspecto esencial para el éxito escolar. El aprendizaje está determinado por variables motivacionales y cognitivas que posibilitan el deseo de adquirir nuevos contenidos formativos.

El significado básico que toda situación de aprendizaje tiene para los estudiantes, está relacionado con el incremento de sus capacidades, permitiéndoles ser más competentes haciendo que disfruten con el uso de las mismas (Dweck, 1983; Tapia, 1997). Cuando esto ocurre se dice que el estudiante trabaja intrínsecamente motivado (Ryan y Deci, 1985) y en consecuencia, es capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad (Ciskcentmihalyi, 1975), buscando información espontáneamente y solicitando ayuda si es realmente necesaria para

resolver los problemas que encuentra (Jagacinsky, 1992), llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que de un modo u otro, puede plantearse como el logro de un proyecto personal.

La motivación y la autorregulación son procesos que llevan a los estudiantes a comprender las múltiples facetas de su propia naturaleza, a incrementar el saber, a despertar la curiosidad intelectual, el sentido crítico, y a analizar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo la autonomía que los llevará al avance progresivo y a una forma más eficaz para aprender. Pero, no basta que acumule una reserva de conocimientos sin límites, sino estar en condiciones de aprovecharlos y utilizarlos durante toda su vida y en cada oportunidad que se le presente; además de profundizar, actualizar, interactuar, enriquecer ese saber y adaptarse a un mundo en permanente cambio.

El tema de la motivación y la autorregulación del aprendizaje es de vital importancia en el campo educativo por su influencia en los resultados académicos. Si un estudiante es capaz de autorregular su desempeño vinculando conscientemente su motivación, procedimientos y conocimientos en beneficio de alcanzar sus aprendizajes, adquirirá gradualmente la capacidad de ir decidiendo, monitoreando y controlando los procesos que desarrolla y los efectos que producen en sus resultados, siendo capaz, por ende, de potenciar lo que ha resultado exitoso y modificando lo que no ha sido adecuado, aprendiendo de sus errores. Por ello, asumirá con responsabilidad el rol protagónico que le compete en su desarrollo y se moverá con mayor iniciativa, independencia y proactividad frente a los desafíos que deba enfrentar, cualquiera que sea el origen de ellos (personales, familiares o sociales).

4. Delimitación

La Institución Educativa Alegrías del municipio de Aranzazu se encuentra ubicada en la zona noroccidente del municipio. Su sede central está localizada en la vereda Alegrías y sus demás secciones en las veredas La Esperanza, El Roblal, San Ignacio, Manzanillo, La Pradera, Cuatro Esquinas, El Edén, La Guaira, Chambery y Sabanalarga, ellas conservan el nombre de su vereda.

Las veredas que conforman esta zona se encuentran entre 5 y 8 km de la cabecera municipal, entre 1.600 y 1.800 metros de altura sobre el nivel del mar, y una temperatura promedio entre 17° y 22°. En la actualidad, y por su ubicación estratégica, atiende población de municipios vecinos, entre ellos Filadelfia, La Merced y Salamina.

La población es flotante y una minoría son propietarios de parcelas. Las familias pertenecen a los estratos 1 y 2 y están conformadas por 4 a 6 miembros, quienes se dedican a las labores del campo y del hogar.

La Institución ofrece educación preescolar, básica y media técnica con formación agroindustrial, orientada bajo la metodología escuela nueva - escuela activa, y articulación con el SENA. Cuenta con una matrícula de 268 estudiantes atendidos por veinte docentes y dos directivos docentes.

Capítulo II. Marco Referencial

1. Antecedentes de la Investigación

Las investigaciones relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico, han sido diversas y dan cuenta de estudios muy particulares, ellas aportan información relevante relacionada con el tema.

La investigación realizada por Rodríguez (2009), titulada “Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O”, se orientó con el propósito de encontrar diferencias en las estrategias de estudio que emplean los estudiantes con relación al rendimiento y en función de las metas académicas. La muestra de estudio la conformaron 524 estudiantes.

Los resultados del estudio, sugieren pérdida de interés por el estudio por parte de los estudiantes en la transición del primer al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). De hecho, los estudiantes de segundo ciclo parecen esforzarse en el estudio porque les gusta o les parece interesante lo que estudian o porque disfrutan con lo que aprenden, en menor medida que los estudiantes de los primeros grados. Al mismo tiempo, los estudiantes de los primeros años de secundaria expresan una mayor preocupación por la valoración social y por evitar castigos. Se evidenció una pérdida de motivación intrínseca hacia el estudio y menor preocupación entre los estudiantes de los últimos cursos de secundaria, por la pérdida de privilegios o recompensas, así como menor necesidad de estima, valoración social y preocupación por la imagen personal.

En cuanto a las estrategias cognitivas y de autorregulación, los resultados indican que hay diferencias en el uso de estrategias dependiendo del peso que tienen las metas de aprendizaje dentro del perfil motivacional de los estudiantes.

La investigación es de interés, porque analiza los factores motivacionales más importantes desde la percepción del estudiante y realiza un análisis de correlación entre los niveles de escolarización evidenciando un cambio en la autopercepción.

Por otra parte, Rosário et al. (2009) en un estudio titulado: “Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación”, con la participación de 447 estudiantes de cuatro cursos de Enseñanza Secundaria del Sistema Educativo Español, realizado con el fin de comprobar diferencias en el uso de diversos tipos de estrategias en los distintos niveles de rendimiento académico, concluye que cuanto mayor es el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación, mayor es el rendimiento académico en las áreas curriculares evaluadas, lo cual confirma que las estrategias de autorregulación son las encargadas de potenciar la gestión personal del proceso de aprendizaje y de estudio.

La investigación titulada “Motivación en el alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia”, realizada por Rodríguez y Calleja (2010), se orientó con el objetivo de conocer en profundidad aspectos relacionados con la motivación de los adolescentes gallegos vivenciados en su contexto escolar, utilizando como instrumento el cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) que evalúa la motivación intrínseca y extrínseca, el valor de la tarea, la autoeficacia y el control.

Los resultados del estudio, evidencian correlación significativa entre la motivación y el autoconcepto como determinantes del rendimiento académico, lo cual muestra la necesidad de una mayor concentración en la autoimagen como la principal razón motivacional del estudiante y confirma que estar motivado mejora los mecanismos cognitivos vinculados al logro (Álvarez-

García et al., 2011). “El fracaso escolar presenta una relación directa con la ansiedad de cara a los exámenes e inversamente proporcional con la competencia de autorregulación del aprendizaje (Rosário, et al., 2008, p. 32).

La investigación confirma estos hallazgos, particularmente por la ausencia de asociación directa entre la percepción de comportamientos disruptivos y el rendimiento académico en matemáticas. Estos datos, al igual que los aportados por otras investigaciones (Cleary y Chen, 2009; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield, 2002; Urdan y Midgley, 2003), arrojan luces sobre el proyecto y sugieren que la autorregulación del aprendizaje disminuye a medida que los alumnos avanzan en la escolaridad obligatoria.

Este estudio contribuye a la investigación, por cuanto aporta insumos para la recolección de la información, a través de la aplicación del test “IPAA” (Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje), que está estructurado de acuerdo con el modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2008): planificación, ejecución y evaluación. Teóricamente proporciona elementos desde la valoración de factores sociales y contextuales (conductas disruptivas) a la luz de varios autores que coinciden en contemplarlos en sus estudios sobre motivación y autorregulación del aprendizaje.

El estudio realizado por Pujol y Valdés (2011), sobre: “Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad”, se propuso con el fin de identificar los niveles de autorregulación académica y su relación con el rendimiento académico y determinadas variables socio- demográficas en estudiantes de bachillerato. Esta es una investigación no experimental de campo, con un diseño transversal, descriptivo y correlacional. En cuanto a los resultados, el análisis correlacional permitió determinar distintos niveles en los subprocesos de planeación, control y reflexión y determinar algunas relaciones con el rendimiento escolar

El estudio realizado por Suárez y Fernández (2011) titulado “Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS”, da cuenta del estudio de las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje-Versión Secundaria (EEMA-VS), como instrumento para evaluar la utilización de diferentes tipos de estrategias de autorregulación afectivo-motivacional, desde una perspectiva autorreguladora de la motivación y el aprendizaje en estudiantes de secundaria.

En este sentido, las estrategias de autorregulación motivacional están dirigidas a la generación y gestión de los motivos y afectos que conducen al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta. Los objetivos del estudio se orientan a la adaptación y validación de las escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EE-MA; Suárez y Fernández, 2005), con el fin de obtener información sobre la utilización de los distintos tipos de estrategias motivacionales del EEMA en estudiantes de secundaria.

Los resultados obtenidos destacan la fiabilidad y validez de la Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje-Versión Secundaria (EEMA-VS). Se ha comprobado que en su conjunto y en relación con los datos recogidos, constituye un instrumento aceptable en cuanto a sus índices de fiabilidad y validez. Muestran que la estrategia de autorregulación motivacional más utilizada es la de Implicación en la tarea a través de su gestión, mientras que la menos utilizada es la de Engaño.

Si se tienen en cuenta los tres componentes del instrumento, dentro del Componente de Expectativas, la estrategia más utilizada es la de Generación de expectativas positivas, mientras que la menos utilizada es la de Ensalzamiento de los otros. Con respecto al Componente de Valor, la estrategia más utilizada es la de Implicación en la tarea a través de su gestión, mientras que la menos utilizada es la de Generación de meta de auto-ensalzamiento del ego. Finalmente, dentro

del Componente de Afecto, la estrategia más utilizada es la de Control de la ansiedad, mientras que la menos utilizada es la de Engaño.

El estudio es de utilidad por su aporte al análisis de factores cognitivos, motivacionales y afectivos, así como de los factores socio-contextuales y conductuales, y la referencia a las escalas de motivación del aprendizaje.

La investigación titulada “La Predicción del rendimiento: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar, realizada por Rosario, Salgado, Núñez, González y Valle (2012), con el objetivo de examinar en qué medida el rendimiento académico de estudiantes de 5° a 9° grado, puede ser explicado por variables potencialmente relevantes de naturaleza cognitivo-motivacional (expectativas de rendimiento, nivel educativo esperado, auto eficacia para las matemáticas, el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, el tiempo de estudio), así como también por variables del contexto familiar (nivel educativo de los padres) y del contexto escolar (disrupción percibida y fracaso escolar).

Los resultados del estudio indican que las variables relacionadas con la motivación y el rendimiento (metas escolares, expectativas de rendimiento y tiempo de estudio), así como las relacionadas con el contexto (disrupción percibida) y con los aspectos socioeducativos (nivel socioeducativo familiar) no inciden de manera directa sobre el rendimiento académico en matemáticas, pero sí de un modo indirecto sobre la autoeficacia en matemáticas, el fracaso escolar y en menor grado en la autorregulación del aprendizaje.

La investigación realizada por Monrroy (2012), sobre “Desempeño docente y rendimiento académico de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla - Callao, con una población conformada por 94 estudiantes, con edades comprendidas entre 11 y 13 años”, conduce en términos generales a establecer que existe una correlación positiva entre las variables estudiadas.

Dicha investigación demuestra que el quehacer pedagógico, así como las relaciones interpersonales influyen de manera contundente en la motivación y en el rendimiento académico de los estudiantes, además puede ser replicada en otros niveles y contextos educativos.

La investigación realizada por Ferragut y Fierro (2012) sobre “Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes”, permite evidenciar correlación entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, pero no entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Para los autores, el rendimiento académico tradicionalmente se ha asociado con “la capacidad intelectual previa que permite la posibilidad de obtener buenas calificaciones” (p. 11). No obstante, afirman que “actualmente se considera que el equilibrio personal asociado a la motivación es un factor clave para lograr un mejor rendimiento y, en este sentido, conocer las propias emociones y saber restaurarlas ante las dificultades serán aspectos de importancia” (p. 23).

Es importante anotar que los autores no encontraron correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, pero consideran el bienestar personal como factor importante en la mejora del rendimiento académico, en una edad y en una etapa tan difícil para el aprendizaje escolar, como es la pre adolescencia.

El estudio “Aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes de nivel medio superior bilingüe en México” realizado por Arellano (2012), con una población de 505 estudiantes, con el objetivo de indagar los componentes motivacionales y su relación con las estrategias de aprendizaje, encuentran una correlación positiva, entre la motivación extrínseca e intrínseca, las estrategias de aprendizaje y la autoimagen.

El estudio realizado por Álvarez (2012), sobre “La autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de Estudios Sociales”, permitió determinar cómo enfrentan la autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de Estudios Sociales, estudiantes y docente. Para ello, se determinaron

las principales formas de autorregulación de los aprendizajes implementadas por el estudiantado, así como las estrategias, la noción y la metodología empleada por la docente investigadora sobre la autorregulación.

Los resultados indican que la identificación de la noción de autorregulación de los aprendizajes por parte del estudiantado, permitió establecer un marco conceptual en el cual se basó el proceso investigativo y el posterior análisis de la información.

La noción de autorregulación fue construida de manera grupal. No obstante, con la posterior utilización de técnicas e instrumentos se ve la importancia del acompañamiento docente y de los pares en los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, a partir del análisis de la autorregulación de los aprendizajes en el estudiantado, surgió desde la propuesta metodológica, un perfil docente basado en competencias para promover la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. El estudio presenta una propuesta para la potenciación de la autorregulación del aprendizaje y la mejora del quehacer docente.

Rosário et al. (2012) en un estudio realizado sobre “Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado”, con el propósito de determinar en qué medida el rendimiento escolar puede ser explicado por el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y cómo este tipo de comportamiento deseable puede estar condicionado por la utilidad percibida de su uso y por la competencia percibida para su ejecución. Pero también, en qué medida algunas variables exógenas (repetición de curso, curso y tiempo de estudio) ejercen influencia en las creencias de auto-eficacia para autorregular el aprendizaje de los estudiantes y su utilidad para la autorregulación.

Los resultados obtenidos muestran que, a mayor uso de estrategias de autorregulación del proceso de aprendizaje, mayor es el rendimiento académico, y viceversa, y que el uso de dichas estrategias depende de la utilidad percibida de tal comportamiento y de la auto-eficacia para su uso

efectivo. Estos datos sugieren la importancia de que los profesores utilicen estrategias de autorregulación en las tareas previstas en el currículo, aplicándolas a situaciones concretas de aprendizaje y entrenando su transferencia para otros contextos y tareas escolares, ya que esto hará más visible su utilidad y la práctica generarán competencia percibida en los alumnos.

La investigación realizada por Gaeta, Teruel y Orejudo (2012) sobre “Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado”, con la participación de 604 estudiantes de Educación Secundaria en una ciudad al noroeste de España, proponen que el uso de estrategias meta- cognitivas está relacionado con diferentes variables motivacionales y volitivas. Las variables motivacionales incluyen las percepciones de la estructura del aula y las orientaciones personales a metas, y las variables volitivas comprenden las estrategias de control motivacional y emocional. En el análisis de las relaciones señalan un conjunto de relaciones estructurales entre estos constructos; las percepciones de los estudiantes de la estructura de metas de aula tienen una influencia directa sobre su orientación a metas, y las estrategias volitivas de control motivacional y emocional tienen un papel mediador entre las orientaciones a meta de los estudiantes y el uso de estrategias metacognitivas.

Los resultados obtenidos confirman total o parcialmente las hipótesis utilizadas para la construcción del modelo. En primer lugar, se confirma que la estructura de metas de evitación incide significativamente en la orientación a metas de rendimiento, sin embargo, este no es el caso para la estructura de rendimiento y la orientación al rendimiento. En segundo lugar, la orientación al rendimiento está asociada significativamente a las estrategias metacognitivas, dejando de lado las estrategias volitivas. En tercer lugar, la estructura de metas de aprendizaje está relacionada con la orientación a metas de aprendizaje. Por otra parte, la orientación al aprendizaje incide significativamente en las estrategias metacognitivas, las estrategias volitivas tienen un efecto

mediador significativo entre la orientación al aprendizaje y las estrategias metacognitivas. Además, las estrategias volitivas influyen en la orientación al rendimiento.

Este estudio aporta desde la importancia de la percepción que los estudiantes tienen de la estructura de metas de aula, con el fin de involucrarse en su propio aprendizaje y la posibilidad de aumentar el uso de estrategias metacognitivas para la regulación automática del aprendizaje, mediante el uso de estrategias volitivas.

La investigación realizada por Fernández (2013) sobre “El rendimiento escolar y contexto social en la primaria”, analiza la relación entre el contexto social (barrio y familia) y su influencia en el rendimiento escolar de 119 estudiantes de grado sexto, con edades comprendidas entre 11 y 13 años, de tres centros escolares.

Los resultados de esta investigación son útiles porque reflejan que el contexto influye significativamente en el rendimiento académico del estudiante: un estrato socioeconómico bajo incide en el rendimiento escolar, en contraste con estudiantes que viven y estudian en un centro escolar situado en el centro de la ciudad, con recursos socioeconómicos medios o altos.

El estudio realizado por García (2013) sobre “La motivación académica” con el objetivo de elaborar un meta-análisis de las investigaciones que en los últimos años se han referido a los efectos de la motivación en el rendimiento de los estudiantes de educación secundaria, concluye que la mayoría de los estudios analizados consideran importante la influencia de la motivación sobre el rendimiento, y éste a su vez, es explicado por una multiplicidad de variables, entre las cuales, la motivación académica tiene un peso aceptable. En consonancia con otros estudios, el nivel de motivación explica el 34% del rendimiento académico.

Atendiendo a esta última afirmación se puede considerar importante el peso de la motivación sobre el rendimiento académico, puesto que una sola variable es capaz de explicar aproximadamente un tercio del rendimiento académico.

La investigación realizada por Gaxiola y González (2013) sobre “Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres”, se orientó con el objetivo de medir las trayectorias entre las variables autorregulación, resiliencia y metas educativas en el rendimiento académico de 120 estudiantes con altos y bajos resultados en las pruebas de bachillerato.

Los resultados del estudio, muestran correlación entre las variables investigadas, las cuales sirvieron como base para probar el modelo de trayectorias resultante. En el modelo estructural, la escuela de riesgo predijo de manera positiva y significativa los amigos de riesgo; sin embargo, esta no tuvo efectos significativos directos sobre la autorregulación y la disposición a la resiliencia. A su vez, los amigos de riesgo predijeron negativamente la autorregulación, mientras que la autorregulación predijo positivamente la disposición a la resiliencia. Por otra parte, la disposición a la resiliencia predijo positivamente las metas educativas. Por último, las metas educativas predijeron significativa y positivamente el rendimiento académico.

Como aporte principal del estudio se puede apreciar que la autorregulación emocional es un factor que incide en el rendimiento académico y que otros factores como el riesgo psicosocial pueden afectarlo.

El estudio desarrollado por Saldaña (2014) titulado “Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior”, realizado en Monterrey (México), se orientó con el objetivo de determinar las estrategias de aprendizaje de mayor frecuencia de uso, así como los tipos de motivación y la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes en los niveles de educación formal. Para la recolección de información se aplicó el MSLQ a una muestra no convencional de 450 estudiantes de la Preparatoria.

Los resultados indican que las estrategias más utilizadas por los estudiantes son las de repetición y el componente de motivación más alto fue la motivación extrínseca. Igualmente, las estrategias de aprendizaje correlacionaron casi en su totalidad de manera significativa con los diferentes factores motivacionales. En relación con el rendimiento académico, el componente de la motivación con más alta correlación fue la regulación del esfuerzo.

El estudio presenta un rastreo significativo de autores en torno al aprendizaje y las estrategias cognitivas. Para la recolección de la información se aplica el MSLQ que evidencia la posibilidad de establecer un análisis de correlación.

El estudio realizado por Paredes (2014) denominado: “Relación que existe entre las estrategias de autorregulación que emplean los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, del colegio Príncipe de Asturias y su rendimiento académico”, pretendió establecer relación entre las estrategias de autorregulación que emplean los estudiantes de cuarto y quinto de bachillerato y su rendimiento académico. En este trabajo participaron 117 estudiantes de ambos géneros y se logró demostrar que existe correlación estadísticamente significativa entre el uso de estrategias de autorregulación y el rendimiento académico. Además, estableció que existe relación entre la edad y los resultados de Lenguaje y Sociales, estableciendo que a mayor edad menor el resultado en las áreas mencionadas y a menor edad, mejores resultados.

Se resalta como aporte, el tratamiento que se le da a la categoría de autorregulación, vista como el conjunto de estrategias relacionadas con el control ejecutivo al realizar una actividad cognitiva. En sí es un proceso activo que realiza el estudiante a la hora de adquirir y construir nuevos conocimientos. El aprendizaje autorregulado integra gran parte de lo que se conoce del aprendizaje eficaz y la motivación. Describe las estrategias de autorregulación como control ejecutivo al realizar actividades cognitivas relacionadas con la planificación, el monitoreo, la

supervisión y revisión que un estudiante aplica de manera consciente e inteligente cuando desea aprender o solucionar problemas.

El estudio de Zamora (2015) sobre “Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de Secundaria y su relación con las variables cognitivo –motivacionales”, se llevó a cabo con una muestra de 198 estudiantes de 2º y 3º de Educación Secundaria de un centro educativo de titularidad concertada ubicado en la zona centro de la ciudad de Oviedo.

Los resultados indican que existe una relación entre la motivación, las estrategias de aprendizaje del estudiante y la facilidad o dificultad con la que detecta sus propios errores. La utilización de rúbricas facilita este último proceso, así como la autoevaluación. Por otra parte, los estudiantes con mayor rendimiento escolar son los que mejor detectan sus errores y los que más satisfechos se muestran con la experiencia. Mediante un análisis de ecuaciones estructurales, se comprueba que las variables de detección de errores son las únicas que explican el rendimiento, junto con la ansiedad ante situaciones de examen y la regulación del esfuerzo.

Además, fue posible evidenciar que los estudiantes que reciben la intervención dirigida a la detección de errores más la propuesta de autorregulación, consiguieron un mayor rendimiento académico que aquellos estudiantes que no participaron en la propuesta y que aquellos que realizaron sólo la detección de errores. Este estudio permite contemplar el carácter multidimensional de la autorregulación en el aprendizaje, además de su connotación como parte de los procesos metacognitivos.

El estudio sobre “Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes de la institución Rafael Landívar de Guatemala”, realizado por Candelaria (2015), con el objetivo de establecer la relación entre la aplicación de estrategias de autorregulación y el rendimiento académico en el curso de Estudios Sociales de los estudiantes de cuarto

bachillerato, concluye que los estudiantes conocen y valoran las estrategias autorreguladoras de planificación, esfuerzo y tiempo, así como la claridad de lo que tienen que estudiar: cuándo, cómo y dónde lo deben realizar; la confianza en la superación de obstáculos y la importancia de atención en el aula.

El estudio comprueba que las debilidades en la utilización de las estrategias se producen en la constancia metacognitiva, en el control y en la verificación del esfuerzo diario. El procesamiento activo en los estudiantes es el más bajo. Por otra parte, se evidenció que las mujeres poseen mejor diálogo interno que los hombres, ya que cuando están estudiando se auto-motivan interiormente y se animan con mensajes positivos para mantener un esfuerzo continuo.

El estudio titulado “Factores que Afectan la Motivación por el Aprendizaje en Estudiantes de Educación Media Técnica”, desarrollado por Leiva y Reneé (2016) con la participación de siete docentes y 100 estudiantes de décimo y onceavo grado, concluye que faltan estrategias motivacionales por parte de los docentes y existe poca claridad con relación a los roles del resto de la comunidad educativa.

2. Bases Teóricas

2.1 Aproximación al concepto de aprendizaje

Muchas son las discusiones que se abren al intentar precisar el concepto de aprendizaje. Habitualmente el "aprendizaje" es asociado con los procesos de adquisición del conocimiento que se producen casi siempre en ambientes escolares, no obstante, al reflexionar un poco, es evidente que este fenómeno ocurre en todos los ámbitos donde existan seres humanos, incluso si se encuentran fuera de las aulas, porque los sujetos, se encuentran en constante e inacabada formación. La noción psicológica del aprendizaje no ofrece por lo general un énfasis especial a los procesos estrictamente académicos, sino que intenta comprender la complejidad humana en cuanto a las formas en que el conocimiento se hace posible.

De acuerdo con Pozo (2008) pese a la fuerte determinación biológica que por cierto es el primer factor en posibilitar el conocimiento, el aprendizaje tiene un rasgo aún más complejo de tipo cultural, lo que podría llamarse un factor externo de tipo sociológico. Al respecto, el autor, afirma:

La mente humana, en cuanto sistema cognitivo no puede entenderse invocando sólo los procesos de selección natural, ya que la suya no es sólo una evolución biológica, sino, cada vez más, una evolución cultural, o según Donald (1991, 2001) una evolución biocultural (p. 68).

Aunque el aprendizaje humano tiene una raíz biológica, los procesos de formación han dado paso a un condicionamiento social de tipo lamarckiano, debido a que las representaciones culturalmente generadas, logran determinar las causas de la adquisición e interpretación del conocimiento, generando respuestas adaptativas que influyen los límites y funciones del

aprendizaje. Pese a que la simbolización por ejemplo, permite a los individuos extrapolarse de ciertas determinaciones del entorno, los prototipos cognitivos y las formas dominantes de poder poseen una influencia preponderante en el sujeto en formación. El aprendizaje evoluciona como una actividad tanto natural, como cultural, en la cual hacen parte diferentes factores que influyen el desarrollo de este proceso.

Desde la psicología cognitiva el aprendizaje se considera un proceso activo, que implica lo cognitivo, lo motivacional, lo ambiental, lo biológico, etc, es decir, que es un proceso multidimensional y complejo donde se involucran tanto las metas que la persona se traza para su aprendizaje, como el rendimiento que obtiene basado en las estrategias que utiliza y el contexto al que se enfrenta, ello implica la necesidad de un análisis y diseño de las condiciones para el aprendizaje, ya que “Una mejor comprensión de los resultados y los procesos de aprendizaje apenas aliviará los problemas que sufren aprendices y maestros si no acaba por modificarse las condiciones es que se produce el aprendizaje” (Pozo, 2008, p. 216).

En las palabras del autor, se evidencia la relación que existe entre la motivación y la autorregulación para determinar el aprendizaje, también puede resumirse el papel del docente con respecto al manejo de estos procesos: “El que aprende es el aprendiz; lo que el maestro puede hacer es facilitar más o menos su aprendizaje. Como Creando determinadas condiciones favorables para que se pongan en marcha los procesos de aprendizaje adecuados. La instrucción o enseñanza se traduciría precisamente en crear ciertas condiciones óptimas para ciertos tipos de aprendizajes. Según el resultado buscado es preciso activar determinados procesos, lo cual requiere unas condiciones concretas y no otras. Las condiciones que pueden servir para aprender a utilizar el mando a distancia del vídeo serán totalmente ineficaces para aprender a diseñarlo.” (Pozo, 2008, p. 2).

2.2 La Motivación

La motivación es un aspecto de gran importancia en muchos ámbitos de la vida, especialmente en el ámbito educativo, puesto que el estudiante orienta sus acciones hacia la realización de logros o hacia el alcance de metas y puede estar influenciada por el contexto, la personalidad, las creencias, la religión, las metas, los contenidos y por el ambiente o el clima generado en la escuela y en la clase, entre otros. El clima en el aula se establece por las relaciones entre los estudiantes y sus profesores y la manera como se enseña u orienta. En ese sentido, “la influencia que ejerce el docente, tanto por el ambiente que promueve en la clase, su forma de instruir, como por el soporte emocional que le pueda brindar a los estudiantes, puede favorecer u obstaculizar las condiciones de aprendizaje” (Valle et al., 1996, p. 3).

Es por esto que, la motivación con la que los estudiantes afrontan las actividades académicas dentro y fuera del aula es uno de los determinantes más importantes del aprendizaje. Si un estudiante está motivado, si ve estimulada su creatividad y su imaginación, si le interesa comprender lo que estudia y adquirir nuevos conocimientos y habilidades, se concentra más en lo que hace, persiste más en la búsqueda de soluciones a los problemas con que se encuentra en su diario vivir, y dedica más tiempo y esfuerzo al alcance de las metas que se ha propuesto. En este sentido, para Tapia (1997):

La motivación escolar parece incidir sobre la forma de pensar de los alumnos, y con ello sobre el aprendizaje, por lo que al parecer, el estudiante motivado intrínsecamente selecciona y realiza sus actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan, e incluso están más dispuestos a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea; por otro lado, es más probable que el alumno motivado extrínsecamente asuma un compromiso con las actividades que ofrezcan la posibilidad de

obtener recompensas externas, además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa. (p. 32)

Por lo anterior, es preciso decir que es el docente quien genera, origina y ayuda a mantener la motivación de los estudiantes para aprender, aunado a que las actividades desarrolladas ayuden a fortalecer la autonomía, promuevan el interés por estar atentos a los nuevos aprendizajes y a potenciar en los mismos su curiosidad y capacidad de asombro.

Valle, Núñez, González y González-Pienda (2002), definen la motivación como un proceso o un conjunto de procesos que influyen en la conducta de un sujeto, concretamente influyen en la activación, dirección y en la persistencia de la conducta. Pero, añaden que este término presenta una gran complejidad porque es muy difícil llegar a concretar cuáles son las causas que consiguen estimular, dirigir y hacer duradera la conducta.

Siguiendo esta línea, Pintrich y Schunk (2006), conciben la motivación como un proceso que estimula, conduce y mantiene el comportamiento hasta la meta de una tarea o actividad. Estos logros son posibles que no estén de forma explícita, inclusive pueden variar en función de las experiencias de la persona, aunque lo relevante es que las personas siempre pretenden conseguir o impedir algo

La motivación intrínseca y extrínseca es un tipo de clasificación muy citado y señalado por los autores, especialmente en los campos que se relacionan concretamente con la motivación en el aprendizaje. Polanco (2005) señala que, en el contexto educativo, la motivación puede aparecer a partir de dos procesos: una orientación al proceso de aprendizaje (motivación intrínseca) y una orientación al resultado (motivación extrínseca). Por lo que la motivación del aprendizaje integra la motivación intrínseca y extrínseca.

La intrínseca se ha definido como la conducta que se lleva a cabo de manera frecuente y sin ningún tipo de circunstancia externa. El propio incentivo es intrínseco a la actividad misma, es

decir, es la realización de la conducta en sí misma lo que mueve, es la que nace del interior del individuo, los motivos que conducen a la activación de este patrón conductual son inherentes a la persona sin necesidad de estímulos externos. Roselló (1995) concreta que la motivación intrínseca no depende de alicientes externos y está unida a la tarea en sí misma. Además, provoca en la persona un aumento el sentimiento personal de competencia y autodeterminación, mejorando el autoconcepto, la autoestima y fomenta el desarrollo de la autonomía

La extrínseca es el estímulo que se da desde otra persona, son aquellas actividades en las cuales los motivos que impulsan la acción son ajenos a la misma, es decir, están determinados por circunstancias externas. Roselló (1995) considera que la motivación extrínseca es un tipo de motivación que está condicionada por un estímulo externo independiente por tanto de la tarea en sí misma. Los incentivos externos son los que provocan la satisfacción y no la propia tarea.

Ambas motivaciones según Bur (2011) pueden surgir paralelamente en el estudiante aunque alguna de ellas puede sobresalir sobre la otra. Pero, se considera con mayor peso la motivación intrínseca, al surgir por sí misma sin necesidad de demandar apoyos exteriores. Por lo tanto, el alumno que muestra una conducta intrínsecamente motivacional, sea con refuerzos o no, seguirá teniendo una motivación por el aprendizaje que se le presenta o por las tareas que le llevan a lograr sus fines

La motivación negativa consiste en modificar una conducta a través de un estímulo físico o psicológico (maltrato). Esto se refiere a aspectos negativos externos al propio sujeto y a la actividad.

Por su parte, Pintrich y De Groot (1990a) desde su modelo de componentes motivacionales y cognitivos, consideran que son tres los componentes esenciales en el aprendizaje autorregulado: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas y la gestión y control del esfuerzo.

Las estrategias cognitivas son utilizadas para aprender, recordar y comprender el material. El segundo componente, las estrategias metacognitivas, son utilizadas para planificar, supervisar y evaluar para modificar las cogniciones. Y por último, la gestión y control del esfuerzo se basa en la gestión y control por parte de los estudiantes, del esfuerzo llevado a cabo en las tareas académicas del aula.

De acuerdo con esto, Pintrich y Schunk (2006) añaden que el grado de interés de los alumnos por aprender parte de la motivación intrínseca, que provoca un compromiso mayor en las actividades que componen el proceso de aprendizaje como su dedicación por trabajar en los conocimientos nuevos para conseguir relacionarlos con los previos y de llevarlos a la práctica en el mundo que les rodea. Además, tras ver que van consiguiendo los resultados, se sienten con mayor potencial para aprender evitando de esta manera, crear una actitud de estrés o de angustia frente al aprendizaje

Sin embargo, Tapia (2005) manifiesta que en los centros educativos los profesores promueven en sus aulas una motivación extrínseca frente a la intrínseca, debido a que orientan a los alumnos a considerar que el aprendizaje está basado en los resultados y no en el proceso, dónde el miedo al fracaso es uno de los estímulos principales. Pero, González (2005) añade que en el ámbito escolar sufren un cambio evolutivo progresivo, comenzando principalmente con una motivación intrínseca en las primeras etapas de escolaridad y a partir de los primeros años de secundaria sufre un cambio hacia una orientación extrínseca.

Además de los componentes anteriores, Pintrich y De Groot (1990) ponen en consideración tres componentes motivacionales que son la expectativa, el valor y el afecto, que están vinculados con los tres componentes diferenciados del aprendizaje autorregulado.

El primer componente motivacional, el de expectativa, incluye las creencias del estudiante sobre su capacidad para desarrollar una tarea; el segundo componente de valor, se refiere a las metas del estudiante y las creencias sobre la importancia y el interés de la tarea. Y, por último, el componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Así mismo Pintrich et al. (1991) sostienen que hay tres variantes de la motivación en los estudiantes:

2.2.1 Tipos de Motivación

2.2.1.1 Motivación intrínseca. Es el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Tener una orientación motivacional intrínseca en una determinada tarea académica quiere decir que la participación del estudiante en ella es un fin en sí mismo, más que un medio para alcanzar otro objetivo.

2.2.1.2 Motivación externa. Se refiere al grado en el que el estudiante percibe que participa en una tarea por razones como las calificaciones, las recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros. Cuando una persona tiene una alta orientación a metas externas su implicación en la misma es un medio para conseguir objetivos externos a la tarea, es decir su motivación no está en el hecho de aprender, sino en la recompensa que recibirá por llevar a cabo la tarea.

2.2.1.3 Motivación por la tarea. Es cuando la motivación del alumno está centrada en las características de la tarea que tiene que realizar, así como su importancia, interés y utilidad. El estudiante se encuentra motivado si considera la tarea importante para su propia formación.

Se puede concluir así, que el modelo de Pintrich depende en gran medida de la motivación porque ésta subyace en el hecho de que los estudiantes establezcan y busquen metas, y también es el foco en el que se concentra su autorregulación cuando se involucran en tareas. En el modelo de Zimmerman, la motivación entra en todas las fases: la previsión, por ejemplo, la autoeficacia, las expectativas de resultados, el interés, el valor y la orientación a metas; el control del desempeño, por ejemplo, la concentración de la atención y la auto supervisión; y la autoreflexión, como la autoevaluación del progreso a la meta y las atribuciones causales.

2.2.2 Factores Motivacionales

2.2.2.1 Orientación al logro. Pintrich y Schunk (2006) refieren que la orientación al logro conduce la conducta del estudiante frente a las tareas escolares. Estos autores, identifican cuatro tipos de estudiantes y sus modos de aproximación a las tareas de logro:

- Los estudiantes orientados al éxito, tienen altas sus motivaciones hacia el éxito y bajas, las de evitación del fracaso. Se implican mucho en actividades de logro y no están ansiosos ni preocupados por su rendimiento.

- Los estudiantes que evitan el fracaso son renuentes a implicarse en el trabajo de logro académico e intentan evitar el fracaso mediante retrasos y otras estrategias auto limitadoras.

- Los estudiantes sobre esforzados tratan de alcanzar el éxito, pero, a la vez, le tienen mucho miedo al fracaso. Trabajan muchísimo en las tareas de logro, pero también se sienten muy ansiosos y estresados debido a su temor al fracaso.

- Y los estudiantes resignados al fracaso son indiferentes al logro, aunque esta indiferencia puede ser debida tanto a la falta de preocupación, como a un activo rechazo y resistencia a los valores de logro.

2.2.2.2 Alcance de metas. Tapia (1992) señala que el logro de metas puede motivar a los estudiantes en el momento de enfrentar una tarea. Las metas pueden ser de diferentes tipos y varían de acuerdo a la edad, experiencias escolares y contexto sociocultural del estudiante. Los tipos de metas se relacionan con la tarea, la libertad de elección, autoestima, valoración social y la obtención de recompensas externas.

Los contenidos y objetivos de aprendizaje tienen que estar relacionados con las metas de libertad de elección de las actividades escolares. El docente debe reconocer los tipos de metas que persiguen los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, orientarlos hacia la autonomía y ayudarlos a corregir las estrategias de pensamiento, el afrontamiento del fracaso y la autorregulación.

2.2.2.3 El autoconcepto. El autoconcepto influye en la percepción de la autonomía para tomar decisiones y actuar, lo cual podría fomentar un mayor esfuerzo en la tarea. Las interacciones que se establecen entre los estudiantes durante las actividades pueden influir tanto en las habilidades sociales, en las expectativas de logros futuros, en las metas, como en la adquisición del conocimiento. Los profesores crean ambientes que pueden afectar la motivación para aprender de forma positiva. Este ambiente se define por la organización del aula de clases, la manera en que se da inicio a las clases, la organización de las actividades, la interacción que se da entre los estudiantes y la forma de evaluar. Es el docente quien debe motivar, captar la atención y despertar el interés al inicio de las clases. Así mismo, formar grupos de trabajo en equipo de forma

cooperativa y no competitiva, de esta manera será más significativo estimular el interés y el esfuerzo de todos los estudiantes.

En cuanto a la interacción con los estudiantes, es relevante tener en cuenta que los mensajes del profesor antes, durante y después de las tareas pueden ayudar a establecer metas, estrategias para resolver las tareas, superar dificultades, identificar emociones y centrarse en el proceso y no en el resultado. La evaluación del aprendizaje debe estar diseñada para manifestar si los estudiantes están logrando adquirir los conceptos, la identificación y la razón de sus errores y las alternativas para superar los problemas.

Como se ha afirmado, la motivación es la condición necesaria para que se dé un aprendizaje significativo, y si bien, son importantes los factores de motivación externos, esta condición no basta por sí sola, si no existe una voluntad interna, un deseo, un motor, que, desde dentro, incite y conduzca al aprendizaje. Estimular el deseo de aprender es la tarea primordial de los docentes, ya que ello va a propiciar que el alumno se esfuerce y dirija sus intereses hacia el logro de sus fines propuestos. Por ello, la motivación abarca todo acto educativo.

2.3 Autorregulación del Aprendizaje

Los estudios sobre el tema de la autorregulación se inician en los años 80, cuando los psicólogos e investigadores sociocognitivos se preocuparon por explicar procesos en torno al rendimiento académico de los estudiantes, no solo, desde la inteligencia, o factores como la motivación, el contexto y la conducta, sino asumiendo la autorregulación como un componente de la metacognición.

Actualmente en consonancia con esta visión de conjunto derivada de los distintos modelos explicativos, resulta importante la consideración de la autorregulación como un conjunto

multidimensional de procesos cognitivos-metacognitivos, emocionales-motivacionales, conductuales y ambientales. Dicho de otro modo, para aprender se necesita saber cómo (estrategias, meta-conocimiento), pero también sentir la necesidad de aprender, tener el deseo y los motivos que impulsen al aprendizaje, así como las condiciones ambientales para que ello sea posible.

En la actualidad existen varias teorías que se han dedicado al estudio de las dimensiones de la autorregulación. Debido a la relevancia que ha tomado para los procesos de enseñanza aprendizaje y la educación en general, es pertinente hacer un breve recorrido por algunos de sus postulados en torno al tema.

La teoría o corriente del condicionamiento operante, señala que la adquisición de la autorregulación obedece a las mismas leyes que el resto de los aprendizajes, teniendo como base la ley del efecto: si una conducta tiene un efecto positivo se repetirá cuando se den condiciones similares a aquellas en que el efecto se ha conseguido, mientras que si el efecto es negativo ocurrirá lo contrario. Los estudiantes también aprenden a autorregular su comportamiento en función de las consecuencias del mismo.

La postura fenomenológica plantea que el aprendizaje autorregulado está estrechamente vinculado al self o retroalimentación, donde se construye de manera continua la identidad (auto-estima) y el auto- concepto (identidad actual), y es así, como el aprendizaje autorregulado se convierte en un proceso intrínseco motivado por disminuir la distancia entre el yo, percibido como real y el yo ideal. Para esta postura el reconocimiento del donde se está y a dónde se quiere llegar es la motivación que genera la autorregulación (García, 1994. p. 34).

Cuando el estudiante entiende mejor su auto-percepción –qué quiere, qué espera, cómo trabaja, esto es, cuando se comprende a sí mismo, mejora su autorregulación; Es decir, al entender mejor su papel en su propio aprendizaje y al tener conciencia de su auto-valía el estudiante quiere mantenerla y para ello trata de regular el modo en que realiza las actividades de las que aquella

depende. McCombs (2001) explica que el auto-control en este contexto se refiere a la internalización de conocimiento auto-regulatorio y procesos desde los que el “yo” toma decisiones autónomas.

De acuerdo con la teoría del procesamiento de la información, hay dos formas diferentes de concebir el proceso de adquisición de la capacidad de autorregulación. Por un lado, la autorregulación se adquiere cuando aumenta la capacidad del sistema cognitivo para procesar información, ocurriendo esto cuando se automatizan procesos. De esta forma, al liberar capacidad cognitiva se puede ser reflexivo y estratégico durante la ejecución de una tarea. Y la segunda es cuando el estudiante reflexiona sobre su forma de actuación y la modifica para obtener mejores resultados en posteriores ejecuciones.

La postura volitiva, integra motivación y cognición donde se ve implicada una intención por implementar procesos motivacionales y llevar a cabo una acción. Una persona desarrolla la capacidad de autorregulación cuando adquiere las estrategias volitivas de control de la acción, a saber, cuando el estudiante es capaz de controlar su cognición, sus emociones, su motivación y el entorno donde realiza la actividad. Los defensores de esta postura coinciden en afirmar que la autorregulación es una capacidad y como tal se puede entrenar y enseñar para que se adquiera.

Para la corriente Vygotskiana, la adquisición de la capacidad de autorregulación empieza cuando los niños desarrollan el habla privada, pues al internalizar el sentido de lo que los adultos les dicen, aprenden a autorregular su comportamiento diciéndose esas palabras a sí mismos. Con la práctica y la mediación social el habla privada deriva hacia una serie de procesos (motivacionales, cognitivos, meta cognitivos y emocionales) que permiten al niño autorregularse.

Desde la teoría constructivista se argumenta que es necesario que se produzcan cambios fundamentales para que el estudiante aprenda a autorregularse: (1) que entienda el papel de la habilidad y el esfuerzo en el resultado académico, (2) que estime la cantidad de control que puede

ejercer en la tarea, (3) que entienda la naturaleza de las tareas académicas y, por último, (4) que comprenda la adecuación de las estrategias que utiliza.

Para esta teoría el aprendizaje autorregulado se concibe como un constructo multidimensional, que hace referencia a cómo el estudiante realiza hipótesis, evalúa y construye teorías para regular su auto-competencia, controla y gestiona su escolaridad y tareas académicas, así como el uso de estrategias. Desde esta perspectiva el aprendizaje autorregulado está condicionado a los estadios del desarrollo cognitivo determinados por la maduración y la edad.

Para la postura o corriente socio-cognitivista o cognitiva considerada como la que más se ha desarrollado alrededor del aprendizaje autorregulado, hace referencia a esta categoría, como un proceso de origen social, por el cual, un estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla la adquisición de su cognición, emociones, motivación y conducta orientado por metas y características del contexto. Esta perspectiva ofrece una visión o planteamiento teórico integrador de factores comportamentales, ambientales y personales (cognición y emoción).

Se destacan los aportes de los psicólogos Zimmerman y Pintrich (2003) como principales exponentes de la teoría socio cognitivista, en torno a la autorregulación para el aprendizaje. Los investigadores social cognitivos (Zimmerman & Schunk, 1989; 2001) entienden preferentemente la autorregulación (self-regulation), no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso auto directivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado es una actividad que se realiza para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando se reacciona a las experiencias de enseñanza.

El aprendizaje autónomo permite competencias como la autogestión y proactividad, autoconocimiento, responsabilidad y autocontrol del proceso de aprendizaje por parte de la persona, es decir, lo que se denomina la autorregulación del proceso de aprendizaje.

Es así, como Zimmerman (2008) su principal exponente sostiene que la autorregulación centra su atención en cómo los estudiantes modelan sus pensamientos, afectos y comportamientos por medio del uso de meta- habilidades hacia el logro de objetivos, apoyado en planteamientos de Kaplan, Midgley y Pintrich (1999) quienes refieren que el aprendizaje autorregulado se adquiere a través de metas de aprendizaje y metas de rendimiento.

De acuerdo con este planteamiento, el estudiante que diferencia y pone de manifiesto sus metas académicas tendrá buenos desempeños, dando paso a la relación directa entre procesos de autorregulación y alcance de metas no solo, en el campo académico sino en lo personal. Para Zimmerman (2008) la autorregulación es el proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificados y adaptados cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales.

En correspondencia con lo anterior, Pintrich (2006) señala que la autorregulación involucra motivación, alcance de logros, emociones y voluntad. Se requiere que el estudiante funcione con un proceso de autorregulación que le posibilite tener el control de lo que realiza, poder movilizar estrategias, acomodarlas, sustituirlas, eliminarlas, según evolucione el proceso en desarrollo. Esto implica autonomía, iniciativa y decisión en el proceder, aspectos que en muchas oportunidades no son características del estudiante cualquiera sea el nivel en que se desarrolle.

La autorregulación como proceso que facilita y potencia los procesos de aprendizaje debe ser entendida como ese motor interno que lleva a que se haga consiente del cómo se aprende, se revise cómo se llega a esos aprendizajes y se haga uso de unas estrategias para mejorar y alcanzar resultados positivos en las diferentes acciones no únicamente académicas, pues también se hace necesario autorregular las emociones; idea apoyada por Huertas (1997) quien define tres características que permiten juzgar una acción como regulada intrínsecamente: autodeterminación, que supone percibir que el control de la acción depende de uno mismo, competencia, sentirse capaz

de realizar una actividad y ,por último, sentimientos, que tienen que ver con la satisfacción de hacer algo que se quiere y de sentirse a gusto.

2.3.1 Procesos de autorregulación de los aprendizajes

Para desarrollar el proceso de autorregulación se deben vivenciar unas etapas, fases o subprocesos. En este trabajo se ha asumido el modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman (2008), para quien la autorregulación del aprendizaje es un proceso dinámico y abierto que ocurre en tres fases: planeación, ejecución o control del desempeño y autorreflexión o evaluación, como se muestra en las siguientes gráficas:



Figura 1. Planificación

Fuente: Zimmerman, 2008

La planificación según Zimmerman (2008) es la fase inicial en la cual el estudiante se enfrenta por primera vez a la tarea; la analiza, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica. El interés por la tarea y la orientación motivacional juegan un papel

crucial para alcanzar una buena planificación y realizar la actividad adecuadamente. En esta fase el estudiante realiza dos tipos de actividades: por una parte, analiza las características de la tarea lo que le permite hacerse una idea inicial de lo que debe hacer y, por otra, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo, análisis que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear y, por tanto, el grado en que va a prestar mayor o menor atención al proceso de realización de la tarea, autorregulándolo.

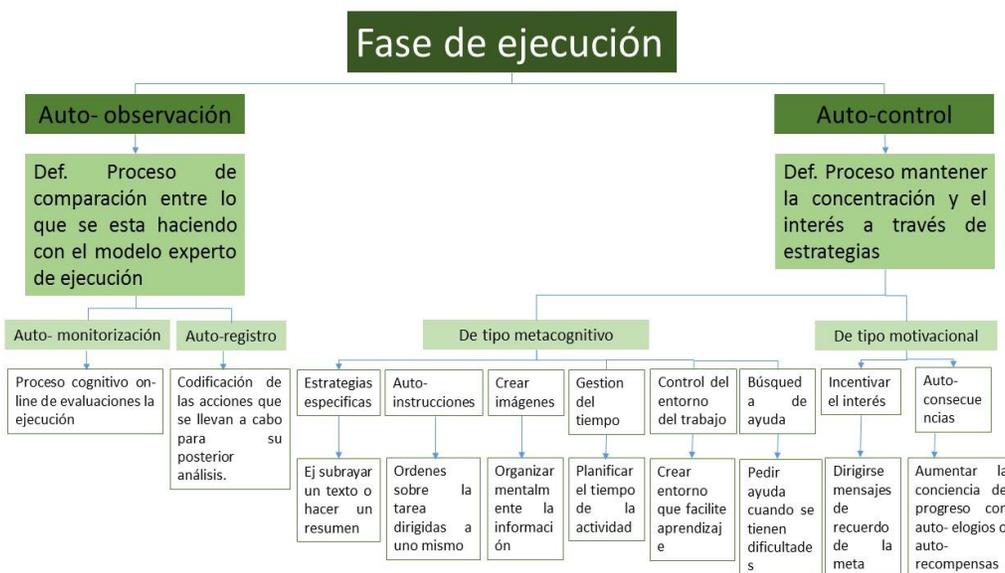


Figura 2. Ejecución

Fuente: Zimmerman, 2008

Según Zimmerman (2008), en la fase de ejecución o control se realiza la actividad. Durante la ejecución es importante que el estudiante mantenga la concentración y utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas por dos motivos. Primero para que no disminuyan su interés y motivación y, segundo, para alcanzar los objetivos; los dos principales procesos durante la ejecución son la auto-observación y el auto-control.

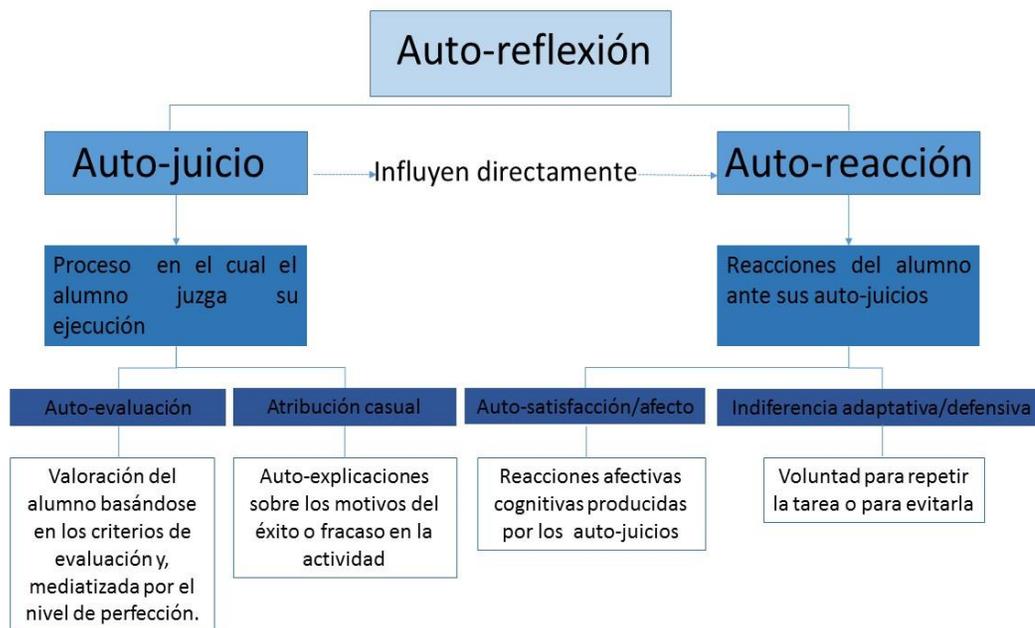


Figura 3. Autorreflexión

Fuente: Zimmerman, 2008

En la fase de autorreflexión el estudiante valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos, al hacerlo justifica las causas de su éxito o fracaso y, dependiendo de su estilo atribucional, experimenta emociones positivas o negativas que pueden influir en su motivación y en su capacidad de autorregulación en el futuro. En esta fase se interrelacionan los subprocesos de auto-juicio y auto-reacción.

Para Zimmerman (2008) la autorregulación es “un proceso clave de aprender a aprender, pues supone un avance en la auto-dirección personal que permita al estudiante transformar sus aptitudes mentales en competencias académicas” (p. 49).

Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje son proactivos en sus esfuerzos para aprender porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones, además sus comportamientos de estudio son guiados por objetivos autoestablecidos y por estrategias que ayudan a alcanzarlos, reflexionando sobre sus avances. Se puede concluir, que los estudiantes que se autorregulan focalizan en su papel de agente activo, acreditando que el éxito escolar depende, sobre todo, de lo que se construye (Bandura, 2001; Zimmerman, 2008) y que la autorregulación se relaciona con el grado en que los estudiantes se sienten metacognitiva, motivacional y comportamentalmente participantes de su proceso de aprendizaje (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2008); hay un verdadero reconocimiento de su rol como agente activo y responsable de la adquisición de conocimientos y aprendizajes, independientemente de factores asociados como las metodologías de enseñanza, los recursos o temáticas.

Lo anterior corrobora, que la autorregulación se correlaciona con la percepción para el alcance de logros académicos en las diferentes áreas de estudio (Zimmerman & Risemberg, 1997) y además, que no es únicamente un elemento del aprendizaje productivo, sino que, como componente de la competencia de adaptación, constituye en sí mismo una meta para el proceso de aprendizaje a largo plazo, que debe ser alentado desde temprana edad, como lo afirma Sanmartí (1995):

La autorregulación, al igual que los demás procesos psíquicos, particularmente aquellos clasificados como superiores, constituye un proceso fruto del desarrollo histórico social y requiere de condiciones e influencias favorables a su formación, es decir, que también sea enseñado o estimulado desde períodos tempranos de crecimiento. (p. 76)

En este estudio, se asume la autorregulación como el proceso de control que el estudiante realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones a través de la activación de estrategias personales para alcanzar los objetivos o metas que se ha establecido, de allí la importancia de reconocer cada una de las fases o procesos por los que pasan las acciones cognitivas para que se trasformen en autorreguladas y sean significativas en la adquisición de aprendizajes, se requiere que el estudiante funcione con un proceso de autorregulación que le posibilite tener el control de lo que realiza, poder movilizar estrategias, acomodarlas, sustituirlas, según evolucione el proceso en desarrollo.

De un modo simplificado, se puede caracterizar al estudiante autorregulado como un promotor metacognitivo, motivacional y de comportamiento activo en su rendimiento académico, que está motivado porque se siente capaz de abordar las actividades de estudio; que planifica su proceso de aprendizaje, lo controla y lo regula; que desarrolla una conciencia clara de los resultados de su conducta; y que es sensible y dispone de recursos para gestionar el entorno físico y social en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1994).

3. El Rendimiento Académico

El rendimiento académico es considerado como el proceso en el cual se interioriza el conocimiento acorde con los intereses, actitudes y capacidades del estudiante, al realizar las actividades propuestas por el docente, en el aula de clase y en toda su formación.

Desde la conceptualización el rendimiento académico muestra complejidad por sus diferentes concepciones, en algunas situaciones se define como una aptitud escolar, logro académico (López y Hederich, 2010), desempeño escolar o rendimiento académico expresado en forma cualitativo o cuantitativa, en el resultados del trabajo individual o colectivo en las áreas específicas y contenidos de las asignaturas propias de su esfuerzo e interés por aprender.

Como se puede observar a lo largo de muchas investigaciones muestran diferencias en su significado, es así como Jiménez (2000) lo define como un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, en este planteamiento es importante resaltar la importancia del desempeño ya que en la medida que los estudiantes avanzan en los niveles de escolaridad se debe tener mayores comprensiones, expectativas y compromisos. Si se habla de calidad educativa es necesario identificar en un grupo, como aprenden los estudiantes, cuáles son sus dificultades y limitaciones, cuál es su desempeño en el desarrollo de sus aprendizajes, saberes, habilidades dados en la persona y de manera afectiva.

El rendimiento académico también ha sido definido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno.

Desde un punto de vista operativo, este indicador se ha limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que en muchos casos, es insatisfactorio se ve reflejado en la pérdida de materias, pérdida del cupo (mortalidad académica) o deserción (Vélez, Meerbeke y

Roa, 2005), el alcance de logros y su correspondiente valoración se da desde la formación inicial hasta un nivel Secundario, universitario u otros sistemas de formación profesional y es considerado como un requerimiento para la aprobación de cada nivel en cualquier campo educativo.

Partiendo de lo anterior, en cada uno de los niveles de escolaridad, el rendimiento no se da por aprender, más bien por la aprobación, lo que significa que, en su mayoría a los estudiantes se les dificulta su desempeño académico, la escuela entonces debe orientar en prácticas que promuevan la actitud crítica, participación y el aprendizaje significativo y no de manera superficial o para el momento.

Así mismo, el rendimiento académico se asume como la relación entre los logros alcanzados y el esfuerzo empleado para obtenerlos; es el resultado de diferentes acciones en el proceso educativo, en el cual están presentes tres estamentos: profesores, estudiantes y padres de familia, para contribuir al desarrollo de un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas e intereses. De ahí, la importancia de comprender los factores que a juicio de los padres de familia, estudiantes y docentes influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, a través de análisis de las diferentes concepciones en donde convergen las miradas, así como la importancia de cada uno de estos actores para asumir las responsabilidades que corresponden

En Colombia el rendimiento académico durante las décadas de los años 60, 70 y 80, fue valorado por un sistema de evaluación de tipo cuantitativo en escalas de 1 a 5 en primaria y de 1 a 10 en la secundaria, las sumatorias por periodos y la relación final daban el resultado del alcance de logros establecidos por el currículo.

Posteriormente la Ley General de Educación (1994) propone una evaluación integral enfatizada en el marco de las competencias y fundamentada en el decreto 1860 y el decreto 230 con autonomía en el Proyecto educativo Institucional y donde se debe garantizar el 95% de los estudiante sean promovidos al finalizar el año lectivo.

En la Actualidad, el decreto 1290 art 5 define los niveles de desempeño con una escala de valoración nacional, la cual es adaptada por cada institución educativa con una equivalencia en la escala de valoración nacional: Desempeño Superior - Desempeño Alto - Desempeño Básico - Desempeño Bajo.

3.1 Factores del Rendimiento Académico

Para analizar el rendimiento académico se hace necesario establecer los factores los cuales se relacionan dependiendo de las características y la producción de conocimiento los cuales son complejos en los niños y algunos diferentes en los jóvenes.

Así lo describe un estudio publicada por la Secretaria de educación de Bogotá en el año 2010 y realizado por Bondensiek, en el que determina como factores el género, edad, frecuencia de estudio, hábitos, trayectoria académica, características familiares, ocupación, nivel educativo de los padres, vida familiar, clima afectivo y seguridad, uso del tiempo, prácticas de crianza y relaciones de la familia con la escuela, cultura, infraestructura, enseñanza uso del espacio y el tiempo, formas de evaluación sistemas de premios y castigos. Todos estos factores hacen que el rendimiento sea el mejor o por el contrario afecte el desempeño y los saberes de los estudiantes.

Vélez y Valenzuela (1994) explican los factores que afectan el rendimiento académico en la educación Básica:

Los métodos de enseñanza activos.

El acceso a libros y material instruccional.

La educación formal que recibe el maestro previo a su incorporación.

Docentes con mayor capacitación y actualización profesional.

Planta física, buena infraestructura básica.

La experiencia de los docentes y el conocimiento de los temas.

Periodo escolar y la cobertura del currículo.

Las actitudes de los estudiantes hacia los estudios.

La atención escolar.

La repetición del grado escolar.

La distancia entre el lugar de residencia y la escuela.

El tamaño del grupo.

La práctica de tareas en casa que incluye la participación de los padres.

Factores familiares: La familia se convierte en el eje central de las instituciones educativas en torno al rendimiento escolar, por esta razón Rodríguez (2014) afirma que el Nivel socioeconómico-familiar es un determinante en el rendimiento académico de los alumnos y ha sido estudiado en diversas investigaciones.

Según datos obtenidos en el estudio de Gil (2013), y teniendo en cuenta variables como el nivel educativo y ocupacional de los padres y posesiones en el hogar, existen diferencias de rendimiento en función del nivel socioeconómico siendo predominante estratos altos por las oportunidades individuales y colectivas que se dan en su contexto social.

Un contexto carente de oportunidades sociales, económicas, donde las familias son dedicadas principalmente a las labores del campo, con poca intervención del gobierno con sus políticas públicas no da respuesta a las necesidades reales de las familias y por ende se ven afectados los niños y los jóvenes en las actividades escolares, presentando siempre un nivel de escolaridad bajo y dejando en un segundo plano su formación integral, cultural e intelectual.

Según Santín (2001) determinadas características socioeconómicas influyen sobre el rendimiento en la escuela. Además, el nivel de estudios de los padres condiciona los resultados en la escuela de sus hijos. Lizasoain, Joaristi, Lukas & Santiago (2007) han demostrado con evidencias

empíricas que “los estudiantes de nivel socioeconómico familiar bajo obtienen un rendimiento inferior cuando son escolarizados en centros educativos cuyo nivel socioeconómico medio es también bajo.” (p. 28), donde generalmente surge un acompañamiento de calidad.

Es bien sabido que los estudiantes de mayores ingresos económicos tienen mejores resultados y oportunidades y son muy similares a los de los países desarrollados y en porcentajes muy bajos están situados los colegios de escasos ingresos; los estudiantes de mayores recursos asisten a las instituciones públicas lo que implica motivar al estudiante para competir en contextos similares para sobre salir y poder avanzar en los procesos.

El rendimiento académico implica múltiples factores que por diferentes determinantes bien sea de tipo interno o externo influyen en el aprendizaje de los estudiantes y pueden ser personales y contextuales como lo resume Gonzales (2003) en la figura que se presenta a continuación:

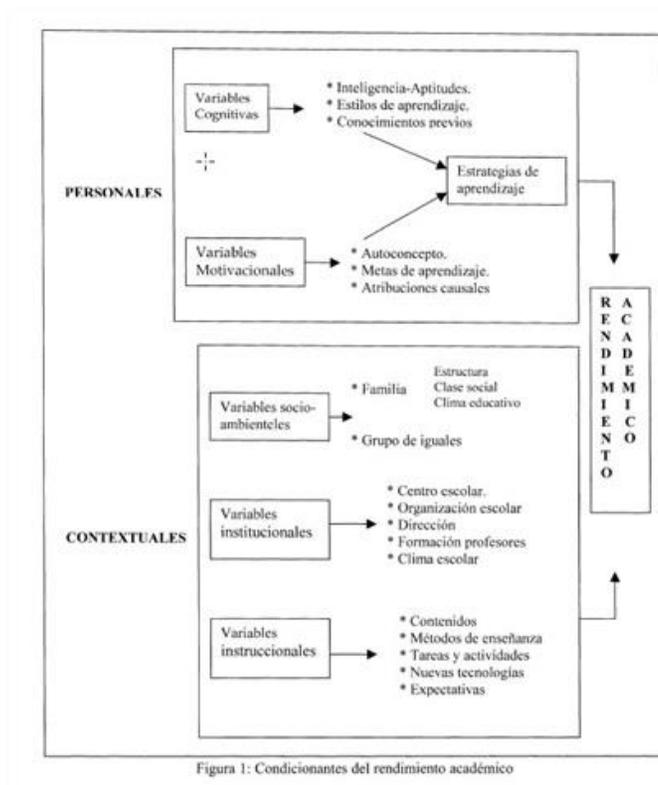


Figura 1: Condicionantes del rendimiento académico

Figura 4. Factores de rendimiento académico
Fuente. Gonzalez Pienda 2003

Las variables personales incluyen aquellas que caracterizan al alumno como aprendiz: inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad y las variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales).

Las variables socioambientales se refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en un medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla el individuo.

Las variables institucionales se refieren a la escuela como institución educativa e incluyen factores de organización escolar, dirección, formación de los profesores, asesores, clima de trabajo percibido por los participantes en la comunidad educativa.

Las variables instruccionales incluyen los contenidos académicos o escolares, los métodos de enseñanza, las prácticas y tareas escolares, las expectativas de los profesores y estudiantes.

4. Hipótesis

4.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre la motivación intrínseca, la autorregulación y el rendimiento académico en los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa

4.2 Hipótesis específicas

H1: Los estudiantes del grado séptimo manifiestan factores motivacionales en sus procesos de aprendizaje

H2: Los estudiantes del grado séptimo autorregulan sus procesos de aprendizaje.

5.Sistema de Variables

4.1 Definición conceptual

Motivación: La motivación escolar es un factor cognitivo – afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico. El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y guía pertinentes en cada situación (Diaz y Hernandez, 2002).

Autorregulación: Proceso de origen social activo y constructivo mediante el cual el estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea y controla su motivación comportamiento y cognición cuando ha de realizar una actividad en un contexto dado de aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman y Shunk, 2008).

Rendimiento académico: es el resultado del trabajo individual o colectivo en las áreas específicas y contenidos de las asignaturas propias de su esfuerzo e interés por aprender. (Lopez y Hederich, 2010).

4.2 Definición Nominal

4.3 Operacionalización

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMES
Describir los tipos de motivación en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.	motivación	Tipos de motivación	Motivación intrínseca Motivación externa Motivación por la tarea	Dominio de la tarea Implicación en la tarea Comparación con pares Resultado académicos Reconocimiento Intrínseca Extrínseca
Identificar los factores motivacionales en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.		Factores Motivacionales	Orientación Al Logro Alcance De Metas Auto concepto	Metas de rendimiento Meta de aprendizaje Autoeficacia
Caracterizar los procesos de autorregulación del aprendizaje que están presentes en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.	autorregulación del aprendizaje	Procesos De Autorregulación	Planeación Ejecución o Control Evaluación	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas Uso de estrategias de gestión de recursos
Analizar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes del grado séptim de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias	Rendimiento académico	Niveles de desempeño	Superior Alto Básico Bajo	Rendimiento academic en lenguaje Rendimiento academic en matematicas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS
<p>Establecer la relación entre la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas), adscrita al Programa Ondas de Colciencias.</p>	<p>Correlaciones significativas entre las variables</p>			

Capítulo III. Metodología de la Investigación

1. Tipo de Investigación

2. Diseño de la Investigación

Este trabajo corresponde a una investigación no experimental con un alcance descriptivo correlacional y un diseño trasversal, puesto que el objetivo es establecer la relación entre la motivación intrínseca, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de grado séptimo.

La investigación es no experimental, ya que la muestra fue analizada sin ningún tratamiento previo o intervención. El diseño es transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento, en un tiempo único, y correlacional porque se orientó a establecer la relación entre las variables estudiadas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

3. Población

La muestra del estudio es no probabilística e intencional (Sánchez y Reyes, 2003), conformada por 30 estudiantes del grado séptimo de una Institución Educativa del sector rural del municipio de Aranzazu, con edades comprendidas entre 12 y 17 años, de los cuales 13 pertenecen al género masculino y 17 al género femenino. Algunos estudiantes provienen de familias en situación de desplazamiento y son beneficiarios de familias en acción. Es importante precisar, además, que la mayoría de estudiantes viven muy retirados de la institución, en veredas y municipios aledaños.

4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información se utilizaron dos cuestionarios y los registros de notas de los estudiantes para dar cuenta del rendimiento académico.

Cuestionarios

El cuestionario MAPE I fue elaborado por Alonso Tapia y Sánchez Ferrer en 1992, partiendo de los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot sobre la motivación de logro. Está compuesto por 11 elementos motivacionales y consta de 72 ítems distribuidos en ocho escalas básicas que incluyen los siguientes componentes de la motivación:

Interés por actividades académicas, ansiedad inhibidora del rendimiento, motivación de logro, búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia, auto conceptualización, Búsqueda de juicios positivos de competencia, Ansiedad facilitadora del rendimiento.

El cuestionario tiene una serie de afirmaciones que se refieren a sí mismo y a ciertas preferencias que se tiene sobre el estudio. Para cada pregunta hay dos alternativas de respuesta. El estudiante responde afirmativa o negativamente, según su criterio.

Para efectos del presente estudio, el grupo de investigación adaptó el instrumento con 28 ítems correspondientes a las escalas: búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia, autoconceptualización como trabajador, Ansiedad facilitadora del rendimiento, con el propósito de evaluar los factores de la motivación intrínseca abordados en el marco teórico, como lo son: Autoeficacia, Orientación al logro y Meta (Anexo 1).

Para medir la Autorregulación se usó el test Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Cuestionario de estrategias y motivación para el aprendizaje) Pintrich, et al. (1991), que cuenta con un total de 81 ítems, con dos escalas: motivación y estrategias de aprendizaje. La escala de motivación está estructurada por tres componentes (Valoración, expectativas y afectos), los cuales en su conjunto abarcan 31 reactivos del instrumento total. A partir del análisis factorial se desprendieron 6 factores o subescalas diferentes, las cuales fueron distribuidas en los tres componentes.

La escala de estrategias de aprendizaje se divide en dos componentes: Estrategias cognitivas y metacognitivas y estrategias de gestión de recursos. El componente de estrategias cognitivas y metacognitivas abarca un total de 31 ítems distribuidos en cinco subescalas, mientras que el componente estrategias de gestión de recursos, comprende 19 ítems, divididos en cuatro subescalas.

Escala de motivación

-Componente de valoración: Este conjunto de variables se centra en las razones del estudiante para comprometerse en las tareas académicas. Dentro de este componente se van a utilizar las variables motivacionales que miden los distintos tipos de meta,

Orientación de meta intrínseca. Razón por la cual un estudiante se vincula a la tarea o actividad escolar (meta y orientación)

Orientación a meta extrínseca. Se preocupa de medir el grado en el cual el estudiante percibe que están realizando una tarea por razones externas al sujeto como lo son la comparación con pares o la obtención de resultados académicos Los estudiantes pretenden demostrar sus capacidades ante los demás (competencia y reconocimiento).

Valor de la tarea. Percepción que tienen los estudiantes de las tareas que puede hacer que aumente el interés hacia las mismas.

Componente de expectativas. Este conjunto de variables se centra en las creencias del estudiante sobre si considera que puede hacer las tareas o no.

Creencias de control del aprendizaje. Son las creencias que tiene el estudiante acerca de la supervisión de su propio aprendizaje como agente activo; contempla el grado de confianza con que los estudiantes perciben sus esfuerzos por aprender.

Autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento. La autoeficacia es el componente de expectativa del autoconcepto e incluye lo que esperan los estudiantes en cuanto a su capacidad para la realización de la tarea, incluye expectativas de éxito y eficacia personal.

Componente de afectividad. Esta variable se centra en la preocupación del estudiante ante los exámenes.

Ansiedad. El estudiante puede enfrentarse de maneras diversas a situaciones de incertidumbre.

Escala Estrategias de aprendizaje

-Estrategias cognitivas y metacognitivas: Estas estrategias las realiza el estudiante para poder procesar la tarea. Se incluyen en la misma las siguientes variables:

Elaboración: Consiste en la integración de la nueva información con la que ya se posee.

Pensamiento crítico: Consiste en el análisis de la información de forma profunda y reflexiva.

Autorregulación metacognitiva: Son las estrategias que utiliza el estudiante para controlar y regular su propia cognición.

Ensayo: son las estrategias que utiliza el estudiante para ordenar la información a partir de los conocimientos y los conocimientos nuevos, valiéndose de la repetición.

Organización: son las estrategias que permite al estudiante estructurar la información en bloques según lo que se pretende aprender.

-Estrategias de gestión de los recursos: Son las estrategias reguladoras que poseen los estudiantes para controlar otros recursos que no pertenecen a la cognición.

Tiempo y ambiente de estudio: Esta estrategia regula el tiempo que utiliza el estudiante para el estudio y el ambiente se refiere a la gestión y organización del ambiente en el cual se estudia o se trabaja.

Regulación de esfuerzo: Esta estrategia controla y monitorea la cantidad de esfuerzo que ejerce el estudiante frente a las tareas.

Aprendizaje entre pares: Con esta estrategia el estudiante busca alcanzar una meta de aprendizaje mediante modalidades grupales

Búsqueda de ayuda: Por último, esta estrategia consiste en encontrar ayuda para las tareas académicas de manera eficaz.

El cuestionario está estructurado en forma de escala Likert, donde 1 significa nada cierto en mí y 7 totalmente cierto en mí. Los reactivos 3, 14, 19, 28,33, 37, 40, 52, 57, 60 y 77 están formulados en negativo, mientras que los restantes 70 ítems están en positivo.

Para el rendimiento académico se analizaron porcentualmente los desempeños académicos de cada estudiante por áreas en los tres primeros periodos académicos del año. (Anexo2)

4.1 Confiabilidad y Validez

En primer lugar, se realizó el análisis de fiabilidad a través del Alfa de Cronbach, para medir la consistencia interna de las escalas, con el fin de determinar la precisión con la cual el conjunto de ítems se correlaciona entre sí y calcular el grado en que las escalas del instrumento son capaces de medir de forma consistente el mismo atributo o contenido (Aron y Aron, 2001). Los resultados del alfa de cronbach pueden variar entre 0 y 1, en donde cero implica nula confiabilidad y uno máxima confiabilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Kerlingery, 2008).

Tabla 1. Índice de fiabilidad Escala de Motivación por subescala

ESCALA DE MOTIVACION	Nº DE REACTIVOS	INDICE ALPHA DE CRONBACH
Orientación a metas intrínsecas	4	0.65
Orientación a metas extrínsecas	4	0.65
Valor de la tarea	6	0.87
Creencias de control	4	0.52
Autoeficacia para el aprendizaje	8	0.85
Ansiedad ante los exámenes	5	0.72
Total	31	0.88

Tabla 2. Índices de fiabilidad de la Escala de Estrategias de Aprendizaje por sub escalas

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Nº DE REACTIVOS	INDICE ALPHA DE CRONBACH
Repetición	4	0.71
Elaboración	6	0.72
Organización	4	0.72
Pensamiento crítico	5	.076
Autorregulación metacognitiva	9	0.77
Administración del tiempo y del ambiente	6	0.65
Regulación del esfuerzo	4	0.48
Aprendizaje con compañeros	3	0.56
Búsqueda de ayuda	3	0.43
Total	44	0.90

5. Procedimiento

La investigación fue socializada con los Directivos de la institución y los padres de familia del grado séptimo, en reunión informativa, donde además se firmó el consentimiento informado para la aplicación y manejo de la información.

Los instrumentos fueron aplicados en diferentes momentos del tercer periodo académico. Los estudiantes respondieron de manera individual los cuestionarios resaltando el carácter confidencial de la información.

Para la variable motivación el grupo de investigación ajustó el instrumento con 28 ítems correspondientes a las escalas: búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia, auto conceptualización y ansiedad facilitadora del rendimiento, con el propósito de evaluar los factores de la motivación intrínseca abordados en el marco teórico, como son: Autoeficacia, Orientación al logro y Meta.

Para la variable autorregulación del aprendizaje, se usó el Cuestionario de estrategias y motivación para el aprendizaje (Motivated Strategies for Learning Questionnaire M.S.L.Q). El instrumento fue aplicado en un pilotaje inicial a cinco estudiantes de diferentes instituciones, con el fin de realizar los ajustes culturales pertinentes (Anexo 2).

Para estimar el rendimiento académico se accedió a la plataforma SICCD (sistema de información curricular –centro docente) para generar el reporte de los concentradores académicos de los tres primeros periodos académicos del año 2016, donde aparecen los desempeños académicos por áreas y estudiantes y darles un tratamiento estadístico porcentual para su análisis.

6. Técnicas de análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó a través del programa computacional Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 21).

Se realizó un análisis univariado con la utilización de frecuencias, medias, porcentajes, desviaciones típicas y tablas de contingencia, mediante el análisis factorial, seguido por el análisis de fiabilidad de la prueba con el α de Cronbach.

Para establecer la relación entre las variables, se utilizó el coeficiente Correlacional de Pearson y luego se utilizó la técnica del Clúster con un modelo biaetápico, para el análisis de las características motivacionales y el uso de estrategias de autorregulación de los estudiantes.

Capítulo IV. Resultados

1. Análisis de los Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos del análisis univariado por instrumento, de acuerdo a las variables: Motivación intrínseca, autorregulación y rendimiento académico. En segundo lugar, se presentarán los resultados del análisis multivariado, indicando las principales correlaciones encontradas entre la motivación, los procesos de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Motivación

En este estudio la motivación es definida como un proceso mediante el cual el comportamiento del estudiante se dirige a la acción de aprender, mostrándose comprometido con toda actividad que estime importante para ayudarlo a adquirir conocimientos, atender con detenimiento las enseñanzas del profesor, así como organizar y preparar el material educativo correspondiente, entre otras tareas que faciliten su aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons (citado por Pintrich y Schunk, 2006).

Para la valoración de la motivación se tomaron tres sub escalas del instrumento MAPE I acorde a las necesidades de la muestra y al uso del MSLQ que también evalúa esta variable, como se muestra en la figura siguiente:

Estructura Prueba MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje



Figura 5. Estructura Prueba MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje

Fuente. Elaboración propia (2017)

El cuestionario MAPEI evalúa en sus 8 escalas la motivación escolar por el aprendizaje a través de componentes como: interés por la actividad, ansiedad inhibidora del rendimiento, motivación del lucimiento, búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia, auto - conceptualización como trabajador, auto- conceptualización como vago, búsqueda de juicios positivos de competencia y ansiedad facilitadora del rendimiento. De las cuales se tomaron para el estudio 3 escalas de las que a continuación se muestran sus resultados

-Búsqueda de evitación de juicios negativos.

-Auto conceptualización como trabajador.

-Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Evitación de juicios negativos

La sub escala Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia se refiere a la consideración de las metas implicadas en la consecución de los logros académicos que pueden ser de dos tipos: a) metas de aprendizaje -el sujeto busca incrementar su competencia-, y b) metas relacionadas con la calidad de la ejecución -el sujeto busca conseguir una evaluación favorable o evitar un juicio desfavorable de su competencia-.

Los estudiantes que persiguen metas de aprendizaje presentan patrones motivacionales adaptativos (búsqueda de situaciones que ofrecen un desafío, persistencia notable y efectiva frente a los obstáculos, etc.), mientras que los estudiantes que persiguen metas de ejecución presentan patrones mal adaptativos (evitación de todo lo que suponga un desafío y escasa persistencia frente a las dificultades). Finalmente, lo que determina la elección de uno u otro tipo de metas es la creencia de los sujetos sobre la naturaleza estable o modificable de las distintas habilidades. La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos por los estudiantes en esta sub escala:

Calificación ítems: Evitación de juicios negativos de competencia



Figura 6. Calificación ítems: Evitación de juicios negativos de competencia

Fuente. Elaboración propia (2017)

En esta subescala se aprecian porcentajes altos (83%) en los ítems que tiene que ver con la actitud frente a la tarea, estos reactivos corresponden a indicadores con saturación negativa, lo que indica que para el grupo de estudiantes es un factor positivo la evitación de juicios negativos para la motivación académica, ya que no quieren quedar mal ante el grupo o profesor y se preocupan por ser juzgados de manera negativa. Este resultado se asume como positivo para la motivación, puesto que se relaciona con un rasgo de motivación intrínseca como es el miedo al fracaso, expresado en una media del 55%; es así como en la teoría se ha establecido una importante distinción entre dos tipos de metas de ejecución: metas de aproximación a la ejecución y metas de evitación de juicios.

Los estudiantes que se proponen metas centradas en la evaluación de su competencia desarrollan un patrón de motivación por la ejecución, que se centra en demostrar habilidad o competencia. A su vez, podrían mostrar dos variantes motivacionales: aproximación, definida

por el deseo de obtener una buena evaluación o una buena imagen (motivación por el lucimiento); evitación, caracterizada por el deseo de evitar evaluaciones negativas o evitar quedar mal (motivación por el miedo al fracaso) ([Elliot y Church, 1997](#); [Elliot y Harackiewicz, 1996](#); [Harackiewicz, Bower y Burg, 1998](#)).

Autoconcepto

El auto concepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas Pintrich (2000). Es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que las personas tienen sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (Núñez, 2009, p. 51).

El autoconcepto se asume como el un conjunto de sentimientos, percepciones y valoraciones que un individuo tiene sobre sí mismo. Se refiere específicamente a la valoración de sí mismo en relación al aprendizaje. En la siguiente figura, se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes en esta sub escala:

Calificación ítems: auto-concepto como trabajador



Figura 7. Calificación ítems: auto-concepto como trabajador

Fuente. Elaboración propia (2017)

En esta escala se aprecian porcentajes mínimos de 3% y máximo de 87% para los reactivos calificados como negativos y valores de 13% como mínimos y 97% como máximos para las calificaciones positivas, lo cual indica que el grupo de estudiantes reconoce que no dedica el tiempo suficiente para el desarrollo de las actividades escolares, no utilizan estrategias de retroalimentación cuando requieren prepararse para un examen; en un alto grado (70%) los estudiantes muestran poca perseverancia a la hora de culminar o terminar una tarea académica, en un alto porcentaje(97%) se reconocen como personas trabajadoras, con buenas capacidades.

Estos resultados permiten inferir que los estudiantes creen que estudian poco, pero son muy trabajadores; no necesariamente por considerarse más trabajadores estudian más; pareciera que los estudiantes perciben los conceptos de trabajo y estudio por separado. García & Betoret (2002), indican que varias investigaciones establecen una correlación entre la

autoestima y el locus de control, indicando así que los estudiantes que presentan baja autoestima atribuyen sus éxitos a factores externos (suerte) y sus fracasos a factores internos (falta de capacidades), mientras que con los estudiantes que poseen una autoestima alta, sucede todo lo contrario, pues atribuyen sus éxitos a factores internos (sus capacidades) y sus fracasos a una falta de esfuerzo.

De esta manera, es de vital importancia mantener un auto concepto positivo “con el fin de aprovechar todo el potencial de los individuos y evitar así, el desperdicio de capacidades que finalmente se traduce en una pérdida social” (Marsh, 2006, citado por Gonzáles, Leal, Segovia, Arancibia, 2012, p. 41).

Ansiedad facilitadora del rendimiento

La ansiedad facilitadora juega un papel importante en la puesta en marcha de estrategias motivacionales pues puede abordarse desde dos aspectos: cuando el estudiante ansioso se encuentra en una posición desventajosa que requiere interactuar con situaciones de mayor complejidad, bien sea a nivel de aprendizaje o rendimiento y el estudiante ansioso que se enfrenta a situaciones competitivas, amenazantes que lo presionan a actuar con rapidez y haciendo uso eficaz de estrategias cognitivas.

Se entiende como la tendencia a superarse ligada la tensión que producen situaciones como presentar un examen o entregar un trabajo. La tensión actúa más como indicio activador que como indicio de amenaza. En la siguiente figura se puede observar la relación entre la ansiedad y el rendimiento.

Calificación ítems: ansiedad facilitadora del rendimiento



Figura 8. Calificación ítems: ansiedad facilitadora del rendimiento

Fuente. Elaboración propia (2017)

En esta sub escala (ansiedad como facilitadora del rendimiento) los estudiantes obtienen un porcentaje alto (76%), el cual demuestra que tienen mayor motivación por la tarea cuando se enfrentan a estímulos que involucran mayor concentración y uso de estrategias cognitivas. De esta manera, los estudiantes consideran que sus resultados académicos dependen en buena medida de su propio esfuerzo y de su forma de estudiar, y además poseen creencias elevadas respecto a su propia habilidad para realizar con éxito una tarea académica.

Adicionalmente, se puede observar una baja ansiedad ante los exámenes, ante lo cual Fisher, Schult, y Hell (2012) han argumentado que la ansiedad que los estudiantes experimentan al pensar en el posible fracaso ante una tarea, puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos, de manera, que si, por ejemplo, un estudiante tiene miedo de no conseguir una buena nota, la ansiedad que esa preocupación le produce puede ser compensada

por un esfuerzo adicional de trabajo extra, con el fin de impedir el fracaso, y por tanto, obtener un mayor rendimiento académico.

Los resultados generales de la prueba MAPE I para el análisis de la motivación hacia el aprendizaje, se presentan en la siguiente gráfica:

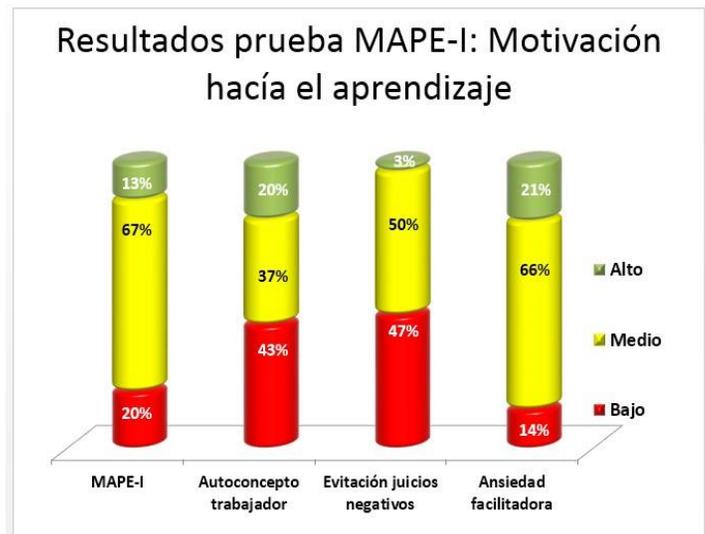


Figura 9. Resultados prueba MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje

Fuente. Elaboración propia (2017)

La figura anterior muestra que el 43% de los estudiantes poseen bajo auto concepto, un 37 % se ubican en un nivel medio y un 20% poseen un nivel alto; en la escala de evitación de juicios negativos un 47% se ubica en un nivel bajo, un 50 % en un nivel medio y un 3% en un nivel alto; en la escala ansiedad como facilitadora de rendimiento, el 14% de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo, 66% en un nivel medio y un 21% en un nivel alto.

El mayor porcentaje de estudiantes se ubica en un nivel medio en las tres escalas valoradas. Es necesario anotar, que la sub escala ansiedad facilitadora del aprendizaje tiene una mayor representatividad, demostrando que este factor es relevante para los procesos de

motivación en este grupo de estudiantes, pues esa ansiedad, reacciona como elemento positivo para mantener el interés en el desarrollo de las actividades.

Por su parte investigadores como Tapia y López (1999); Ames (1992) y Hanrahan (1998), citados por Paoloni (2014, p. 584) encontraron que la motivación intrínseca, se vincula con un incremento del interés en la tarea, mayor compromiso cognitivo, alta calidad emocional experimentada durante el proceso de aprendizaje y obtención de mejores logros académicos, hallándose de esta manera asociada a factores internos de la persona que la experimenta, como por ejemplo, gusto o interés por la tarea en sí (Romero & Pérez, 2009, p. 93).

En consecuencia, el estudiante motivado intrínsecamente está más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lamas, 2009, p. 16).

Desde esta dimensión, Tapia (2005) presenta una clasificación que sintetiza esta escala indicando que las personas se esfuerzan por aprender y que la motivación y el esfuerzo personal dependen de:

Las consecuencias positivas, metas e intereses de cada persona para conseguir un objetivo, las expectativas y los intereses que se tengan para conseguir los resultados que se quieran alcanzar, la autorregulación del aprendizaje, equivale a que los alumnos se consideren competentes, que controlen y guíen su aprendizaje y las variables que influyen en la motivación del aprendizaje de los alumnos. (p. 32)

Motivación y autorregulación para el aprendizaje

La autorregulación es un proceso de origen social activo y constructivo mediante el cual el estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea y controla su motivación comportamiento y cognición cuando ha de realizar una actividad en un contexto dado de aprendizaje (Pintrich 2004, Zimmerman y Shunk, 2008). Tanto la variable cognición, como lo variable motivación son abordadas desde la teoría socio-cognitiva, la cual considera a estos constructos como los más relevantes a la hora de llevar a cabo procesos activos, creativos y autorregulados (Pintrich, 2004).

Para medir esta variable se utilizó el cuestionario SMLQ de motivación y estrategias de aprendizaje de Pintrich y colaboradores (1991) que permite valorar la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como metacognitivas. Su estructura esta mediada por escalas, componentes y sub escalas como se ve en la figura.

Estructura Prueba MSLQ: Motivación Y estrategias de aprendizaje



Figura 10. Estructura Prueba MSLQ: Motivación y estrategias de aprendizaje

Fuente. Elaboración propia (2017)

Escala motivación. Componente Valoración de la tarea

La valoración es concebida como un proceso mediante el cual se desea o se rechaza una meta, se traduce en el nivel de interés que el estudiante manifiesta hacia la realización de actividades escolares incluyendo la vinculación a las mismas. En la fogira se observan los resultados de la muestra en este componente.



Figura 11. Resultados Prueba MSLQ: Motivación-Valoración

Fuente. Elaboración propia (2017)

En la figura 11 se puede apreciar un porcentaje elevado de estudiantes (93%) que puntúan alto en la sub escala de valoración de la tarea, lo que refleja, que los estudiantes consideran que las tareas académicas a las que se enfrentan poseen un valor en sí mismas, y que el contenido es importante, interesante y de utilidad. Así mismo la regulación del esfuerzo alude a la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o falta de interés, dicha habilidad es importante para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas propuestas (Pintrich et al., 1991; Pintrich y García, 1993).

Considerando los resultados entre la motivación intrínseca y extrínseca, se observa que la puntuación de la orientación de metas intrínsecas (83%) es levemente menor que la de orientación de meta extrínseca (87%) lo que llevaría a pensar que la orientación motivacional de la muestra es principalmente extrínseca, lo cual significa que en su conjunto los estudiantes manifestaron que participan en las tareas académicas por razones como el reto, la curiosidad, los elogios y los estímulos, más que por un valor subjetivo de la tarea.

Escala Motivación. Componente: Expectativa

Este componente involucra las creencias de los estudiantes sobre sí mismos y la supervisión de su propio aprendizaje como agentes activos. Es decir, contempla el grado con que perciben sus esfuerzos por aprender. La gráfica que se presenta a continuación, muestra los resultados obtenidos por los estudiantes en este componente de la escala de motivación:



Figura 12. Resultados Prueba MSLQ: Motivación-Expectativas

Fuente. Elaboración propia (2017)

En la anterior figura se puede observar el alto nivel de expectativas de los estudiantes que participaron en el estudio, representado en un 80%, siendo la sub escala de autoeficacia la más representativa con un 87% pues, la autoeficacia, por su parte, juega un papel central en la elección de una tarea y en el esfuerzo y perseverancia que se demuestra en su ejecución.

Al respecto, Zimmerman (2015) señala que los estudiantes con un alto nivel de autoeficacia manejan estrategias de aprendizaje de alta calidad y monitorean más sus logros. La percepción de autoeficacia está positivamente relacionada con aspectos de aprendizaje tales como la persistencia, el interés intrínseco en la tarea, las actividades efectivas de estudio, la adquisición de habilidades y logro académico.

En cuanto a la subescala de Creencias sobre control se puede apreciar que es la única de este componente que presenta una valoración baja (7%). El concepto de expectativas se refiere al grado en que el estudiante confía que posee el control sobre su aprendizaje, y el grado en que consideran que gracias a su eficacia personal pueden aprender y obtener buenos resultados. Una puntuación alta en este componente, es traducido como una alta expectativa de éxito y una alta confianza en las propias capacidades para dominar el proceso de aprendizaje (Pintrich et al., 1991).

Escala Motivación. Componente: Afecto ansiedad

Este componente mide el grado de preocupación del estudiante al enfrentarse a la realización de una prueba. La ansiedad es considerada en niveles bajos como una variable movilizadora (Pintrich, 2004). Sin embargo, en niveles elevados, tiende a afectar de forma negativa sobre la motivación (Wasna, 1974). Por lo cual, obtener una alta puntuación en este factor significa que el

estudiante presenta dificultades para movilizar sus conductas frente a la dificultad de una tarea. La gráfica siguiente presenta las valoraciones obtenidas por los estudiantes en este componente:

Calificación ítems: Afecto-Ansiedad



Figura 13. Calificación ítems: Afecto-Ansiedad

Fuente. Elaboración propia (2017)

Para este componente la ansiedad actúa como factor negativo para la motivación, opuesto a lo demostrado con el instrumento MAPE I donde cumplía una función como reactivo positivo y mediador de la motivación; la muestra manifiesta mayor ansiedad cuando presenta un examen, la presencia de altos niveles de ansiedad afecta de forma negativa el rendimiento académico de los estudiantes (Pintrichetal, 1991).

De acuerdo con lo anterior, en este componente se pone de manifiesto una preocupación del estudiante frente a la realización de una prueba y la frecuencia de pensamientos negativos que pueden afectar la motivación, lo cual refleja que los estudiantes consideran que sus resultados académicos dependen en buena medida de su propio esfuerzo y de su forma de

estudiar, y que además poseen creencias elevadas respecto a su propia habilidad para realizar con éxito una tarea académica.

Análisis general de la escala de Motivación (MSQL)

La escala de motivación contiene tres componentes: valoración, expectativa y afecto, a continuación, se presentan los resultados generales obtenidos por los estudiantes en dicho componente



Figura 14. Resultados Prueba MSLQ: Motivación

Fuente. Elaboración propia (2017)

Se puede apreciar que los estudiantes de la muestra poseen un nivel de motivación medio y un nivel bajo en el manejo de ansiedad perteneciente al componente afectivo.

Estos resultados se asocian con estudiantes que valoran las tareas porque piensan que el contenido es útil, importante, interesante, y les gusta; confían en que pueden aprender, entender, y hacer un excelente trabajo teniendo en cuenta la dificultad de las áreas y sus

habilidades; poseen niveles medios de autoeficacia para el estudio, lo que les lleva a sentirse competentes en la mayoría de las asignaturas, tienen confianza en entender lo que estudian aunque les resulte difícil; si estudian de manera apropiada y lo intentan de verdad aprenderán el contenido que tratan de entender; prefieren materiales que despierten su curiosidad aunque sean difíciles de aprender, quieren obtener mejores notas que sus compañeros y cuando presentan un examen piensan en las consecuencias del fracaso y en las preguntas que han dejado sin responder.

Es importante señalar que los estudiantes que obtiene porcentajes bajos en la sub escala ansiedad y orientación por metas extrínsecas, controlan mejor las reacciones emocionales negativas ante las situaciones de evaluación, y, al mismo tiempo, su orientación motivacional no se caracteriza por los logros externos, el reconocimiento o las notas. Así mismo, porcentajes elevados en el valor de la tarea, la autoeficacia para el aprendizaje y la orientación de metas intrínsecas, se ubican en un nivel medio de motivación académica. Pintrich y Schunk (2006) registran una serie de indicadores motivacionales en los estudiantes, como la elección de la tarea, el esfuerzo, el tiempo y el logro. Estos indicadores sirven para mostrar los indicios que influyen en el comportamiento del estudiante a la hora de mantener la motivación por aprender. Además, ayudan a visualizar las diferentes situaciones en las que está presente la motivación.

Estrategias de aprendizaje

La escala de estrategias de aprendizaje se fundamenta en los lineamientos generales de la teoría cognitivo- social y del procesamiento de la información; se basa en la medición de las estrategias utilizadas por los estudiantes para procesar la información, medir la instrucción,

hacer uso de recursos internos y del contexto para ir más allá de la recepción de conocimientos y la solución de problemas.

Estrategias cognitivas y metacognitivas

Este componente mide la frecuencia del uso de estrategias de estudio cognitivas y metacognitivas. Una puntuación alta en este componente evidencia su uso frecuente para regular y mejorar el propio proceso de aprendizaje. La figura que se presenta a continuación permite apreciar las puntuaciones obtenidas por los estudiantes:

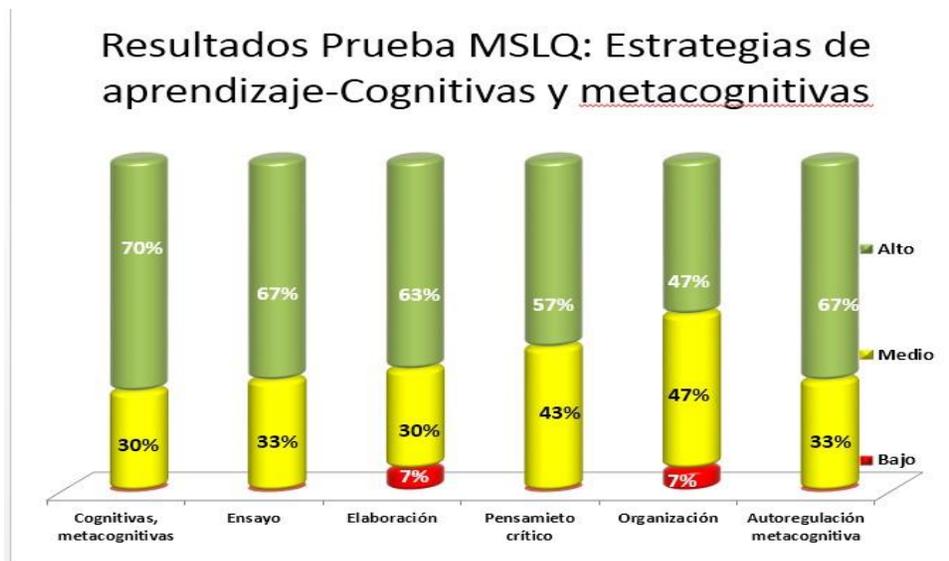


Figura 15. Resultados Prueba MSLQ: Estrategias de aprendizaje-Cognitivas y Metacognitivas

Fuente. Elaboración propia (2017)

En este componente se puede apreciar un nivel alto representado en un 70% de los estudiantes de la muestra, evidenciando el uso frecuente de estrategias cognitivas y

metacognitivas para regular y mejorar sus procesos de aprendizaje. El 30 % restante, se ubican en un nivel medio dando muestra de que utilizan en algunas ocasiones estrategias metacognitivas.

Al observar detalladamente cada una de las subescalas, se puede apreciar que el grupo de estudiantes ubicado en el nivel alto da un mayor uso a las estrategias de ensayo y autorregulación metacognitiva en un 67%; estrategias de elaboración en un 63%. En la subescala de ensayo, los estudiantes usan como estrategias la repetición, elaboración de listas y la memoria a corto plazo.

Al respecto, Pintrich et al. (1991) señala que las estrategias de repetición facilitan la codificación de la información y su uso en el corto plazo; sin embargo, son insuficientes por sí solas para crear conexiones internas entre la información obtenida y el conocimiento previo, por lo cual demuestran la poca utilidad a largo plazo.

En relación con la subescala de autorregulación metacognitiva se aprecia que los estudiantes usan en un alto grado los subprocesos propuestos en el modelo de autorregulación del aprendizaje, en sus fases de planificación, supervisión y regulación, lo cual les permite activar los conocimientos previos relevantes, facilitando la organización y la comprensión de las tareas escolares para llegar a un ajuste de las actividades cognitivas que se verán reflejadas en el rendimiento académico.

Para Pintrich et al. (1991) las actividades de regulación se refieren al “ajuste continuo de las propias actividades cognitivas” con el fin de mejorar el rendimiento al comprobar y corregir el propio comportamiento en la medida en que se avanza o no en la tarea (p. 24).

Respecto a la subescala de estrategias de elaboración, el 63% de los estudiantes se ubican en un nivel alto; el 30% en un nivel medio y 7%, en un nivel bajo con lo que permite identificar como estrategias de mayor uso el proceso de registro y almacenamiento de nueva

información a largo plazo, que incluye tareas como resumir, parafrasear, toma de apuntes. Un nivel bajo, representado por dos estudiantes, no utiliza ninguna de estas estrategias cognitivas para llegar a los aprendizajes viéndose reflejado también en su bajo rendimiento académico.

En la sub escala de pensamiento crítico, se encuentran resultados ubicados en los niveles alto en un 57% y medio en un 43%, no se ubica ningún resultado en un nivel bajo; lo que admite apreciar en los estudiantes el uso de estrategias cognitivas relacionadas con la aplicación de conocimientos previos en la solución de problemas, favoreciendo la evaluación y referenciación cuando se ven enfrentados a la toma de decisiones para proponer alternativas de solución a diversas situaciones cotidianas o hacer evaluaciones críticas de los planteamientos o ideas.

El pensamiento crítico es considerado también como una estrategia cognitiva, que alude al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio (Pintrich y García, 1993).

Los resultados aportados por la sub escala de estrategias de organización, permite ubicar a los estudiantes en nivel es alto y medio con un 47% y bajo con un 6%. Los porcentajes altos indican que los estudiantes usan estrategias efectivas para la estructuración de la información, como el uso de esquemas, subrayado, selección de ideas principales, uso de bloque o grupos de información.

Estrategias de gestión de recursos

Esta escala mide la capacidad del estudiante para actuar sobre el medio y sobre sí mismo para mejorar y potenciar las condiciones de estudio, el logro de las tareas y los resultados de aprendizaje. Como se observa en la siguiente figura, los resultados para esta escala, según la muestra de estudio.

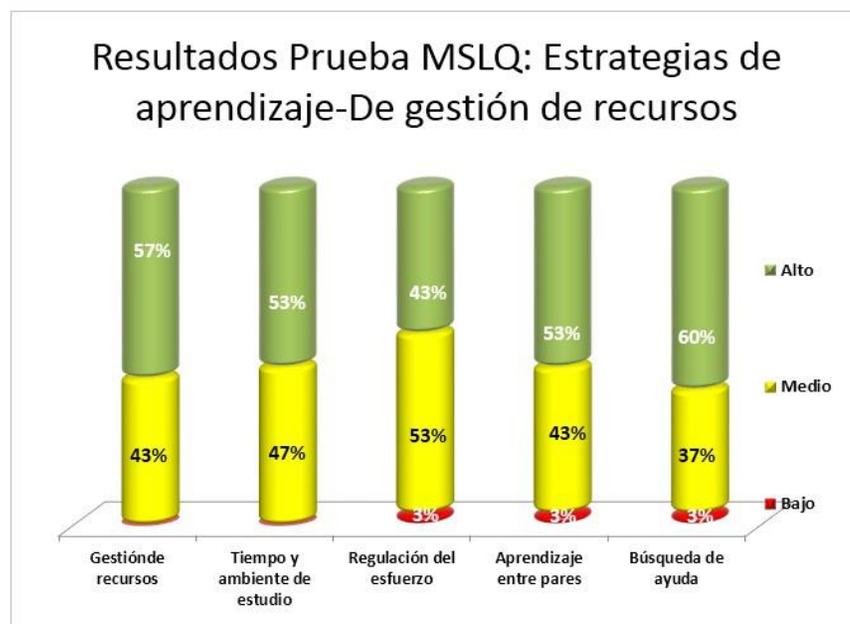


Figura 16. Resultados Prueba MSLQ: Estrategias de aprendizaje-De gestión de recursos

Fuente. Elaboración propia (2017)

En la gráfica se observa que los estudiantes se encuentran ubicados en un nivel alto en cuanto al uso de estrategias de gestión de recursos para el aprendizaje, siendo las sub escalas búsqueda de ayuda, tiempo y ambiente de estudio y aprendizaje entre pares con mayores representaciones, con porcentajes entre 60% y 53%, dejando ver claramente que este grupo de estudiantes es activo, capaz de utilizar de modo adecuado los recursos presentes en su contexto para mejorar o completar una tarea, y por ende, obtener mejores resultados en su rendimiento académico.

Estos resultados evidencian que los estudiantes usan con mayor frecuencia estrategias de gestión de recursos para controlar su tiempo y ambiente de estudio con jornadas de trabajo en tiempos reales establecidos y con ambientes libres de distractores; Igualmente para buscar ayuda, apoyo y asesoría de compañeros y profesores cuando no son capaces de resolver la

tarea; también para aprender con otros, modalidad que le permite al estudiante aclarar, comprender, concluir e integrar material de estudio, de un modo que no podría alcanzar si estudiara individualmente (Pintrichetal, 1991).

En síntesis, un estudiante autorregulado presenta un alto nivel de autoeficacia y hábitos de estudio; pueden planificar y hacer seguimiento eficaz del tiempo de estudio para conseguir un contexto de trabajo más estructurado y productivo (Clark, 2012).

En la sub escala de regulación del esfuerzo se aprecia que la mayoría de los estudiantes están ubicados en un nivel medio, lo cual permite inferir que este grupo manifiesta en algunas de sus acciones escolares poco monitoreo de la atención y control al desarrollar y finalizar la tarea, poco uso de estrategias de aprendizaje y poco contraste y evaluación de los resultados.

Cabe anotar que en este componente aparecen estudiantes ubicados en niveles bajos en las sub escalas de regulación del esfuerzo, aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda, no siendo muy significativo el porcentaje (3%).

Análisis general de la escala estrategias de aprendizaje (MSLQ)

Esta escala considera a todas aquellas estrategias utilizadas para procesar la información, hacer uso de recursos internos y del contexto para la solución de problemas. En la siguiente figura se analizan los resultados obtenidos según la muestra de estudio.

Resultados Prueba MSLQ: Estrategias de aprendizaje

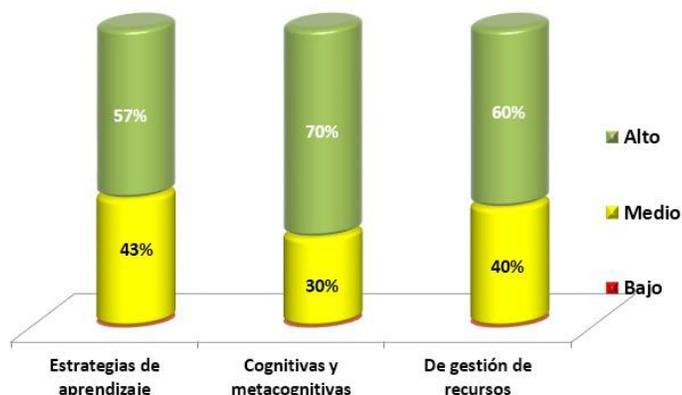


Figura 17. Resultados Prueba MSLQ: Estrategias de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia (2017)

Para esta escala se puede señalar que el grupo de estudiantes de la muestra presentan un nivel alto en la implementación de estrategias de aprendizaje, indicando una mayor representatividad aquellas que involucran acciones cognitivas y metacognitivas y en un segundo lugar, las estrategias de gestión de recursos. Es de anotar, que en esta escala no se encuentra ninguna sub escala con valores o porcentajes ubicados en niveles bajos.

Los resultados de los estudios realizados por Ruohotie (1996) concluyen que las estrategias cognitivas ayudan al estudiante a codificar el nuevo material y estructurar el conocimiento; las estrategias metacognitivas lo ayudan a planear, regular, verificar y compartir sus propios procesos cognitivos y las estrategias de administración de los recursos ayudan a controlar los recursos disponibles (el tiempo, el esfuerzo y la ayuda externa), con el propósito de enfrentarse con la tarea.

Análisis de resultados entre las escalas de Motivación y estrategias de aprendizaje

La autorregulación fomenta el aprendizaje, y la percepción de una mayor competencia mantiene la motivación y la autorregulación para alcanzar nuevas metas (Schunk y Ertmer, 2000). Por consiguiente, existe una influencia recíproca entre la motivación y la autorregulación. Los resultados obtenidos en estas dos escalas se resumen a continuación:



Figura 18. Resultados Prueba MSLQ: Motivación y estrategias de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia (2017)

En cuanto a los resultados generales de esta prueba, se aprecia un nivel alto para la mayoría de los estudiantes en los reactivos correspondientes a las escalas de estrategias de aprendizaje y motivación, lo que permite corroborar que los estudiantes utilizan diferentes estrategias para mantener su motivación y adquirir los aprendizajes, observándose que entre las escalas existe relación.

Las investigaciones realizadas por García y Pintrich (1991) dan cuenta de patrones consistentes entre las creencias motivacionales y sus compromisos cognitivos. Estos patrones de correlación indican que las creencias motivacionales positivas y más deseables

(autoeficacia, valor de la tarea y orientación a metas intrínsecas), están relacionadas con niveles altos de compromiso cognitivo (estrategias de procesamiento profundo), y que, por el contrario, creencias motivacionales menos deseables (orientación a metas extrínsecas y ansiedad ante los exámenes), eran menos fuertes o estaban negativamente relacionadas con el compromiso cognitivo de los estudiantes.

Por otra parte, Pintrich y De Groot (1990a) encuentran que cuando los estudiantes organizan y administran eficientemente sus metas de aprendizaje, usan con más frecuencia estrategias cognitivas y metacognitivas, y también administran con más eficiencia la regulación del esfuerzo para aprender (Eccles, 1983; Pintrich, 1988^a). Adicionalmente, estudiantes con niveles altos de motivación, muestran niveles elevados de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y además completan mejor sus tareas de aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990a).

Existe una relación directa entre la motivación y la autorregulación (Pintrich, 2003; Wolters, 2003). Las personas motivadas para alcanzar una meta realizan actividades autorregulatorias que consideran les serán de ayuda, por ejemplo, organizar y repasar el material, supervisar el progreso de su aprendizaje y ajustar las estrategias.

Como estructuras organizadas de conocimiento, los sí mismos posibles son formas de conectar creencias motivacionales a un nivel superior (García y Pintrich, 1994). Por ende, las metas son procesos motivacionales importantes y los esquemas personales son estructuras de conocimiento organizado que relacionan múltiples metas. Los esquemas personales pueden ofrecer el vínculo entre la motivación y el uso de estrategias. Si las personas tienen ideas acerca de lo que pueden ser y lo que pueden hacer, entonces los sí mismos posibles pueden servir como guías para la acción y contener las estrategias que se deben aplicar.

Rendimiento Académico

El Rendimiento académico es el resultado del trabajo individual o colectivo en las áreas específicas y contenidos de las asignaturas propias de su esfuerzo e interés por aprender.

Los registros presentados son el resultado del desempeño académico de los estudiantes durante los tres primeros periodos académicos del año escolar, los cuales se encuentran sistematizados en la plataforma SICCD que posee la institución, la cual contiene los desempeños por asignatura. En la siguiente gráfica se muestran las áreas de desempeño:

Desempeño académico, asignaturas



Figura 19. Desempeño académico, asignaturas

Fuente.Elaboracion Propia (2017)

Resultados desempeños académicos por áreas.

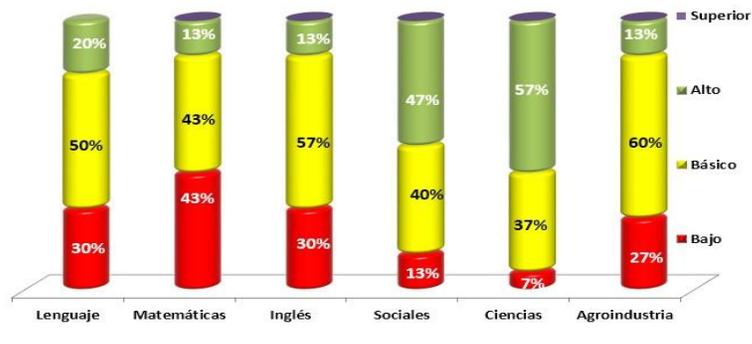


Figura 20. Resultados desempeñados académicos por áreas

Fuente. Elaboración propia (2017)

La figura 20 muestra un reporte general de los desempeños académicos de los estudiantes según las asignaturas básicas. Como se puede observar, el área de ciencias naturales presenta mayor porcentaje de estudiantes con nivel de desempeño alto (57% de estudiantes), seguida de ciencias sociales con un 47%. En su mayoría los promedios de los estudiantes están ubicados en el nivel de desempeño básico, siendo agroindustria el área que posee el mayor porcentaje en este nivel de desempeño; en todas las áreas evaluadas hay estudiantes reportados con niveles de desempeño bajo, siendo el área de matemáticas la más representativa en este nivel con un 43%, al igual que lenguaje e inglés con un 30%; en el área de matemáticas se aprecian mayores dificultades en rendimiento académico.

En este sentido, los resultados de la investigación realizada por Rosario, Salgado, Núñez, González y Valle (2012) titulada “La Predicción del rendimiento: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar”, indican que las variables relacionadas con la motivación y el rendimiento (metas escolares, expectativas de rendimiento y tiempo de estudio), así como las

relacionadas con el contexto (disrupción percibida) y con los aspectos socioeducativos (nivel socioeducativo familiar) no inciden de manera directa con el rendimiento académico en matemáticas, pero sí de un modo indirecto con la autoeficacia en matemáticas, el fracaso escolar y en menor grado, con la autorregulación del aprendizaje, permitiendo apreciar que, la información que obtiene el estudiante, también llamada “autorreferente”, a partir de la valoración de sus competencias al compararse con los demás, determina sus expectativas de logro y motivación y por tanto, influye en el rendimiento académico (Nuñez y González-Pienda, 1994).

Relación entre motivación, autorregulación y rendimiento académico

En este apartado, se describen las principales correlaciones entre las escalas y componentes de las variables del estudio.

Según el análisis de Pearson, el rendimiento académico en el área de matemáticas muestra una correlación significativa con el componente valoración (de la escala motivación $p > 0,47$ y con la orientación de metas intrínsecas ($p > 0,50$). Por otra parte, existe correlación significativa con el componente estrategias cognitivas y metacognitivas en las subescalas de elaboración ($p > 0,38$) y autorregulación metacognitiva ($p > 0,42$). El componente gestión de recursos guarda correlación con búsqueda de ayuda ($p > 0,40$).

Estos resultados permiten inferir que los estudiantes de la muestra emplean algunas estrategias de autorregulación (estrategias de aprendizaje) en la asignatura de matemáticas y que su motivación por las actividades de este tipo permite establecer metas y objetivos, valiéndose de la curiosidad, el desafío y dominio de la actividad.

En esta perspectiva, existe correlación en el rendimiento académico en el área de lenguaje con autorregulación en el componente de estrategias de gestión de recursos en la sub

escala regulación del esfuerzo ($p > .40$), lo que indica que los estudiantes en esta área usan estrategias autorreguladoras que les permiten monitorear y controlar su rendimiento, centrar la atención para desarrollar y finalizar las actividades aún en presencia de distractores, así como autogestionar sus propios recursos para el aprendizaje.

Gran número de investigaciones (Pintrich, 1986, 1989; Pintrich y De Groot, 1990a, b, c; Pintrich y García, 1991; Pintrich et al., 1991, 1993) coinciden en señalar que el factor motivacional que presenta una mayor correlación con el rendimiento académico es la Autoeficacia para el aprendizaje que hace parte del componente de expectativas (según el instrumento MSLQ), caso contrario ocurre con los estudiantes del estudio, en donde la relación más significativa se presentó con la orientación de metas intrínsecas.

Por otra parte como se anotó anteriormente, en este estudio solo se valoraron tres escalas del instrumento original (MAPE I) propuesto por Tapia y Sánchez (1992), correspondientes a la Ansiedad facilitadora del rendimiento, auto-conceptualización y búsqueda de evitación de juicios negativos.

En la siguiente grafica se describen las principales correlaciones presentadas en el estudio

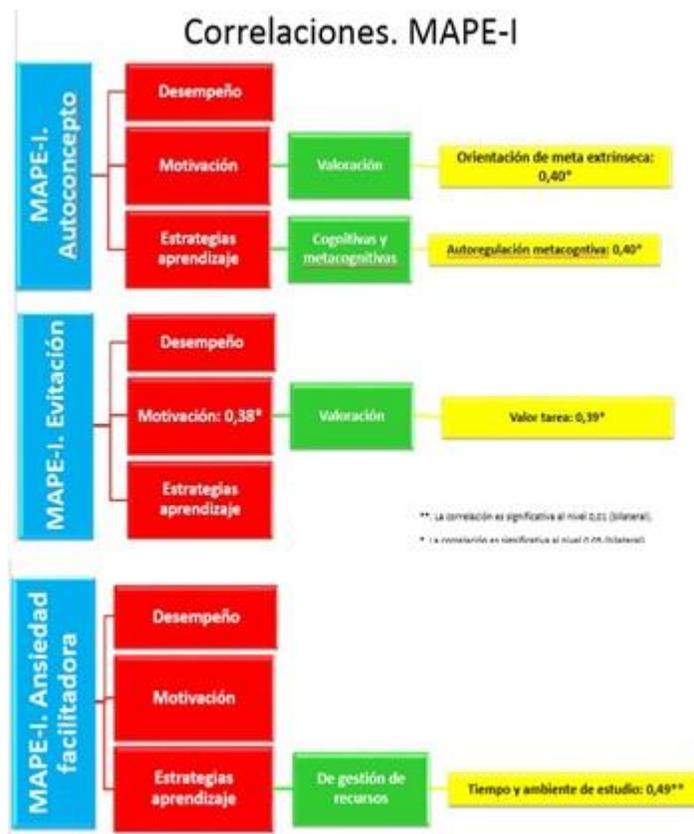


Figura 21. Correlaciones. MAPE-I

Fuente. Elaboración propia (2017)

En la figura, se puede observar que el autoconcepto muestra una relación significativa con los componentes valoración y orientación de metas extrínsecas $p > 0.40$ (escala de motivación), lo que permite inferir que los estudiantes orientan su motivación académica desde factores externos como la imagen ante los demás, la competencia y el reconocimiento. También se relaciona con la autorregulación en la sub escala autorregulación metacognitiva con un $p > 0.40$, donde se aprecia que los estudiantes emplean procesos de autorregulación como planificación, supervisión y regulación en sus actividades escolares.

Existe igualmente una relación significativa entre evitación de juicios negativos y valoración de la tarea (motivación $p > 0.39$), lo que indica que la motivación en este caso

conduce al estudiante a realizar las tareas académicas y a participar activamente en ellas, valorando su importancia, interés y utilidad.

La ansiedad facilitadora del rendimiento se relaciona significativamente con gestión de recursos, tiempo y ambiente de estudio (estrategias de aprendizaje, $p > 0.49$), lo que permite inferir que los estudiantes son activos y utilizan adecuadamente los recursos del medio para mejorar y completar la tarea dejando ver procesos de autorregulación, vinculados al control y planeación de la tarea.

Las correlaciones son poco significativas entre los componentes del MAPE I y las escalas de motivación y estrategias de aprendizaje en las subescalas: Valor de la tarea ($p < 0.117$), autoeficacia ($p < 0.279$), tiempo y ambiente de estudio ($p < 0.354$), al igual que búsqueda de ayuda ($p < 0.304$). No existen relaciones significativas con orientación a metas intrínsecas (-0.43), creencias sobre el control del aprendizaje (-0.114) y ansiedad (-0.174). Estos resultados muestran la necesidad de una intervención en el aula a fin de promover estrategias motivacionales que lleven al establecimiento de metas para mejorar los aprendizajes, tal y como lo señalan Roces y Gonzales (1998) cuando afirman que la autorregulación a nivel cognitivo implica, por un lado, conocer manejar un mínimo de estrategias cognitivas y metacognitivas para llevar a cabo las tareas de estudio y, por otro lado, conocerse a uno mismo, como procesador de la información. La autorregulación implica conocer los requerimientos de la tarea para poder planificar, establecer metas, organizarse, auto controlarse y evaluarse durante el aprendizaje.

A continuación, se presentan las principales correlaciones encontradas entre la escala de motivación y sus componentes.

Correlaciones. MSLQ-Motivación-Valoración

Prueba	Orientación de meta intrínseca	Prueba	Orientación de meta extrínseca	Prueba	Valor de la tarea
Matemáticas	,500 ^{***}	- MP Autoconcepto	,398*	- MP Evaluación	-,385**
- Expectativas	,523 ^{***}	- Expectativas	,592**	- Expectativas	,699**
° Creencia control	,475 ^{***}	° Autoeficacia	,799**	° Creencia control	,668**
° Autoeficacia	,365 ^{***}	Estrategias de aprendizaje	,518**	° Autoeficacia	,689**
Estrategias de aprendizaje	,384 ^{***}	- Estrategias cognitivas y metacognitivas	,610**	Estrategias de aprendizaje	,624**
° Autoregulación	,399 ^{***}	° Ensayo	,405*	- Estrategias cognitivas y metacognitivas	,639**
		° Elaboración	,688**	° Ensayo	,411*
		° Organización	,444*	° Elaboración	,602**
		° Pensamiento crítico	,497**	° Pensamiento crítico	,516**
		° Autoregulación	,508**	° Autoregulación	,592**
				- Estrategias de gestión de recursos	,600**
				° Búsqueda ayuda	,512**

***. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 *. La correlación es significativa al nivel 0,10 (bilateral).

Figura 22. Correlaciones MSLQ-Motivación-Valoración

Fuente. Elaboración propia (2017)

En la escala de motivación se presentaron relaciones positivas entre el componente de valoración y sus sub escalas de orientación de meta intrínseca con las sub escala de estrategias de aprendizaje en el componente estrategias cognitivas y meta cognitivas en la sub escalas (autorregulación $p > 0,399$) y en motivación con el componente expectativas y sus dos sub escalas con valores de $p > 0,475$ y $p > 0,635$; en cuanto al rendimiento académico se encuentra una correlación positiva con la asignatura de matemáticas con un valor de $p > 0,500$. no se presentó ninguna correlación con las escalas del instrumento MAPEI.

Con relación al componente de meta extrínseca, se encontraron relaciones positivas con autoconcepto (MAPE $p > 0,398$), además con el componente expectativas (motivación) y con autoeficacia ($p > 0,799$).

De igual modo, para autorregulación, se hallaron relaciones significativas con todas las sub escalas del componente estrategias cognitivas y metacognitivas, siendo las más relevantes: estrategias cognitivas y metacognitivas $p > 0,610$, elaboración $p > 0,688$ y autorregulación $p > 0,508$; no se encontraron relaciones significativas con el componente de gestión de recursos, al igual que con el rendimiento académico.

La sub escala valor de la tarea, se relaciona significativamente con el componente expectativa ($p > 0,691$) con puntajes de $p > 0,568$ para la sub escala de creencia de control y $p > 0,589$ para la sub escala autoeficacia. En autorregulación, la escala de estrategias de aprendizaje con las sub escalas del componente estrategias cognitivas y metacognitivas ($p > 0,539$) con pensamiento crítico $p > 0,516$, autorregulación $p > 0,592$, elaboración $p > 0,502$ y con una sub escala del componente estrategias de gestión de recursos (búsqueda de ayuda $p > 0,512$), resaltando que en esta correlación se encuentran relaciones muy estrechas entre componentes.

A continuación, se evidencian las correlaciones presentadas entre los componentes de valoración y expectativa de la escala de motivación

Correlaciones. MSLQ-Motivación- Expectativas

Prueba	Creencia sobre control del aprendizaje
- Valoración	,550**
* Orientación intrínseca	,475**
* Valor tarea	,568**

Prueba	Autoeficacia
- Valoración	,727**
° Orientación intrínseca	,365*
° Orientación extrínseca	,799**
° Valor tarea	,589**
Estrategias de aprendizaje	,428*
- Estrategias cognitivas y metacognitivas	,491**
° Elaboración	,518**
° Pensamiento crítico	,464**
° Autoregulación	,511**
° Búsqueda ayuda	,377*

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Figura 23. Correlaciones. MSLQ-Motivación-Expectativas

Fuente. Elaboración propia (2017)

Con relación al componente expectativa (motivación) y sus correspondientes sub escalas se aprecian relaciones significativas con el componente valoración en las sub escalas orientación de meta intrínseca $p > 0,475$ y valor de la tarea con $p > 0,568$; en cuanto a autoeficacia, se encontró relación con el componente valoración y sus correspondientes sub escalas (orientación intrínseca $p > 0,365$, orientación extrínseca $p > 0,799$, valor de la tarea $p > 0,589$,) siendo valor de la tarea y orientación extrínseca las más representativas; además se evidenciaron relaciones significativas con la escala estrategias de aprendizaje en su componente estrategias cognitivas y metacognitivas en cuatro de sus sub escalas, excepto en la sub escala ensayo. Cabe resaltar que en este componente se encuentra relaciones muy significativas entre orientación extrínseca $p > 0,799$, valor de la tarea $p > 0,589$, elaboración $p > 0,518$ y autorregulación $p > 0,511$; no se encontraron correlaciones significativas con el

componente de autorregulación, gestión de recursos y sus sub escalas; al igual que con las escalas del MAPEI y rendimiento académico.

En esta grafica se muestran las correlaciones negativas encontradas en la muestra para la variable motivación con respecto a la ansiedad.

Correlaciones. MSLQ-Motivación-Afecto (ansiedad)

Prueba	Afecto - ansiedad
- Valoración	-,515**
° Orientación intrínseca	-,362*
° Orientación extrínseca	-,370*
° Valor tarea	-,516**
Estrategias de aprendizaje	-,616**
- Estategias cognitivas y metacognitivas	-,599**
° Organización	-,456*
° Pensamiento critico	-,565**
° Autoregulación	-,504**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Figura 24. Correlaciones. MSLQ-Motivación-Afecto (ansiedad)

Fuente. Elaboración propia (2017)

En esta escala las correlaciones motivacionales se presentan entre el componente de afecto y la sub escala ansiedad con todas las sub escalas del componente de valoración, en cuanto a autorregulación con el componente estrategias cognitivas y metacognitivas en tres de sus sub escalas; cabe resaltar que todas las correlaciones son significativas, aunque, negativas con una mayor representatividad en la escala estrategias de aprendizaje.

Se puede concluir que los componentes de la escala de motivación están relacionados con procesos autorregulatorios, lo que permite evidenciar en este grupo de estudiantes, el uso

de estrategias motivacionales y el desarrollo de procesos de autorregulación. Los estudiantes creen que sus resultados académicos dependen de su esfuerzo y su modo de estudiar; consideran valiosos los contenidos de la asignatura de matemáticas y tienen algunas dificultades para gestionar sus estados emocionales ante un examen.

Autores como Pintrich y Schunk (2006), concibe la motivación como un proceso que estimula, conduce y mantiene el comportamiento hasta la meta de una tarea o actividad. El grado de interés de los alumnos por aprender parte de la motivación intrínseca, que provoca un compromiso mayor en las actividades que componen el proceso de aprendizaje como su dedicación por trabajar en los conocimientos nuevos para conseguir relacionarlos con los saberes previos y de llevarlos a la práctica.

En la siguiente figura, se aprecian las principales correlaciones entre las sub escalas del componente estrategias cognitivas y metacognitivas.

Correlaciones. MSLQ-Estrategias de aprendizaje-Cognitivas y metacognitivas

Prueba	Ensayo	Prueba	Pensamiento crítico	Prueba	Elaboración
- Valoración	,490 ^{**}	* Orientación extrínseca	,497 ^{**}	Matemáticas	,381 [*]
* Orientación extrínseca	,405 ^{**}	* Valor tarea	,516 ^{**}	- Valoración	,628 ^{**}
* Valor tarea	,411 [*]	- Expectativas	,375 ^{**}	* Orientación intrínseca	,666 ^{**}
* Tiempo estudio	,645 ^{**}	* Autoeficacia	,464 ^{**}	* Valor tarea	,502 ^{**}
		* Búsqueda ayuda	,448 [*]	* Autoeficacia	,518 ^{**}
				* Tiempo estudio	,437 ^{**}
				* Búsqueda ayuda	,382 [*]

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Figura 25. Correlaciones. MSLQ-Estrategias de aprendizaje-Cognitivas y metacognitivas

Fuente. Elaboración propia (2017)

Las correlaciones de la variable autorregulación se midieron con la escala de estrategias de aprendizaje donde se presentaron significativas entre: Componente estrategias cognitivas y metacognitivas en la sub escala ensayo donde se encontraron correlaciones con la escala de motivación en su componente valoración de $p > 0,490$, siendo muy significativa (sub escala orientación intrínseca, y valor de la tarea) y con el componente de autorregulación de estrategias de gestión de recursos, sub escala tiempo y ambiente de estudio con un $p > 0,645$

También se aprecian correlaciones significativas positivas con la sub escala pensamiento crítico con los componentes motivacionales de valoración y expectativa en dos de sus sub escalas siendo una de las más representativas el valor de la tarea con un $p > 0,516$ y autoeficacia con $p > 0,464$; en cuanto al componente estrategias de gestión de recursos guarda estrecha correlación con la sub escala búsqueda de ayuda con un $p > 0,448$

Con respecto a las correlaciones entre la sub escala de elaboración se encontraron muy significativas con la escala de motivación en su componente valoración y las sub escalas orientación extrínseca con $p > 0,688$ y valor de la tarea con un $p > 0,502$ además, correlaciona con el componente de expectativa en la sub escala de autoeficacia con un $p > 0,518$ siendo muy significativa; así mismo la elaboración guarda correlación con el componente de estrategias de gestión de recursos en dos de sus sub escalas como lo son tiempo y ambiente de estudio con $p > 0,437$ y búsqueda de ayuda con un $p > 0,382$.

En la siguiente figura se muestran las correlaciones más significativas entre la escala estrategias de aprendizaje con el componente gestión de recursos.

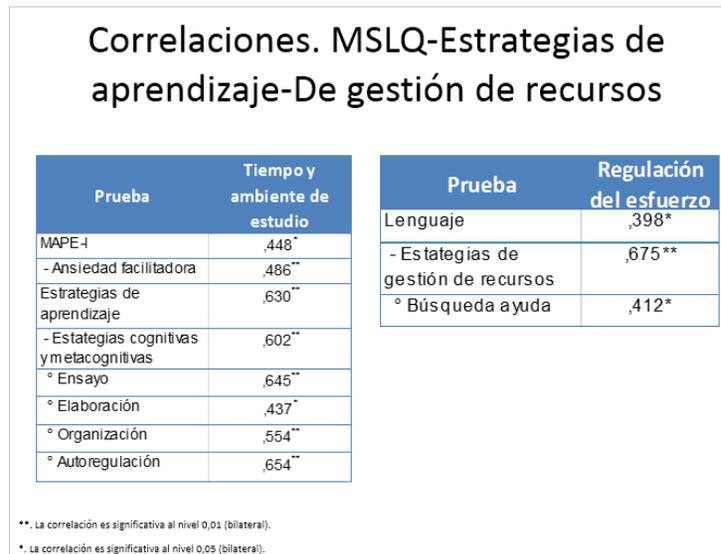


Figura 26. Correlaciones. MSLQ-Estrategias de aprendizaje-De gestión de recursos

Fuente. Elaboración propia (2017)

El componente estrategias de gestión de recursos muestra correlaciones significativas con el MAPE I en su escala ansiedad facilitadora ($p > 0,486$), con el componente estrategias cognitivas y metacognitivas en cuatro de sus sub escalas, siendo las más representativa autorregulación con un $p > 0,654$ y ensayo con $p > 0,645$; en cuanto a regulación del esfuerzo se encontró correlación con rendimiento académico en lenguaje con un $p > 0,398$; y con búsqueda de ayuda en el componente estrategia de gestión de recursos, dejando ver algunas estrategias autorregulatorias que caracterizan a la muestra y describen algunos de sus comportamientos para el aprendizaje, de acuerdo con Fernández y col. (2013), y Zimmerman y Schunk (2011).

Un estudiante autorregulado es un agente activo que utiliza estrategias cognitivas adaptadas a su contexto y a la tarea y por supuesto, dirigidas a metas específicas con la ayuda de la supervisión académica. Estos estudiantes construyen sus propios significados de los contenidos académicos estudiados, regulan sus emociones y motivaciones, considerando las tareas interesantes y positivas, usan gran cantidad de estrategias cognitivas y metacognitivas

a diario, realizan un seguimiento de sus progresos e introducen mejoras cuando es necesario y, se adaptan al contexto y a la demanda de la tarea.

A continuación, se describen algunas relaciones entre la escala estrategias de aprendizaje y el componente gestión de recursos.

Correlaciones. MSLQ-Estrategias de aprendizaje-De gestión de recursos

Prueba	Aprendizaje entre pares	Prueba	Búsqueda de ayuda
Estrategias de aprendizaje	,637**	Matemáticas	,402*
° Autoregulación	,459*	- Valoración	,500**
° Búsqueda ayuda	,412*	° Valor tarea	,512**
		° Autoeficacia	,377*
		Estrategias de aprendizaje	,633**
		° Elaboración	,382*
		° Pensamiento crítico	,448*
		° Autoregulación	,466**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Figura 27. Correlaciones. MSLQ-Estrategias de aprendizaje-De gestión de recursos

Fuente. Elaboración propia (2017)

La figura 27 muestra las correlaciones encontradas en la muestra entre la sub escala de aprendizaje entre pares y dos sub escalas del componente estrategias de gestión de recursos, siendo muy representativa con un $p > 0,637$; en lo referido a la variable rendimiento académico se presenta una correlación con la asignatura de matemáticas con un $p > 0,402$ y con los componentes motivacionales de valoración y expectativa; con autorregulación con las sub escalas de elaboración, pensamiento crítico y autorregulación.

Por otra parte, teniendo en cuenta las correlaciones significativas arrojadas por el análisis multivariado se pudo agrupar la muestra en tres Clúster, según el modelo bietápico, como se indica en la siguiente figura:

Análisis de clúster. Conformación

Entradas	clúster-1	clúster-2	clúster-3
Autoregulación	Medio (100%)	Alto (88%)	Alto (100%)
Matemáticas	1,67	1,00	2,15
Elaboración	Medio (44%)	Medio (63%)	Alto (100%)
Orientación a la meta intrínseca	Alto (100%)	Medio (50%)	Alto (100%)

Figura 28. Análisis de clúster. Conformación

Fuente. Elaboración propia (2017)

Clúster 1: en este grupo se ubicaron los estudiantes que presentaron un nivel medio en autorregulación, y procesos de elaboración y un nivel alto en orientación de meta intrínseca y un promedio en el rendimiento en la asignatura de matemática de 1,7 .

Clúster 2: en este grupo se ubicaron los estudiantes con nivel alto en autorregulación y niveles medio de elaboración y orientación a metas intrínsecas y un promedio en el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas de 1.

Clúster 3: se ubican los estudiantes que reportan niveles altos en autorregulación, elaboración y orientación a la meta intrínseca y poseen un rendimiento en matemáticas de 2,15.

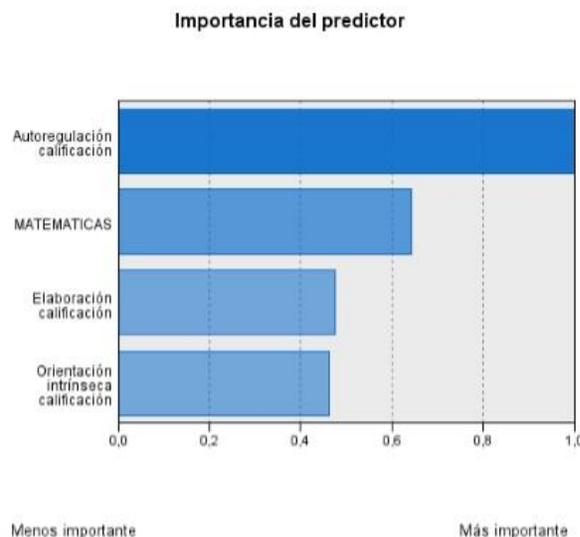


Figura 29. Importancia del predictor

Fuente. Elaboración propia (2017)

Según los resultados por grupos, los estudiantes de la muestra privilegian en sus procesos de aprendizaje el uso de procesos de autorregulación cognitiva, en segundo lugar, ubican la importancia de sus rendimientos en la asignatura de matemáticas, seguidamente valoran estrategias de elaboración y, en tercer lugar, ubican las estrategias de motivación con relación a la orientación de metas intrínsecas.

Estos tres grupos permiten identificar en los estudiantes características como: Clúster 1: En este grupo, se ubican los estudiantes que presentaron rendimientos básicos en el área de matemáticas, aquellos que utilizan medianamente estrategias de autorregulación metacognitiva, donde no hay una suficiente valoración de conocimientos previos y análisis de tareas, además de poca vigilancia de la atención al leer y en el ejercicio de toma de notas, uso frecuente de la memoria a corto plazo; poca vinculación con el desarrollo de las actividades escolares, poca planificación de metas.

Clúster2: Los estudiantes incluidos en este grupo, presentan los más bajos rendimientos en la asignatura de matemáticas, emplean frecuentemente procesos de autorregulación cognitiva, ya que ponen en marcha acciones de planificación, supervisión y regulación de la tarea y realizan ajustes a sus comportamientos y conocimientos al realizar la valoración de saberes previos; generalmente hacen uso de estrategias de elaboración como resumir, crear analogías, retener información, utilizar la memoria a mediano plazo, conectar los conocimientos con la información previa y son aquellos que desarrollan procesos motivacionales con orientaciones a metas intrínsecas donde hay metas claras pero no la implementación suficiente de estrategias para llegar a ellas (orientación a metas).

Clúster 3: En este grupo están incluidos los estudiantes que demuestran establecimiento de objetivos claros en sus aprendizajes, analizan la tarea a realizar, centran la atención en las actividades propuestas, se evalúan frecuentemente y realizan ajustes de sus comportamientos al realizar la tarea, y presentan rendimiento en su mayoría básicos.

Como se puede apreciar, los estudiantes de la muestra manifiestan un nivel de motivación medio ante las actividades académicas, las cuales enfrentan con un uso alto de estrategias de autorregulación del aprendizaje, aunque sus desempeños académicos en su mayoría son bajos.

2. Discusión de los Resultados

El propósito de esta investigación se orientó a estudiar la relación entre autorregulación del aprendizaje, motivación intrínseca y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del sector oficial. Según los resultados obtenidos, los estudiantes presentan niveles medios de motivación, expresados en los componentes de ansiedad facilitadora del rendimiento, evitación de juicios negativos y niveles bajos en los componentes de autoconcepto. Por tanto, se perciben como buenos trabajadores, aunque estudien poco, lo que redundaría en bajo rendimiento académico. Es posible que crean que si les toca dedicar tiempo al trabajo lo hacen sin problema, pero no encuentran la motivación para dedicar ese tiempo al estudio.

De igual manera, son representativos los componentes de valoración y expectativa confirmándose el uso de acciones motivadoras relacionadas con la orientación a metas intrínsecas, extrínsecas, valor de la tarea, creencias sobre el control del aprendizaje y autoeficacia. Por otra parte, presentan un alto porcentaje de resultados negativos para el componente de afecto – ansiedad, lo que permite inferir que en el grupo de estudiantes están presentes factores motivacionales cognitivos y emotivos para el aprendizaje relacionados con sus emociones internas y externas donde, se aprecia que la ansiedad es facilitadora de procesos, ya que los impulsa a buscar motivos para estudiar, así como mostrar resultados ante los demás, preocuparse por las notas y darle un valor a la tarea corroborando lo expresado por Pintrich (2001), cuando señala que la ansiedad es una de las fuentes que mayor influencia negativa tiene en el rendimiento, pero mediante el uso de estrategias autorreguladoras se puede entrenar para favorecer sus efectos en los aprendizajes.

Estos resultados son similares a los reportados por Martín, Bueno y Ramírez (2010) quienes encontraron que la motivación intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia son creencias que pueden ayudar o limitar al estudiante para que involucre diferentes estrategias de aprendizaje en su proceso de adquisición del conocimiento. Este último aspecto es determinante en el rendimiento académico. No obstante, es más alta la influencia de la motivación en el rendimiento, que el empleo de estrategias de aprendizaje.

En conclusión y en palabras de Zimmerman y Schunk, (2008) existe una relación recíproca entre la capacidad de autorregulación y las creencias de autoeficacia. A medida que los estudiantes incrementan sus capacidades de autorregulación, incrementan sus creencias de autoeficacia. Y viceversa, esas creencias de autoeficacia permiten al estudiante afrontar de manera autorregulada y motivada nuevos aprendizajes.

En cuanto a los procesos de autorregulación de sus aprendizajes, los estudiantes que participaron en el estudio, hacen uso de variadas estrategias, siendo las más utilizadas, las que involucran acciones cognitivas y metacognitivas, lo cual no asegura desempeños académicos altos o satisfactorios, pues falta mayor desarrollo de estrategias relacionadas con la gestión de recursos, situación que parece incidir en los bajos desempeños en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, pues a pesar de que los estudiantes las usan con frecuencia, no son lo suficientemente efectivas.

Al respecto, Zimmerman y Schunk (2000) afirman que el aprendizaje autorregulado ayuda a los estudiantes a establecer metas y a usar estrategias de aprendizaje, así como autoevaluarse, demostrando que los procesos autorregulatorios pueden ser implementados para guiar e incrementar la motivación del estudiante, así como sus logros.

En contraste, Rosário y Valle (2009) consideran que cuando mayor es el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación, mayor es también el rendimiento académico en las

áreas curriculares evaluadas. En sus estudios dan cuenta de cómo las estrategias de autorregulación son las encargadas de potenciar la gestión personal del proceso de aprendizaje y como el uso de dichas estrategias depende de la utilidad percibida de tal comportamiento y de la auto-eficacia para su uso efectivo.

La valoración de las estrategias de autorregulación permitió identificar en los estudiantes acciones metacognitivas para establecer metas académicas, como supervisar su ejecución, organizar un entorno de trabajo adecuado al aprendizaje, utilizar los recursos de manera productiva, utilizar estrategias para codificar, organizar, y repetir información, mantener creencias positivas sobre su capacidad y expectativas positivas hacia el aprendizaje. De igual manera, el reconocimiento de falencias en la efectividad del uso de estrategias que involucran hábitos de trabajo como la planificación, la organización de habilidades, las técnicas de estudio, la realización de tareas para casa, la búsqueda de ayuda, la participación en clase y la realización de actividades voluntarias.

En cuanto a la hipótesis general, no existe relación significativa entre motivación intrínseca, autorregulación y rendimiento académico, según los resultados obtenidos.

Pintrich y De Groot (1990b), y Pintrich et al. (1991,1993), señalan que aunque la motivación intrínseca no es relacionada directamente con el rendimiento, sí existe relación con las creencias motivacionales del estudiante y con sus estrategias de autorregulación, lo que indica que el incremento en el interés por alcanzar metas de aprendizaje y dominio no conduce directamente a un aumento en el rendimiento académico. Sin embargo, el incremento de la orientación de los estudiantes hacia el aprendizaje y el dominio, aumenta la probabilidad de que se impliquen cognitivamente, a través del uso de las estrategias cognitivas y de autorregulación más apropiadas, lo cual significa que los factores motivacionales juegan un

importante papel en el inicio, dirección y mantenimiento de los esfuerzos del estudiante en la autorregulación de sus procesos de aprendizaje (Zimmerman, 2008).

Después de analizar y discutir los resultados con relación al rendimiento académico, se puede concluir que los estudiantes que obtienen un rendimiento académico alto muestran un uso significativo de estrategias motivacionales y estrategias de aprendizaje como autorregulación metacognitiva, elaboración, pensamiento crítico, y organización ensayo; administración del tiempo, ambiente de estudios y regulación del esfuerzo; búsqueda de ayuda, tiempo y ambiente de estudio, así como el aprendizaje entre pares.

En este sentido, los resultados del estudio realizado por Rodríguez (2009) indicaron que la motivación del estudiante por superarse y conseguir buen rendimiento académico, influye directamente en los logros académicos. Por el contrario, quienes están motivados a trabajar para evitar sanciones, presentan rendimientos académicos más bajos.

Así pues, el hecho de que la escala de Motivación haya mostrado correlaciones más bajas con el rendimiento académico que la de Estrategias de Aprendizaje, sumado a que las correlaciones obtenidas de la puntuación total en la Escala de Motivación con la Escala de Estrategias de Aprendizaje es moderada, lleva a suponer, tal y como lo hacen originalmente Pintrich y De Groot (1990), que la motivación no se relaciona directamente con el rendimiento sino que lo hace indirectamente, a través de su relación con la implicación cognitiva del alumno y por el contrario, los estudiantes que no presentan ningún nivel de motivación por el proceso de aprendizaje no mostrarán la actitud requerida para conseguir sus logros, obteniendo un bajo rendimiento académico (Fuentes, 2004). Además, de acuerdo con Tapia (1991), las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje.

Para aprender, es imprescindible disponer de las capacidades, conocimientos y destrezas necesarias, en especial, las estrategias automotivadoras y la metacognición, además de la

disposición e intención suficientes que le permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.

Conclusiones

En la revisión de literatura de investigaciones relacionadas con las variables motivación, autorregulación y el rendimiento académico no se encontraron estudios relevantes, ya que no se abordan estos intereses investigativos desde los contextos académicos locales y regionales, de allí la importancia de implementar programas en las instituciones educativas encaminadas a motivar y desarrollar habilidades cognitivas y emocionales que produzcan en los estudiantes sentimientos de curiosidad y ambientes estimulantes de aprendizaje de manera individual y colectiva.

En toda actividad que emprende el ser humano, debe existir desde su interior un impulso que lo mueva a la acción, a la transformación y al cumplimiento de tareas sencillas o complejas en diversos ámbitos de la vida cotidiana y de las tareas intelectuales, que requieren de una atención específica, pero que por consiguiente necesitan de las mismas características motivacionales para la ejecución exitosa de las mismas.

Es importante considerar que existen agentes externos (motivación extrínseca) que ayudan a la motivación interna (intrínseca), en decir, es la persona que a partir de sus interiorizaciones individuales toma la opción de asumir las actividades como un reto que le ayudan a la consecución de los logros, metas y aspiraciones y al cumplimiento de los objetivos bien sea relacionados con el rendimiento académico, el aprendizaje o en otras situaciones.

Como se pudo ver los procesos de autorregulación son de vital importancia para cualquier aprendizaje, pues son puestas en marcha estrategias de tipo emocional y cognitivo que redundan en modificaciones de la conducta, reconociendo su valoración multidimensional y transversal para el desarrollo de procesos.

La autorregulación como proceso y en el campo educativo, lleva al estudiante a interiorizar una serie de acciones que le permitirán a corto y largo plazo planear, controlar y evaluar las estrategias para alcanzar sus aprendizajes conservando un interés y una fijación de metas.

Con los resultados obtenidos, se pudo desvirtuar la creencia de que hay una relación directa entre motivación y rendimiento académico; ya que lo observado muestra que tiene más peso para el desarrollo de aprendizajes es el uso efectivo de estrategias de autorregulación, las cuales implican el uso de estrategias motivacionales.

Si desde el currículo se tienen en cuenta estas estrategias tanto las motivacionales como las de autorregulación, es seguro que se verán cambios sustanciales en el uso de didácticas y en los resultados académicos.

Recomendaciones

Los resultados aportados por el estudio pueden generar una propuesta de intervención en la cual se implementen estrategias de autorregulación del aprendizaje para que el estudiante domine una serie de estrategias y aprenda a autorregular su actuación en respuesta a las demandas de la tarea y las situaciones de aprendizaje, en la perspectiva de aportar a la formación de estudiantes estratégicos, reflexivos, autónomos, capaces de desarrollar aprendizajes significativos.

Es importante continuar investigando sobre la relación entre motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico, ya que como se ha podido comprobar en los resultados de los distintos estudios y en el presente trabajo, la motivación y la autorregulación influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario implementar programas en las instituciones educativas encaminadas a motivar y desarrollar habilidades cognitivas que produzcan en los estudiantes sentimientos de curiosidad y ambientes estimulantes de aprendizaje de manera individual y colectiva.

Si desde el currículo se tienen en cuenta estrategias motivacionales como de autorregulación, se verán cambios sustanciales en el uso de las didácticas y en los resultados académicos.

Implementar en las prácticas de aula el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje para favorecer mejores resultados en el rendimiento académico.

Desde el punto de vista de los instrumentos utilizados, el Cuestionario MSLQ es muy completo para evaluar procesos de motivación y autorregulación de los aprendizajes y viene diseñado para su aplicación y análisis en poblaciones numerosas.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. (1999). *Límites de la subjetividad*. México: Distribuciones Fontamara.
- Arellano, M, A. (2012). *Aprendizaje autorregulado en estudiantes sobresalientes de nivel medio superior bilingüe en México*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Aron, E. & Aron, A. (2001). *Estadística para psicología*. Argentina: Prentice hall.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: Agentic Perspective*. California: Stanford University
- Candelaria, S. (2015). *Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes de la institución Rafael Landívar de Guatemala*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Cleary, T. y Chen, P. (2009). *Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: variations across grade level and math context*. Usa: University of Wisconsin-Milwaukee.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *El Yo Evolutivo: Una Psicología para un Mundo Globalizado*. México: Kairos.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (1985). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. USA: Psychology Press.
- Domjan, M. (2002). *Bases del aprendizaje y el condicionamiento*. México.Ed. Del Lunar.
- Dweck, C. (1983). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. USA: Psychology Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). *A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218

- Elliot, A. & Harackiewicz. (1996). La motivación intrínseca. *Revista de personalidad y psicología social*, 70, 201-204.
- Fernández, C. (2013). *Rendimiento escolar y contexto social en educación primaria*. Universidad de Almería.
- Ferragut y Fierro (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. España: Universidad de Málaga.
- Fisher, F., Schult, J. & Hell, B. (2012). Predicciones preferenciales. *Revista de educación psicológica*, 32. 54.
- Gaeta, M., Teruel, P. & Orejudo, S. (2012). *Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado*. España: Universidad de Almería.
- García, I. (1994). *La autorregulación del aprendizaje escolar*. México: CIPS.
- García, B. & Fernando, D. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Universidad Jaume I Castellon.
- García, N. (2013). *La motivación académica*. (Tesis maestría). Universidad de Almería.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós ibérica.
- Gaxiola, G y González, E. (2013) *Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres*. México: Universidad de Sonora.
- González, Leal, Segovia & Arancibia. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Revista Psikhe*, 21, 34.
- González-Pienda, J. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. España: Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 7, 247-258.

- Hernández, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M. y Maquilón, J. (2002). *Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 487-510.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Janis E., J. y Lanza, D. Osgood, Jacquelynn & Wigfield. (2002). *Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve*. USA: Stor.
- Jimenez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*, 24, 21-48.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). *Archievment goal, structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, nJ. Pp. 21.53.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales* (4ª. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Lamas, R. H. (2009). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Perú: LIBERABIT.
- Leiva y Reneé, C. (2016). *Factores que Afectan la Motivación por el Aprendizaje en Estudiantes de Educación Media Técnica*. (Tesis Maestría). México: Tecnológico de Monterrey.
- López, J. M. (2011). *Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica*. España: Espasa.
- Martín, M., Bueno, J. & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38 (1), 59-70.

- Martínez, J. R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-45.
- McCombs, B. L. & Marzano, R. J. (2001). *Putting the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill*. Educational Psychologist.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo la formación de competencias*. Colombia: Editorial Santillana.
- Monrroy, M. (2012). *Desempeño docente y rendimiento académico en matemática de los alumnos de una institución educativa de ventanilla – callao*. (tesis de pregrado). Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Núñez, J. C. (1996). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Braga: Universidade do Minho.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. (pp. 83-132). Tenerife, Islas Canarias: Editorial: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. Disponible en <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- Panadero, E. y Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, Mayo-Agosto, 450-462.
- Paredes, A. (2014). *Relación que existe entre las estrategias de autorregulación que emplean los estudiantes de bachillerato en ciencias y letras, del colegio Príncipe de Asturias y su rendimiento académico*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. y de Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. España: Alianza editorial.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: NMSM.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. España: Universidad de Coruña.
- Rodríguez, M. & Calleja, C. (2010) Motivación en el alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1.
- Romero Ariza, M. y Pérez Ferra, M. (2009). Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (5), 1-13.
- Rosário, P. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Revista anales de psicología*, 12, 21.
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Almeida, L., Soares, S. & Rubio, M. (2008). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “Modelo 3P” de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O, Rodrigues, A., Valle, A. & Tuero-Herrero. (2008). *Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar*. España: Espasa.
- Saldaña, L. P. (2014). *Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento*.
- Sanchez, H. & Reyes, C. (2003). Diseños de investigación. *Revista Alvitre*, 23, 45.
- San Martín, A. (1995): *La escuela de las tecnologías*, Valencia: Universidad de València.

- Schunk. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Suárez, J. y Fernández, A. (2011). *Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS*. España: Universidad de Murcia.
- Tapia, J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. México: Edebe.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. Available in: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910159>
- Zamora, A. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de Secundaria y su relación con las variables cognitivas motivacionales*. (Tesis doctoral). Colombia: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zimmerman, B. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects*. USA: American Educational Research Journal.
- Zimmerman, B. & Risemberg. (1997). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 16-183.

Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario M.A.P.E.-I. J. Alonso Tapia y J. Sánchez Ferrer (1992)

Apellidos.....

Nombre.....

INSTRUCCIONES

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar. Para cada frase existiendo alternativas. Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ. En caso de no estarlo señala, por favor, NO.
SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR

Institución Educativa Grado Fecha:

1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto Si No

2. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.

Sí No

3. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario al tablero porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor. Si No

4. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.Sí No

5. Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacen bien porque me gusta quedar bien ante los demás..... Sí No

6. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros..... Sí No

Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor. SiNo

Con tal de intentar no equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan Sí No

Nunca salgo voluntario al tablero porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien. Sí No

Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy inteligente..... SíNo

Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme. Sí No

Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en el tablero sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente. SíNo

Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir al tablero, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.....Sí No

Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero en seguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades... Sí No

15. Normalmente estudio más que mis amigos..... Sí No

Mis amigos dicen que estudio demasiado.....Sí No

Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.... Sí No

Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.....Sí No

Siempre que estoy un poquito nervioso aprendo mejor las cosas.....Sí No

Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.....Sí No

Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador..... Sí No

Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.....Sí No

Me gustan las tareas difíciles, aunque pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme. Sí No

Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.

..... Sí No

Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca al tablero me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.....Sí No

Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo cuando me concentro más rápido lo hago.....Sí No

El profesor hace a veces preguntas difíciles, pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.....Sí No

Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más..... Sí No

Después de analizar el test completo y su estructura, seleccionamos tres subescalas a evaluar acorde a los factores de la motivación intrínseca abordados en el marco teórico.

Las escalas a evaluar son las siguientes:

E4: Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia.

Elementos con saturación positiva

4 Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.

Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.

Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacen bien porque me gusta quedar bien ante los demás.

Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.

Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.

13 Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.

Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.

Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.

Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé qué conseguir hacerlo bien en público.

66 El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.

Elementos con saturación negativa

6 Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.

10 Prefiero preguntar algo que no se, aunque el me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.

E5: Auto-conceptualización como trabajador

Elementos con saturación positiva

1 Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.

9 Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.

24 Normalmente estudio más que mis compañeros.

29 Mis amigos dicen que estudio demasiado.

42 Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.

47 Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.

52 Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.

Elementos con saturación negativa

21 Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.

E8: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Ítems con saturación positiva.

31 Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.

35 Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.

39 Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.

40 Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.

48 Me gustan las tareas difíciles en las que puedo demostrar que soy de los mejores.

55 Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.

60 Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolver lo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.

69 Los exámenes en que he tenido poco tiempo para prepararme casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.

6 Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.

10 Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.

Anexo 2. Universidad de Manizales - Universidad de Caldas

La motivación y su relación con la auto-regulación y desarrollo de metas intrínsecas de aprendizaje

Nombre: _____ Documento de identidad: _____

Institución Educativa: _____ Fecha: _____

Grado: _____

Edad: _____

Sexo: _____M _____F

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a conocer acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu proceso de formación. Los resultados permitirán que los directivos y profesores y diseñen estrategias educativas para apoyarte durante tu formación académica. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad.

Lee cada una de las afirmaciones y califícala de 1 a 7, donde 1 indica “Nada cierto en mí”, hasta 7 que indica “Totalmente cierto en mí”.

Tabla 2

Afirmación	Nada cierto en mí 1													Totalm. cierto en mí 7
1.En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.														
2.Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis														
3.Cuando presento una prueba pienso en lo mal que me estoy desempeñando comparados con otros														
4.Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.														
5.Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.														
6.Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de esta														
7.Obtener una buena calificación en esta clase es lo más satisfactoria para mí en este momento.														
8.Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.														
9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de esta clase.														

Afirmación	Nada cierto en mí 1										Totalm. cierto en mí 7
10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.											
11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar											
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase.											
13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis											
14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.											
15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en											
16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad,											
17. Estoy muy interesado en el contenido de esta clase.											
18. Sí lo intento de verdad, comprenderé los contenidos											
19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.											

Afirmación	Nada cierto en mí 1							Totalm. cierto en mí 7
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de esta clase.								
21. Espero hacerlo bien en esta clase.								
22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.								
23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.								
24. Cuando tenga la oportunidad en esta clase, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas, aunque no me garanticen buenas calificaciones.								
25. Si no entiendo el contenido de esta clase, es porque no me esfuerzo lo suficiente.								
26. Me gusta el tema de esta clase.								
27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.								
28. Si me siento con el corazón latir fuertemente cuando presento un examen.								
29. Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.								
30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante								

Afirmación	Nada cierto en mí 1												Totalm. cierto en mí 7
para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y profesores.													
31. Teniendo en cuenta la dificultad de esta clase, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien.													
32. Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.													
33. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.													
34. Cuando estudio para esta clase, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.													
35. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.													
36. Cuando estudio para esta clase, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.													
37. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.													
38. Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.													

Afirmación	Nada cierto en mí 1								Totalm . cierto en mí 7
39. Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez.									
40. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.									
41. Cuando estoy haciendo una lectura, y me “pierdo” al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.									
42. Cuando estudio para esta clase, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.									
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para esta clase.									
44. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.									
45. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas.									
46. Al estudiar para este curso, leo mis notas y los textos una y otra vez.									
47. Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría,									

Afirmación	Nada cierto en mí 1												Totalm. cierto en mí 7
Una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente.													
48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase, aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.													
49. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudar me a organizar el material de clase.													
50. Al estudiar para esta clase, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.													
51. El contenido de la clase lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.													
52. Me resulta difícil seguir un horario de estudio.													
53. Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como consultas en internet, revistas y textos.													
54. Antes de estudiar un material nuevo para esta clase, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.													
55. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.													

Afirmación	Nada cierto en mí 1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
------------	---------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Afirmación	Nada cierto en mí 1													Totalm. cierto en mí 7
o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.														
75. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si me hiciera falta.														
76. Cuando estudio para esta clase trato de identificar que conceptos no entiendo bien.														
77. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a esta clase a causa de otras actividades.														
78. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.														
79. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.														
80. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.														
81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas de la clase en otras actividades o asignaturas.														