



Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal

Maestría en Educación

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Diana Yulei Casanova Marroquín ID: 000553065

Diana Hernández Zuluaga ID: 000724258

Diego Fernando Sarmiento Soto ID: 000731558

Eje de Investigación

Autorregulación del aprendizaje

Profesor líder

Francisco Conejo Carrasco Mg

Profesor Tutor

Myriam Soraya Suárez Rojas Mg

Cali Valle, Colombia

Florencia Caldas, Colombia

Arbeláez Cundinamarca, Colombia

mayo de 2021

Dedicatorias

A mis padres, Aura y Luis por su amor y dedicación,

A mis hermanos, Stephanya y Alex por su apoyo y comprensión,

A Fernando por su invaluable compañía,

A mis compañeros Diana y Diego por su motivación.

Diana Yulei Casanova Marroquín

A Dios, que me bendice y sostiene en todo momento.

A mis padres, hermanos y sobrinos por su amor y apoyo incondicional.

A mi esposo, por su paciencia y comprensión.

A mis compañeros, Diana y Diego por todo el conocimiento compartido.

Diana Hernández Zuluaga

A Dios, como base de todo.

A mis padres Ana y Ricardo, por su apoyo incondicional.

A mi esposa, Laura por su compañía.

A mis compañeras Diana C. y Diana H. por su comprensión y auxilio.

Diego Fernando Sarmiento Soto

Agradecimientos

- A la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, por brindarnos una formación integral y a través de esta investigación aplicada permitirnos generar acciones innovadoras adaptadas a nuestros contextos educativos particulares.
- Al profesor líder, PhD. Francisco Conejo Carrasco, director de la línea de investigación, por aportar su saber, experiencias y valores personales a la construcción de la calidad académica.
- A la Mg. Myriam Soraya Suárez Rojas, por su profesionalismo y cualidades humanas, por enriquecer nuestro proceso de aprendizaje siendo guía y apoyo permanente durante el proceso investigativo.
- A los directivos docentes, Esp. Fanny Ramírez Ramírez, Rectora de la institución educativa Pío XII y a Mg. Cesar Augusto Ocoró Lucumí, Rector de la institución educativa General José María Cabal, por aceptar ser parte de esta investigación para enriquecer las dinámicas educativas en sus establecimientos.
- A los estudiantes de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, que a pesar de las dificultades y limitaciones impuestas a causa de la pandemia por el COVID-19, siempre estuvieron atentos y disponibles.
- A las docentes Yolanda Clavijo Alonso, Adriana Castro Camelo, y de manera muy especial a la Doctora Marcela Duarte Herrera, por su invaluable colaboración y asesoría.
- A los profesores Gonzalo Musitu Ochoa, Raúl Quevedo-Blasco y Berenice Dafne Ortiz Saavedra, por su amabilidad al otorgarnos la autorización para el uso de los cuestionarios de su autoría.

Ficha bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Programa académico	Maestría en Educación, metodología a Distancia, modalidad Virtual.
Acceso al documento	Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Título del documento	Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal
Autor(es)	Diana Yulei Casanova Marroquín Diana Hernández Zuluaga Diego Fernando Sarmiento Soto
Director de tesis	Francisco Conejo Carrasco
Asesor de tesis	Myriam Soraya Suárez
Publicación	Artículos: <ul style="list-style-type: none"> - Relación autoconcepto y aprendizaje autorregulado en estudiantes adolescentes - La motivación y su incidencia en los procesos de aprendizaje - Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de básica secundaria
Palabras Claves	Emoción, motivación, autorregulación del aprendizaje.
2. Descripción	
<p>La tesis responde a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal?</p> <p>En este trabajo, se identifican los factores emocionales (autoconcepto y emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje) y los factores motivacionales (motivación intrínseca/metás de aprendizaje y motivación extrínseca/metás de rendimiento) que</p>	

tienen mayor incidencia en los procesos autorregulatorios del aprendizaje de la muestra estudiada. También, se describen las fases del ciclo de autorregulación del aprendizaje presentes en los estudiantes del contexto abordado.

En el estudio se consideraron otras investigaciones relacionadas con las categorías emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje, estas fuentes se emplearon como: a) antecedentes y referentes teóricos; b) insumo para la construcción de instrumentos (Entrevista estructurada a Estudiantes – EEE); c) guía para la aplicación de instrumentos estandarizados usados en otras investigaciones, los cuales se utilizaron posteriormente a la obtención de los correspondientes permisos de uso (Escala de Autoconcepto AF5, Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje - EMPA, Escala de estrategias de autorregulación - EEAR).

Bajo un enfoque mixto y con un alcance descriptivo-correlacional, fue posible responder a la pregunta, los objetivos y la comprobación de la validez de la hipótesis: Existe una correlación positiva entre factores emocionales y motivaciones; y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

3. Fuentes

- Carranza, R.F. y Bermúdez, M.E. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria*, 34(2). 459-472. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/180/18054403012.pdf>
- Cortés, R.M. y Ruiz, L.M. (2015). Factores que influyen en el nivel motivacional hacia el aprendizaje en los Estudiantes de la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto De Dios. Villavicencio. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3866/TPED_RuizPrietoLuz_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Domínguez, J. y Pino-Juste, M.R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1). 349-358. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780036.pdf>
- Gaeta González, M.L. (2015). Capítulo 2. Procesos motivacionales y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. En L.F. Hernández Jácquez (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (1ª ed., pp. 29-51). Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- García, F. y Misitu, G. (2014). Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5. (4ta. ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.10>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-sampieri-_6ta_edicion1.pdf
- Hernández, J., Soler, E., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Álvarez. L. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula abierta*, 0(71). 91-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45423>
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 0(27). 43-53. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100003
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 0(28). 31-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>
- Kuhl, J. (2000). Un enfoque de diseño funcional para la motivación y la autorregulación: la dinámica de los sistemas e interacciones de la personalidad. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (1ª ed., pp. 111-169). Prensa Académica <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50034-2>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C.G. y Molina, V.M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1). 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Ortiz, A. (2018). Guía de trabajo para la elaboración del diseño metodológico de la investigación. ¿Cómo hacer investigación?: Investigación para no investigadores. UNIMINUTO. Recuperado de https://posgrado.aulasuniminuto.edu.co/pluginfile.php/15796/mod_resource/content/2/GUIA%20DE%20TRABAJO%20DISEN%CC%83O%20METODOLO%CC%81GICO.pdf
- Ortiz, B. D. (2020). Construcción y validación de una escala para medir estrategias usadas en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato. *Psicogente*, 23(43), 1-24. <https://doi.org/10.17081/psico.23.43.3164>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014a). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1). 11-22. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014b). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Pulido, F. Y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11 (1). 29 – 39. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v11n1/1688-4221-cp-11-01-00029.pdf>

Quevedo, R., Quevedo, V.J. y Téllez M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2). 83-105. Recuperado de <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/163>

Robles, E., Martínez, N.E. y del Ángel, M.M. (2015). Capítulo 9: Autoconcepto en niños y niñas escolares de la ciudad de Toluca. En L.F. Hernández Jácquez (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (1ª ed., pp. 203-220). Durango: Instituto Universitario Anglo Español.

Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Recuperado de: <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>

4. Contenidos

La investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos que describen los procesos desarrollados a lo largo del estudio.

Planteamiento del problema: revisión de los antecedentes, descripción y formulación del problema mediante la pregunta y subpreguntas de investigación, justificación de la relevancia del estudio, establecimiento de los objetivos teniendo en cuenta el alcance de la investigación, planteamiento de la hipótesis y los supuestos para la investigación.

Marco referencial: revisión teórica de los constructos principales: a) autorregulación del aprendizaje: definición, procesos, modelos y medición de los procesos autorregulatorios; b) motivación: concepto, procesos de control, tipos de motivación, componentes motivacionales; c) emoción: concepto, teorías del control de la acción, componentes emocionales.

Método: determinación del enfoque metodológico, descripción de la población, categorización del estudio, presentación de los instrumentos con el correspondiente proceso de validación, establecimiento de los procedimientos y técnicas de análisis.

Análisis de resultados: presentación sistemática del proceso de análisis mediante la exposición de los resultados organizados según las categorías y subcategorías conforme con el planteamiento del problema y de los objetivos de investigación.

Conclusiones: exposición concreta y organizada de los principales hallazgos respondiendo a la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Planteamiento de las limitaciones y generación de nuevas ideas y preguntas de investigación.

5. Método de investigación

El estudio se desarrolla bajo el *enfoque mixto*, obteniendo información cualitativa sobre la identificación de los factores emocionales (emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje) e información cuantitativa, sobre la incidencia en la autorregulación del aprendizaje de factores emocionales (autoconcepto) y factores motivacionales

(motivación intrínseca y extrínseca), así como la descripción de las fases de la autorregulación del aprendizaje. El *alcance descriptivo/correlacional* permite la caracterización del perfil emocional y motivacional de los estudiantes y propicia una mayor comprensión de las dinámicas de clase, los objetivos y acciones para lograr las metas, estableciendo así el vínculo entre los factores motivacionales y emocionales con la autorregulación del aprendizaje. La *población y muestra* seleccionada es de tipo no probabilística e intencional, escogida bajo criterios circunstanciales y de manera directa, dadas las asignaciones académicas de los docentes-investigadores. A partir de los objetivos se realiza la *categorización del estudio* y se determinan los *instrumentos para la recolección de datos*, aplicados a los estudiantes de la muestra posteriormente al proceso de validación. Se establece y ejecuta el cronograma del trabajo de campo para la recolección, clasificación y *análisis cualitativo y cuantitativo* de la información por categorías y subcategorías, obteniendo los hallazgos que conllevan a las conclusiones de todo el proceso de investigación.

6. Principales resultados de la investigación

A nivel emocional los factores con incidencia positiva en los procesos autorregulatorios son los relacionados con el autoconcepto familiar, académico y social; así como las emociones favorables para el aprendizaje, tales como las experimentadas por los estudiantes cuando: los contenidos vistos en clase estos son prácticos, interesantes, y novedosos; entienden los temas orientados y obtienen buenas calificaciones; evidencian que el docente muestra interés en los educandos; observan la apropiación del conocimiento disciplinar por parte del docente; el trabajo en equipo con su pares se caracteriza por la unión y ayuda mutua. Por el contrario, se ven afectados negativamente los procesos autorregulatorios, cuando en ellos inciden factores tales como una baja valoración del autoconcepto en sus dimensiones física y emocional, así como las emociones desfavorables para el aprendizaje que los estudiantes sienten frente a situaciones como: no recibir del docente respuesta y aclaración a sus dudas, no obtener los resultados esperados, pensar que pierden el tiempo en clase o que les enseñan muy poco, sentir que son evaluados injustamente por parte del maestro y al tener una relación con sus pares en un ambiente desfavorable. En cuanto a los factores motivacionales, los resultados obtenidos revelan que, se tiene una alta inclinación por las metas de aprendizaje, a pesar del rango de edad de la población del estudio. También es muy marcada la necesidad de buscar la valoración y aprobación social, por lo que en ese sentido se aprecia la tendencia a una motivación extrínseca. Es muy importante, hacer énfasis en la propensión a la aprobación social, ya que la inclinación por las metas de rendimiento puede conducir al estudiante a la evitación de tareas o la procrastinación, generando un riesgo de fracaso escolar y por consiguiente afectar el proceso autorregulatorio.

7. Conclusiones y Recomendaciones

Se encuentra una correlación positiva entre los *factores emocionales y la autorregulación del aprendizaje*. Es así como, la clase de autoconcepto (positivo o negativo) que el estudiante posea, incide en sus procesos autorregulatorios, específicamente en los niveles de autoeficacia, valoración de la tarea y el establecimiento de las metas de aprendizaje (fase de planeación del ciclo de autorregulación). En cuanto a la relación de las emociones (favorables y desfavorables) con los procesos autorregulatorios del

aprendizaje, se confirma que existe un engranaje indisoluble entre “emoción- motivación y autorregulación”, la emoción genera motivación, la motivación conlleva a la acción, y la acción promovida y sostenida por la emoción conduce al aprendizaje significativo y autorregulado.

Se establece también, una correlación positiva entre los *factores motivacionales* y los *procesos de autorregulación del aprendizaje*; dada la importancia de la motivación en los estudiantes para generar la adquisición de autonomía, independencia e interés por su formación. Se confirma que, la motivación intrínseca (metas de aprendizaje) corresponde al tipo de motivación según la cual el estudiante tiene un rol dinámico en la consecución de sus propósitos y permanece atento a sus actividades académicas para alcanzar resultados satisfactorios en su desempeño académico; y la motivación extrínseca (metas de rendimiento), concierne al tipo de motivación que se presenta cuando el estudiante centra su interés en la obtención de un beneficio y la valoración positiva de sus capacidades.

Los hallazgos también permitieron describir las *fases de la autorregulación del aprendizaje* de los estudiantes, así: en la fase de planificación se aprecia la habilidad de análisis y valoración en la ejecución de la tarea; en la fase de ejecución se evidencia en los educandos procesos de monitorización metacognitiva y en la fase de evaluación se observa una leve propensión a dificultades en las actividades de autoevaluación, especialmente al término de una actividad.

Finalmente, como recomendación gracias a que los Proyectos Educativos Institucionales de las instituciones abordadas favorecen implícitamente procesos de autorregulación, se sugiere, diseñar un estrategia para formar a la comunidad educativa en autorregulación del aprendizaje (fases, ventajas y beneficios), la importancia de la motivación y la emoción para lograr aprendizaje significativo en los educandos y generar conciencia que los procesos de autorregulación no sólo conciernen a las instituciones educativas sino también a los hogares, así como su aplicación no es exclusiva de esta época de vida del estudiante sino que le será de utilidad a lo largo de su proyecto de vida.

Elaborado por:	Diana Yulei Casanova Marroquín Diana Hernández Zuluaga Diego Fernando Sarmiento Soto
Revisado por:	Francisco Conejo Carrasco Myriam Soraya Suárez
Fecha de examen de grado:	07 de mayo de 2021

Índice

Índice de Tablas	xv
Índice de Figuras	xvi
Resumen	xix
Introducción	21
Capítulo 1. Planteamiento del problema	23
1.1 Antecedentes.....	25
1.2 Formulación del problema de investigación	30
1.3 Justificación.....	31
1.4 Objetivos	33
1.4.1. Objetivo general.	33
1.4.2. Objetivos específicos.	33
1.5 Hipótesis o supuestos para la investigación	33
1.5.1. Hipótesis.	33
1.5.2. Supuestos.	34
1.6 Delimitación y limitaciones.....	34
1.6.1. Delimitaciones.....	34
<i>Delimitación temporal</i>	36
<i>Delimitación geográfica</i>	36
<i>Delimitación de la población</i>	36
<i>Alcance del estudio</i>	36
1.6.2. Limitaciones.....	37
Validez interna	37
Contexto	38
Resultados específicos	38
Necesidad del servicio	38
Menores de edad.....	38
1.7 Definición de términos.....	38
1.7.1. Autorregulación del aprendizaje (aprendizaje autorregulado).....	38

1.7.2. Motivación.	39
1.7.3. Emoción.	40
1.7.4. Metacognición.	40
1.7.5. Conducta.	41
1.7.6. Rendimiento académico.	41
Capítulo 2. Marco referencial	42
2.1 Autorregulación del Aprendizaje	42
2.1.1. Procesos de autorregulación del aprendizaje.	44
2.1.1.1. <i>Modelo Zimmerman.</i>	44
2.1.1.2. <i>Modelo Pintrich.</i>	45
2.1.2. Medición de la autorregulación del aprendizaje.	46
2.2 Motivación.....	47
2.2.1. Estrategias de control.....	48
2.2.1.1. <i>Control cognitivo (estrategias metacognitivas).</i>	48
2.2.1.2. <i>Control motivacional (estrategias volitivas).</i>	49
2.2.2. Tipos de Motivación.	50
2.2.2.1. <i>Motivación intrínseca.</i>	50
2.2.2.2. <i>Motivación extrínseca.</i>	51
2.2.3. Componentes Motivacionales.	52
2.2.3.1. <i>Metas.</i>	52
2.2.3.2. <i>Percepción de competencia.</i>	53
2.2.3.3. <i>Las atribuciones.</i>	54
2.3 Emoción	55
2.3.1. Teoría del control de la acción.	57
2.3.2. Componentes emocionales.....	59
2.3.2.1. <i>Autoconcepto.</i>	59
2.3.2.2. <i>Emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje.</i>	60
Capítulo 3. Método	62
3.1 Enfoque metodológico	62

3.2 Población.....	64
3.2.1. Población y características.....	64
3.2.2. Muestra.....	66
3.3. Categorización.....	68
3.4 Instrumentos.....	69
3.4.1. Instrumento A: Escala de Autoconcepto AF5.....	69
3.4.2. Instrumento B: Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE).....	70
3.4.3 Instrumento C: Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA).....	71
3.4.4. Instrumento D: Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR).....	71
3.5 Validación de instrumentos.....	72
3.5.1. Solicitud de permisos de uso.....	72
3.5.2. Juicio de expertos.....	72
3.6 Procedimiento.....	73
3.6.1. Fases.....	73
3.6.2. Cronograma de trabajo de campo.....	74
3.7 Análisis de datos.....	75
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	76
4.1 Primera categoría Factores emocionales.....	76
4.1.1. Subcategoría Autoconcepto.....	76
4.1.1.1. <i>Dimensión autoconcepto académico/laboral</i>	77
4.1.1.2. <i>Dimensión autoconcepto social</i>	78
4.1.1.3. <i>Dimensión autoconcepto familiar</i>	79
4.1.1.4. <i>Dimensión autoconcepto físico</i>	80
4.1.1.5. <i>Dimensión autoconcepto emocional</i>	81
4.1.2. Subcategoría Emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje.....	83
4.2 Segunda categoría Factores motivacionales.....	100
4.2.1. Subcategoría Motivación intrínseca (metas de aprendizaje).....	100
4.3 Tercera categoría Fases de la autorregulación del aprendizaje.....	108
4.3.1. Subcategoría Fase de planificación (análisis de la tarea, automotivación).....	109

4.3.1.1. <i>Dimensión análisis de la tarea.</i>	109
4.3.1.2. <i>Dimensión automotivación.</i>	111
4.3.2. Subcategoría Fase de ejecución (autocontrol/autobservación).	114
4.3.2.1. <i>Dimensión autocontrol/autobservación.</i>	114
4.3.3. Subcategoría Fase de evaluación (autojuzgamiento, autorreacción).....	116
4.3.3.1. <i>Dimensión autojuzgamiento.</i>	117
4.3.3.2. <i>Dimensión autorreacción.</i>	119
4.4 Cuarta categoría Factores emocionales y motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje.....	121
4.4.1. Subcategoría Incidencia de los factores emocionales el proceso de autorregulación del aprendizaje.	122
4.4.2. Subcategoría Incidencia de los factores motivacionales el proceso de autorregulación del aprendizaje.	124
4.5 Análisis de los datos en correlación con la hipótesis	127
4.6 Análisis de los datos en correlación con los supuestos	129
Capítulo 5. Conclusiones	130
5.1 Principales hallazgos.....	130
5.2 Generación de nuevas ideas	134
5.3 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos	135
5.4 Limitantes.....	140
5.5 Nuevas preguntas de investigación.....	140
5.6 Recomendaciones	141
Referencias.....	143
Apéndices	154
Apéndice A. Instrumento A. Escala de Autoconcepto AF5	154
Apéndice B. Instrumento B. Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE)	155
Apéndice C. Instrumento C. Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)	156

Apéndice D. Instrumento D. Escala de estrategias de autorregulación (EEAR)	158
Apéndice E. Permisos de uso de los cuestionarios AF5 – EMPA – EEAR.....	160
Apéndice F. Proceso de validación de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) .	163
Apéndice G. Permiso de las IE para la realización del trabajo de campo	168
Apéndice H. Consentimientos informados	170
Apéndice I. Aplicación y sistematización de instrumentos	171
Apéndice J. Tablas para la interpretación de los resultados del Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje - EMPA	173
Currículum Vitae.....	174

Índice de Tablas

Tabla 1. Caracterización de la población universo de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal	65
Tabla 2. Población de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, determinada según la asignación académica de los docentes investigadores.....	66
Tabla 3. Muestra intencional de estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.....	67
Tabla 4. Matriz de categorización.....	68
Tabla 5. Cronograma.....	74
Tabla 6. Matriz de análisis cualitativo de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) del grado noveno de la I.E. Pío XII.....	84
Tabla 7. Matriz de análisis cualitativo de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) de los grados 10° y 11° de la I.E. Pío XII.	90
Tabla 8. Matriz de análisis cualitativo de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) del grado 7° de la I.E. General José María Cabal.	94

Índice de Figuras

Figura 1. Categorización de la investigación - Adaptado de Hernández et al. (2014).....	63
Figura 2. Valores promedio del autoconcepto académico/laboral de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.....	78
Figura 3. Valores promedio del autoconcepto social de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	79
Figura 4. Valores promedio del autoconcepto familiar de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	80
Figura 5. Valores promedio del autoconcepto físico de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	81
Figura 6. Valores promedio del autoconcepto emocional de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.....	82
Figura 7. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación intrínseca - grado 9° I.E. Pío XII. Elaboración propia.....	101
Figura 8. Índice de Iadov grado 9° I.E. Pío XII. Elaboración propia.....	101
Figura 9. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación intrínseca - grados 10° y 11° I.E. Pío XII. Elaboración propia.	102
Figura 10. Índice de Iadov grados 10° y 11° I.E. Pío XII. Elaboración propia.	103
Figura 11. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación intrínseca - grado 7° I.E. General José María Cabal. Elaboración propia.	103
Figura 12. Índice de Iadov grado 7° I.E. General José María Cabal. Elaboración propia. ...	104
Figura 13. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación extrínseca - grado 9° I.E. Pío XII. Elaboración propia.....	105
Figura 14. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación extrínseca - grados 10° y 11° I.E. Pío XII. Elaboración propia.	106

Figura 15. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación extrínseca – grado 7° I.E. General José María Cabal. Elaboración propia.	107
Figura 16. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión análisis de la tarea (subdimensión análisis de la tarea) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	110
Figura 17. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión análisis de la tarea (subdimensión establecimiento de objetivos) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	111
Figura 18. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión automotivación (subdimensión automotivación) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	112
Figura 19. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión automotivación (subdimensión autoeficacia) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	113
Figura 20. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión automotivación (subdimensión interés/valor de la tarea) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	113
Figura 21. Valores promedio de la fase de ejecución - dimensión autocontrol/autobservación (subdimensión estrategias metacognitivas) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	115
Figura 22. Valores promedio de la fase de ejecución - dimensión autocontrol/autobservación (subdimensión automonitoreo) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	116
Figura 23. Valores promedio de la fase de evaluación – dimensión autojuzgamiento (subdimensión autoevaluación) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	118
Figura 24. Valores promedio de la fase de evaluación – dimensión autojuzgamiento (subdimensión atribuciones causales) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.	118

Figura 25. Valores promedio de la fase de evaluación – dimensión autorreacción (subdimensión auto-satisfacción/afecto) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia. 120

Figura 26. Valores promedio de la fase de evaluación – dimensión autorreacción (subdimensión inferencia adaptativa/defensiva) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia 120

Resumen

En la actualidad, son muchos los estudios que plantean que el bajo rendimiento escolar en un alto porcentaje de la población estudiantil, constituye una de las principales problemáticas a las que se enfrentan los docentes, y que dicha situación tiene como origen aspectos de índole emocional y motivacional, así como la ausencia de estrategias autorregulatorias en los estudiantes. Partiendo de la pregunta ¿Cuáles son los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal? Se plantea como objetivo general de esta investigación: Analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Y se formula la hipótesis: Existe una correlación positiva entre factores emocionales y motivacionales; y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

Mediante la aplicación del enfoque mixto y el empleo de técnicas para la recolección de datos como la entrevista estructurada y los cuestionarios, se presentan elementos cualitativos y cuantitativos, concurrentes en el proceso de análisis e interpretación de la realidad del contexto educativo abordado. Los principales resultados indican que existe una correlación positiva entre los factores emocionales (autoconcepto y emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje) y los factores motivacionales (motivación intrínseca y extrínseca) con los procesos de autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: Emoción, motivación, autorregulación del aprendizaje.

Abstract

Currently, many studies suggest that the low school performance of a high percentage of the student population constitutes one of the main problems faced by teachers, and that this situation has emotional and motivational aspects as well as the absence of self-regulatory strategies in students. Starting from the question ¿What are the main emotional and motivational factors that have an impact on the self-regulation of the learning of secondary and middle school students in Pío XII and General José María Cabal educational institutions? The general objective of this research is: To analyze the emotional and motivational factors that influence the self-regulation of the learning of secondary and middle school students in the educational institutions Pío XII and General José María Cabal. And the hypothesis is formulated: There is a positive correlation between emotional and motivational factors; and the self-regulation of the learning of secondary and middle school students in the educational institutions Pío XII and General José María Cabal.

Through the application of the mixed approach and the use of data collection techniques such as structured interviews and questionnaires, qualitative and quantitative elements are presented, concurrent in the process of analysis and interpretation of the reality of the educational context addressed. The main results indicate that there is a positive correlation between emotional factors (self-concept and favorable and unfavorable emotions for learning) and motivational factors (intrinsic and extrinsic motivation) with the processes of self-regulation of learning.

Keywords: Emotion, motivation, self-regulation of learning.

Introducción

Actualmente, numerosos estudios establecen la conexión existente entre los factores emocionales y motivacionales con la autorregulación del aprendizaje. En diversos contextos educativos, es muy común que los docentes refieran constantemente que el bajo rendimiento escolar en un alto porcentaje de la población estudiantil, constituya una de las principales problemáticas que les aqueja, y que dicha situación tenga como origen aspectos de índole emocional, motivacional, así como la ausencia de estrategias autorregulatorias que le faciliten alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados y por ende un buen desempeño académico. Precisamente esta situación descrita es la que condujo a realizar esta investigación en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

Es así como, se estableció el objetivo general *“Analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal”*, y se comenzó con la búsqueda de antecedentes en fuentes nacionales e internacionales sobre la temática abordada. En estos se referencian diferentes investigaciones en las cuales se constata el vínculo entre emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

La justificación de esta investigación se basa en la conveniencia de la misma en cada uno de los contextos educativos antes mencionados, ya que en dichos establecimientos no se cuenta con estudios que den razón de cómo estos factores afectan los procesos autorregulatorios del aprendizaje incidiendo también en los niveles de desempeño escolar de los educandos, y este sería el primer referente o punto de partida para el inicio de procesos de intervención teniendo en cuenta lo enunciado en el planteamiento del problema.

Posteriormente se realizó la construcción del marco teórico en el que se incluyen las siguientes categorías en virtud del título de la investigación. Estas son: autorregulación del aprendizaje, emoción y motivación.

Mediante la aplicación de metodología mixta, se obtiene información cualitativa sobre la identificación los factores emocionales, específicamente en cuanto a las emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje; e información de tipo cuantitativo, sobre la incidencia en la autorregulación del aprendizaje de factores emocionales (como el autoconcepto), factores motivacionales (motivación intrínseca y extrínseca), y la descripción de las fases de la autorregulación del aprendizaje, permitiendo desarrollar un proceso confiable encaminado a responder certeramente la pregunta que dio origen al presente estudio.

En la parte evaluativa, se analizan los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos aplicados. Lo cual permitió conocer los principales factores emocionales y motivacionales de los estudiantes, así como su incidencia en la autorregulación del aprendizaje. Estableciendo así las bases para futuras intervenciones, soportadas en resultados fruto de procesos investigativos y no sobre supuestos como se venía realizando en las instituciones donde se desarrolló la investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Actualmente, el estudio de las bases biológicas del aprendizaje ha revelado importantes aspectos en cuanto a cómo se desarrolla este proceso y los factores que lo afectan. Los estudios realizados en el marco de las neurociencias del aprendizaje, han venido cobrando un mayor interés por parte de los diferentes agentes educativos, al entender que la educación como proceso que conduce al desarrollo del ser humano, debe abarcarlo como un ser constituido por múltiples capacidades y habilidades (cognitivas, racionales, emocionales, físicas, sociales). Estos avances han permitido entender, por ejemplo, cómo las emociones, están ligadas y juegan un importante papel en los procesos de cognición; además, de estar estrechamente relacionadas al funcionamiento nervioso.

La mayoría de los profesores comprenden que el factor motivacional y emocional influye en los procesos de aprendizaje de los educandos, por esto uno de los objetivos y estrategias para alcanzar las metas esperadas es generar un estado motivacional óptimo para el aprendizaje. Sin embargo, “en cualquier momento, algunos estudiantes lo alcanzarán, pero otros estarán experimentando diferentes estados, incluyendo la apatía, tristeza, hiperactividad y distracción” (Schunk, 2012, p. 59).

Es en este punto, donde el concepto de autorregulación del aprendizaje se reviste de un gran protagonismo, porque surge como una alternativa mediante la cual el docente puede ir generando en el estudiante actitudes que le permitan comprender que es él quien finalmente ejerce el control sobre sus “pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Panadero y Tapia, 2014, p. 451).

Al respecto de los procesos cognitivos, conviene decir que, tal como lo afirma Schunk (2012): “Cuando la motivación y las emociones se regulan de manera apropiada, influyen de manera positiva la atención, el aprendizaje y la memoria” (p.62). Teniendo en cuenta lo anterior y brindando un acercamiento al tema que se va a abordar como propuesta de investigación, se realizó un proceso de observación dentro de los contextos educativos evidenciando este problema en común: los estudiantes se encuentran en situaciones emocionales y motivacionales que afectan directamente su aprendizaje, llevando a bajos niveles de desempeño escolar, sin encontrar una solución desde la perspectiva individual, pero si buscando ayuda en agentes externos lo cual agrava el problema y hace pertinente tomar medidas acordes a los casos en cuestión.

Razón por la cual se expone que, las diversas transformaciones que se han venido generando en todos los ámbitos socioculturales, conllevan a plantear a los educadores, múltiples situaciones en el aula de clases, que serían apropiadamente abordadas, si en su estudio no se dejaran aisladas del proceso educativo, las implicaciones e importancia de las emociones y la motivación del alumno como ser humano dotado de sentimientos, pensamientos y experiencias.

En el contexto descrito, la presente investigación dirigida a dos instituciones educativas de carácter público: I.E. Pío XII e I.E. General José María Cabal; ubicadas en Florencia (Caldas) y Santiago de Cali (Valle del Cauca), respectivamente; se evidencian situaciones comunes y generalizadas en los diferentes grados de básica secundaria y media, que preocupa tanto a profesores como a padres de familia, dentro de estas encontramos el bajo rendimiento escolar, la desmotivación de los estudiantes por las actividades académicas y debilidades en los procesos de autorregulación que faciliten alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Las anteriores condiciones, han generado una serie de dificultades institucionales relacionadas con bajo rendimiento, que se deben afrontar con nuevas estrategias de acompañamiento, que eviten el fracaso escolar y ayuden a que los estudiantes puedan mejorar su calidad de aprendizaje, por ello no se deben dejar por fuera los aspectos emocionales, cognitivos, estructurales, metacognitivos y los factores externos que influyen en dicho aprendizaje.

A estos componentes y teorías que pueden responder al fenómeno autorregulatorio, se deben añadir cuestionamientos sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje y su influencia directa en la manera de regulación del aprendizaje por parte de los alumnos (UNIMINUTO, 2019).

1.1 Antecedentes

Durante los últimos años, muchos investigadores han abordado la repercusión de los factores emocionales y motivacionales sobre los procesos autorregulatorios del aprendizaje y cómo estos inciden el desempeño escolar. Al respecto, se han encontrado diversas investigaciones que aportan información de gran importancia y relevancia frente al tema.

Becerra y Reidl (2015), en la investigación titulada “Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato”, desarrollada con estudiantes de nivel medio superior, de una institución educativa mexicana. Aplican un estudio de tipo no experimental, transversal, correlacional/explicativo y diseño incrustado concurrente, ejecutado en dos fases con diseño mixto: Fase I. Recolección de la información cuantitativa y Fase II. Recolección de la información cualitativa. Establecen: 1) El rendimiento académico no se relaciona con las variables de orden sociodemográfico. 2) El rendimiento escolar si se relaciona con la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional (variables cognoscitivas motivacionales). 3) Los grupos focales les asignan a causas internas (de índole personal) las circunstancias tanto

positivas como negativas, que pueden acaecerles en las instituciones educativas. Los autores resaltan la importancia de estudios con diseño mixto. Recomiendan el uso de entrevistas y ampliar los análisis de tipo cualitativo. Finalmente, aconsejan estudiar las causas del rezago escolar, como posible alternativa para solucionar la deserción (abandono) escolar, ya que es un gran problema que comúnmente afrontan muchas instituciones.

"Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes", es el título del estudio realizado por Ruiz (2015). La población muestra incluyó a estudiantes y profesores de la Facultad de Humanidades del Campus Quetzaltenango. Esta investigación de tipología cuantitativa, demuestra como las técnicas de autorregulación incrementan el nivel de los resultados académicos. Los estudiantes en esta investigación señalan que el rendimiento escolar se define por aspectos de orden personal, social e institucional y resaltan la importancia de la relación profesor-estudiante. Se concluye, que para que los alumnos de este estudio, incrementen su nivel académico, se deben fortalecer los siguientes aspectos: incrementar los niveles de asistencia a clase, responsabilidad, esfuerzo y autoexigencia, así como mejorar la comunicación con los docentes.

Cortes y Ruiz (2015) en "Factores que influyen en el nivel motivacional hacia el aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras". Tomando como población 380 estudiantes de 6° a 11°, con un rango de edades de 11 a 18 años y estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, además de 4 directivos y 18 docentes, se enfocan en la identificación de las causas que originan el nivel motivacional por el aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos que posiblemente afectan el desempeño académico, tales como: acceso a herramientas tecnológicas, la problemática familiar, la soledad y la autoestima. Se aplica como metodología el enfoque descriptivo, mediante la realización de encuestas (cuantitativo) y, entrevista a padres de

familia (cualitativo). Como conclusión, se resalta la importancia de fortalecer el proyecto de vida de los alumnos, la autoestima (en cuanto a su percepción del nivel personal de aprendizaje), y el acompañamiento familiar. Otros componentes que repercuten en la motivación hacia el aprendizaje son las estrategias de tipo pedagógico y didáctico, empleadas en el desarrollo de las clases, las instalaciones físicas, los recursos para el aprendizaje y el clima institucional (relaciones interpersonales).

Por otra parte, en el estudio “El estado emocional y el bajo rendimiento académico en los niños y niñas de Colombia” desarrollado por Bravo, Naissir, Contreras y Moreno (2015). Se investiga cómo en los diferentes sectores del país, el manejo de las emociones afecta el rendimiento académico de los estudiantes. Teniendo como población a estudiantes entre los 5 y 12 años de edad, de una institución educativa en Sincelejo – Colombia; este trabajo de enfoque cuantitativo y tipo descriptivo - correlacional, permite establecer que el desarrollo de la comprensión emocional va a la par con el avance en la esfera cognitiva y es fundamental que el niño (a) alcance un mínimo nivel de complejidad cognitiva para que pueda hacer conciencia de la transitoriedad emocional. Los resultados permitieron determinar la correlación entre variables, mostrando que un 60% de la población relacionaba problemas emocionales, lo que indica una prevalencia significativa.

Barrios y Frías (2016), en el trabajo investigativo “Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato”, realizado en Hermosillo, México, con alumnos de nivel medio - superior, se plantearon como objetivo el análisis de variables tales como la autoeficacia, la autodeterminación, la autorregulación, los factores del contexto (escolar, familiar, espiritual), y su incidencia sobre el aprovechamiento escolar de los jóvenes y su desarrollo positivo. La investigación permitió comprobar cómo aumenta el rendimiento escolar

con respecto al desarrollo positivo y los recursos escolares, y cómo el desarrollo positivo de un adolescente se relaciona con los recursos familiares.

En el estudio “Motivación intrínseca y extrínseca: diferencias en el sexo y en la edad” Pansera, Valentini, Souza, Berleze (2016), investigaron la orientación motivacional en sus diferentes dimensiones, con población estudiantil de ambos sexos entre los 9 y 10 años de edad, pertenecientes a escuelas públicas del sur de Brasil. Mediante un enfoque metodológico descriptivo y transversal; y aplicando la “Escala de orientación intrínseca versus orientación extrínseca en el aula”, sus resultados mostraron que no se hallan divergencias por género y edad en las distintas dimensiones de orientación motivacional para esta muestra; esto puede relacionarse con estrategias educativas que no refuerzan las diferencias, brindando oportunidades equitativas para generar orientación motivacional entre niños y niñas, requiriendo más estudios.

Gutiérrez, Tomás, Barrica y Romero (2017), en su investigación “Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico”, desarrollada con adolescentes pertenecientes al nivel de secundaria en Benguela (Angola), analizan el vínculo entre ambiente motivacional en el aula - desempeño académico, mediados por el compromiso escolar. Se emplean como instrumentos, encuestas sobre los tres factores arriba mencionados. Una conclusión significativa de este trabajo, es la importancia que reviste para el aprovechamiento académico de los estudiantes, la generación por parte de los profesores de ambientes de aula con clima motivacional enfocado principalmente hacia “clima de maestría” o aprendizaje, lo cual afianza el compromiso escolar y por consiguiente se mejoran los logros académicos.

En la investigación “La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico”, desarrollada por Pulido y Herrera (2017), mediante un estudio sociodemográfico mixto,

principalmente cuantitativo, se logra determinar que la edad influye en el rendimiento académico, aunque sin un orden lógico; así mismo sucede en lo referente al género, mostrando en las mujeres, resultados superiores en la mayoría de las áreas. También la cultura y el estatus socioeconómico influyen en las calificaciones de casi todas las áreas. Los autores, tomando como muestra poblacional estudiantes repartidos en nueve centros educativos de primaria, secundaria, media y educación superior de la ciudad de Ceuta, determinan que, factores como el miedo, la cultura, el estatus socioeconómico y el género afectan directamente el desarrollo de las emociones y por consiguiente se ven reflejados en los resultados académicos.

El estudio “Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria” de Usán y Salavera (2018) tomó como muestra a adolescentes de Zaragoza, pertenecientes a instituciones de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El diseño aplicado corresponde a un estudio retrospectivo *expostfacto*, de enfoque cuantitativo. Expuestos los resultados y la consiguiente comprobación de las hipótesis, se indica la posible influencia de las variables motivación e inteligencia emocional aunadas a otros aspectos de carácter personal, psicológico y de contexto, sobre el desempeño escolar, la permanencia de los alumnos en las instituciones educativas y el desarrollo personal y académico.

En el trabajo de investigación “Las metas académicas con relación a las estrategias de autorregulación motivacional de valor” realizado por Suárez, Fernández y Zamora (2018), aplicado a estudiantes de secundaria en España, bajo un enfoque cuantitativo, plantea que los resultados obtenidos asocian los métodos de valoración del desempeño, con altos niveles de autorregulación motivacional orientada tanto al logro académico como a la adquisición de saberes. Y que la estrategia automotivacional de costo y el objetivo académico de la orientación a la evitación, presentan una alta variación de acuerdo con el género, lo que no ocurre con la

estrategia automotivacional de valor del logro y los objetivos académicos de la orientación al ego.

Todas las investigaciones descritas se constituyen en un pilar fundamental para la sustentación del presente trabajo, pues, ratifican y soportan la importancia de plantear alternativas que conlleven a que los estudiantes reconozcan sus emociones y factores motivacionales y aprendan a encauzarlos en su propio beneficio, desde experiencias autodirigidas y procesos autorregulatorios en los que también se incluyan actores tales como padres de familia, docentes y amigos. Y de esta manera se posibilite el establecimiento de condiciones a nivel personal, social y ambiental, que les permitan convertirse en personas con la capacidad para autorregular sus procesos de aprendizaje.

1.2 Formulación del problema de investigación

Teniendo como marco de referencia el contexto pedagógico de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal y de acuerdo con lo anteriormente planteado, se formula la pregunta: **¿Cuáles son los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal?**

Esta pregunta, a su vez origina unas subpreguntas de investigación, necesarias para responder a la formulación del problema y orientar la exploración e indagación de los factores emocionales, motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media de las dos instituciones educativas que conforman el contexto del presente estudio. Estas son:

¿Cuáles son los factores emocionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal?

¿Cuáles son los factores motivacionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal?

¿Qué elementos de las fases de la autorregulación del aprendizaje están presentes en los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal?

¿Cómo inciden los factores emocionales y motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal?

1.3 Justificación

El determinar los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, es importante y conveniente para cada uno de estos contextos educativos, ya que en dichos establecimientos no se cuenta con estudios que den razón de cómo estos factores afectan los procesos autorregulatorios del aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación se constituye como una base para el inicio de posibles intervenciones frente a la problemática educativa abordada en el planteamiento del problema de este trabajo.

El modelo de autorregulación del aprendizaje brinda resultados que apoyan al proceso de formación académica y mejoran de manera permanente la inteligencia emocional de los estudiantes, para ello se debe hacer énfasis en el papel que juega la autoeficacia y las variables

motivacionales-afectivas, también como la interacción recíproca entre elementos de tipo personal, conductual y ambiental.

En este sentido, los resultados de este trabajo benefician directamente a la comunidad educativa, pues proporcionan indicadores de cómo los educandos afrontan su formación con base en el manejo de sus emociones, la motivación hacia el aprendizaje y los procesos de autorregulación que posee cada uno. El reto está en identificar aquellos elementos que afectan a los educandos en esta etapa de sus vidas, teniendo en cuenta que las situaciones son variadas para cada estudiante dentro del entorno familiar y educativo, y que ello conlleva a una estrategia de intervención diferente, pero que le brinde las oportunidades de enfocarse en su proceso de formación educativa, como parte fundamental de su proyecto de vida. Es importante resaltar el hecho de que esta investigación cuenta con un contexto educativo amplio y variado, pues la información encontrada dentro de cada entorno particular ayudará a canalizar el impacto que se pueda generar.

Las anteriores consideraciones fundamentan los argumentos con los cuales este estudio se enmarca dentro del siguiente perfil de investigación: **Línea:** Educación, transformación social e innovación; **Sublínea:** Procesos de enseñanza-aprendizaje; **Línea de profundización:** Procesos de Enseñanza Aprendizaje; **Proyecto de Investigación aplicada UNIMINUTO:** Autorregulación del Aprendizaje. Este perfil, permite que el presente estudio pueda abordar de manera coherente la descripción de la línea de investigación y el constructo autorregulación del Aprendizaje, entendido como un “fenómeno educativo que pone el enfoque en el propio alumno, el contexto externo de enseñanza, las motivaciones y el desarrollo de la inteligencia emocional” (UNIMINUTO, 2019, párr.1).

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

1.4.2. Objetivos específicos.

Identificar los factores emocionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

Identificar los factores motivacionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

Describir las fases de la autorregulación del aprendizaje presentes en los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

Comparar la incidencia de los factores emocionales y motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

1.5 Hipótesis y supuestos para la investigación

1.5.1. Hipótesis.

Hipótesis:

Existe una correlación positiva entre factores emocionales y motivaciones; y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal

Hipótesis nula:

No existe una relación entre factores emocionales y motivaciones; y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal

1.5.2. Supuestos.

La determinación de los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, permitirá iniciar procesos de intervención educativa en los contextos mencionados, al proporcionar indicadores de cómo los alumnos asumen su formación con base en el control de sus emociones, la motivación hacia el aprendizaje y los procesos de autorregulación del aprendizaje que posee cada alumno.

La identificación de casos puntuales relacionados con la problemática educativa abordada, permitirá interpretarlos de manera efectiva, e incrementar los niveles de desempeño en todas las actividades realizadas por los estudiantes, lo que posibilita un mayor índice de apropiamiento y aprovechamiento del conocimiento por parte de los educandos, en diferentes situaciones y contextos en los que se puedan desenvolver.

1.6 Delimitación y limitaciones

1.6.1. Delimitaciones.

Este proyecto se lleva a cabo de manera simultánea en dos instituciones educativas, la I.E. Pío XII y la I.E. General José María Cabal, ubicadas en el corregimiento de Florencia (Caldas) y Santiago de Cali (Valle del Cauca), respectivamente. La investigación, se desarrolla con el fin de analizar qué factores emocionales y factores motivacionales inciden en la

autorregulación del aprendizaje en el contexto abordado, teniendo en cuenta que los resultados de esta investigación permitirán mejorar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y que a partir de las estrategias autorregulatorias, se pueden identificar metodologías que sirvan para apoyar, acompañar y ayudar a los estudiantes en el mejoramiento de su desempeño, tanto en las actividades académicas, como frente a las diferentes circunstancias que se puedan presentar en los diversos escenarios en los que van a desenvolverse (De la Fuente, García y Zapata, 2013).

Considerando que en las instituciones educativas abarcadas, no se cuenta con un profesional de apoyo calificado, que le proporcione a la comunidad educativa estudios avalados por técnicas profesionales, sobre las dificultades y problemáticas que a nivel emocional y motivacional se observan en las actuaciones de los estudiantes tanto a nivel académico, familiar y social, y al requerir esta información para optimizar y ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes deben acudir a obtener la información sobre estas situaciones directamente al hablar con algunos de los estudiantes, por lo que sólo son supuestos que se toman como base.

Sin embargo, es precisamente por este motivo que este estudio, se constituirá en punto de partida al proporcionar la caracterización de los casos puntuales hallados frente a la situación descrita que fundamenten las futuras intervenciones educativas, generando oportunidades de mejoramiento en los procesos de autorregulación y por ende en el desempeño escolar de los educandos de básica secundaria y media que hacen parte de estas instituciones.

Debido a que no se cuenta con información dentro de las instituciones para relacionar el estudio, se ha procedido a delimitar la investigación de la siguiente manera:

Delimitación temporal

El estudio se realizará de manera fraccionada en un periodo de dos semestres, comprendidos en el año 2020, utilizando el año lectivo como base para los estudios de los casos y un semestre para analizar resultados y brindar conclusiones acordes con el problema a solucionar.

Delimitación geográfica

El estudio se llevará a cabo dentro de dos instituciones educativas públicas, la Institución Educativa Pío XII y la Institución Educativa General José María Cabal, ubicadas en Florencia (Caldas) y Santiago de Cali (Valle), respectivamente.

Delimitación de la población

El estudio se enfoca en los estudiantes de educación básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, dentro de los cuales se toman aquellos grupos de estudiantes pertenecientes a la asignación académica del año 2020, de cada uno de los docentes-investigadores de este proyecto. Estos estudiantes deben estar debidamente inscritos en el Sistema de Gestión de la Matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales (SIMAT) y presentar asistencia permanente al establecimiento educativo.

Alcance del estudio

El proyecto está pensado en analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en la I.E. Pío XII y la I.E. General José María Cabal, y de este modo mejorar la práctica pedagógica usando estrategias propias de la autorregulación del aprendizaje, tomando como base de inicio

las emociones y la motivación hacia el aprendizaje. Los resultados son de validez interna no generalizable.

Al no tener información de la relación entre emociones y motivación dentro de las instituciones para el desarrollo del estudio, se inicia con un proceso en el cual se evidencien de manera efectiva los problemas que causan emociones mal encaminadas y la falta de motivación en el ámbito educativo, y así abarcar todo el entorno educativo de estas instituciones educativas.

A este propósito, el presente trabajo corresponde a un estudio de alcance descriptivo correlacional y enfoque mixto, soportado en los resultados de la revisión de antecedentes, los objetivos planteados y la finalidad de analizar detalladamente el fenómeno en el contexto abordado, sus propiedades, características, singularidades y tendencias. Su principal utilidad es el presentar con la mayor precisión posible las dimensiones de los eventos y la medición de las cualidades del acontecimiento de interés.

1.6.2. Limitaciones.

Validez interna

Las condiciones del ambiente experimental, se vieron afectadas por la contingencia sanitaria debida al COVID – 19, influyendo en la selección y establecimiento de la muestra, en la dificultad para contactar los estudiantes y realizar la recolección de datos. Razón por la cual se realizaron ajustes en cuanto al tipo de muestra y los medios para la aplicación de los instrumentos y la recolección de datos.

Contexto

Las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, se encuentran adscritas al sistema nacional de educación pública, en sus respectivas secretarías de educación, y en el desarrollo del año lectivo se pueden presentar actividades sindicales u otras eventualidades que aplazan los procesos académicos.

Resultados específicos

Al ser la investigación diseñada para un contexto determinado, no es correcto generalizar los resultados a otros entornos educativos, pero si tomarlos como referencia.

Necesidad del servicio

En el proceso de matrícula de estudiantes, a veces no se alcanza la población de estudiantes para la carga actual de docentes, por lo que los docentes deben ser entregados a sus respectivas secretarías de educación a espera de traslado a una institución educativa que lo requiera por la necesidad del servicio.

Menores de edad

Los estudiantes son menores de edad, por lo que se requerirá de consentimientos informados y la debida reserva de la información. Los acudientes o representantes legales de ellos pueden negarse a participar de la investigación.

1.7 Definición de términos

1.7.1. Autorregulación del aprendizaje (aprendizaje autorregulado).

Todos los procesos encaminados a alcanzar las metas de aprendizaje se constituyen como procesos autorregulatorios, que parten desde la voluntad misma del estudiante e involucran la

forma en la que maneja, controla y organiza sistemáticamente sus sentimientos, pensamientos, expectativas y comportamientos, entre otros factores que deben ser enfocados con miras al alcance de unos objetivos de aprendizaje.

Zimmerman, de manera genérica y global la define como el nivel de intervención activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1989, como se citó en Peñalosa, Landa y Vega, 2006, p.5). Para Cetin (2015), la autorregulación es el proceso de transformar la inteligencia en habilidades académicas, es el comportamiento orientado a resultados (p. 95), por tanto, los aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales son considerados, parte constitutiva del concepto del aprendizaje autorregulado.

Dos de los modelos autorregulatorios más reconocidos y abordados son el modelo de Zimmerman y el modelo de Pintrich, ambos consideran que la autorregulación del aprendizaje ocurre mediante un proceso cíclico organizado por fases: 1) Premeditación. 2) Desempeño. 3) Autorreflexión (Peñalosa, Landa y Vega, 2006).

1.7.2. Motivación.

Se ha comprobado en muchos estudios, la estrecha relación establecida recíprocamente entre los procesos autorregulatorios y los factores motivacionales (intrínsecos y extrínsecos).

Schunk (2012), define la motivación “como el proceso mediante el cual se incitan y mantienen las actividades dirigidas a metas” (p.58). Elementos tales como: la orientación al logro, aspiraciones, aspectos afectivos, conductuales y ambientales, son constitutivos no solo del manejo motivacional, sino también de los procesos autorregulatorios. (Peñalosa, Landa y Vega, 2006).

1.7.3. Emoción.

La neurociencia del aprendizaje ha permitido tipificar las emociones como sucesos caracterizados por ser altamente complejos y abarcar una múltiple serie de dimensiones (Marino, Jaldo y Arias, 2017, p. 60). Gross, define la emoción como “una transacción en un contexto que implica un interés particular, una interpretación significativa de la realidad. Provoca, asimismo, una respuesta multidimensional, que actúa sobre la relación persona-situación que le dio origen” (Gross, 2008, como se citó en Gargurevich, 2008, p.5).

De acuerdo con Schunk (2012), las emociones se hacen presentes en los estados motivacionales e inciden en el aprendizaje favoreciendo la atención y la memoria. No obstante, al presentarse en oportunidades en niveles elevados de intensidad pueden frenar el aprendizaje cognoscitivo (p.69).

1.7.4. Metacognición.

Se entiende como un procedimiento de orden mental caracterizado por ser voluntario, consciente e intencional, direccionado hacia el desarrollo de una actividad. Los procesos metacognitivos conducen al sujeto a examinar sus acciones frente a la tarea propuesta, teniendo en cuenta aspectos tales como la planeación, seguimiento y evaluación del avance. Es importante establecer la diferenciación entre cognición y metacognición, ya que ambos términos suelen utilizarse indistintamente, esta confusión puede darse debido a que las estrategias derivadas de ambos constructos pueden ser superponibles en una situación determinada (Peñalosa, Landa y Vega, 2006).

1.7.5. Conducta.

La conducta desde el enfoque de los procesos autorregulatorios del aprendizaje, está orientada como lo expone Zimmerman “a lo que los estudiantes hacen efectivamente en el momento de perseguir sus metas. Por ejemplo, la realización de las tareas planeadas”. La conducta, en el modelo de Zimmerman, junto con la persona y el ambiente constituyen los tres factores que influyen en los componentes: “conductual (autoobservación, ajustamiento estratégico) ambiental (condiciones o resultados ambientales) y cubierta (estados cognitivos y afectivos)” (Zimmerman, 2000, como se citó en Peñalosa, Landa y Vega, 2006, p.9).

1.7.6. Rendimiento académico.

Entendemos por rendimiento académico a los “conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje; el docente evalúa el aprendizaje de los estudiantes comparando los objetivos de aprendizaje y el desempeño de los alumnos” (Camarena, Chávez y Gómez, 1985, como se citó en Becerra y Reidl, 2015, p. 81).

El rendimiento académico es un fenómeno de carácter multifactorial, de orden institucional e individual. Normalmente, los indicadores empleados para analizar los niveles de desempeño son los resultados de los procesos evaluativos, así como las calificaciones individuales de los estudiantes (Edel, 2003; Schunk y Greene, 2017, p.49).

Capítulo 2. Marco referencial

La presente investigación está enmarcada en tres grandes constructos. Estos, se desglosan de manera que se posibilite la profundización en el tema de investigación. El primero, autorregulación del aprendizaje hace referencia a la definición, bases teóricas, procesos y medición de la autorregulación. El segundo, motivación hace énfasis en el concepto, los tipos de motivación y los componentes motivacionales. El tercero, emoción se centra en la conceptualización de las emociones, habilidades emocionales, teoría del control de la acción y los componentes emocionales. Así mismo, se presenta la incidencia de las variables motivacionales y emocionales en los procesos autorregulatorios del aprendizaje y su efecto en el desempeño escolar de los educandos.

2.1 Autorregulación del Aprendizaje

En los últimos años la autorregulación del aprendizaje, vista como constructo psicológico, ha venido tomando una gran relevancia en los proyectos de investigación educativa en los que se busca determinar y analizar los factores predictores del logro académico, de ahí que sea una categoría empleada ampliamente en este tipo de trabajos (Hernández y Camargo, 2017).

Durante los años ochenta, se hacen grandes aportes a la reflexión de los procesos autorregulatorios en el entorno educativo, uno de los autores más relevantes en este ámbito es Barry Zimmerman, sus estudios tienen una gran trascendencia y vigencia en este campo. El autor define la autorregulación del aprendizaje como: “El grado en el cual los estudiantes son participantes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio proceso de aprendizaje” (Zimmerman, 1989, p. 329).

Según Zimmerman (2001), en el estudio de las bases teóricas de la autorregulación del aprendizaje se pueden destacar siete importantes corrientes con respecto a la autorregulación: 1) Corriente operante. 2) Corriente fenomenológica. 3) Corriente del procesamiento de la información. 4) Corriente sociocognitiva. 5) Corriente Volitiva. 6) Corriente Vygotskiana. 7) Corriente constructivista.

Panadero y Alonso-Tapia (2014a), profundizando en los aportes de Zimmerman, realizan un análisis sobre los aportes que cada una de estas teorías hace para la comprensión de los procesos autorregulatorios, determinando que, una de las más completas es la teoría sociocognitiva, ya que abarca en mayor proporción los aspectos requeridos para alcanzar la autorregulación. También aluden la importancia de la teoría constructivista por el protagonismo que le confiere a la interacción social para la autorregulación.

Puede decirse, entonces que, en sus bases teóricas, la autorregulación del aprendizaje se sustenta en la teoría de Albert Bandura (aprendizaje social), que la conceptualiza como “Un proceso en el que se subordina la conducta a las funciones ejecutivas, afectivas y motivacionales; cualquier conducta que tenga un carácter intencionado, deliberado y motivado está en función de un proceso cognitivo que delinea el curso de la acción” (Hernández y Camargo, 2017, p.10).

Otro importante concepto sobre la autorregulación del aprendizaje es el que aducen Panadero y Alonso-Tapia (2014b), para quienes la autorregulación se conoce como “El control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (p.451).

2.1.1. Procesos de autorregulación del aprendizaje.

Diversas propuestas de modelos explicativos con respecto a la autorregulación del aprendizaje, han surgido a lo largo de los últimos veinte años, dichas propuestas buscan identificar, describir y establecer los procesos autorregulatorios y su incidencia en el logro académico. Sobresalen en este abanico de modelos los planteados por Zimmerman y Pintrich, ambos soportados en la Teoría de Bandura (Aprendizaje Social).

Tanto Zimmerman como Pintrich, visualizan al estudiante como un sujeto activo constructor de aprendizaje, capacitado dirigir y ajustar factores de carácter cognitivo, motivacional y comportamental, además de situaciones propias de su entorno. También ponen de manifiesto que los procesos autorregulatorios median entre aspectos de tipo personal, contextual, el aprendizaje y el rendimiento académico (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

2.1.1.1. Modelo Zimmerman.

El modelo que Barry Zimmerman propone en el año 2002, enmarca un proceso en el que se identifican tres fases de orden cíclico: 1) *Fase de Preparación o disposición*. Tiene lugar antes de iniciar el ejercicio de aprendizaje; consta de dos procesos: a) Análisis de la tarea (se establecen metas y se planifica estratégicamente); b) Automotivación (autoeficacia, expectativas, interés intrínseco, aprendizaje como meta). 2) *Fase de Desempeño*. Se desarrolla en el transcurso de la actividad; incluye los procesos: autocontrol (aplicación de estrategias planteadas en la fase anterior), autoobservación (control consciente del proceso durante la ejecución de la tarea). 3) *Fase de Autorreflexión*. Implica los procesos de: autojuzgamiento (la autoevaluación y la atribución causal) y autorreacción (la autosatisfacción y afectos positivos) (Bruna, Pérez, Bustos, Núñez, 2017).

Zimmerman cubre en su modelo cíclico aspectos desde lo cognitivo, conductual y motivacional, se centra en la motivación y la autorregulación, no incluye las emociones, al ser estas complejas y variantes, a diferencia de la autoeficacia, concepto que aborda y relaciona con la predicción de los comportamientos de las personas, integrando este elemento a su modelo.

2.1.1.2. Modelo Pintrich.

El trabajo de Pintrich, remite una centralización en la utilización de estrategias y proceso de autorregulación, abarca análogamente los terrenos cognitivo y motivacional en lo referente a las metas y el direccionamiento del educando en el proceso de aprendizaje hacia uno de estos dos ámbitos. Basándose en lo anterior, define que para tener una perspectiva global de los procesos de aprendizaje es preciso integrar los elementos motivacionales y los cognitivos. En la descripción de los procesos de aprendizaje en el entorno de lo académico, se establecen “tres componentes: *a) Motivacionales. b) Cognitivos. c) Relativos al contexto de aprendizaje.* Pintrich considera que existe una relación bidireccional entre estos tres tipos de componentes que, además se encuentran estrechamente unidos” (Montero y de Dios, 2004, p. 190).

En el modelo de Pintrich, los procesos de autorregulación presentan una organización en cuatro fases: planificación, autoobservación, control y evaluación; estas a su vez se encuentran enmarcadas en cuatro facetas: 1) Dimensión cognitiva. 2) Dimensión motivacional y afectiva. 3) Dimensión comportamental. 4) Dimensión contextual. En la fase de planificación se establecen metas, se activan conocimientos previos y metacognitivos (área cognitiva), activación de creencias motivacionales (autoeficacia, valoración de la tarea, interés) y emocionales (área motivacional/afectiva), proyección de tiempo y esfuerzo (área comportamental), percepciones frente a la tarea y el contexto (área contextual). La fase autoobservación integra la toma de conciencia por parte del estudiante de las actividades de la fase de planificación. La fase control

se seleccionan y utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas, motivacionales y de control emocional, además de las concernientes con la regularización de tiempo y esfuerzo en la ejecución de las tareas, así como el ambiente de clase. Finalmente, la fase de reflexión o evaluación engloba las atribuciones causales, la cuales corresponden a los juicios emitidos por el estudiante en la realización de la tarea al comparar su desempeño con estándares previos, para determinar las causas de su éxito o fracaso (Torrano y González, 2004, como se citó en Aguilar, 2014, pp. 125-130).

2.1.2. Medición de la autorregulación del aprendizaje.

La amplia investigación sobre autorregulación del aprendizaje ha permitido que se demuestre que los procesos de: establecimiento de objetivos, implementación de estrategias, autosupervisión/autoevaluación, análisis y control emocional de las reacciones frente a las atribuciones (valoración de éxitos o fracasos), se relacionan directamente con el logro académico del alumno. Para evaluar estos procesos, se han implementado variedad de procedimientos e instrumentos, dentro de los cuales se encuentran entrevistas estructuradas, escalas de evaluación y cuestionarios (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Estas diversas metodologías han permitido establecer qué estrategias emplean los estudiantes para autorregular su proceso de aprendizaje. La importancia de la aplicación de estos elementos evaluativos radica en la caracterización de esas estrategias, lo que ha permitido estructurar programas y propuestas didácticas que posibiliten desarrollar competencias para la autorregulación del aprendizaje. Para Torrano et al. (2017) en los últimos veinte años las estrategias más comunes para el logro de dicho fin incluyen: “Enseñanza directa de estrategias de aprendizaje, modelado, práctica guiada y autónoma, autoobservación, apoyo social, práctica autorreflexiva” (pp. 164-167). Sin embargo, a la fecha, aun se adolece en los currículos de este

tipo de propuestas didácticas. Esto obedece según Hernández y Camargo (2017) a la falta de formación y familiarización por parte cuerpo docente en todos estos importantes instrumentos de corte psicológico, en muchos casos debido a que se argumenta que son extensos y difíciles de interpretar.

Existe una amplia variedad de instrumentos para la medición de la autorregulación del aprendizaje, diseñados a partir de los modelos de Zimmerman y Pintrich, y que se han venido empleando exitosamente en diversas investigaciones permitiendo la evaluación de procesos autorregulatorios y su efecto en el desempeño escolar en diferentes contextos y niveles educativos.

2.2 Motivación

De conformidad con lo establecido por Sovero (2015), el estudio de la motivación, entendida como constructo de orden psicológico orienta todos los esfuerzos a indagar sobre las acciones propias del ser humano que lo impulsan (motivan) a realizar algo. Esta conducta motivada difiere de la instintiva, ya que la primera requiere de la voluntad de la persona. Al respecto el autor afirma que:

Toda actividad está motivada por algo, y ese algo es lo que hemos llamado motivo. El motivo es lo que nos impulsa a la acción, a la actividad. Esta actividad motivada es como un circuito cerrado en el que se pueden distinguir tres momentos principales: motivo, conducta motivada y disminución o satisfacción de la necesidad (Sovero, 2015, p.33).

En el contexto educativo, es común evidenciar altos niveles de desinterés y bajo rendimiento académico, en muchos casos los profesores consideran como causa detonante de esta situación el ambiente social y familiar desfavorable y su efecto negativo sobre la motivación

hacia el estudio. “La motivación hacia el estudio es un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica” (Valdés, Ramírez, Martín, 2009, p. 2).

La motivación es un factor relevante en los procesos autorregulatorios del aprendizaje, y por ende todos los aspectos motivacionales tienen incidencia en el nivel de desempeño del alumno. Las estrategias de control motivacional posibilitan monitorear y regular factores fundamentales como los sentimientos de eficacia y competencia, el interés por las actividades, el establecimiento de metas y las atribuciones de sus éxitos y fracasos.

2.2.1. Estrategias de control.

Es importante tener en cuenta que, en los procesos de autorregulación pueden darse dos tipos de estrategias de control, ambas con el fin de lograr el aprendizaje. De acuerdo con Gaeta (2015), dichas estrategias son: a) *Las Estrategias Volitivas*: control de la motivación y las emociones; b) *Las Estrategias Metacognitivas*: control y regulación cognitiva.

2.2.1.1. Control cognitivo (estrategias metacognitivas).

Para reconocer los factores motivacionales que inciden tanto en el aprendizaje como en el logro académico, es relevante tener claridad en las estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que estas permiten regular, controlar y dirigir los procesos desde la planeación para emprender una actividad de aprendizaje, el aprovechamiento de habilidades y estrategias para resolver problemas, y la autoevaluación sobre las tareas realizadas (Marugán, Martín, Catalina y Román, 2013).

Las estrategias cognitivas comprenden habilidades usadas en actividades relacionadas con capacidades de pensamiento, aprendizaje y estudio, que conducen a la persona a alcanzar los

propósitos y objetivos de una tarea concreta. En cuanto a las estrategias metacognitivas, estas abarcan procesos de carácter secuencial mediante los cuales se controlen las acciones cognitivas permitiendo cerciorarse del cumplimiento de las metas propuestas. De conformidad con Pérez (2015), la metacognición es la facultad que permite en el desarrollo de una tarea de aprendizaje, el uso de los saberes previos y las herramientas intelectuales para la planeación estratégica, reflexión, evaluación y reconocimiento de oportunidades de mejora. “En otras palabras la metacognición permite a los individuos la elección de la herramienta cognitiva más adecuada para realizar las diversas actividades o tareas y es fundamental para el logro del aprendizaje” (Pérez, 2015, p. 131).

2.2.1.2. Control motivacional (estrategias volitivas).

En recientes investigaciones se expone la gran importancia que, en los procesos educativos actuales, revisten los aspectos motivacionales y emocionales, al ser elementos fundamentales dentro de los procesos de autorregulatorios del aprendizaje, con miras a un mayor rendimiento escolar. Los estudios en este campo, sobre todo en la manera como los alumnos adoptan, emplean y transfieren las estrategias que implican estos procesos en los distintos entornos educativos es limitada. Rodríguez y Gaeta (2020), describen cómo los estudiantes son capaces de desencadenar y usar estrategias volitivas frente a elementos que desvían su atención y a las adversidades, ven reflejado el empleo de dichas estrategias en su desempeño académico.

El control a nivel volitivo, implica la regulación de las emociones, la motivación, la cognición. La volición, incide de manera directa en el comportamiento y orientación a la meta y tiene un papel mediador entre las intenciones de aprendizaje y el esfuerzo por lograr la meta (Pintrich y García, 2000 como se citó en Rodríguez y Gaeta, 2020). En este punto cabe señalar que: “Las estrategias volitivas son consideradas como los pensamientos y/o comportamientos

dirigidos para mantener la intención, así como lograr una meta propuesta a pesar de los obstáculos y las distracciones de diferente índole” (Rodríguez y Gaeta, 2020, p. 117).

En la implementación de las estrategias volitivas, es importante, tener en cuenta el nivel educativo de los estudiantes, ya que atender los factores motivacionales en población infantil y adolescente, no es igual que hacerlo en jóvenes universitarios. A este propósito, muchos investigadores plantean la necesidad de promover en el escenario educativo, la enseñanza de estrategias de fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje, los aspectos cognitivos y motivacional/afectivo. Del mismo modo, se insiste en que a la par con las estrategias cognitivas y metacognitivas, se promuevan las asociadas con la motivación, para obtener mejoras en el rendimiento académico (Rodríguez y Gaeta, 2020).

2.2.2. Tipos de Motivación.

2.2.2.1. Motivación intrínseca.

Obedece a aspectos de orden interno como “autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo, que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que promueven la conducta sin que haya recompensas extrínsecas” (Reeve, 1994, como se citó en Domínguez y Pino-Juste, 2014, p. 349).

Este tipo de motivación se pone de manifiesto cuando el impulso orientador del comportamiento es la ejecución de la actividad a desempeñar. Se tienen reportes sobre cómo los sujetos que presentan este tipo de motivación poseen unos mayores niveles de compromiso con su aprendizaje, aspiraciones y conocimiento de competencias. Además, de mayor grado de interés, confianza y persistencia en la ejecución de las tareas, índices más elevados de aprendizaje profundo, así como mejores resultados en sus procesos evaluativos (Valdés et al.

2009). Cabe resaltar que: “La motivación intrínseca del alumno es un elemento clave para su rendimiento académico” (Camacho-Miñano y del Campo, 2015, p. 77).

2.2.2.2. Motivación extrínseca.

Este tipo de motivación, se ve impulsado cuando se encuentra en el estudio una posibilidad de obtener buenos resultados, ganar valoración y aprobación social. En palabras de Domínguez y Pino-Juste (2014): “Una persona está motivada de manera extrínseca hacia una actividad cuando existe la obtención de un beneficio de ella” (p. 350). Se ha comprobado que usar sistemas de recompensas en el aula puede ser útil, no solo como incentivo sino como medio de control comportamental de los alumnos, además de generar percepciones de habilidad y competencia (Valdés et al. 2009).

Dentro de este contexto, retomando el informe elaborado por la APA (American Psychological Association) en el año 2015, en el cual se determinan veinte (20) fundamentos psicológicos, que permiten tener una visión integral de aspectos que influyen en el aprendizaje y el logro académico. Con respecto a los tipos de motivación, los principios 9 y 10 señalan que, son mayores las ventajas ofrecidas por la motivación intrínseca sobre la extrínseca en el alcance de mejores resultados y cómo se incrementan los niveles superiores de comprensión cuando se privilegian las metas de aprendizaje sobre las metas de rendimiento (Torrano et al., 2017).

Algo más que añadir, es que los estudiantes competentes en autorregular sus procesos de aprendizaje logran enfocarse más fácil y adecuadamente mediante el establecimiento y priorización de objetivos específicos (o de aprendizaje). Mientras que los alumnos con menor experiencia en los procesos autorregulatorios, tienden a plantear objetivos de desempeño o de rendimiento (Valle et al., 2008).

Es importante tener en cuenta que los factores de orden motivacional pueden tener variaciones en las distintas etapas escolares. Es así como, durante la adolescencia, en los procesos académicos, se evidencia una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca, ya que el estudiante se orienta fundamentalmente en la obtención de calificaciones favorables, dejando en segunda instancia aquellos aspectos referidos al aprendizaje (Otis, Grouzet y Pelletter, 2005, como se citó en Domínguez y Pino-Juste, 2014, p. 350).

2.2.3. Componentes Motivacionales.

La motivación es un proceso constante que abarca tanto la regularización externa de aspectos conductuales entendida como motivación extrínseca, orientada a las metas de rendimiento hasta la regularización interna (por integración o autorregulación) denominada motivación intrínseca, orientada a las metas de aprendizaje (Hernández, Soler, Núñez, González-Pienda, Álvarez, 1998). Específicamente en el ámbito académico, en los procesos motivacionales se identifican los siguientes componentes: “El valor que los alumnos dan a las metas, la percepción que tengan de sus competencias, las atribuciones causales que realicen y las reacciones emocionales que surjan en torno a la tarea”. (Pintrich y De Groot, 1990, como se citó en Hernández et al., 1998, p. 92).

2.2.3.1. Metas.

En la predicción de la conducta, las metas constituyen una categoría fundante, estas pueden diferenciarse si están asociadas con el reconocimiento social, con la tarea o el sujeto mismo. También pueden diferenciarse como metas de aprendizaje o de rendimiento. Como se ha mencionado anteriormente, la orientación a las metas de aprendizaje evidencia la inclinación del alumno a involucrarse activamente en las actividades que le generan retos. Por su parte el

enfoque en metas de rendimiento obedece al deseo de ostentar niveles de habilidad y así recibir reconocimiento mediante juicios favorables (Hernández et al., 1998, p. 92).

Según Mateo (2001), las metas que generan un aumento en el grado de dificultad, implicando así un mayor desafío para alcanzarlas, pueden producir efectos tales como: direccionar la atención hacia la actividad, activar hacia el esfuerzo, incrementar la persistencia, y posibilitar la promoción eficaz de estrategias. El autor, también insiste que, si bien las metas propician progresos en el rendimiento académico, es importante proporcionar al estudiante la correspondiente retroalimentación, pues de esta manera podrá evaluar su rendimiento con respecto a indicadores de orden superior o inferior a los establecidos, y cuando su desempeño es igual o superior al estipulado, el alumno sentirá que es competente y se propondrá una meta mayor.

2.2.3.2. Percepción de competencia.

La percepción de competencia o sentimiento de autoeficacia, es un elemento vital no solo en los procesos motivacionales, sino en todos los relacionados con los procesos autorregulatorios del aprendizaje. La conceptualización del término - sentimiento de autoeficacia - fue trabajada durante varios años por Bandura, quien la define como: “La confianza que manifiesta tener el individuo en sus posibilidades para hacer, estudiar, aprender, etc., los materiales o actividades que se le proponen” (Bandura, 1997, como se citó en Mateo, 2001, p.15).

Es relevante, tener en cuenta que para el estudiante sentirse competente debe involucrar tres elementos: valorar lo que hace, creer en lo que hace y confiar en cómo se hace (Mateo, 2001). Ya que desde el punto de vista académico: “Por mucho que se le motive, explique, repita, reenseñe al alumno aquello que pretendemos transmitir, si éste no confía en sí mismo, en sus

posibilidades (mantiene una expectativa de eficacia baja), no va a tener ganas de aprender” (Bueno, 1995, como se citó en Mateo, 2001, p. 16).

Para evaluar la percepción de competencia, existen diversas escalas e instrumentos. Según Hernández et al. (1998), en cuanto a las estrategias de intervención educativa se pueden mencionar, entre otras: emplear estrategias de enseñanza diversas, realizar la presentación de los objetivos de aprendizaje, preparar al estudiante en procesos estratégicos, fomentar las estrategias cognitivas y metacognitivas y autocontrolar los avances.

2.2.3.3. Las atribuciones.

La facultad motivadora de la percepción de competencia y autoeficacia de un alumno, se encuentra articulada por las opiniones que tiene de sus capacidades intelectuales. De acuerdo con la teoría de la atribución los sujetos indagan sobre el porqué de sus éxitos o fracasos. En este sentido, el estudio de las atribuciones busca recabar las causas de sus resultados. Las atribuciones obtenidas influyen en el estado emocional, cognitivo y motivacional (Mateo, 2011). En este punto se debe señalar que: “Los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas internas estables incontrolables, como, por ejemplo, la capacidad, porque en su opinión no existe ninguna solución” (Hernández et al., 1998, p.103).

Frente a lo descrito, Hernández et al. (1998), también mencionan que existen diferentes instrumentos que permite reestructurar patrones atribucionales, mediante una evaluación del perfil atribucional del estudiante y la posterior intervención educativa, en la cual se pueden implementar dos clases de estrategias. La primera es vincular el éxito con el esfuerzo personal, es decir, asociar el logro resultados óptimos con el trabajo constante y no con factores externos

como la casualidad, el azar o la afabilidad del docente. La segunda, obtener resultados positivos: proporcionar en condiciones de riesgo moderado oportunidades para que el alumno alcance resultados favorables.

Los resultados de múltiples estudios han llevado a contemplar “La motivación” como un factor clave que influye en la vida académica del alumno (Hack, 1983, como se citó en Sovero, 2015, p.35). A este propósito podemos añadir: “La falta de motivación puede impactar en diversos aspectos del estudiante, así como la mejora de esta puede elevar estos aspectos, entre ellos el rendimiento académico” (Ausubel, 1991, como se citó en Sovero, 2015, p.35).

En recientes estudios, también se demostró que existe un efecto directo, entre factores motivacionales/afectivos con el rendimiento académico, lo cual significa que, a mayor nivel de autodeterminación, autoeficacia, autorregulación, implicación prosocial con sus pares y educadores, valoración personal positiva, competencia cognitiva; mayor será el promedio obtenido en las evaluaciones de un ciclo lectivo determinado. Igualmente presenta una relación directa entre el componente familiar y el desarrollo del joven (Barrios y Frías, 2016).

2.3 Emoción

Desde el enfoque de la neurociencia, se conceptualiza la emoción como “una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo” (Mora y Sanguinetti, 2004, como se citó en Mora, 2012, p. 14).

De acuerdo con Mora (2012), las emociones cumplen con una gran diversidad de funciones, dentro de las cuales encontramos: 1) Las emociones tiene un carácter motivador, ya que movilizan a conseguir un beneficio o actúan como mecanismo de defensa para evitar un perjuicio frente a un estímulo identificado como nocivo. 2) Las emociones hacen que la conducta

adquiera flexibilidad y polivalencia, es decir, que frente a determinados estímulos el individuo tiene un abanico de opciones para determinar la respuesta más conveniente. En este punto, los sentimientos (que conforman la porción consciente y subjetiva de las emociones), hacen que la conducta sea muy versátil. 3) Frente a los estímulos, las emociones desencadenan reacciones emocionales que conducen a la activación de los diversos sistemas (cerebral, endocrino, metabólico). 4) Las emociones sustentan la curiosidad y el interés por descubrir cosas nuevas. 5) Las emociones, constituyen un sistema de comunicación eficiente, rápido y generador de vínculos emocionales entre grupos de individuos (por ejemplo, la familia y los amigos). 6) Los acontecimientos relacionados con sucesos emocionales, son almacenados y recordados por el individuo con una mayor facilidad y efectividad. 7) La emoción y los sentimientos guardan estrecho vínculo con los procesos de razonamiento, las emociones son fundamento de gran parte de las funciones cerebrales (pp. 17-18).

Recientemente, se ha presentado un progresivo interés por el estudio de las habilidades emocionales, diversas investigaciones sustentan la incidencia que estas pueden tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En una primera instancia, la noción de inteligencia emocional, fue expuesta por Salovey y Mayer y posteriormente gracias a Goleman el término alcanzó una alta difusión (Camacho, Ordoñez, Roncancio y Vaca, 2017). Desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es una habilidad enfocada en el “procesamiento de la información emocional que unifica emociones y razonamiento, lo que permite utilizar las primeras para facilitar y favorecer la efectividad del segundo; esto genera procesos y formas más inteligentes de pensar y actuar frente a la vida emocional” (Salovey y Mayer, 1997, como se citó en Camacho et al., 2017, p.28).

A pesar de existir una gran divergencia entre los autores al describir las habilidades de un individuo inteligente emocionalmente, lo cierto es que todos coinciden en la relevancia de un buen manejo de los factores emocionales y sus beneficios en los contextos personal, familiar y educativo (Mira, Parra y Beltrán, 2017).

La inteligencia emocional, involucra una serie de habilidades y capacidades emocionales que se constituyen en sus indicadores permitiendo evidenciar los niveles de control emocional. Para Santoya, Garcés, y Tezón (2018), dentro de estas competencias emocionales tenemos: el *autoconocimiento emocional*, es la habilidad que permite al individuo ser consciente de sus emociones, conocerlas y entenderlas. La *autorregulación emocional*, es la capacidad de controlar las emociones que pueden afectar el equilibrio psicológico de un individuo.

Se hace indispensable que el individuo, además de tener la capacidad de percibir las emociones, tenga la habilidad de regularlas, ya que, si no se cuenta con dicha aptitud, especialmente en los adolescentes y jóvenes se incrementan los riesgos de padecer depresión, ansiedad, dificultades en la conducta y bajo rendimiento académico (Santoya et al., 2018).

2.3.1. Teoría del control de la acción.

Teniendo en cuenta la relación entre los constructos: autorregulación, motivación y emoción, así como su efecto en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es necesario abordar enfoques que consideren estas tres importantes categorías. Como se mencionó anteriormente, las emociones tienen un carácter motivador y contribuyen con el mantenimiento de la curiosidad y el interés, si un estudiante posee además de estos elementos la capacidad de autorregulación emocional, muy seguramente logrará adelantar procesos exitosos en los diferentes contextos en los que deba desenvolverse.

La teoría del control de la acción establece que la intención es requisito para activar la acción, pero no es el único elemento requerido para garantizar el resultado. Se requiere de procesos volitivos. Kuhl, es uno de los principales exponentes dentro de la teoría del control de la acción. Para el autor, las intenciones involucran ciertos aspectos personales que en caso de faltar o presentarse en un bajo nivel generarían que la intención decrezca.

De acuerdo con sus planteamientos, los bajos niveles de persistencia y desempeño, se deben más que a factores de orden motivacional a deficiencias en el control de la acción. El autor propone tres escenarios posibles: 1) Que se tenga una orientación motivacional constante. 2) Que se presente una orientación motivacional opuesta. 3) Surgimiento de elementos distractores (Laudadio, 2008).

El modelo de Kuhl, expone un plan trazado de acuerdo con los procesos mediadores del control de la acción: “Atención selectiva, control de la codificación, control de las emociones: control de la motivación, control del ambiente, procesamiento – parsimonioso - de la información” (Laudadio, 2008, pp. 283-284).

De acuerdo con Kuhl existen dos clases de control de la acción: la orientación hacia la acción (transformación de la intención en acción) y la orientación hacia el estado (conciencia de la situación personal). Finalmente, es importante tener en cuenta que en el enfoque de diseño funcional establecido por Kuhl para la motivación y autorregulación, el autor argumenta que, frente a una situación de fracaso, los sentimientos pesimistas y los bajos índices motivacionales, tienden en gran medida a ser consecuencias más que causas de bajo rendimiento (Kuhl, 2000).

2.3.2. Componentes emocionales.

Es cada vez más frecuente encontrar investigaciones orientadas al estudio de las emociones en el campo educativo, dados los hallazgos de su incidencia en el aprendizaje y desempeño del estudiante. El análisis de las variables emocionales, cognitivas y de rendimiento ha permitido una mayor y mejor comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje (Oriol, Mendoza, Covarrubias y Molina, 2017). No obstante, es importante destacar y tener en cuenta lo expresado por Ordóñez, González, Montoya y Schoeps (2014) al afirmar que si bien, gran parte de los estudios establecen correlaciones positivas entre las variables de tipo emocional y el desempeño académico, otras resaltan la complejidad de dichas relaciones y la obtención de resultados inconsistentes.

2.3.2.1. Autoconcepto.

Se conceptualiza el autoconcepto como: “Una estructura mental de carácter psicosocial que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos reales e ideales acerca del propio individuo”. (Valdez-Medina, 1994 como se citó en Robles, Martínez y del Ángel, 2015, p. 205). Dada su incidencia en la evolución de la personalidad, el autoconcepto ha sido ampliamente estudiado. A medida que se adelanta en edad, este se va haciendo más estable, lo cual repercute en el hecho de poder direccionar la conducta. También se relaciona con la formación del autoconcepto el contexto familiar y social (Robles et al., 2015).

El autoconcepto también guarda relación con el logro académico, existen estudios que muestra que los alumnos con dificultades en su aprendizaje durante tiempos prolongados presentan bajo autoconcepto. Existen diferentes instrumentos para valorar el autoconcepto de los alumnos y así poder establecer la debida intervención educativa, que en este sentido se orienta en

dos líneas, según lo propuesto por Hernández et al. (1998): 1) Personal (autoimagen, autoinstrucciones y autocontrol). 2) Social y académico (solución de problemas sociales, planteamientos de objetivos realistas y socializar con habilidad) (pp. 109-110).

2.3.2.2. Emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje.

En los últimos años desde campos como la neurociencia y la psicología, se viene abordando la repercusión de factores emocionales en el proceso de aprendizaje; estudiando la influencia de los estados emocionales (positivos y negativos) y la relevancia de la autorregulación emocional y la motivación (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018).

Por lo anterior, términos tales como “Burnout” (síndrome de estar quemado en el trabajo) que en los años setenta tuvo gran difusión para referirse a un estado constante de negatividad y decaimiento emocional, empezó a utilizarse en la terminología científica y ha trascendido del campo ocupacional al educativo (“Burnout académico”), demostrándose en investigaciones empíricas que los estudiantes también pueden experimentar: “Agotamiento emocional, despersonalización y falta de eficacia o sensación de incompetencia respecto a sus actividades académicas” (Parra, 2010, p. 58).

En contraposición al “Burnout académico”, surge el “Engagement académico” descrito como un estado psicológico permanente de buena disposición y compromiso con las actividades académicas. Diversos estudios demuestran relaciones positivas entre el nivel de Engagement con variables como la autoeficacia e inteligencia emocional (Parra, 2010).

Actualmente el rendimiento académico ha dejado de analizarse solo desde aspectos de índole exclusivamente intelectual, abriendo el paso a la observación de otros factores que inciden en la obtención de mejores desempeños a nivel académico. De acuerdo con Oriol et al. (2017),

las siguientes variables son predictores del rendimiento académico: 1) Emociones favorables: tales como alegría, orgullo, esperanza; facilitan el autocontrol en el aprendizaje. 2) Apoyo del docente a la autonomía del estudiante: trae ventajas como los aprendizajes profundos y la persistencia en los logros y el comportamiento. 3) Autoeficacia académica: fortalece la motivación, la participación y compromiso del estudiante en las actividades escolares. 4) Compromiso académico (Engagement): genera compromiso con el estudio alcanzándose mejores tasas de aprobación en los exámenes y por ende un mejor nivel de rendimiento académico. Por lo anterior, vemos cómo las emociones no solo se relacionan con el rendimiento académico sino con aspectos presentes en las fases de los procesos autorregulatorios del aprendizaje.

Por otra parte, Gargurevich (2008), afirma que, la falta de regulación emocional puede afectar entre otros aspectos, los procesos cognitivos superiores, necesarios para el aprendizaje y buenos resultados académicos; la retención de la información expuesta en clase dificultando el control de la conducta, disminuye los resultados en las pruebas al reducir los procesos de atención y recuperación de información, además de incrementar los niveles de ansiedad. Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje incorpora las emociones, los resultados son superiores a aquellas prácticas educativas desprovistas de emoción y ricas de una atención impersonal y poco afectiva (Pulido y Herrera, 2017).

Finalmente, retomando todo el contenido teórico expuesto, es importante resaltar la necesidad de una adecuada formación y el desarrollo en los estudiantes de estrategias cognitivas, metacognitivas, autorregulatorias y motivacionales (Lamas, 2008). Además de integrar las emociones en el entorno escolar, dadas las relaciones y repercusiones que el funcionamiento emocional del estudiante puede tener sobre sus resultados académicos (Ordoñez et al., 2014).

Capítulo 3. Método

En este tercer capítulo, se presenta el enfoque metodológico, el alcance del estudio, la descripción de la población y la muestra seleccionada, las categorías de investigación, y los instrumentos aplicados para la obtención de datos, así como, los procesos para su validación. Además, se especifica el procedimiento de la investigación y las técnicas de análisis de los datos.

Para la ejecución de este estudio, el enfoque elegido es el mixto, pues actualmente es un método que se viene utilizando ampliamente en la investigación dentro del ámbito de la educación, ya que permite que en un mismo estudio se puedan abarcar y retroalimentar metodologías cuantitativas y cualitativas, lo que se traducirá en una mayor y mejor comprensión del objeto de investigación (Núñez, 2017).

3.1 Enfoque metodológico

El enfoque mixto, permite al investigador compaginar técnicas cuantitativas y cualitativas, lo cual favorece el acercamiento al fenómeno en estudio desde ambos paradigmas. El empleo de este método proporciona ventajas significativas tales como: “Perspectiva más amplia y profunda, mayor solidez y rigor, mejor exploración y explotación de los datos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534).

El enfoque mixto, resulta ser conveniente para esta investigación, porque posibilita la obtención de información cualitativa sobre la identificación los factores emocionales, específicamente en cuanto a las emociones favorables y desfavorables que repercutan en el aprendizaje. Y a su vez, se podrá analizar la información de manera cuantitativa, sobre la incidencia en la autorregulación del aprendizaje de factores emocionales (como el autoconcepto), factores motivacionales (motivación intrínseca y extrínseca), así como la descripción de las fases

de la autorregulación del aprendizaje, posibilitando el desarrollo de un proceso confiable encaminado a dar una respuesta certera a la pregunta que originó el presente estudio.

A continuación, en la figura 1, se presenta la categorización de esta investigación basada en lo establecido en Hernández et al. (2014).



Figura 1. Categorización de la investigación - Adaptado de Hernández et al. (2014).

Como ya se mencionó, se elige el enfoque mixto, ya que la investigación presenta elementos cualitativos y cuantitativos, concurrentes en el proceso para el análisis y la interpretación de la realidad del contexto educativo abordado, frente a los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los educandos. El diseño mixto específico es transformativo secuencial (DITRAS), ya que permite la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos en la fase de interpretación. En cuanto a los tiempos de los métodos, se escoge la ejecución secuencial, pues se trabajará en fases, tal como lo describe Hernández et al. (2014) citando a Creswell (2013a, p.547). Como justificación del planteamiento metodológico desde el enfoque mixto, se elige la modalidad de triangulación, en aras de incrementar la validez de los resultados, permitiendo la verificación en cuanto a coincidencia, comprobación y correlación al confrontar los dos tipos de datos (cuantitativos y cualitativos) (Hernández, et al. 2014, p. 538). En lo concerniente al tipo de investigación, este estudio tiene un alcance descriptivo, que permite realizar la recolección de información para describir las particularidades del contexto, especificando las propiedades y características de la población. Lo anterior, proporciona datos relevantes sobre comportamientos, actitudes y rasgos

específicos de los grupos de estudio. Mostrando, además, las relaciones que se establecen en la triada objeto-sujeto-entorno. El estudio descriptivo, beneficia la investigación, ya que facilita la caracterización del perfil emocional y motivacional de los estudiantes y propicia una mayor comprensión de las dinámicas de clase, los objetivos y acciones para lograr las metas. En cuanto al alcance correlacional, la utilidad principal que aporta a este estudio, es la posibilidad de relación o asociación, que en este caso específico pretende establecer el vínculo entre los factores motivacionales y emocionales con la autorregulación del aprendizaje. Lo anterior, favorece la comprensión del comportamiento entre los conceptos o variables constatando y evidenciando si existen correlaciones positivas o negativas.

3.2 Población

Para esta investigación la población y muestra seleccionada es de tipo no probabilística e intencional, escogida bajo criterios circunstanciales y de manera directa, dadas las asignaciones académicas de los docentes-investigadores. Además, debido a las complicaciones acaecidas por la pandemia causada por el COVID-19, se debe optar por los grados en los que los investigadores orientan clases (grados 7°, 9°, 10° y 11°).

3.2.1. Población y características.

El estudio se enfoca en estudiantes de educación básica secundaria y media de los establecimientos educativos Pío XII y General José María Cabal. Estos estudiantes deben estar debidamente inscritos en el **SIMAT** (Sistema de Gestión de la Matrícula) de los estudiantes de instituciones oficiales, y registrar asistencia permanente al establecimiento educativo.

La I.E. Pío XII, se encuentra ubicada en el corregimiento de Florencia (Caldas), es una institución rural pública de modalidad académica con profundización en ciencias naturales.

Brinda educación en los grados educativos: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Además de la articulación al programa Universidad en el Campo a partir del grado 10°. Cuenta con una sede principal ubicada en el área urbana, además de dos posprimarias y siete escuelas unitarias en diferentes veredas del corregimiento.

La I.E. General José María Cabal, es una institución de carácter oficial, urbana, mixta, jornada única, calendario A, ubicada en el Barrio Alto Nápoles, comuna 18 de Santiago de Cali Valle, para brindar servicio público educativo, formal, regular, desde los niveles de preescolar a media técnica con especialidades en sistemas y educación ambiental articuladas con el SENA. La institución cuenta con una sola sede Principal, en la que se atiende la población estudiantil de cerca de 2000 estudiantes de las comunas 17,18 y 22 en la ladera de la ciudad. La tabla 1, muestra la caracterización de la población universo de la investigación.

Tabla 1.

Caracterización de la población universo de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

Institución educativa	Grado	Estudiantes	Características
I.E. Pío XII (Sede central)	6	23	Aproximadamente el 98% de la población estudiantil se encuentra categorizada como desplazada y víctima del conflicto, perteneciente a estratos 0, 1, 2. Son grupos heterogéneos en cuanto a ritmos de aprendizaje, edades y métodos empleados para su propio aprendizaje.
	7	25	
	8	23	
	9	20	
	10	29	
I.E. General José María Cabal	11	35	Estudiantes correspondientes a los niveles socioeconómicos 1, 2 y 3, mayoritariamente estrato 1, población diversa entre niños, niñas y adolescentes, constituidos en menor proporción por afrodescendientes e indígenas. Son grupos heterogéneos en cuanto a ritmos de aprendizaje, edades y métodos empleados para su propio aprendizaje.
	6	205	
	7	185	
	8	175	
	9	157	
	10	143	
	11	125	
Total		1145	

Fuente. Elaboración propia.

La tabla 2, relaciona la población de básica secundaria y media determinada según la asignación académica por los grados en los que los investigadores orientan clases (grados 7°, 9°, 10° y 11°).

Tabla 2.

Población de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, determinada según la asignación académica de los docentes investigadores.

Institución educativa	Grado	Estudiantes	Hombres	Mujeres	Rangos de edad
I.E. Pío XII (Sede central)	9	20	8	12	14 a 18 años
	10	29	13	16	15 a 18 años
	11	35	15	20	16 a 24 años
I.E. General José María Cabal	7	185	95	90	11 a 16 años
Total		269	131	138	11 a 24 años

Fuente. Elaboración propia.

3.2.2. Muestra.

De acuerdo con Ortiz (2018), la muestra intencional o por conveniencia, y de clase no probabilística; se elige según un conjunto de principios que se consideran esenciales para consolidar la unidad de análisis con miras a obtener ventajas significativas para la investigación (p. 8). Es así como, este tipo de muestra beneficia la investigación dado el conocimiento y la cercanía con los estudiantes pertenecientes a la muestra, así como, las facilidades de espacios y tiempos para la aplicación de los instrumentos. De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta que existen diferentes maneras para calcular un tamaño de muestra adecuado para el desarrollo de un estudio, se toma como base la siguiente ecuación estadística para calcular las proporciones poblacionales, siendo esta:

$$n = \frac{(z^2)(p * q)}{(e^2) + \frac{(z^2)(p * q)}{N}}$$

En la cual: **n**= Proporción de la muestra; **Z**= Índice de confianza deseado; **p**= Porción poblacional con la característica deseada (éxito); **q**= Porción poblacional sin la característica deseada (fracaso); **e**= Índice de error determinado a cometer; **N**= Proporción de la población.

Para este caso en particular se cuenta con una población de 269 estudiantes, y se desea calcular la muestra que se ajuste a los requerimientos de la investigación, se tomará un 10% (grado de error) y un 99% (índice de confianza), esto para obtener un valor aproximado de manera más precisa teniendo en cuenta los factores que pueden afectar a la población al momento de aplicar los instrumentos. Cuando se efectúan las operaciones, arroja un resultado $n = 104$ con el que se podrá obtener la información necesaria de la investigación respecto a los niveles esperados dentro del contexto en el que se lleva a cabo el estudio. En la tabla 3, se presenta los datos sobre la muestra intencional de estudiantes.

Tabla 3.

Muestra intencional de estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

Institución educativa	Grado	Población según asignación académica	Muestra (individual)
I.E. Pío XII (Sede central)	9	20	15
	10	29	18
	11	35	20
I.E. General José María Cabal	7	185	51
Total		269	104

Fuente. Elaboración propia.

3.3. Categorización

La matriz de categorización posibilita la organización de la información. Esta reúne elementos muy importantes para la investigación, como son: el reconocimiento de la unidad de análisis (objetivos específicos), la determinación de categorías y subcategorías, así como los instrumentos que van a dar parte de los objetivos del estudio y las correspondientes categorías. La categorización realizada abarca conceptos fundamentales presentes en el marco conceptual y referencial de la investigación, lo cual contribuye con la consecución de los objetivos.

Tabla 4.

Matriz de categorización.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Identificar los factores emocionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.	Factores emocionales	Autoconcepto	Escala de Autoconcepto (AF5)
		Emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje.	Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE)
Identificar los factores motivacionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.	Factores motivacionales	Motivación intrínseca (metas de aprendizaje). Motivación extrínseca (metas de rendimiento).	Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA)
Describir las fases de la autorregulación del aprendizaje presentes en los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.	Fases de la autorregulación del aprendizaje	Fase de planificación (análisis de la tarea, automotivación). Fase de ejecución (autocontrol, autoobservación). Fase de evaluación (autojuzgamiento, autorreacción).	Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR)

Comparar la incidencia de los factores emocionales y motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.	Factores emocionales y motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje	<p>Incidencia de los factores emocionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje.</p> <p>Incidencia de los factores motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje.</p>	<p>Escala de Autoconcepto AF5.</p> <p>Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE).</p> <p>Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA).</p> <p>Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR).</p>
--	--	--	--

Fuente. Elaboración propia.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos son herramientas que facilitan la recolección de datos de la muestra seleccionada, permitiendo contar con información pormenorizada relacionada con el asunto de investigación y el marco teórico, para responder a la pregunta de investigación. Estos deben diseñarse y/o seleccionarse, a partir de los objetivos específicos y las categorías establecidas y ser acordes con el método de investigación.

Para este estudio, el diseño y selección de los instrumentos se realizó teniendo en cuenta el método de investigación mixto. Partiendo de lo anterior, para la recopilación de datos cualitativos se usa como instrumento la entrevista estructurada y para la recolección de datos cuantitativos el instrumento elegido es el cuestionario.

3.4.1. Instrumento A: Escala de Autoconcepto AF5.

Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1991), instrumento ampliamente utilizado para evaluar el autoconcepto global en cinco de sus dimensiones específicas: a) académica: se asocia a la apreciación que el estudiante tiene del nivel de su rendimiento escolar; b) social: se vincula con apreciación que el estudiante tiene del manejo de sus relaciones sociales; c) familiar: hace referencia a la apreciación que tiene de su intervención en el ámbito

familiar; d) física: se remite a la apreciación de su aspecto y condición física; e) emocional: se refiere a la apreciación que tiene de sus emociones y sus reacciones a circunstancias determinadas (Carranza y Bermúdez, 2017).

La Escala de Autoconcepto AF5, puede ser empleada con educandos de 5° y 6° grado de primaria, secundaria y adultos. El instrumento presenta un alto índice de confiabilidad. Está compuesto por 30 ítems organizados en las cinco dimensiones (de 6 ítems cada una), con cinco opciones en la escala de Likert que van desde nunca [1] hasta siempre [5]. (Carranza y Bermúdez, 2017). El apéndice A, presenta la organización de la escala AF5.

3.4.2. Instrumento B: Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE).

La entrevista estructurada a estudiantes – EEE, se diseñó para recabar la información sobre emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje. Está conformada por un total de 15 preguntas, organizadas en cuatro (4) dimensiones: a) contenido de asignaturas; b) cumplimiento de objetivos propios; c) metodologías usadas por el docente y participación del estudiante en clase; d) relación del estudiante con compañeros de clase. Estas dimensiones fueron tomadas de las investigaciones sobre emociones en el aula, desarrolladas por Ibáñez (2001-2002). Adicionalmente, la principal ventaja de la entrevista estructurada es “la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, como se citó en Mata, 2020, párr. 8). (Ver apéndice B).

3.4.3 Instrumento C: Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA).

El cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje – EMPA, elaborado por Quevedo, Quevedo y Téllez (2016), es aplicable a estudiantes de 10 a 17 años. El objetivo es conocer el índice motivacional del estudiante en el proceso de su aprendizaje. Es una herramienta que permite establecer los elementos motivacionales implicados en el grado de interés que puedan presentar los estudiantes en el entorno escolar.

El cuestionario EMPA, mide motivación global, intrínseca y extrínseca de los estudiantes. Se compone de 33 ítems. Los ítems 24, 27 y 33 se revisan individualmente, con el fin de observar si hay relación con estas preguntas más genéricas. Para esos ítems se aplica la técnica del “Cuadro Lógico de Iadov”. La interrelación de los tres ítems indica el nivel de la persona en la escala de satisfacción motivacional, así: “Clara motivación (1). Más motivado que desmotivado (2). Motivación no definida (3). Más desmotivado que motivado (4). Clara desmotivación (5) y Contradictorio (6)” (Quevedo et al., 2016 p. 92). En el apéndice C, se muestra la estructura del cuestionario.

3.4.4. Instrumento D: Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR).

La Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR) de Ortiz-Saavedra (2020), para alumnos de secundaria, integra variables cognitivas y niveles de autorregulación (a nivel personal y situacional). La escala consta de 60 ítems tipo Likert, con cuatro (4) alternativas de respuesta, que cuantifican autovaloraciones sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje del estudiante, asociadas con afirmaciones relativas a seis dimensiones de autorregulación de la situación: análisis de la tarea, establecimiento de metas, estrategias

metacognitivas, estrategias motivacionales, autosatisfacción / afecto, inferencias; y cinco dimensiones de autorregulación de la persona: autoeficacia, valor de la tarea, automonitoreo, atribuciones causales, autoevaluación (Ortiz-Saavedra, 2020, p.8). (Ver apéndice D).

3.5 Validación de instrumentos

3.5.1. Solicitud de permisos de uso.

Para obtener los permisos de uso de los cuestionarios seleccionados para trabajar la parte cuantitativa de la investigación: Escala de Autoconcepto Forma 5 - AF5, Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje - EMPA y Escala de Estrategias de Autorregulación - EEAR; se contactó por vía telefónica y correo electrónico a los autores de dichos instrumentos. En los tres casos, se dio de manera inmediata la aprobación. Esta autorización conlleva a la obligatoria y correcta citación y referenciación de los artículos (disponibles en *open access*) donde están publicados los instrumentos. Estos cuestionarios (AF5, EMPA y EEAR), son instrumentos que ya están estandarizados y cuyo pilotaje fue realizado por los autores para lograr la confiabilidad y la validez total (cumplimiento de los principios de validez: contenido-criterio-constructo). El proceso de obtención de los permisos de uso se encuentra detallado en el apéndice E.

3.5.2. Juicio de expertos.

La validación de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), con la cual se trabajó la parte cualitativa del estudio, se realizó mediante el juicio de tres expertos. El instrumento fue modificado en su diseño metodológico pasando de entrevista semiestructurada a estructurada, se realizaron algunos ajustes en la redacción de los ítems y se propusieron otros. Dicho proceso se encuentra documentado en el apéndice F.

3.6 Procedimiento

3.6.1. Fases.

La primera fase corresponde a la solicitud formal de permiso a las instituciones educativas, mediante cartas dirigidas a los rectores (ver apéndice G). Posteriormente se procede a la firma de los consentimientos informados con los cuales los padres de familia autorizan a sus hijos para hacer parte de la investigación y conceden el permiso para la aplicación de los instrumentos (ver apéndice H). En esta fase se trabajó de manera simultánea en la solicitud de permiso de uso de los cuestionarios: AF5, EMPA y EEAR; y la validación de la Entrevista Estructurada a Estudiantes – EEE, a la vez que se sensibilizó a los estudiantes de la muestra seleccionada explicándoles la importancia de su participación en esta investigación, y algunos conceptos importantes como: autorregulación del aprendizaje, emociones y motivación. Dadas las condiciones actuales por la emergencia sanitaria debida al COVID – 19, esto se realiza a través de los canales de comunicación establecidos, según las condiciones del contexto educativo de este estudio para la continuidad del proceso educativo mediante grupos de WhatsApp, llamadas telefónicas, entre otras.

La segunda fase, comprende la aplicación de los instrumentos a la muestra establecida, se inicia con los cuestionarios (AF5, EMPA y EEAR), y posteriormente se aplica la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE). Para los cuestionarios, los estudiantes tenían la opción de contestarlos través de formularios en Google Forms (ver apéndice I), o en medio físico (impresos), sobre todo en el caso de los estudiantes rurales de la I.E. Pío XII, que no cuentan con conexión a internet y cuya señal de telefonía móvil es deficiente, estos se hacen llegar con el material de estudio suministrado por la institución (ver apéndice I). Las entrevistas se deben realizar vía telefónica, dada la situación de aislamiento preventivo, y son grabadas mediante

aplicaciones para dicho fin. Posteriormente, los docentes investigadores realizan la transcripción de estas en Google Forms.

La sistematización y análisis de datos se desarrolla en la tercera fase, mediante la cualificación de datos cuantitativos y la cuantificación de los cualitativos. Se establecen comparaciones directas de los resultados, según la categorización determinando así las relaciones entre las diferentes subcategorías.

3.6.2. Cronograma de trabajo de campo.

En la tabla 5 se presenta el cronograma ejecutado para el trabajo de campo.

Tabla 5.

Cronograma.

Actividad	Semanas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Consentimiento informado a las instituciones		■	■	■						
Diseño de instrumentos	■									
Validación de instrumentos y solicitud de permisos de uso		■	■	■						
Trabajo de Campo			■	■	■	■				
Sistematización de datos							■	■		
Análisis de datos									■	■

Fuente: elaboración propia.

3.7 Análisis de datos

A fin de analizar la información se crea un archivo en Excel, mediante el cual se realiza el análisis estadístico de las respuestas a los cuestionarios y las respuestas comunes de la entrevista. Los datos recogidos se organizan en tablas por categorías y subcategorías, para la respectiva triangulación. Se calcula la desviación estándar y las medidas de tendencia central. Se realizan las gráficas comparativas de los datos obtenidos.

Los resultados de tipo cuantitativo obtenidos de los cuestionarios AF5, EMPA, EEAR, se analizan mediante el software estadístico - SPSS, permitiendo gestionar, seleccionar y ejecutar el análisis multivariado de los datos. Los resultados de tipo cualitativo obtenidos de la Entrevista Estructurada a Estudiantes EEE, se analizan usando el software MAXQDA, este posibilita el análisis e interpretación de los datos, permitiendo probar las conclusiones teóricas del análisis.

Capítulo 4. Análisis de resultados

En el capítulo cuarto, tras el análisis de los datos arrojados por los instrumentos aplicados, se exponen los resultados a la luz de las categorías y subcategorías establecidas para responder a la pregunta de investigación, la consecución de los objetivos y la comprobación de la hipótesis y los supuestos. Los resultados se soportan cualitativa y cuantitativamente en los referentes teóricos de los autores que contribuyen al presente estudio. Finalmente, se realiza la interpretación y análisis de los datos, se integrando la parte cuantitativa y cualitativa, determinando la concurrencia entre las categorías; de acuerdo, con lo establecido en el diseño mixto transformativo secuencial (DITRAS). A continuación, se dan a conocer los resultados por cada categoría y subcategoría de investigación.

4.1 Primera categoría Factores emocionales

La presente categoría da respuesta al primer objetivo específico que consiste en identificar los factores emocionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Para obtener de la información en esta categoría se utilizan los instrumentos: Escala de Autoconcepto AF5 (subcategoría autoconcepto) y Entrevista Estructurada a Estudiantes – EEE (subcategoría emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje). Los datos hallados son descritos detalladamente en el análisis de cada subcategoría.

4.1.1. Subcategoría Autoconcepto.

La Escala de Autoconcepto AF5, evalúa el autoconcepto global en sus cinco dimensiones específicas. En concordancia con lo anterior, seguidamente se presentan los resultados encontrados en cada una estas dimensiones.

4.1.1.1. Dimensión autoconcepto académico/laboral.

El análisis de confiabilidad de la Escala de Autoconcepto AF5, aplicado al grado 9° de la Institución Educativa Pío XII, arroja una fiabilidad del instrumento excelente (*Alfa de Cronbach total de 0.754*). De acuerdo con los resultados, se puede establecer que a nivel académico/laboral, una porción de estudiantes comprendida entre el 66.6% y el 86.7% expresa que generalmente trabaja bien en clase, cumple satisfactoriamente con las tareas escolares, se catalogan como buenos estudiantes y consideran que sus docentes tienen un concepto positivo de su desempeño estudiantil. Adicionalmente, perciben expresiones de aprecio por parte de sus profesores. En el caso de los alumnos de décimo y undécimo de la Institución Educativa Pío XII, el instrumento Escala de autoconcepto (AF5), dentro del rango de valores de confiabilidad aceptados por el *Alfa de Cronbach* arroja un resultado general de 0.63 (>0.60 instrumento confiable). En la dimensión académico/laboral se identifica que la mayor parte los estudiantes (alrededor de un 70%) se sienten cómodos y/o satisfechos con su desempeño y ambiente académico. Sin embargo, existen casos que muestran contrariedad respecto a los resultados.

La fiabilidad del instrumento aplicado a la muestra de grado séptimo de la I.E. General José María Cabal es excelente, con un *Alfa de Cronbach* de 0.924, presenta una alta coherencia entre los ítems evaluados. Los resultados positivos obtenidos en la dimensión académico/laboral se encuentran en un rango de 56.9% - 80.4%, mostrando un alto grado de autoconcepto académico favorable lo cual refiere que los estudiantes consideran que su desempeño como educandos es de alta calidad.

En la figura 2, se presentan los valores promedio obtenidos en cada ítem de la dimensión académico/laboral, y que expresan como en el nivel básica secundaria y media de la muestra, se

encontró que un rango comprendido entre 62.4% al 70% de los estudiantes presenta tendencia al autoconcepto académico/laboral positivo.

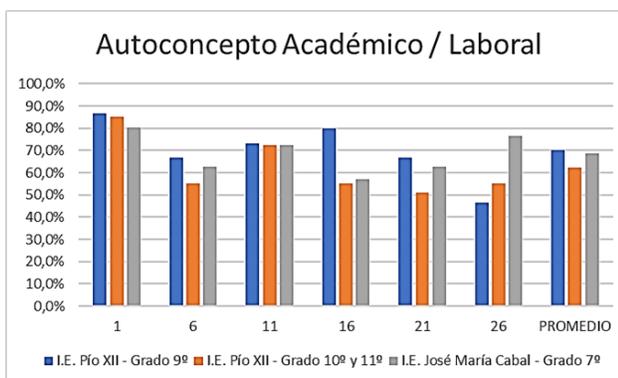


Figura 2. Valores promedio del autoconcepto académico/laboral de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

4.1.1.2. Dimensión autoconcepto social.

En la dimensión social, correspondiente a los estudiantes del grado 9º de la Institución Educativa Pío XII, se presenta una mayor variación en las respuestas con respecto a la dimensión anterior, evidenciándose específicamente que el 46.7% de los estudiantes expresan inconvenientes para entablar amistades y el 66.7% aluden dificultad para relacionarse con desconocidos. El autoconcepto social en los estudiantes de 10º y 11º de la Institución Educativa Pío XII, muestra datos centrados alrededor del 70% (entre algunas veces y muchas veces) por lo que podemos decir que los estudiantes no presentan dificultades de interrelación, especialmente si se trata de personas que son cercanas a su círculo social. En la parte de la muestra correspondiente a los alumnos de grado séptimo de la I.E. General José María Cabal, se aprecia que solo el 33.3% expresa que no le cuesta hablar con desconocidos (ítem 22). En los demás ítems se puede observar que un porcentaje significativo de los estudiantes no manifiesta dificultad en el establecimiento de relaciones de amistad.

En la figura 3, se exponen los valores promedio obtenidos en cada ítem de la dimensión social, los cuales expresan que en el nivel básica secundaria y media de la muestra, el rango entre el 56.4% y el 63.4% de los estudiantes presenta tendencia al autoconcepto social favorable.

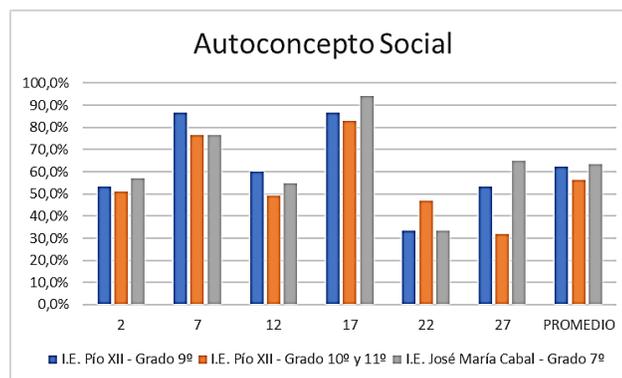


Figura 3. Valores promedio del autoconcepto social de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

4.1.1.3. Dimensión autoconcepto familiar.

Los resultados del instrumento Escala de Autoconcepto AF 5, revelan que, en la dimensión familiar, el 87.8% estudiantes del grado 9º de la Institución Educativa Pío XII presentan un muy buen nivel de integración al núcleo familiar, sentimientos de afecto y apoyo incondicional. En el nivel media (10 y 11º) de la Institución Educativa Pío XII, encontramos que la mayor parte de los estudiantes (alrededor del 80%) tiene muy buenas relaciones familiares. No obstante, existen casos que ponen de manifiesto algunas dificultades dentro del núcleo familiar. En lo relacionado con esta dimensión del autoconcepto, la muestra del grado 7º de la Institución Educativa General José María Cabal, revela que en promedio el 91.5% de los estudiantes presenta una alta participación en cuanto a la integración positiva en el ámbito familiar.

La figura 4, muestra los valores promedio en cada ítem de la dimensión familiar, estos indican en el nivel básica secundaria y media de la muestra, un elevado porcentaje de estudiantes (84% - 91.5%) cuenta con una marcada tendencia al autoconcepto familiar positivo.

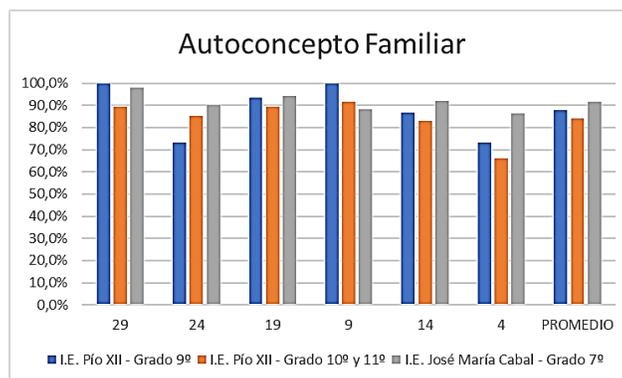


Figura 4. Valores promedio del autoconcepto familiar de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

4.1.1.4. Dimensión autoconcepto físico.

Los resultados del autoconcepto físico en el grado noveno de la Institución Educativa Pío XII, expresan que el 58.9% de los estudiantes manifiestan niveles aceptables de conciencia de autocuidado físico y aceptación del aspecto y condición física. En cuanto a los grados 10º y 11º de la Institución Educativa Pío XII, los resultados se encuentran centrados alrededor del 60% entre “algunas veces y muchas veces” lo que permite identificar que en algunos casos los estudiantes no se sienten seguros de sí mismos, teniendo en cuenta los niveles de aceptación como personas y cómo se ven frente a la sociedad. De igual manera se evidencian casos en los cuales los estudiantes no se sienten a gusto con su perspectiva física. La muestra de grado séptimo de la I.E. General José María Cabal, exhibe en los resultados obtenidos para el autoconcepto físico, que en promedio el 61.1% de los estudiantes presenta niveles aceptables en el grado de valoración positivo de su aspecto y condición física.

En la figura 5, se observan los valores promedio por ítem de la dimensión física, estos revelan que en el nivel básica secundaria y media de la muestra, un rango de estudiantes comprendido entre el 55.7% y el 61.1%, presenta una tendencia al autoconcepto físico favorable.

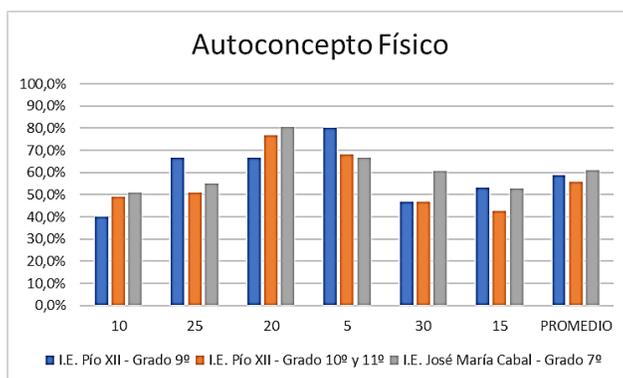


Figura 5. Valores promedio del autoconcepto físico de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

4.1.1.5. Dimensión autoconcepto emocional.

Los resultados en lo concerniente al autoconcepto emocional para los estudiantes del grado 9º de la Institución Educativa Pío XII, revelan que solo un porcentaje promedio correspondiente al 41.1% responde que son pocas las situaciones frente a las que se sienten temerosos y/o nerviosos, manifiestan no sentir nerviosismo aun cuando se trate del hecho de que se dirija a ellos una persona mayor o su profesor. En lo referente a esta dimensión, en los grados 10º y 11º alrededor de un 40.8% no se sienten atemorizados en la interacción social respecto al ámbito académico ni poseen temores que los repriman en cuanto al comportamiento. Por otra parte, los resultados del grado 7º de la Institución Educativa General José María Cabal, indican un nivel promedio del 42.2% de los estudiantes, que manifiestan capacidad de regulación de su estado emocional y respuesta frente a situaciones que les generen miedo o nerviosismo.

En la figura 6, se presentan los promedios por cada ítem de la dimensión emocional, estos muestran que en el nivel básica secundaria y media de la muestra, solo un rango de estudiantes comprendido entre el 40.8% y el 42.2%, presenta una tendencia al autoconcepto emocional favorable.

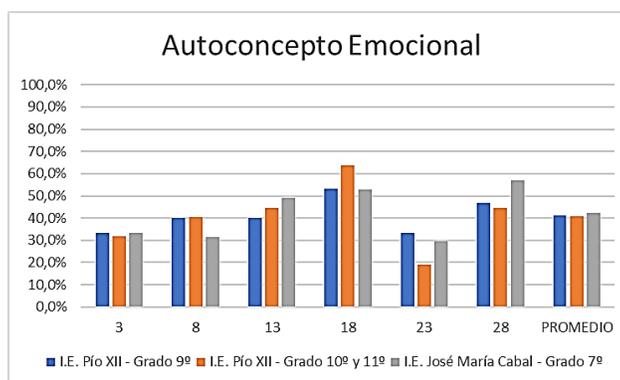


Figura 6. Valores promedio del autoconcepto emocional de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

En relación con resultados obtenidos tanto en el nivel básica secundaria como media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, Carranza y Bermúdez (2017), afirman que el autoconcepto definitivamente es un constructo multidimensional que revela la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, de sus atributos y limitaciones, y de las competencias para la interrelación con los demás. Los resultados coinciden con la percepción de los autores, porque estos evidencian como cada dimensión analizada influye directamente en la formación del autoconcepto del estudiante y en el grado satisfacción personal.

De acuerdo con los valores promedio obtenidos para ambas instituciones y niveles académicos en cada dimensión del autoconcepto, se observa que el autoconcepto familiar, definido por Carranza y Bermúdez (2017), como la apreciación que posee el educando de la implicación e integración en su ámbito familiar, es el que mantiene valores superiores (84% al 91.5%) indicando una alta incidencia positiva y/o favorable sobre el autoconcepto global,

seguido por el autoconcepto académico que se refiere a la calidad de su desempeño como educando, el autoconcepto social que implica sus interacciones sociales y el autoconcepto físico, el cual hace alusión a su condición y aspecto físico; en menor significancia y no menos importante se encuentra el autoconcepto emocional que refleja su capacidad de autorregulación emocional y respuesta a situaciones concretas.

Las variaciones entre las dimensiones del autoconcepto pueden deberse a que, en los adolescentes, las dimensiones académica y familiar son las que más aportan al autoconcepto global (Núñez y González-Pienda, 1994, como se citó en Robles, et al. 2015, p. 207). De ahí que sean las dimensiones que en los resultados arrojan los mayores porcentajes de favorabilidad. Además, el autoconcepto en la adolescencia, es jerárquico, ya que se sustenta en experiencias individuales o situaciones específicas, y es experimental lo que indica que al avanzar en edad y experiencia es más diferenciado (Cazalla-Luna y Molero, 2013, como se citó en Robles, et al. 2015, p. 215).

En el caso concreto de la muestra de esta investigación, los resultados sugieren que las dimensiones del autoconcepto familiar, académico y social son quienes están generando mayor aporte al autoconcepto global positivo, por lo que se evidencia la importancia de fortalecer las dimensiones física y emocional.

4.1.2. Subcategoría Emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje.

El análisis del instrumento Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), para la muestra correspondiente a los educandos del grado 9° de la Institución Educativa Pío XII, se realiza teniendo en cuenta los resultados para cada una de las dimensiones y preguntas contenidas en el instrumento, estableciendo así las emociones favorables y desfavorables percibidas por el

estudiante frente a cada situación específica. La tabla 6, presenta la matriz de análisis cualitativo de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) aplicada al grado noveno de la Institución Educativa Pío XII.

Tabla 6.

Matriz de análisis cualitativo de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) del grado noveno de la I.E. Pío XII.

Referentes teóricos	Categorías de análisis	Dimensión de la subcategoría	Preguntas	Respuestas	Emociones favorables	Emociones desfavorables
<p>En esta categoría y subcategoría y dando respuesta al primer objetivo específico que consiste en identificar los factores emocionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.</p> <p>Se considera que para los estudiantes del grado 9° de la IE Pío XII, son emociones favorables para el aprendizaje: felicidad, alegría, confianza y satisfacción. Como emociones desfavorables para el aprendizaje: rabia, tristeza, temor/miedo, aburrimiento.</p>	<p>Categoría Factores emocionales</p> <p>Subcategoría Emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje</p>	<p>Contenido de las asignaturas</p>	<p>1. ¿Cómo te sientes en clase cuando los contenidos vistos son prácticos e interesantes?</p>	<p>- Me siento bien, me siento satisfecha porque he aprendido y he entendido bien los temas.</p> <p>- En general bien profe, si son interesantes nos va a llamar la atención, entonces si profe bien.</p> <p>- Muy bien, como que eso me alegra hay cosas que uno no entiende, pero cuando las entiende como que es fácil de responder todas las preguntas y todo eso, entonces como alegría, como algo así.</p>	Satisfacción Alegría	
			<p>2. ¿Qué emociones experimentas cuando los resultados obtenidos en una actividad no son los que esperabas?</p>	<p>- Como rabia, tristeza, como decepción.</p> <p>- Siento como tristeza y no siento satisfacción.</p> <p>- Como decepción, como que me aburro porque no es lo que yo esperaba.</p>		<p>Rabia</p> <p>Tristeza</p> <p>Decepción</p> <p>Aburrimiento</p> <p>Insatisfacción</p>
			<p>3. ¿Cómo te sientes cuando los temas vistos en clase te parecen poco importantes?</p>	<p>- Siento como pereza y como que no muestro mucho interés.</p> <p>- Pues, como, aburrida.</p> <p>- Me da como lo mismo, no sé, un poco de tristeza podría ser.</p>		<p>Aburrimiento</p> <p>Tristeza</p> <p>Desinterés</p> <p>Pereza</p>
			<p>4. ¿Qué emociones sientes cuando en clase aprendes cosas nuevas y tienes la</p>	<p>- Felicidad.</p> <p>- Me siento feliz, contenta.</p> <p>- Feliz, me emociono mucho</p>	Felicidad	

<p>Como “otras emociones favorables”, un número menor de estudiantes contextualizó: entusiasmo, interés, seguridad, tranquilidad.</p> <p>Como “otras emociones desfavorables”, un menor número de estudiantes reportan: decepción, pereza, estrés, inseguridad.</p>		oportunidad de mostrarlo?			
		5. ¿Qué sientes cuando pides la ampliación o aclaración de un tema y no eres atendido?	<ul style="list-style-type: none"> - Me da rabia que no me presten atención. - Profe también decepción porque uno con inquietudes, entonces que va uno a preguntar y que no le den la solución, entonces mucha decepción y tristeza. 		Rabia Tristeza Decepción
	Cumplimiento de sus propios objetivos o metas	6. ¿Qué emociones te produce el hecho de comprender lo visto en clase?	<ul style="list-style-type: none"> - Alegría, felicidad. - Siento tranquilidad y pues satisfacción también. - Me siento muy entusiasmada y muy feliz. 	Felicidad Alegría Tranquilidad Entusiasmo Satisfacción	
		7. ¿Cómo te sientes al obtener buenas calificaciones ?	<ul style="list-style-type: none"> - Alegría también, felicidad. - Muy feliz, mucha alegría. 	Felicidad Alegría	
		8. ¿Qué emociones te genera pensar que estás perdiendo el tiempo en clase?	<ul style="list-style-type: none"> - Rabia y tristeza. - Me genera desinterés, aburrimiento y pues pereza. - Desesperación y pereza. - Eh... triste, aburrida, como estresada. 		Rabia Tristeza Aburrimiento Desinterés Estrés Pereza Desesperación
		9. ¿Qué emociones experimentas cuando piensas que lo que te enseñan es insuficiente, superficial y no le ves aplicación a futuro?	<ul style="list-style-type: none"> - Tristeza y también miedo porque entonces uno no tiene tantos conocimientos para el siguiente grado o para la universidad. - Pues, como sería como insatisfecho y como rabia de saber que no nos dan los estudios necesarios. - Pues me aburro. - Siento como que no vale la pena ver ese tema como que da pereza y todo eso. 		Tristeza Miedo Rabia Insatisfacción Aburrimiento Pereza
	Metodologías empleadas por el profesor(a) y participación del estudiante en las clases	10. ¿Qué emociones te genera un(a) profesor(a) que se interese por los estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> - Tranquilidad, ya que uno pues si ella pone de su parte o el, entonces uno ya se siente tranquilo que si va a aprender o que los conocimientos van a ser muy satisfactorios. 	Felicidad Alegría Confianza Tranquilidad	

				<ul style="list-style-type: none"> - Pues genera emoción y pues genera como tranquilidad. - Feliz profe, como...sí que les están poniendo cuidado a los estudiantes. - Alegría, profe. - Confianza. 		
			11. ¿Cómo te sientes cuando él o la profesor (a) demuestra que sabe muy bien lo que hace?	<ul style="list-style-type: none"> - Profe pues seguridad porque voy a aprender cosas que si son. - Seguridad y pues confianza en la clase Me da confianza porque se nota que sabe lo que está enseñando. - Alegría. - Felicidad. 	<p>Felicidad Alegría Confianza Tranquilidad Seguridad</p>	
			12. ¿Qué sientes cuando él o la profesor (a) te evalúa injustamente, sin criterios claros, es decir cuando no tienes conocimiento de lo que él o la profesor(a) va a exigir?	<ul style="list-style-type: none"> - Aburrída, triste, a la vez con rabia. - Pues me siento confundida porque pues no sé qué es lo que está evaluando. - Miedo, pues al uno no conocer el tema, pues lo más obvio es que a uno le da miedo, digamos esas evaluaciones. 		<p>Miedo Rabia Tristeza Aburrimiento Confusión</p>
			13. ¿Qué emociones te genera un profesor(a) con un estilo disciplinar autoritario?	<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridad, miedo. - Profe, pues que le digo, como rabia o no sé porque se está pasando. - Me hace sentir miedo, siento temor. - Depende del tipo de autoridad, porque digamos si no exagera sería bueno porque mantiene el control en la clase. 		<p>Tristeza Rabia Inseguridad Miedo/Temor</p>
		Relación del estudiante con sus compañeros de clase	14. ¿Qué emociones te produce el hecho de trabajar en un equipo, donde se evidencia unión y ayuda mutua?	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad, pues porque todos están aportando. - Feliz, entusiasmada. - Felicidad, alegría, porque ya que no le toque a uno solo sino que todos aporten para una idea es muy bueno. - Satisfacción con la efectividad del grupo. - Confianza 	<p>Felicidad Entusiasmo Alegría Satisfacción Confianza</p>	

			15. ¿Qué emociones experimentas cuando en el trabajo en equipo, los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa?	<ul style="list-style-type: none"> - Profe, pues siento como ira, si siento una emoción como de tristeza porque pues también están ahí peleando sin sentido o algo así. - Genera estrés y como mal genio. - Pues a veces me da rabia porque discuten como por simples bobadas. - Me aburro, no me siento bien, me siento incómoda. - Más bien es como algo de desánimo, uno se desanima 		Tristeza Rabia Desanimo Estrés Aburrimiento
--	--	--	--	--	--	---

Fuente. Elaboración propia.

Al realizar el análisis de frecuencia en las respuestas arrojadas por el instrumento Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) aplicado a los estudiantes del grado 9° de la I.E. Pío XII, se consideraron como emociones favorables para el aprendizaje: felicidad, alegría, confianza y satisfacción. Como emociones desfavorables para el aprendizaje: rabia, tristeza, temor/miedo, aburrimiento. Como “otras emociones favorables”, un número menor de estudiantes contextualizó: entusiasmo, interés, seguridad, tranquilidad. Como “otras emociones desfavorables”, un menor número de estudiantes reportan: decepción, pereza, estrés, inseguridad.

El instrumento aplicado permite identificar las emociones (favorables y desfavorables), en cuatro dimensiones específicas del contexto interaccional de los estudiantes: **a) Dimensión contenido de las asignaturas (ítem 1 al 5):** se identifican emociones favorables, frente a la presentación de contenidos nuevos, interesantes y prácticos; así como frente a la posibilidad de demostrar el dominio y comprensión de los mismos. Por el contrario, los estudiantes refieren emociones desfavorables cuando sienten que los temas son poco importantes, que los resultados en una actividad no son los esperados, o cuando solicitan una base más sólida o la ampliación en cuanto a conocimientos específicos y el docente no atienden dicha solicitud; **b) Dimensión**

cumplimiento de sus propios objetivos o metas (ítem 6 al 9): se evidencian emociones favorables, ante el hecho de comprender lo visto en clase y obtener calificaciones satisfactorias. Caso contrario se da cuando sienten que pierden el tiempo en clase y que esta finaliza sin dejarles nada productivo, aquí los estudiantes reportan emociones desfavorables. ***c) Dimensión metodologías empleadas por el profesor(a) y participación del estudiante en las clases (ítem 10 al 13):*** se asocian emociones favorables frente a docentes que demuestran interés por los estudiantes, apropiación del conocimiento disciplinar y experticia profesional. En contraste, actitudes del docente como evaluar injustamente sin presentar al estudiante criterios claros para la evaluación y la práctica de estrategias disciplinarias autoritarias, les genera emociones desfavorables. ***d) Dimensión relación del estudiante con sus compañeros de clase (ítem 14 al 15):*** los estudiantes presentan emociones favorables cuando el trabajo en equipo se da en un ambiente de unión y ayuda mutua, en equipos donde se presenten discusiones, faltas de respeto, entre otras dificultades; se manifiestan emociones desfavorables.

Es importante resaltar la alta frecuencia de las expresiones “Bien”, “Me siento bien” y “Muy bien” en las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, en el Ítem 1. ¿Cómo te sientes en clase cuando los contenidos vistos son prácticos e interesantes? Algunas respuestas fueron: “*Me siento bien, me siento satisfecha porque he aprendido y he entendido bien los temas*”, “*En general bien profe, si son interesantes nos va a llamar la atención, entonces si profe bien*”, “*Pues, muy bien*”. Se considera que estas expresiones, manifiestan estados de bienestar por lo que se tienen en cuenta como una tendencia hacia emociones favorables, frente a la situación concreta abordada en el ítem. El análisis de los resultados obtenidos con el instrumento permitió identificar y reconocer las apreciaciones de los estudiantes para identificar la disposición emocional en la interrelación en el aula. Este reconocimiento de las emociones favorables y

desfavorables para el aprendizaje, es supremamente importante tener en cuenta que, “la activación de emociones positivas permite que el alumnado perciba que realizará la tarea con éxito, a diferencia de lo que sucede con las emociones negativas que se relacionan con una mayor percepción de fracaso” (Schütz, 2014, como se citó en Oriol et al., 2017, p. 55).

Cuando se aplica el instrumento Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) a los alumnos de décimo y undécimo de la Institución Educativa Pío XII, se encontró que las emociones presentadas dentro del contexto en el cual se desenvuelven están muy variadas respecto a positivas y negativas, esto por las experiencias que se viven en los diferentes aspectos educativos y cómo los perciben dentro de sí mismos, podemos encontrar emociones como felicidad, alegría, confianza, temor, decepción e impotencia (entre otras) dentro de las respuestas más frecuentes. Lo que demuestra que, así como se sienten cómodos en algunas situaciones también existen ocasiones que no esperaban los resultados obtenidos. Sin embargo, al profundizar en los resultados son más las emociones positivas que manejan los estudiantes frente a un contexto educativo que ha cambiado en gran medida debido a la situación actual y que afecta en primera medida el desempeño.

El resultado del análisis de las respuestas se muestra en la tabla 7, en la cual se pueden evidenciar las emociones favorables y desfavorables que presentan los estudiantes en cada una de las dimensiones especificadas.

Tabla 7.

Matriz de análisis cualitativo de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) de los grados décimo y once de la I.E. Pío XII.

Referentes teóricos	Categorías de análisis	Dimensión de la subcategoría	Preguntas	Respuestas	Emociones favorables	Emociones desfavorables
<p>En esta categoría y subcategoría y dando respuesta al primer objetivo específico que consiste en identificar los factores emocionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.</p> <p>Se considera que para los estudiantes del grado 9° de la IE Pío XII, son emociones favorables para el aprendizaje: felicidad, alegría, confianza y satisfacción. Como emociones desfavorables para el aprendizaje: rabia, tristeza, temor/miedo, aburrimiento.</p> <p>Como “otras emociones favorables”, un número menor de estudiantes contextualizó:</p>	<p>Categoría Factores emocionales</p> <p>Subcategoría Emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje</p>	<p>Contenido de las asignaturas</p>	1. ¿Cómo te sientes en clase cuando los contenidos vistos son prácticos e interesantes?	<p>- Pues bien, me siento bien con ánimo.</p> <p>- Pues bien, porque es bueno tener la información y profundizar en el tema.</p> <p>- Me siento cómoda me siento contenta pues al poder entenderlos.</p>	Felicidad Tranquilidad Motivación Interés	
			2. ¿Qué emociones experimentas cuando los resultados obtenidos en una actividad no son los que esperabas?	<p>- Pues más tristeza por no haberme preparado bien.</p> <p>- pues a veces me siento como un poco decepcionado y un poco aburrido.</p> <p>- Siento como tristeza y no siento satisfacción.</p>		Decepción Tristeza Rabia Aburrimiento
			3. ¿Cómo te sientes cuando los temas vistos en clase te parecen poco importantes?	<p>- pues en algunas ocasiones tristeza o más bien falta de responsabilidad por tener los resultados que uno quiere obtener.</p> <p>- Maluco porque si no son importantes uno no les presta atención.</p>		Desmotivación Aburrimiento Frustración Tristeza
			4. ¿Qué emociones sientes cuando en clase aprendes cosas nuevas y tienes la oportunidad de mostrarlo?	<p>- Pues me siento muy entusiasmado de aprender cosas nuevas porque me gusta aprender.</p> <p>- Mucha satisfacción felicidad así voy a entender y puedo ayudar a mis compañeros.</p> <p>- Pues siento seguridad que pueda como expresar mis capacidades.</p>	Felicidad Alegría Emoción Satisfacción Seguridad	Ansiedad
			5. ¿Qué sientes cuando pides la ampliación o aclaración de un tema y no eres atendido?	<p>- Pues como mal genio decepción.</p> <p>- Me siento frustrada.</p> <p>- Rabia o decepción porque uno quiere aprender más y no le prestan atención para aclarar bien el tema.</p>		Rabia Tristeza Decepción Frustración Aburrimiento

entusiasmo, interés, seguridad, tranquilidad. Como “otras emociones desfavorables”, un menor número de estudiantes reportan: decepción, pereza, estrés, inseguridad.	Cumplimiento de sus propios objetivos o metas	6. ¿Qué emociones te produce el hecho de comprender lo visto en clase?	- No pues orgullo y tranquilidad porque ya uno se siente preparado para todo. - Alegría y felicidad. - De comprender pues satisfacción.	Alegría Emoción Satisfacción Tranquilidad Entusiasmo	
		7. ¿Cómo te sientes al obtener buenas calificaciones ?	- Muy contenta y siento que cumplí como el propósito. - Súper bien súper bien porque siempre trato como de ser la mejor en clase entonces cuando saco buenas notas me siento muy satisfecha.	Alegría Felicidad Orgullo Satisfacción	
		8. ¿Qué emociones te genera pensar que estás perdiendo el tiempo en clase?	- Me da pereza y rabia. - Aburrimiento si como que no estoy atenta a eso me da sueño pereza. - No pues tristeza.		Rabia Tristeza Aburrimiento Frustración
		9. ¿Qué emociones experimentas cuando piensas que lo que te enseñan es insuficiente, superficial y no le ves aplicación a futuro?	- Pues me siento como decepcionado aburrido o triste. - Pues me aburre me enoja siento que no me sirve pues no me gusta. - Pues mal porque a mi parecer las clases deben ser profundas en los temas.		Pereza Decepción Tristeza Insatisfacción Rabia
	Metodologías empleadas por el profesor(a) y participación del estudiante en las clases	10. ¿Qué emociones te genera un(a) profesor(a) que se interese por los estudiantes?	- Pues la verdad me genera satisfacción y ganas de aprender más cada día. - Se siente bien porque eso quiere decir que si le gusta su trabajo. - Felicidad al menos porque nos están ayudando a aprender más.	Admiración Felicidad Confianza Tranquilidad Felicidad	
		11. ¿Cómo te sientes cuando él o la profesor (a) demuestra que sabe muy bien lo que hace?	- Me da confianza porque se nota que sabe lo que está enseñando. - Pues me siento bien me siento feliz y lo felicitaría a él por el buen trabajo. - Pues me genera confianza e interés por ese tema.	Orgullo Seguridad Alegría Confianza Admiración	
		12. ¿Qué sientes cuando	- Mal porque a veces nos enseñan algo y		Rabia Miedo

			<p>él o la profesor (a) te evalúa injustamente, sin criterios claros, es decir cuando no tienes conocimiento de lo que él o la profesor(a) va a exigir?</p>	<p>nos evalúan otra cosa que no nos enseñó. - Como que a veces uno se enoja porque a veces como que no es justo. - La verdad uno queda con rabia con decepción porque uno se esfuerza por adquirir nuevas cosas y que no lo valoren es duro.</p>		<p>Confusión Tristeza Decepción Inseguridad</p>
			<p>13. ¿Qué emociones te genera un profesor(a) con un estilo disciplinar autoritario?</p>	<p>- Genera que uno tiene que aprender a ser disciplinado en la vida. - Siento inspiración y motivación. - No pues me parece injusto y me genera rabia también saber que los docentes son así.</p>	<p>Respeto Tranquilidad Motivación Alegría Admiración</p>	<p>Rabia Temor Inseguridad</p>
		Relación del estudiante con sus compañeros de clase	<p>14. ¿Qué emociones te produce el hecho de trabajar en un equipo, donde se evidencia unión y ayuda mutua?</p>	<p>- Felicidad porque la verdad va a ser mucha ayuda y si todos dan su aporte va a ser una respuesta más concreta. - Igualmente confianza se siente uno con confianza. - Mucha alegría y entusiasmo.</p>	<p>Entusiasmo Felicidad Satisfacción Emoción Confianza</p>	
			<p>15. ¿Qué emociones experimentas cuando en el trabajo en equipo, los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa?</p>	<p>- Me siento como no sé como entre enojada e inconforme con el grupo. - Me da mucha tristeza porque si lo hacen y no han ayudado en nada y echando en cara todo. - Pues me siento enojado porque no comprenden y no les gusta trabajar en equipo.</p>		<p>Rabia Incomodidad Estrés Desanimo Decepción</p>

Fuente. Elaboración propia.

Encontramos que las preguntas están organizadas en cuatro dimensiones, de acuerdo a cada subcategoría de estudio. Las preguntas 1 a 5 se enfocan en el contenido de las asignaturas, en estas se puede observar que los estudiantes tienen emociones positivas frente a nuevos

aprendizajes y construcción de nuevos conocimientos, y en caso contrario presentan emociones desfavorables cuando no se tienen los resultados esperados por parte del estudiante y cuando este observa falta de motivación por parte del docente en las actividades académicas. Las preguntas 6 a 9 se orientan al cumplimiento de sus propios objetivos y metas y se puede observar que la tendencia de los estudiantes es a obtener buenas calificaciones y aprender lo que se brinda dentro de los espacios académicos, se aprecian percepciones claras y bien definidas, lo cual era de esperarse ya que esta porción de la muestra se encuentra cursando los últimos grados. Las preguntas 10 a 13 se asocian con las estrategias implementadas por el educador(a) y la intervención del alumno en las clases, en esta dimensión las respuestas muestran que los estudiantes se sienten mejor frente a docentes que tengan conocimientos sobre los temas y sean capaces de demostrar las capacidades al momento de orientar la clase. Sin embargo, tienen un criterio dividido sobre cómo debe ser el estilo disciplinar del profesor (si autoritario o no), pues a algunos les parece bien esto ya que genera responsabilidad, pero a otros les parece molesto. Así que, se debe tener en cuenta que los estudiantes si responden de diferentes maneras ante determinado tipo de docente. Las preguntas 14 y 15 van dirigidas a la vinculación del estudiante con sus compañeros de clase. En este apartado es claro que para ellos es importante compartir trabajo académico con personas que ayuden y apoyen el proceso de construcción, mientras que se sienten incomodos con aquellos que no aportan nada positivo.

Para la muestra de estudiantes de grado séptimo de la I.E. General José María Cabal, se realiza el análisis de preguntas de acuerdo con emociones favorables y desfavorables a partir de las respuestas del instrumento Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), los resultados para cada una de las preguntas se exponen a continuación en la tabla 8:

Tabla 8.

Matriz de análisis cualitativo de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE) del grado 7° de la I.E. General José María Cabal.

Referentes teóricos	Categorías de análisis	Dimensión de la subcategoría	Preguntas	Respuestas	Emociones favorables	Emociones desfavorables
<p>En esta categoría y subcategoría y dando respuesta al primer objetivo específico que consiste en identificar los factores emocionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.</p> <p>Se considera que para los estudiantes del grado 9° de la IE Pío XII, son emociones favorables para el aprendizaje: felicidad, alegría, confianza y satisfacción. Como emociones desfavorables para el aprendizaje: rabia, tristeza, temor/miedo, aburrimiento.</p> <p>Como “otras emociones favorables”, un número menor de estudiantes contextualizó: entusiasmo,</p>	<p>Categoría Factores emocionales</p> <p>Subcategoría Emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje</p>	<p>Contenido de las asignaturas</p>	1. ¿Cómo te sientes en clase cuando los contenidos vistos son prácticos e interesantes?	<p>- Me siento muy feliz, ya los he experimentado y cuando hay cosas nuevas uno como que dice lo he visto y toca investigar y sacar el resumen.</p> <p>- Muy bien, emocionado porque a uno le da más ganas de seguir aprendiendo.</p> <p>- Me siento bien porque como dan clases que uno quiere saber experimentar, me gusta es muy interesante.</p>	Bienestar Felicidad Emoción Interés Alegría	
			2. ¿Qué emociones experimentas cuando los resultados obtenidos en una actividad no son los que esperabas?	<p>- Me siento mal, no hice los resultados bien, se siente triste o a veces decepcionada porque no hice eso bien y me siento decepcionada de mí misma porque no estoy dando el mejor resultado.</p> <p>- Tristeza, porque yo siempre me esfuerzo para que las notas fueran buenas y me decepcionaría una nota mala.</p>		Tristeza Decepción Aburrido Malestar Nerviosismo Confusión
			3. ¿Cómo te sientes cuando los temas vistos en clase te parecen poco importantes?	<p>- Aburrido, porque si no son importantes no le sirven a uno casi.</p> <p>- Me sentiría aburrída porque no me interesaría tanto el tema sin embargo haría las tareas normal y estudiaría para las cosas que me manden.</p> <p>- “Todas las clases son importantes” y “Todo lo que dicen en el colegio es importante” emociones favorables</p>	Normal	Aburrimiento Tristeza Regular Malestar
			4. ¿Qué emociones sientes cuando	- Me siento feliz contenta, me siento como nueva, me	Felicidad Bienestar Alegría	

<p>interés, seguridad, tranquilidad. Como “otras emociones desfavorables”, un menor número de estudiantes reportan: decepción, pereza, estrés, inseguridad.</p>			<p>en clase aprendes cosas nuevas y tienes la oportunidad de mostrarlo?</p>	<p>siento como alegre como nueva porque estamos viendo un tema diferente a los que hemos visto. - Feliz, porque aprendería cosas y puedo mostrar a los demás que aprendí cosas.</p>		
			<p>5. ¿Qué sientes cuando pides la ampliación o aclaración de un tema y no eres atendido?</p>	<p>- Mal, porque quiero ser mejor. - Triste, porque no me ayudan a entender bien las cosas que no entiendo. - “Normal, después pido otra vez la oportunidad” emoción favorable.</p>	Normal	<p>Malestar Tristeza Rabia Decepción Aburrimiento</p>
		<p>Cumplimiento de sus propios objetivos o metas</p>	<p>6. ¿Qué emociones te produce el hecho de comprender lo visto en clase?</p>	<p>- Feliz, porque ya uno está más preparado cuando uno entra a la universidad. - Feliz porque entendería lo que voy a hacer y ayudarlo a mis compañeros y explicarle. - Feliz, porque me siento útil.</p>	Felicidad Bienestar Alegría	
			<p>7. ¿Cómo te sientes al obtener buenas calificaciones?</p>	<p>- Feliz, bien porque sé que saque buenas calificaciones y estoy haciendo las cosas bien. - Feliz, porque me he superado a mí mismo. - Muy contenta feliz de la vida porque primero que todo saque buena nota voy a tener un currículo excelente y en mi casa mi mama hermanas me van a felicitar por ser una buena estudiante.</p>	Felicidad Bienestar Alegría	
			<p>8. ¿Qué emociones te genera pensar que estás perdiendo el tiempo en clase?</p>	<p>- Aburrida, porque yo por una parte voy a aprender y que no pongan cosas siento que pierdo el tiempo. - Tristeza porque sé que no voy a aprovechar el tiempo porque no me van a enseñar cosas que me van a servir para el futuro. - “Ninguna, porque para mí es importante</p>	Normal	<p>Tristeza Aburrimiento Enojo Malestar Decepción Angustia</p>

			la clase” emoción favorable			
			9. ¿Qué emociones experimentas cuando piensas que lo que te enseñan es insuficiente, superficial y no le ves aplicación a futuro?	- Tristeza, porque el profesor no nos está enseñando nuevos temas y no estamos avanzando en las cosas. - Aburrida porque quisiera aprender más. - Enojo porque no le está poniendo amor al trabajo de uno. - “Pues trato de ponerle cuidado todo lo que le enseñan a uno lo va a necesitar” y “Yo siempre normal porque igualmente después cuando va avanzando la clase ya explican mejor” emociones favorables	Normal	Tristeza Aburrimiento Enojo Malestar Rabia
		Metodologías empleadas por el profesor(a) y participación del estudiante en las clases	10. ¿Qué emociones te genera un(a) profesor(a) que se interese por los estudiantes?	- Feliz porque ya uno así aprende más y nos dan más ánimo de estudiar. - Alegría porque uno sabe que tiene confianza en el profesor.	Felicidad Alegría Bienestar Emoción	
	11. ¿Cómo te sientes cuando él o la profesor (a) demuestra que sabe muy bien lo que hace?		- Feliz, porque tiene argumentos válidos. - Me sentiría contenta porque sé que va a ser un buen profesor y nos va a enseñar cosas que me sirvan. - Bien, porque estoy seguro de que voy a aprender más.	Felicidad Bienestar Alegría		
	12. ¿Qué sientes cuando él o la profesor (a) te evalúa injustamente, sin criterios claros, es decir cuando no tienes conocimiento de lo que él o la profesor(a) va a exigir?		- Triste, porque no es justo porque para eso estamos en el colegio para aprender. - Enojado porque el profesor hace unas preguntas que el no sabría si estamos bien o mal y haría una evaluación injustamente. - Decepcionado porque no me están dando la opción de ponerme a prueba		Malestar Rabia Tristeza Enojo Aburrimiento	
	13. ¿Qué emociones te genera un profesor(a) con un estilo		- Mal triste también porque los profesores deben estar ahí en el medio para que los estudiantes puedan aprender más.	Bienestar Felicidad	Tristeza Aburrido Enojo Malestar Rabia Miedo	

			disciplinar autoritario?	<ul style="list-style-type: none"> - Tristeza con rabia porque no está dejando hacer nada y tristeza porque merezco libertad. - Tristeza porque se sobrepasa de los límites de las clases, de las normas del colegio. - “Pues bien, es estricta yo soy muy ordenada muy juiciosa” y “Bien porque ellos le enseñan a uno a ser disciplinado y aprendo más de él” emociones favorables 		
		Relación del estudiante con sus compañeros de clase	14. ¿Qué emociones te produce el hecho de trabajar en un equipo, donde se evidencia unión y ayuda mutua?	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad porque todos nos ayudamos entre sí. - Felicidad porque mis compañeros cuando yo no entiendo me explican. - Felicidad porque vamos a trabajar en grupo y aprendemos más de cada uno. 	Felicidad Bienestar Alegría	
			15. ¿Qué emociones experimentas cuando en el trabajo en equipo, los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa?	<ul style="list-style-type: none"> - Rabia, porque estamos en un trabajo no se puede discutir debemos estar unidos, estamos en un trabajo muy importante. - Enojado y le diría al profesor que me cambie de grupo. - Aburrido, porque hay uno ahí pierde el tiempo y allí uno va sacando malas notas puede perder la materia. 		Tristeza Rabia Enojo Aburrimiento Malestar Decepción

Fuente. Elaboración propia.

Se observa que para el *contenido de las asignaturas* (ítem 1 al 5), los educandos indican emociones positivas para cuando estos son prácticos, interesantes, y novedosos (ítem 1 y 4), sin embargo cuando realizan actividades a partir de estos contenidos y no obtienen los resultados esperados (ítem 2), presentan emociones desfavorables así como cuando solicitan que les aclaren dudas y no los atienden (ítem 5), ante la pregunta ¿Cómo te sientes cuando los temas vistos en

clase te parecen poco importantes? (ítem 3), las respuestas en su mayoría indicaban emociones desfavorables, sin embargo, algunos entrevistados expresaban que *“todas las clases son importantes”* y *“todo lo que dicen en el colegio es importante”*, una clara muestra de *“Engagement académico”*, de la buena disposición y compromiso con las actividades académicas (Parra, 2010). Para la dimensión ***cumplimiento de metas***, cuando los educandos entienden lo visto en clase (ítem 6) y esto repercute en buenas calificaciones (ítem 7), sus emociones son positivas, caso contrario ocurre cuando piensan que pierden el tiempo en clase (ítem 8) o les enseñan muy poco (ítem 9), interesante observar que para estos dos ítems se encontraron algunas respuestas como la indicada para el ítem 3 antes descrito. En cuanto a las ***metodologías del maestro y la participación estudiantil***, el ítem 10 que se refiere al interés en los educandos mostrado por el docente y el ítem 11 que trata sobre la apropiación del conocimiento por parte del docente, se asoció a emociones favorables, mientras que para una evaluación injusta por parte del maestro (ítem 12), los estudiantes indicaron emociones negativas. Curiosamente para el ítem 13, que trata acerca de profesores autoritarios en el aula, la tendencia es emociones desfavorables, pero para algunos entrevistados es positivo el tener un docente con estas características, ya que perciben al profesor comprometido con su labor (Ibáñez, 2001, p. 50) y al establecimiento en ellos de normas de conducta, algunas respuestas fueron: *“es estricta, yo soy muy ordenada muy juiciosa”*, *“le enseñan a uno a ser disciplinado y aprendo más de él”*. La dimensión ***relación de estudiantes con sus pares***, muestra emociones positivas cuando el trabajo en grupo se da en ambientes prestantes y para el caso contrario señalan emociones negativas.

En las respuestas de los estudiantes se observa como ellos relacionan las emociones con el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicando que los resultados son superiores a cuando la

práctica del educador esta falta de emoción, atención personal y afectiva con ellos, tal como lo describen Pulido y Herrera (2017).

Entendiéndose por emociones favorables, aquellas apreciadas en los estudiantes que favorecen acciones deseables en el quehacer del aula y como emociones desfavorables aquellas manifestadas por los estudiantes que propician acciones consideradas no deseables (Ibáñez, 2001, p. 48).

Los resultados de la aplicación de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), en ambas instituciones y niveles educativos, concuerdan con lo establecido por Ibáñez (2002), quien en su estudio presenta como emociones positivas (favorables para el aprendizaje): interés-entusiasmo, alegría-satisfacción y otras emociones favorables (gusto, alivio). Como emociones negativas (desfavorables para el aprendizaje): rabia y/o impotencia, inseguridad y/o miedo y otras emociones desfavorables (aburrimiento, desagrado y decepción). La autora, sostiene que “las emociones determinan el espacio de las acciones posibles de emprender en cada momento; no se puede actuar de la misma manera si uno está en una emoción u otra” (Ibáñez, 2001, p. 45). Esta afirmación, presenta la gran relevancia e incidencia de las emociones ya sean favorables o desfavorables sobre el proceso de aprendizaje, pues al delimitar el espacio de acciones, en el campo educativo se manifestarán ciertas emociones que favorecen acciones de aprendizaje y otras que las dificultarán. Es así como el cambio de emoción, cambia la acción, o la conducta del estudiante, por lo que es necesario reconocer las emociones que aparecen en ellos más frecuentemente, pues serán esas emociones la base de las acciones a emprender (Ibáñez, 2001).

Es importante resaltar que en el análisis cualitativo de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), no se encontraron categorías ni subcategorías emergentes.

4.2 Segunda categoría Factores motivacionales

Esta categoría responde al objetivo específico dos: Identificar los factores motivacionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Para la obtención de datos se aplica el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA). Los resultados encontrados para las subcategorías Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca, se especifican a continuación.

4.2.1. Subcategoría Motivación intrínseca (metas de aprendizaje).

El Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA), aplicado al grado noveno de la Institución Educativa Pío XII, arroja un excelente índice de consistencia interna (*Alfa de Cronbach total de 0.904*), para la subescala de motivación intrínseca también se obtiene un valor de confiabilidad excelente (*Alfa de Cronbach total de 0.846*).

Los datos obtenidos con este instrumento permiten determinar que la gran mayoría de los ítems de la subescala presentan los porcentajes más altos en la opción “siempre” mostrando un buen nivel en este tipo de motivación. Además, al calcular el Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) por cada ítem, se obtienen en su gran mayoría valores positivos, y el promedio general indica tendencia a la puntuación “Mas motivado que desmotivado”, según lo establecido en la tabla Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) planteada por Quevedo et al. (2016), la cual se presenta en el apéndice J. Los valores obtenidos en el ISMG para el grado noveno de la I.E. Pío XII, se muestran en la figura 7.



Figura 7. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISGM) para motivación intrínseca - grado 9° I.E. Pío XII. Elaboración propia.

Los anteriores resultados se confirman con lo obtenido en el índice de Iadov (ver apéndice J) para la interpretación de los ítems que miden la veracidad del cuestionario (ítems 24,27 y 33) arrojando los datos globales de los niveles motivacionales, tal como se presenta en la figura 8. Según la cual el 33% posee una clara motivación y un 27% se encuentra más motivado que desmotivado. Mostrando así que el 60% del grupo tiene tendencia hacia estados motivacionales positivos.

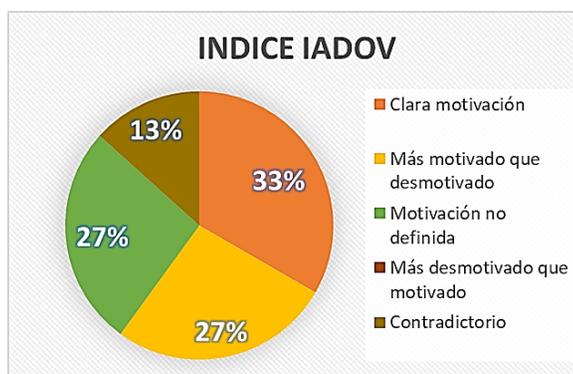


Figura 8. Índice de Iadov grado 9° I.E. Pío XII. Elaboración propia.

Para el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) aplicado a los alumnos de decimo y undécimo de la Institución Educativa Pío XII, dentro de los valores aceptados para el índice de consistencia interna del instrumento (*Alfa de Cronbach*) se obtiene para la subescala “motivación intrínseca” un resultado de 0.96 (excelente confiabilidad). Se procede a realizar el análisis en los que encontramos los siguientes resultados para motivación intrínseca: la mayor parte de los estudiantes (alrededor del 80%) posee metas de aprendizaje y por esta razón se mantienen atentos en sus actividades escolares y trabajan para obtener resultados satisfactorios frente al desempeño académico. El Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para los estudiantes de 10° y 11° presenta un mayor número de valores positivos y tendencia a la puntuación “Mas motivado que desmotivado”, tal como se presenta en la figura 9.

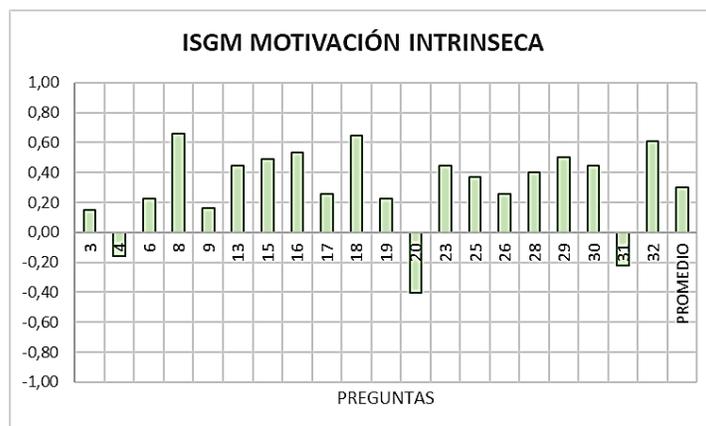


Figura 9. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación intrínseca - grados 10° y 11° I.E. Pío XII. Elaboración propia.

Estos resultados se respaldan con lo arrojado en el índice de Iadov, sobre los datos globales de los niveles motivacionales, tal como se presenta en la figura 10. Según la cual el 11% cuenta con una clara motivación y el 62% se encuentra más motivado que desmotivado. Permitiendo ver que el 73 % del grupo tiende hacia estados motivacionales positivos.

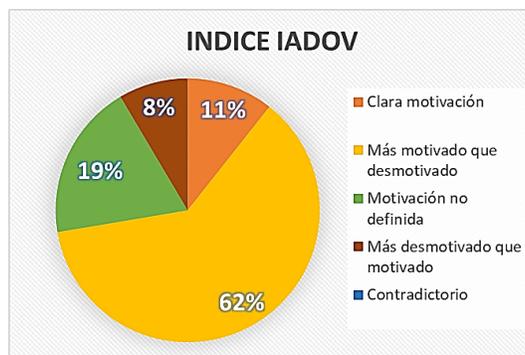


Figura 10. Índice de Iadov grados 10° y 11° I.E. Pío XII. Elaboración propia.

La fiabilidad del instrumento Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) aplicado a la muestra de grado séptimo de la I.E. General José María Cabal es excelente para la *motivación intrínseca* (alfa de Cronbach de 0.990), señalando una fuerte relación y consistencia entre los datos recogidos. Al comparar los resultados del ISGM de los ítems evaluados para la motivación intrínseca y teniendo en cuenta la tabla ISGM comparativa del apéndice J, se concluye que los estudiantes muestran una fuerte *motivación intrínseca*, lo cual se reafirma con el índice de Iadov (Ver figuras 11 y 12).

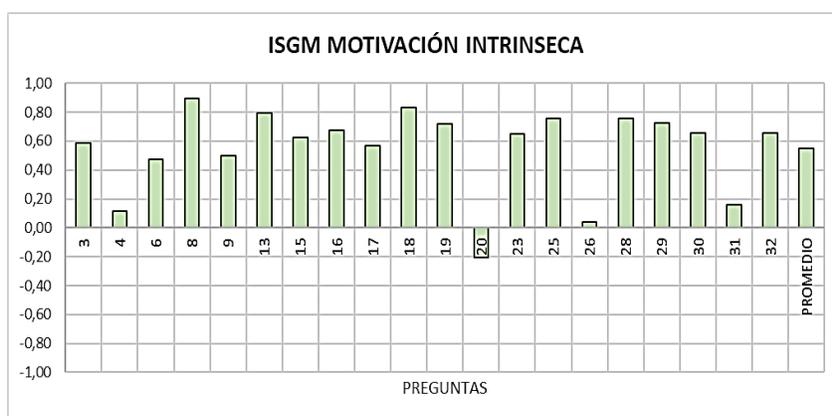


Figura 11. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación intrínseca - grado 7° I.E. General José María Cabal. Elaboración propia.

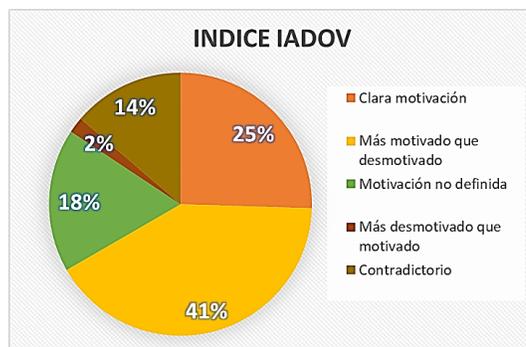


Figura 12. Índice de Iadov grado 7° I.E. General José María Cabal. Elaboración propia.

Los datos obtenidos en ambas instituciones y niveles educativos, se pueden relacionar con lo que Quevedo et al. (2016) plantean sobre las personas que poseen motivación intrínseca, describiéndolas como aquellas que establecen empeño por la actividad, toman un rol activo en la obtención de sus propósitos y objetivos. Los resultados coinciden con la percepción de los autores, porque se aprecian estas características dados los altos porcentajes de respuesta que evidencian la importancia que los alumnos dan a las metas de aprendizaje a corto y largo plazo y al resultado del índice de Iadov.

Los datos obtenidos con el índice de Iadov, presentan los niveles motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los grupos. Conocer estos valores como lo expresan Quevedo et al. (2016) es muy importante, ya que pueden ser empleados como “elemento de control de estrategias metodológicas en el aula” (p. 85).

El comportamiento de las respuestas de los estudiantes en esta dimensión, concuerda con lo expuesto por Valdés et al. (2009) para quienes la motivación intrínseca se evidencia cuando el impulso orientador del comportamiento es la ejecución de la actividad a desempeñar, que se expresa cuando el educando fija sus intereses en su proceso de formación, siendo activo en la consecución de sus objetivos, metas y sueños. De esta manera, esta motivación es significativa en los procesos autorregulatorios del aprendizaje.

4.2.2. Subcategoría Motivación extrínseca (metas de rendimiento).

El Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) aplicado en el grado 9° de la Institución Educativa Pío XII, en la subescala motivación extrínseca arroja un valor para el *Alfa de Cronbach de 0.85* señalando un nivel de consistencia dentro de un rango de excelente confiabilidad. Los resultados para este tipo de motivación permiten establecer la importancia que los estudiantes le dan a la aprobación social (específicamente de sus profesores) dados los porcentajes en las preguntas con esta orientación. En este caso, el Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) por cada ítem, muestra un valor promedio positivo en el rango 0.00 a 0.20 como se expone en la figura 13. De acuerdo con la tabla ISGM comparativa del apéndice J, estos valores indican que el grupo se encuentra en la puntuación “Motivación no definida y contradictoria”.



Figura 13. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación extrínseca - grado 9° I.E. Pío XII. Elaboración propia.

Pese a lo anterior, los resultados obtenidos se pueden asociar con los planteamientos de Valdés et al. (2009) quienes indican que usar sistemas de recompensas en el aula puede ser útil, no solo como incentivo sino como medio de control comportamental de los alumnos, además generar percepciones de habilidad y competencia. Los datos coinciden con lo referido por los autores dada la gran relevancia que los estudiantes de este grupo le otorgan al reconocimiento y

valoración positiva por parte de sus profesores; así como a las estrategias y materiales que estos utilicen para explicar la clase.

Para la motivación extrínseca relacionada con las metas de rendimiento, en los educandos de decimo y undécimo de la Institución Educativa Pío XII, encontramos que, en esta subescala, la fiabilidad del instrumento Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA), se corrobora gracias al valor del *Alfa de Cronbach* obtenido (0.86), indicando una excelente confiabilidad. Los resultados reportados por los estudiantes en este tipo de motivación, se hallan enfocados en como los ve el profesor respecto al rendimiento académico, pero no les interesa como los ven los compañeros respecto al mismo tema, por esta razón los datos se encuentran dispersos respecto a cada pregunta, pero se pueden identificar qué razones tienen los estudiantes para mejorar su rendimiento académico y este es como factor principal el docente. En este tipo de motivación el Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) por cada ítem, presenta un valor promedio en el rango 0.00 a -0.20 como se muestra en la figura 14. Al revisar con la tabla ISGM comparativa del apéndice J, estos datos indican que el grupo se encuentra en la puntuación “Motivación no definida y contradictoria”.



Figura 14. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación extrínseca - grados 10° y 11° I.E. Pío XII. Elaboración propia.

Los resultados del Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) para *motivación extrínseca* en la I.E. General José María Cabal, mostraron una alta fiabilidad (*Alfa de Cronbach de 0.851*). De acuerdo con los resultados del ISGM se obtienen valores por encima de cero (promedio positivo entre 0.00 a 0.20). Lo que muestra que el grupo se encuentra en la puntuación “Motivación no definida y contradictoria”.

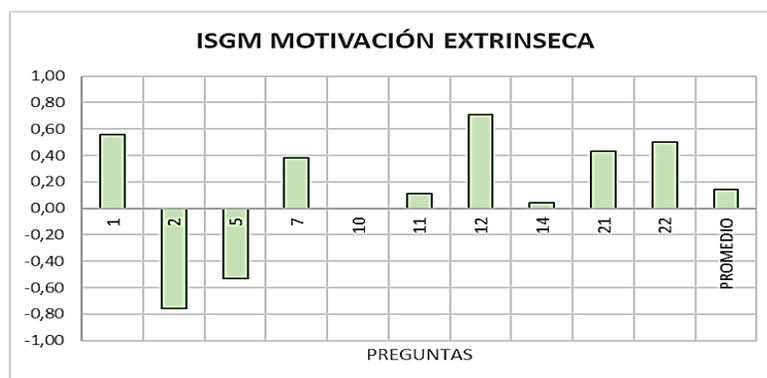


Figura 15. Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) para motivación extrínseca – grado 7º I.E. General José María Cabal. Elaboración propia.

No obstante, algunos de los ítems muestran una alta tendencia a la motivación extrínseca, lo cual se manifiesta en las respuestas de los educandos que se ven impulsados por la posibilidad de obtener buenos resultados, ganar valoración y aprobación social, tal como lo describe Domínguez y Pino (2014): “Una persona está motivada de manera extrínseca hacia una actividad cuando existe la obtención de un beneficio de ella” (p. 350). Esta población corresponde a estudiantes a puertas de la adolescencia por lo que es prevalente que prime la motivación extrínseca sobre la intrínseca. Esto da explicación a la importancia que los alumnos le otorgan a la valoración y aprobación social (Otis, Grouzet y Pelletier, 2005, como se citó en Domínguez y Pino-Juste, 2014, p. 350).

En ambas instituciones y niveles educativos se presentan valores promedios del Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) que puntúan a los grupos con un índice de satisfacción

global para motivación extrínseca correspondiente a “Motivación no definida y contradictoria”. Al respecto conviene decir, que, si bien los resultados en este tipo de motivación indican que los educandos no tienen muy definido este aspecto, si se evidencia la fuerte tendencia a alcanzar la valoración y aprobación social de sus compañeros, padres y profesores, siendo la valoración de los últimos a la que ellos le otorgan una mayor relevancia.

Dados los resultados se pueden apreciar diferentes niveles de motivación intrínseca y extrínseca en los estudiantes pertenecientes a la muestra, presentándose un mayor nivel de motivación intrínseca. Sin embargo, los resultados en la dimensión de la motivación extrínseca, se relacionan y concuerdan estrechamente, con respecto a las variaciones en los estudiantes en edad adolescente, mencionadas por Domínguez y Pino-Juste (2014):

Destaca aquí, una mejor motivación extrínseca, lo que permite inferir en el alumnado de educación secundaria obligatoria una mayor preocupación por su valoración personal (Sacar buenas notas en las asignaturas es la más importante para mí en este momento) y social (Quiero ir bien en las asignaturas porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia, mis amigos, mis profesores u otras personas) (p. 357).

4.3 Tercera categoría Fases de la autorregulación del aprendizaje

Con esta categoría se da respuesta al objetivo específico número tres, el cual consiste en describir las fases de la autorregulación del aprendizaje presentes en los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Se utilizan los resultados obtenidos con el instrumento Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR). Seguidamente, se exponen los hallazgos en cada una de las tres subcategorías.

4.3.1. Subcategoría Fase de planificación (análisis de la tarea, automotivación).

Seguidamente, se presentan los resultados por cada dimensión de la subcategoría “fase de planificación”.

4.3.1.1. Dimensión análisis de la tarea.

El Cuestionario Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR) aplicado al grado 9° de la Institución Educativa Pío XII, presentó un *Alfa de Cronbach total* para la escala de 0.94 a nivel de autorregulación global, indicando la alta fiabilidad del instrumento. En la dimensión de análisis de la tarea - subdimensión análisis de la tarea, los datos muestran que en promedio el 88% de los estudiantes reconocen las cualidades de una tarea (grado de dificultad, complejidad, forma de presentación, recursos requeridos para su ejecución). En lo que respecta a la subdimensión establecimiento de objetivos, en promedio el 76.7% de los educandos presentan indicadores concretos que posibilitan alcanzar las metas de aprendizaje.

El instrumento de Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR) aplicado a los estudiantes de grado decimo y undécimo de la Institución Educativa Pío XII dentro de los valores aceptados por el *Alfa de Cronbach* da como resultado general un valor de 0.93 señalando que el índice de confiabilidad del instrumento presenta un excelente nivel de fiabilidad. Partiendo de lo anterior, se procede a realizar el análisis en los que encontramos los siguientes resultados. En la dimensión análisis de tarea (subdimensión análisis de la tarea) encontramos que la mayoría de los estudiantes (93.2%) realiza sus deberes de manera adecuada teniendo en cuenta su propio esfuerzo para la obtención de resultados esperados. En la subdimensión establecimiento de objetivos la mayoría de los estudiantes (84%) realiza las actividades académicas propuestas por decisión propia y estudia porque desea aprender.

La aplicación del cuestionario Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR) a la muestra de la I.E. General José María Cabal, en la fase de planificación mostró un alto índice de confiabilidad y homogeneidad con relación a la variable de interés (*Alfa de Cronbach de 0.983*). Los estudiantes identificaron positivamente por encima del 90% las subdimensiones objeto de estudio. Indicaron procesos a micronivel, en el cual se involucran los conocimientos sobre la tarea a desarrollar, conocimientos y habilidades para abordar situaciones, el manejo de recursos disponibles y el avance durante el aprendizaje (Ortiz, 2020).

En las figuras 16 y 17, se observan los valores promedio por ítem de la dimensión análisis de la tarea (subdimensiones análisis de la tarea y establecimiento de objetivos) estos revelan que en el nivel básica secundaria y media de la muestra, un rango promedio de estudiantes comprendido entre el 88% y el 93.2%, tiene una alta tendencia a procesos de autorregulación consistentes con la fase de planeación en su subdimensión análisis de la tarea. Y en la subdimensión establecimiento de objetivos el 76.7% al 91.7% manifiesta capacidad para establecer metas de aprendizaje.

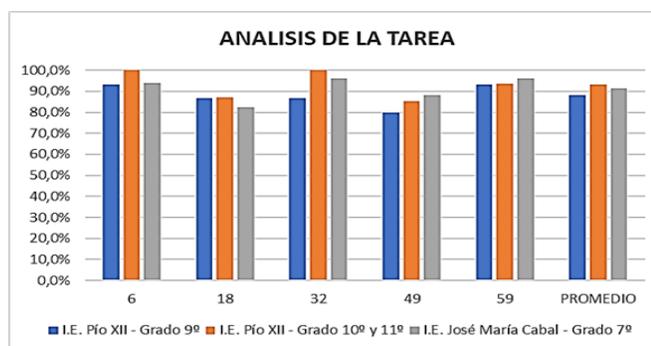


Figura 16. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión análisis de la tarea (subdimensión análisis de la tarea) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

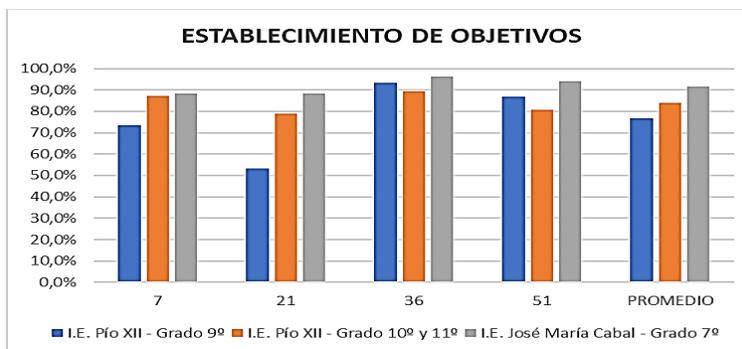


Figura 17. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión análisis de la tarea (subdimensión establecimiento de objetivos) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

4.3.1.2. Dimensión automotivación.

Para el grado 9° de la I.E. Pío XII, en la dimensión automotivación el índice de confiabilidad del instrumento arroja un *Alfa de Cronbach* promedio de 0.66 (muy confiable). Los resultados en la subdimensión automotivación evidencian en un alto porcentaje (85%), la presencia de creencias automotivadoras que posibilitan y sustentan la motivación de los estudiantes durante la realización de una actividad. A nivel de la subdimensión autoeficacia, se encuentra que la mayoría del grupo (81.9%) posee un alto grado de convencimiento sobre su capacidad para realizar una tarea. En lo concerniente con el interés/valor de la tarea, el 75.6% del grupo expresa mayoritariamente la importancia de realizar la tarea de manera satisfactoria, valorando el esfuerzo al desarrollarla, así como la utilidad de la misma.

En la subdimensión automotivación observamos que un 88.3% de los estudiantes de los grados 10° y 11° de la I.E. Pío XII, son capaces de identificar e idear sus propias acciones para desarrollar las actividades presentadas. En autoeficacia el 88.1 % de los estudiantes está de acuerdo en que son capaces de diferenciar y detectar las mejores alternativas para solucionar las tareas. En interés/valor de la tarea los estudiantes (77.7%) están de acuerdo con que son capaces

de controlar el tiempo que dedican para realizar actividades académicas y encontrar nuevas alternativas de solución de problemas. La confiabilidad del instrumento en la dimensión automotivación, presenta *Alfa de Cronbach* promedio cercano al 0.60 (instrumento confiable).

Los resultados en la muestra de la I.E. General José María Cabal, en esta dimensión de la fase de planificación, revelan que en los tres subdimensiones de la automotivación (automotivación, autoeficacia e interés/valor de la tarea), los estudiantes (en porcentajes superiores al 88%) reconocen positivamente las estrategias autorregulatorias propias de esta dimensión.

En las figuras 18, 19 y 20, se presentan los valores promedio por ítem de la dimensión automotivación (subdimensiones automotivación, autoeficacia e interés/valor de la tarea) estos indican que en el nivel básica secundaria y media de la muestra, un gran número de estudiantes expresa una alta tendencia a procesos de autorregulación consistentes con la fase de planeación en su la dimensión automotivación.

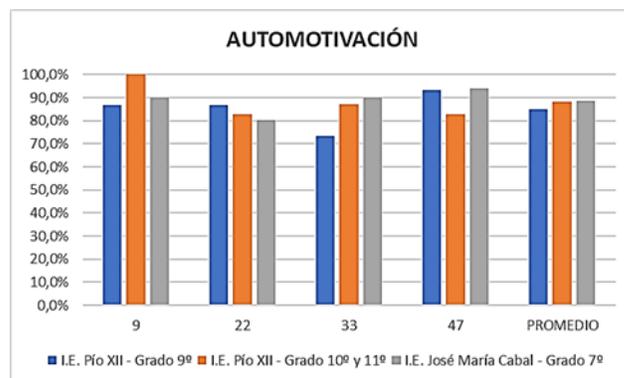


Figura 18. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión automotivación (subdimensión automotivación) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

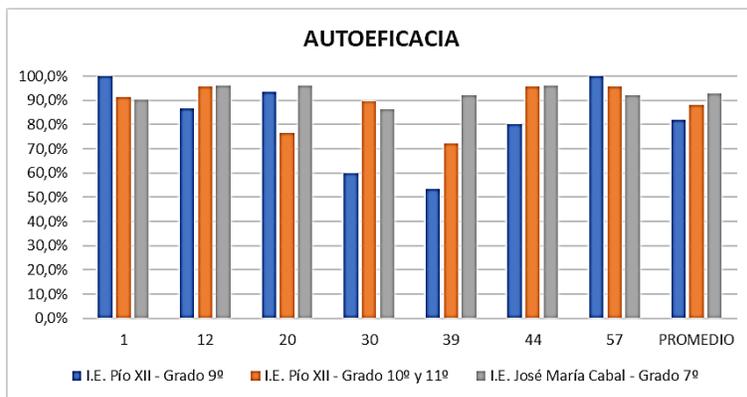


Figura 19. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión automotivación (subdimensión autoeficacia) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

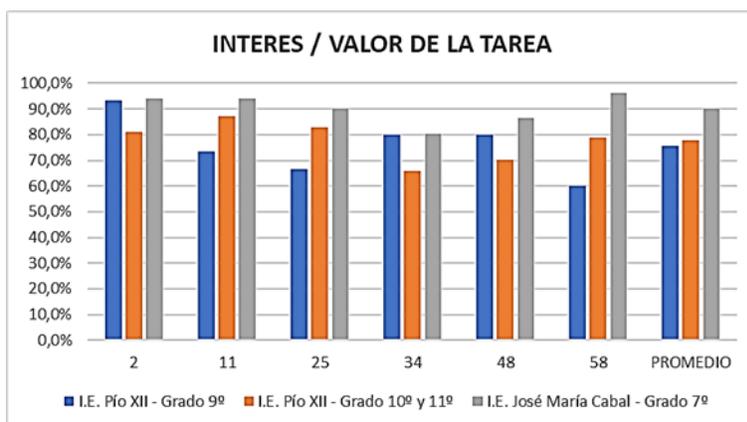


Figura 20. Valores promedio de la fase de planificación - dimensión automotivación (subdimensión interés/valor de la tarea) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en los niveles básica secundaria y media de las instituciones que componen la muestra, en esta subcategoría “fase de planificación”, se asocian muy bien, con lo descrito por Panadero y Tapia (2014b) quienes explican que en esta primera fase del ciclo autorregulatorio, el estudiante se caracteriza por analizar y valorar la capacidad para la ejecución de la tarea, y que es precisamente ese análisis de valoración de la tarea el factor que determina el grado de motivación y esfuerzo que empleará para realizarla.

4.3.2. Subcategoría Fase de ejecución (autocontrol/autobservación).

Seguidamente, se presentan los resultados en la dimensión autocontrol/autobservación (subdimensiones: estrategias metacognitivas y automonitoreo) de la subcategoría “fase de ejecución”.

4.3.2.1. Dimensión autocontrol/autobservación.

Los resultados obtenidos en el grado 9° de la I.E Pío XII en la subcategoría “fase de ejecución” en su dimensión autocontrol/autobservación son los siguientes: a) subdimensión estrategias metacognitivas: Se aprecia en nivel significativo (87.8%) de los estudiantes utilizan estrategias de planificación y supervisión en pro de mejorar su rendimiento; b) subdimensión automonitoreo: los resultados revelan el 92.2% de los educandos realizan el ejercicio de comparación con base en criterios establecidos para la valoración de la ejecución de una tarea. En esta dimensión el rango en el *Alfa de Cronbach* (0.62-0.76) indica la confiabilidad del instrumento.

En la fase de ejecución los alumnos de décimo y undécimo de la Institución Educativa Pío XII presentan los siguientes resultados en la dimensión autocontrol/autobservación: a) estrategias metacognitivas los estudiantes en su mayoría (alrededor del 90%) son capaces de evaluarse respecto a los resultados de una actividad teniendo en cuenta las estrategias que deben utilizar para su desarrollo; b) automonitoreo encontramos que los estudiantes en su mayoría (alrededor del 80%) son capaces de estimar los avances respecto a las actividades que están realizando además identifican los obstáculos que les dificultan la construcción de conocimiento. El *Alfa de Cronbach*, en esta dimensión (cerca 0.60) indica la confiabilidad del instrumento.

La aplicación del cuestionario Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR), a la muestra de la I.E. General José María Cabal en la Fase de Ejecución, presentó una excelente confiabilidad (*Alfa de Cronbach de 0.983*). Es significativo para esta población la presencia de estrategias de la Fase de Ejecución, con una alta incidencia (>90%), lo que significa que los estudiantes desarrollan una serie de acciones que incluyen planificación, supervisión y regulación, para lograr un mejor rendimiento, enlazando estrategias que conocen con conocimientos actuales, comparando y determinando cual es el mejor camino para actuar y hacer mejoras si es necesario (Ortiz, 2020).

En las figuras 21 y 22, se presentan los valores promedio por ítem de la dimensión autocontrol/autobservación (subdimensiones estrategias metacognitivas y automonitoreo) estos indican que en el nivel básica secundaria y media de la muestra, un porcentaje significativo de estudiantes expresa una alta tendencia a procesos de autorregulación consistentes con la fase de ejecución en su dimensión autocontrol/autobservación.

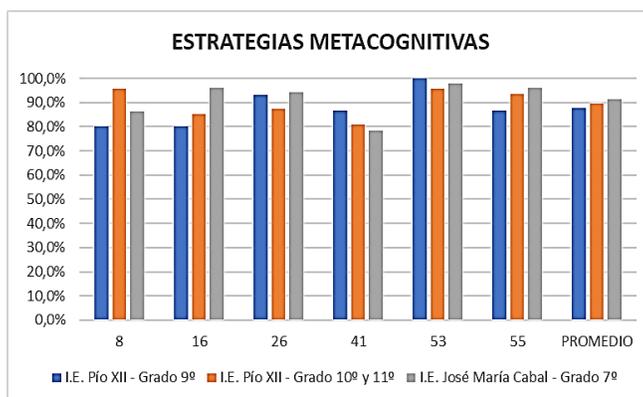


Figura 21. Valores promedio de la fase de ejecución - dimensión autocontrol/autobservación (subdimensión estrategias metacognitivas) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

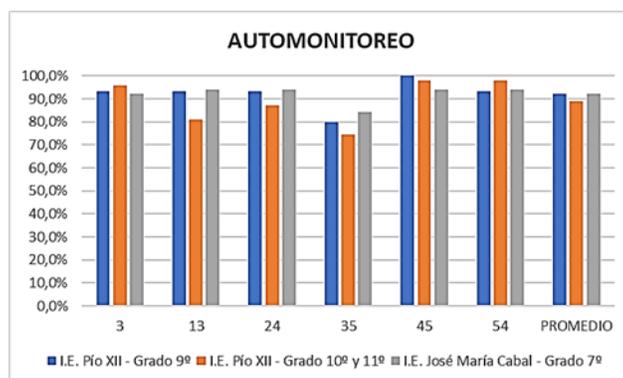


Figura 22. Valores promedio de la fase de ejecución - dimensión autocontrol/autobservación (subdimensión automonitoreo) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en los niveles básica secundaria y media de la I.E. Pío XII y General José María Cabal, en esta subcategoría “fase de ejecución”, concuerdan con lo sostenido por Panadero y Tapia (2014b), sobre la monitorización metacognitiva, conocida también como autosupervisión o automonitoreo, considerada como una forma de autoevaluación del trabajo, que en la fase de ejecución es fundamental para sostener los índices de concentración, motivación e interés, mediante el empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas para el logro de los objetivos. Por consiguiente, de acuerdo con la información obtenida, se evidencia que un porcentaje significativo de los estudiantes de dichos niveles académicos realizan procesos de monitorización metacognitiva.

4.3.3. Subcategoría Fase de evaluación (autojuzgamiento, autorreacción).

En este punto se presentan los resultados por cada dimensión de la subcategoría “fase de evaluación”.

4.3.3.1. Dimensión autojuzgamiento.

Para el grado 9° de la I.E. Pío XII, los datos obtenidos en esta dimensión, muestran que en sus subdimensiones autoevaluación y atribuciones causales, el 70.7 % de los estudiantes, expresa capacidad para valorar su trabajo como correcto o incorrecto dependiendo de pautas de calidad establecidas, y el 76% considera que tiene la facilidad para plantear explicaciones pertinentes sobre las causas (internas y externas) de su desempeño académico. En esta dimensión se obtiene un *Alfa de Cronbach* promedio de 0.60 mostrando así la confiabilidad del instrumento.

En la fase de evaluación - dimensión autojuzgamiento, los resultados obtenidos con los estudiantes de grado decimo y undécimo de la Institución Educativa Pío XII son los siguientes:

a) subdimensión autoevaluación: la mayor parte de los estudiantes (70.6%) cuenta con habilidades para dedicarse a una actividad controlando e identificando las causas que pueden evitar el desarrollo adecuado de las mismas; b) subdimensión atribución causal: en su mayor parte (79.6%) de los estudiantes encuentra una manera de realizar las actividades de manera efectiva teniendo en cuenta los elementos más importantes y revisando los aspectos que presentan similitudes con actividades del mismo tipo. El *Alfa de Cronbach* promedio de la dimensión corresponde a 0.63 denotando la confiabilidad del instrumento.

Los ítems de la Fase de Evaluación, aplicado a la muestra de estudiantes del grado séptimo de la I.E. General José María Cabal, mostraron al igual que las otras fases una excelente confiabilidad con un *Alfa de Cronbach* de 0.977. Para esta fase se muestra una ligera disminución en la tendencia de las respuestas hacia la identificación de los educandos con estrategias propias de esta fase. Sin embargo, su significancia sigue siendo representativa, consistente con los resultados de fases anteriores. Se observa que los estudiantes realizan evaluación de su trabajo, basados en criterios de calidad y propios (89.8%), al igual que

relacionan cuando esos resultados están potenciados debido a su esfuerzo o bien a elementos externos (90.2%).

En las figuras 23 y 24, se enseñan los valores promedio por ítem de la dimensión autojujgamiento (subdimensiones autoevaluación y atribuciones causales) estos señalan que en el nivel básica secundaria y media de la muestra, un porcentaje considerable de estudiantes expresa una tendencia significativa a procesos de autorregulación consistentes con la fase de evaluación en la dimensión autojujgamiento.

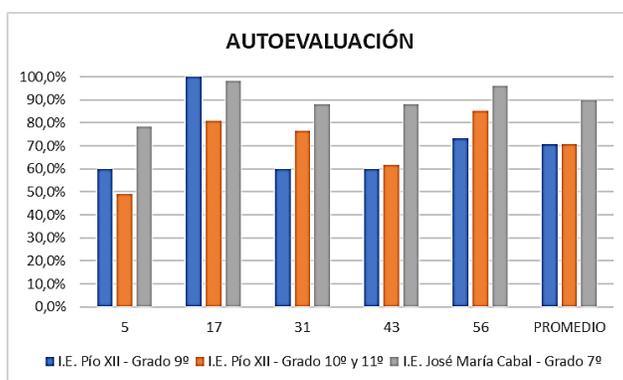


Figura 23. Valores promedio de la fase de evaluación – dimensión autojujgamiento (subdimensión autoevaluación) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

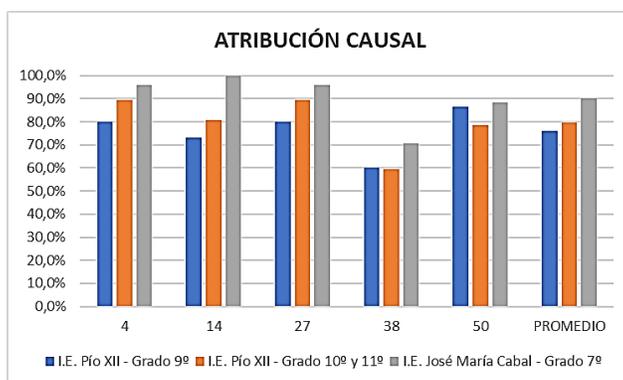


Figura 24. Valores promedio de la fase de evaluación – dimensión autojujgamiento (subdimensión atribuciones causales) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

4.3.3.2. Dimensión autorreacción.

En el grado 9° de la I.E. Pío XII, el rango del *Alfa de Cronbach* (0.62-0.703) en la dimensión autorreacción confirma la confiabilidad del instrumento. Los datos obtenidos revelan que en la subdimensión autosatisfacción/afecto, el 74.3 % de los estudiantes tiene un manejo adecuado de las reacciones afectivas y cognitivas ante la forma de juzgarse a sí mismos. En lo que respecta a la inferencia adaptativa/defensiva, la mayor parte de la muestra (80%) logra identificar estrategias para la realización de una tarea e infieren si deben mantenerse o cambiarse, según los resultados obtenidos (inferencia adaptativa), pero también aparece en una baja proporción evidencia de inferencia defensiva, que puede estar haciendo, que frente a unos resultados no satisfactorios el estudiante decida no emprender la tarea.

En el caso de los grupos décimo y undécimo de la Institución Educativa Pío XII, el instrumento arroja un *Alfa de Cronbach* promedio (0.60) reflejando la confiabilidad del cuestionario. En la dimensión autorreacción – subdimensión autosatisfacción/afecto, muestran la mayor parte de los estudiantes (76.6 %) siente que posee los conocimientos necesarios para resolver las actividades, además de ser capaz de organizar de manera efectiva un plan de estudio que permita alcanzar los objetivos. En la subdimensión inferencia adaptativa/defensiva se encuentra que el 83.4% de los identifica la complejidad de una actividad y procuran tener los objetivos claros antes de realizarla, permitiendo que encuentren maneras de trabajar más efectivas frente a cada tipo de actividad.

Los resultados obtenidos en el grado 7° de la I.E. General José María Cabal revelan que el educando tiende a autojuzgarse de acuerdo con las reacciones afectivas y cognitivas propias que tenga frente a determinadas situaciones (89.9%), de esta manera promueve estrategias de éxito para la realización de sus deberes (89.8%).

Las figuras 25 y 26, se presentan los valores promedio por ítem de la dimensión autorreacción (subdimensiones autosatisfacción/afecto e inferencia adaptativa/defensiva) estos señalan que en el nivel básica secundaria y media de la muestra, un porcentaje importante de estudiantes expresa una tendencia positiva a procesos de autorregulación consistentes con la fase de evaluación en la dimensión autorreacción.

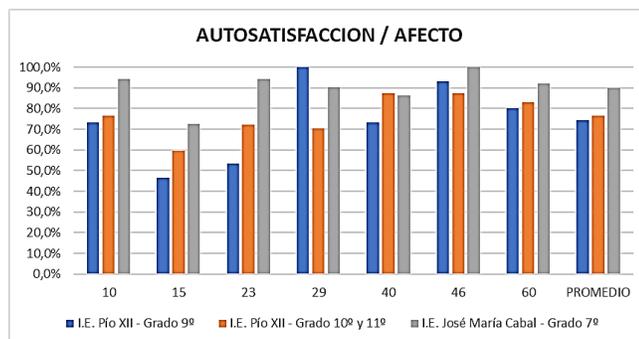


Figura 25. Valores promedio de la fase de evaluación – dimensión autorreacción (subdimensión autosatisfacción/afecto) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

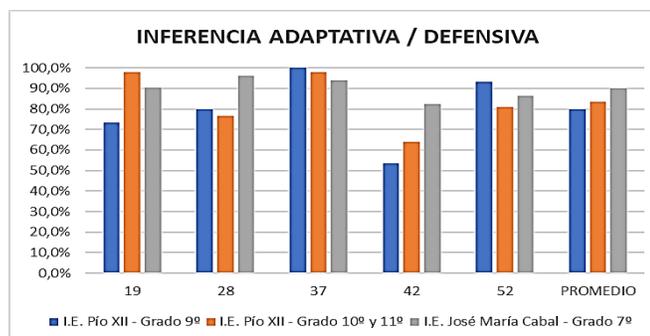


Figura 26. Valores promedio de la fase de evaluación – dimensión autorreacción (subdimensión inferencia adaptativa/defensiva) de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Elaboración propia.

En ambas instituciones y niveles educativos, los resultados reportados muestran una ligera disminución en la tendencia de las respuestas hacia la identificación de los educandos con estrategias propias de esta fase. Sin embargo, su significancia sigue siendo representativa. Los resultados en esta subcategoría, a la luz de lo planteado por Panadero y Tapia (2014b), revelan la importancia de que el estudiante tenga claridad en los criterios de evaluación, los cuales pueden

ser establecidos al iniciar la tarea con la orientación del profesor, para que pueda reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades. Los autores plantean que para que el estudiante aprenda a autoevaluarse hay que brindarle espacios de reflexión sobre sus errores. Además, también Panadero y Tapia (2014b) insisten en la relevancia de fomentar los afectos positivos para mejorar los niveles motivacionales de manera que el estudiante no caiga en la evitación de la tarea. Ante la posibilidad de incremento en la inferencia defensiva, los autores argumentan que, ante la probabilidad de un nuevo fracaso, el estudiante decide no realizar la actividad, pudiéndose generar efectos como la apatía, el desinterés, la procrastinación.

Finalmente, los resultados permiten describir de la siguiente manera las fases de la autorregulación del aprendizaje para los niveles básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal: **1) Fase de planificación:** los resultados avalan la habilidad de los estudiantes para analizar y valorar la capacidad para la ejecución de la tarea. **2) Fase de ejecución:** los datos obtenidos revelan que los estudiantes realizan procesos de monitorización metacognitiva. **3) Fase evaluación:** leve tendencia a que los estudiantes presenten dificultades con la autoevaluación (valoración de las actividades y emisión de juicios de los resultados obtenidos), específicamente al finalizar una actividad. Se deben prevenir la evitación de la tarea y la inferencia defensiva.

4.4 Cuarta categoría Factores emocionales y motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje

Esta cuarta categoría responde al objetivo específico número cuatro: Comparar la incidencia de los factores emocionales y motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

4.4.1. Subcategoría Incidencia de los factores emocionales el proceso de autorregulación del aprendizaje.

Los resultados del grado 9° de la I.E. Pío XII, revelan que: 1) *Factores emocionales que inciden positivamente en los procesos de autorregulación*: autoconcepto en sus dimensiones académica, familiar y social y emociones favorables como: felicidad, alegría, confianza y satisfacción 2) *Factores emocionales que pueden estar incidiendo negativamente en los procesos de autorregulación*: autoconcepto físico y emocional y emociones desfavorables como: rabia, tristeza, temor/miedo, aburrimiento. Relacionando estos resultados con los obtenidos con el cuestionario Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR), es probable que ese bajo porcentaje de dificultades evidenciadas en la “fase de evaluación” pueda deberse a la incidencia de factores del autoconcepto (especialmente dimensión emocional) y a algunas de las emociones desfavorables reportadas por los estudiantes. En este sentido, la importancia del autoconcepto es evidente en los procesos autorregulatorios. De acuerdo con Núñez et al. (1995): “Cuando el alumno confía en sus propias capacidades, tiene expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje, presenta un aprendizaje con un mayor grado de significatividad y funcionalidad” (Núñez et al., 1995, como se citó en Hernández, et al. 1998, p. 106). En cuanto a las emociones favorables y desfavorables, en su investigación Ibáñez (2002) constata que las emociones de los alumnos son un aspecto decisivo para el aprendizaje. Las emociones favorables, conllevan a aspectos que se consideran primordiales para incrementar la calidad del aprendizaje (sentirse motivado en clase, entender y aplicar en contexto los contenidos, sentirse valorado como estudiante, etc.). Lo opuesto sucede con la contextualización de las emociones desfavorables (p. 44).

En cuanto a los alumnos del nivel media de la I.E. Pío XII, si queremos entender como los estudiantes avanzan hacia mayores niveles de aprendizaje, se debe tener en cuenta que las emociones juegan un rol primordial en este proceso y se debe entender además que depende como se regulen las emociones se pueden obtener resultados, por esta razón teniendo en cuenta los resultados que arrojaron los instrumentos Escala de Autoconcepto AF5 y la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), podemos decir que los estudiantes poseen en si mayor cantidad de emociones positivas que negativas y esto a su vez responde a los resultados encontrados en el cuestionario Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR) donde la mayor parte de los estudiantes son participes y constructores de su propio conocimiento; por esta razón se deduce que los estudiantes con una interacción positiva con sus emociones están más capacitados para emprender el proceso de autorregulación del aprendizaje, pues cuentan con muchos refuerzos positivos frente a los contextos en los que se encuentran.

Los estudiantes de la I.E. General José María Cabal muestran una correlación directa positiva entre el autoconcepto y las emociones con la autorregulación del aprendizaje. El autoconcepto positivo les permite a los educandos aceptar retos, comprender, emprender, perder el temor, es la base del buen funcionamiento personal, social, y académico para alcanzar la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo (Carranza y Bermúdez, 2017, p. 461). En cuanto a los factores emocionales, los resultados respaldan la relevancia de las emociones favorables o positivas sobre el autocontrol del aprendizaje. Así como el respaldo del docente a los factores: autonomía del educando, autoeficacia y Engagement (compromiso escolar). Razón por la cual, estos aspectos se consideran variables predictoras del rendimiento académico (Oriol et al., 2017).

Partiendo de los resultados, para el estudio de la incidencia de los factores emocionales frente a los procesos autorregulatorios es muy importante resaltar lo expuesto por Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018), quienes desde las neurociencias sustentan la importancia de la emoción en el aprendizaje: “En situaciones de bienestar emocional, aumenta la eficiencia del proceso cognitivo. Situaciones de estrés intenso tienen un efecto nocivo sobre el aprendizaje y la memoria, bloqueando el proceso cognitivo” (p. 5). Los autores también plantean la relación de la motivación con las emociones afirmando que “los sistemas emocionales crean motivación, y esta, en la medida que predispone a la acción inducida y mantenida por esas emociones, propicia el aprendizaje” (p. 6).

Finalmente, tal como Zimmerman lo planteara, el proceso autorregulatorio es cíclico y se retroalimenta constantemente; es así como “las atribuciones, las emociones experimentadas y sus inferencias sobre la posibilidad de tener éxito en el futuro afectarán directamente a las variables descritas en la fase de planificación como responsables de la motivación (autoeficacia, interés y valor de la tarea)” (Alonso-Tapia, 2005a, como se citó en Panadero y Tapia, 2014b, p. 459).

4.4.2. Subcategoría Incidencia de los factores motivacionales el proceso de autorregulación del aprendizaje.

Los resultados en el grado 9° de la I.E. Pío XII, de acuerdo con la aplicación del Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) arrojan lo siguiente: **1) Factores motivacionales intrínsecos (metas de aprendizaje):** importancia que los estudiantes dan a las metas de aprendizaje a corto y largo plazo. Para motivación intrínseca se señala una alta tendencia a la puntuación “Mas motivado que desmotivado” según el Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG). **2) Factores motivacionales extrínsecos (metas de rendimiento):** En este caso, el Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG) indica que el

grupo se encuentra en la puntuación “Motivación no definida y contradictoria”. No obstante, presenta una alta incidencia de aprobación social (específicamente de sus profesores). **3) Índices de motivación global:** Con lo obtenido en el índice de Iadov para la interpretación de los ítems que miden la veracidad del cuestionario (ítems 24, 27 y 33) los datos globales de los niveles motivacionales muestran que el 60% del grupo tiene tendencia hacia estados motivacionales positivos. El 40% restante presenta motivación no definida o contradictoria. Lo cual puede estar afectando en esta porción de estudiantes los procesos autorregulatorios, específicamente en la “fase de evaluación”, tal como lo revelan los resultados del cuestionario Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR).

La tendencia a la aprobación social del grado 9° puede afectar los procesos autorregulatorios. Según Hernández, et al. (1998) si este deseo de aprobación es mayor que su deseo de aprender, es importante tener en cuenta que la inclinación por las metas de rendimiento puede hacer que el estudiante llegue a evitar tareas que generen un riesgo de fracaso. (pp. 92-93).

Como lo sostiene Hernández et al. (1998), esto puede generar evitación de la tarea, por consiguiente, afectar el proceso autorregulatorio, específicamente la fase de evaluación. Es indispensable tener en cuenta este planteamiento, ya que los resultados del grado noveno revelan en el 40% de la muestra, el requerimiento de mejorar los niveles motivacionales para prevenir la evitación de la tarea y la inferencia defensiva. Además, según Panadero y Tapia (2014b) en la fase de evaluación el alumno valora su desempeño y explica los resultados obtenidos, en este proceso “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” (p. 457).

En cuanto a los estudiantes del nivel media de la I.E. Pío XII, se puede considerar que los alumnos están construyendo su proceso de autorregulación siempre que sean partícipes activos de su propio conocimiento y basándonos en los resultados que arrojó el instrumento Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR), la mayor parte de los estudiantes asume un rol dinámico en sus procesos autorregulatorios por lo que son capaces de diferenciar, encontrar y mejorar habilidades de estudio durante el desarrollo de una actividad específica, esto está enfocado directamente con los resultados del instrumento Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) que muestra que la mayor parte de los estudiantes se encuentran mucho más motivados que desmotivados, se puede deducir entonces que los estudiantes motivados buscan potenciar su éxito académico y en cara a esto son capaces de supervisar su propio estilo de aprendizaje y escoger adecuadamente las estrategias más efectivas a través de la experiencia adquirida al resolver problemas propuestos.

Las metas son un concepto vital en la predicción de la conducta. Cuando se enfocan al aprendizaje inciden el desarrollo, la mejora de capacidades y la implicación en la tarea; si se direccionan al rendimiento generan en el estudiante una inclinación por demostrar a los otros (compañeros, padres, profesores) su competencia para alcanzar juicios positivos sobre de la misma. Este direccionamiento hacia las metas de rendimiento (motivación extrínseca), fue muy notoria en los tres grados abordados en la I.E. Pío XII, una alta tendencia a la necesidad de recibir juicios valorativos positivos por parte de los profesores.

Los estudiantes de grado séptimo de la I.E. General José María Cabal, presentan estrategias de autorregulación muy relacionadas con la motivación extrínseca, intrínseca y global. Puesto que es fácil evidenciar a partir de los resultados obtenidos altos niveles de interés y rendimiento académico, asociado a ambientes sociales y familiares mayormente favorables

desde su sentir, y que generan un efecto positivo en la motivación hacia el estudio, y tal como indica Valdés et al. (2009): “La motivación hacia el estudio es un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica” (p. 2).

4.5 Análisis de los datos en correlación con la hipótesis

La hipótesis del presente estudio enuncia que: Existe una correlación positiva entre factores emocionales y motivaciones; y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Con estos resultados no solo se comprueba la hipótesis, también se da respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal?

Los datos obtenidos revelan que a nivel emocional los factores con incidencia positiva en los procesos autorregulatorios son aquellos relacionados con el autoconcepto familiar, académico y social, así como las emociones favorables para el aprendizaje, tales como las experimentadas por los estudiantes cuando los contenidos vistos en clase estos son prácticos, interesantes, y novedosos, cuando entienden los temas orientados y obtienen buenas calificaciones, cuando evidencian que el docente muestra interés en los educandos y aprecian la apropiación del conocimiento por parte del docente, cuando el trabajo en equipo con su pares se evidencia unión y ayuda mutua.

Se encuentra que por el contrario, se ven afectados negativamente los procesos autorregulatorios, cuando en ellos inciden factores tales como una baja valoración del

autoconcepto en sus dimensiones física y emocional, así como las emociones desfavorables para el aprendizaje que los estudiantes sienten frente a situaciones como: no recibir del docente respuesta y aclaración a sus dudas, no obtener los resultados esperados, al pensar que pierden el tiempo en clase o que les enseñan muy poco, al sentir que son evaluados injustamente por parte del maestro y al tener una relación con sus pares en un ambiente desfavorable (los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa).

En cuanto a los factores motivacionales, es claro que la motivación es un aspecto relevante en los procesos autorregulatorios del aprendizaje, y por ende todos los elementos motivacionales tienen incidencia en el nivel de desempeño del alumno. Es muy positivo encontrar la alta tendencia hacia la motivación intrínseca (metas de aprendizaje) en los estudiantes pertenecientes a la muestra; Ya que, según lo expuesto por Azpiroz (2017), los alumnos con mayor interés intrínseco presentan una actitud más activa y comprometida, pues asumen el aprendizaje como una actividad que les complace; lo cual favorece los procesos de autocontrol y automonitoreo de sus procesos, permitiendo optimizar las estrategias que utiliza para el cumplimiento de sus objetivos.

Por su parte, en cuanto a la motivación extrínseca (metas de rendimiento), los resultados obtenidos muestran que, en el inicio de la edad adolescente, se presenta un menor grado de motivación intrínseca y un mayor grado de motivación extrínseca, en lo referente a su proceso escolar, ya que orientan su interés hacia metas de desempeño, con el propósito de obtener calificaciones beneficiosas y satisfactorias; observándose una menor preocupación por aquellos aspectos referidos al aprendizaje (Otis et al., 2005, como se citó en Domínguez y Pino-Juste, 2014, p. 350). Los alumnos con intereses extrínsecos, emplean en la ejecución de las actividades,

estrategias memorísticas, de reproducción mecánica, que no les posibilita alcanzar mejores niveles cognitivos (Azpiroz, 2017).

Aunque los resultados revelen que, los estudiantes de la muestra, tienen una muy buena inclinación por las metas de aprendizaje, dada la edad de la población de este estudio, es también muy marcada la necesidad de buscar la valoración y aprobación social por lo que en ese sentido muestran también tendencia a una motivación extrínseca que les mueve a alcanzar las metas académicas que se han planteado. Es muy importante, hacer énfasis en que la tendencia a la aprobación social puede afectar los procesos autorregulatorios. Pues como ya se mencionó la inclinación por las metas de rendimiento puede hacer que el estudiante llegue a evitar tareas generando un riesgo de fracaso escolar y por consiguiente afectar el proceso autorregulatorio (Hernández, et al. pp. 92-93).

4.6 Análisis de los datos en correlación con los supuestos

En este capítulo se logra hacer una adecuada interrelación de los instrumentos aplicados, encontrando que existe incidencia entre los factores emocionales y motivacionales con el proceso de autorregulación en el aprendizaje. El hecho de lograr determinar de los principales factores emocionales y motivacionales que inciden (tanto positiva como negativamente) en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, permitirá iniciar procesos de intervención educativa en ambos contextos educativos, al proporcionar información clara, concreta y sustentada de cómo el educando asumen su proceso de formación con base en el control de sus emociones, su motivación (metas de aprendizaje y de rendimiento), así como los procesos de autorregulación del aprendizaje que poseen los alumnos en ambas instituciones y niveles educativos abordados.

Capítulo 5. Conclusiones

En el presente capítulo se dan a conocer las conclusiones de la investigación, luego de haber realizado el planteamiento del problema, la consulta de estudios relacionados con los componentes motivacionales y emocionales que influyen en los procesos autorregulatorios, la recolección y el análisis de los datos. Todo lo anterior, con miras a responder la pregunta de investigación mediante la identificación de los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje, y la descripción de las fases del ciclo de autorregulación de los estudiantes de básica secundaria y media del contexto de estudio. Esto a su vez, permitió confirmar la hipótesis: “Existe una correlación positiva entre los factores emocionales y motivaciones y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal”.

5.1 Principales hallazgos

Lo expuesto en esta investigación permite analizar la incidencia de los factores emocionales y motivacionales en los procesos autorregulatorios del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones Pío XII y General José María Cabal, obteniendo las siguientes conclusiones:

- Se encuentra una correlación positiva entre los factores emocionales (autoconcepto y emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje) y la autorregulación del aprendizaje. El autoconcepto, es un constructo que permite conocer la apreciación que el estudiante tiene de sí mismo; al caracterizarse por su multidimensionalidad, el autoconcepto, posibilita analizar la percepción que el educando tiene de sí mismo, en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve

(académico/laboral, familiar, social, físico, emocional). Dichas percepciones son organizadas de manera jerárquica, consecuyente y permanente. No obstante, este se va formando, modificando y adaptando de acuerdo con las experiencias particulares (internas y externas) vividas por el estudiante durante su proceso de desarrollo, tendiendo a estabilizarse al avanzar en la edad.

- Con relación a la incidencia de las emociones ya sean favorables o desfavorables sobre el proceso de aprendizaje, se pudo advertir que en el ambiente educativo se evidencian ciertas emociones que favorecen acciones de aprendizaje y otras que las dificultan. Las variaciones emocionales influyen en los cambios de la acción o la conducta del estudiante, por lo que se requiere identificar las emociones que los estudiantes manifiestan más frecuentemente, pues este reconocimiento orientará la ruta de las acciones a emprender.
- En el caso concreto de esta investigación, los estudiantes del contexto abordado (en su gran mayoría adolescentes) poseen un autoconcepto global positivo dado en gran parte gracias al aporte significativo de las dimensiones del autoconcepto familiar, académico y social; encontrándose también que las dimensiones física y emocional, aun requieren una mayor estabilidad, debido a que en la etapa de la adolescencia los estudiantes le otorgan un mayor nivel jerárquico a la opinión de sus pares, dándole así relevancia a la necesidad de aprobación social de sus coetáneos. La clase de autoconcepto (positivo o negativo) que el estudiante posea, incide en sus procesos autorregulatorios, específicamente en los niveles de autoeficacia, valoración de la tarea y el establecimiento de metas de aprendizaje (fase planeación del ciclo de autorregulación). En cuanto a la relación de las

emociones (favorables y desfavorables) con los procesos autorregulatorios del aprendizaje, se confirma que existe un engranaje indisoluble entre “emoción-motivación y autorregulación”, la emoción genera motivación, la motivación conlleva a la acción, y la acción promovida y sostenida por la emoción conduce al aprendizaje significativo y autorregulado.

- Se establece también, una correlación positiva entre los factores motivacionales (motivación intrínseca y extrínseca) y los procesos de autorregulación del aprendizaje; dada la importancia de la motivación en los educandos para generar la adquisición de autonomía, independencia e interés por su formación. En este sentido se encontró que efectivamente, la motivación intrínseca (metas de aprendizaje) corresponde al tipo de motivación según la cual el estudiante tiene un rol dinámico en la consecución de sus propósitos y permanece atento a sus actividades académicas para alcanzar resultados satisfactorios en su desempeño académico; y la motivación extrínseca (metas de rendimiento), concierne al tipo de motivación que se presenta cuando el estudiante centra su interés en la obtención de un beneficio y la valoración positiva de sus capacidades.
- La orientación a las metas intrínsecas se da en una mayor proporción en los estudiantes que manifiestan una significativa inclinación por el aprendizaje de contenidos actuales e innovadores y que ellos consideran interesantes. Esto concuerda con lo hallado en la aplicación de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), según lo cual, si los contenidos de las asignaturas son prácticos, interesantes, y novedosos, los educandos indican emociones positivas para el aprendizaje. Se observó en los estudiantes como precursor de esta clase de

motivación: la orientación comportamental hacia la ejecución de las actividades a emprender, fijando su interés en el proceso formativo y el logro de sus objetivos y metas. Lo anterior cobra una especial significancia en los procesos autorregulatorios del aprendizaje. De esta manera se confirma también en este caso la correlación triádica positiva “emoción-motivación-autorregulación del aprendizaje”.

- En lo relacionado con la motivación extrínseca (metas de rendimiento), se pudo evidenciar que los estudiantes, presentan un índice de satisfacción global para motivación extrínseca correspondiente a “Motivación no definida y contradictoria”. Pese a ello, los resultados exhiben una marcada tendencia de los estudiantes a alcanzar la valoración y aprobación social de sus compañeros, padres y profesores, siendo la valoración de los últimos a la que ellos le otorgan una mayor importancia. Confirmando así, lo expuesto en diversos estudios según los cuales en la adolescencia se presentan un mayor índice de motivación extrínseca al direccionarse los esfuerzos a conseguir calificaciones satisfactorias por encima de la obtención de aprendizajes. Es importante, tener en cuenta que un índice elevado en la motivación extrínseca puede afectar el proceso de autorregulación del aprendizaje en la fase de evaluación, al potencializar la evitación de la tarea y la inferencia defensiva.
- En suma, los hallazgos también permitieron describir las fases de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, así: en la fase planificación se aprecia la habilidad de análisis y valoración en la ejecución de la tarea; en la fase de ejecución se evidencia en los educandos procesos de monitorización

metacognitiva y en la fase de evaluación se observa una leve propensión a dificultades en las actividades de autoevaluación, especialmente al término de una actividad.

5.2 Generación de nuevas ideas

Con la realización de esta investigación surgen nuevas ideas. La primera de ellas enfocada a la posibilidad de establecer procesos de intervención educativa en los contextos mencionados, al proporcionar indicadores de cómo los alumnos asumen el proceso de formación con base en el control de sus emociones, la motivación hacia el aprendizaje y los procesos de autorregulación del aprendizaje que posee cada alumno.

En una segunda instancia, dado que se encontraron dificultades en la fase de evaluación en el ciclo de autorregulación, se plantea como alternativa la creación de espacios en los cuales los estudiantes desarrollen competencias que les permitan autoevaluar su desempeño académico, mediante la formación del hábito desde la realización de la autoevaluación como algo cotidiano, percibiéndola, así como un proceso de reflexión y mejora.

En tercer lugar, se considera relevante incluir a nivel curricular los elementos de las fases del ciclo de autorregulación del aprendizaje: fase planificación (análisis de la tarea, automotivación), fase ejecución (autocontrol, autoobservación), fase evaluación (autojuzgamiento, autorreacción); trabajando también articuladamente con los padres de familia para generar un proceso integral y coordinado. En cuanto al personal docente, es necesario que en su metodología tengan en cuenta la inclusión del proceso de autorregulación del aprendizaje, partiendo siempre de las necesidades individuales de los estudiantes.

5.3 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos

En respuesta a la pregunta del estudio ¿Cuáles son los principales factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal?, se encuentra una relación directa entre los factores emocionales y motivacionales con los procesos autorregulatorios. De manera global, se pudo constatar que los factores emocionales que tienen mayor incidencia favorable en los procesos autorregulatorios son el autoconcepto en sus dimensión académica, familiar y social y las emociones favorables para el aprendizaje ligadas a sentimientos positivos que les genera el apoyo por parte del docente y el fortalecimiento de su autonomía, autoeficacia y compromiso académico. También se confirma que los factores motivacionales que repercuten favorablemente en la autorregulación del aprendizaje de la población estudiantil del contexto de este estudio, son el establecimiento de metas de aprendizaje a corto y largo plazo (motivación intrínseca) y la aprobación social, (entendida como el concepto positivo que las otras personas tienen de sus capacidades) dándole mayor prelación a la opinión de sus docentes (motivación extrínseca).

Con relación a los factores emocionales, se confirma que los estudiantes que presentan una interacción favorable con sus emociones están más capacitados para llevar a cabo el proceso de autorregulación del aprendizaje. Se pudo establecer que, a nivel de factores emocionales, el autoconcepto positivo (en las dimensiones académica, familiar y social) y las emociones favorables (felicidad, alegría, confianza, satisfacción) presentan una correlación positiva con los procesos autorregulatorios. De igual manera, es posible que dichos procesos se vean afectados por las dificultades evidenciadas en las dimensiones física y emocional del autoconcepto, así

como por las situaciones que les generan a los estudiantes emociones desfavorables como: rabia, tristeza, temor/miedo, aburrimiento.

Por lo que corresponde a los factores motivacionales (motivación intrínseca y extrínseca), se pudo confirmar que la motivación es un aspecto relevante en los procesos autorregulatorios del aprendizaje, y por ende todos los elementos motivacionales tienen incidencia en el nivel de desempeño del alumno. A pesar de tratarse de una población que en su mayoría se encuentra en etapa adolescente, en la cual los alumnos presentan un grado de motivación intrínseca menor con respecto al grado de motivación extrínseca, se evidenció una alta tendencia hacia la motivación intrínseca (metas de aprendizaje), según lo cual se puede afirmar que los estudiantes cuentan con la habilidad de enfocarse en las actividades académicas gracias a la capacidad para establecer y priorizar objetivos específicos de aprendizaje. Acerca de la motivación extrínseca (metas de rendimiento), se constata que, en el rango de edad de los estudiantes pertenecientes a la población de este estudio, es muy marcada la necesidad de buscar la valoración y aprobación social, por lo que en ese sentido muestran también tendencia a una motivación extrínseca considerable. Lo cual indica, la necesidad de fortalecer en la fase de evaluación del ciclo de autorregulación, factores como la autoevaluación, además de verificar hasta qué punto esta tendencia a requerir la aprobación social (especialmente de sus docentes) puede generar procrastinación, evitación de la tarea y la inferencia defensiva.

En lo referente al objetivo general: Analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, se determina que los factores emocionales (autoconcepto y emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje) inciden directamente sobre los procesos autorregulatorios.

Se encuentra una influencia positiva sobre la autorregulación de los estudiantes de la población estudio, específicamente dada por las dimensiones del autoconcepto académico, familiar y social, y las emociones favorables apreciadas en los estudiantes (felicidad, alegría, confianza, satisfacción) que generan acciones deseables en el quehacer del aula y que ellos manifiestan experimentar cuando el ambiente escolar les provee de contenidos temáticos prácticos, interesantes, y novedosos, cuando entienden los conceptos orientados en la clase y obtienen buenas calificaciones, cuando el docente demuestra interés en los educandos y apropiación del conocimiento que les enseña, cuando el trabajo en equipo se caracteriza por la unión y la cooperación entre compañeros.

De igual manera, se establece la incidencia directa de los factores motivacionales (motivación intrínseca y extrínseca) sobre la autorregulación del aprendizaje. A nivel de la motivación intrínseca (metas de aprendizaje) se encontró que los estudiantes de la población manifiestan capacidad para el establecimiento y priorización de objetivos de aprendizaje. En cuanto a la motivación extrínseca (metas de rendimiento), también se evidenció inclinación por las metas de rendimiento, lo cual se ratificó con la importancia que los estudiantes en edad adolescente, le otorgan a la aprobación social, especialmente por parte del docente, situación que según investigaciones como la desarrollada por Hernández, et al. (1998), puede hacer que el estudiante llegue a evitar tareas generando un riesgo de fracaso escolar y por consiguiente afectar el proceso autorregulatorio (pp. 92-93).

Centrándonos en el primer objetivo específico: Identificar los factores emocionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Se logró precisar que, el autoconcepto positivo, es la base del buen funcionamiento personal, social, y académico ya que el hecho del estudiante sentirse bien consigo mismo y

experimentar un buen nivel de satisfacción personal, genera en él la capacidad de perder el temor para asumir, comprender, emprender los diferentes retos. En cuanto a las emociones, se destaca la importancia de las emociones favorables o positivas producidas gracias al apoyo del docente a la autonomía del educando, el grado de autoeficacia y el compromiso escolar.

En referencia al segundo objetivo específico que busca identificar los factores motivacionales de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. Se establece que los factores motivacionales (motivación intrínseca y extrínseca), juegan un papel muy relevante en la autorregulación del aprendizaje. Los hallazgos avalan la importancia que los estudiantes dan a las metas de aprendizaje a corto y largo plazo (motivación intrínseca). También se evidenció inclinación por las metas de rendimiento (motivación extrínseca), lo cual ratificó que los estudiantes en edad adolescente confieren gran importancia a la obtención de aprobación social, fenómeno que en algunos estudiantes podría generar procrastinación, evitación de la tarea e inferencia defensiva, afectando la fase de evaluación en el ciclo autorregulatorio.

En cuanto al tercer objetivo específico cuya finalidad es describir las fases de la autorregulación del aprendizaje presentes en los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, se determinó que: en la **fase de planificación**, los alumnos tienen la habilidad de analizar y valorar la capacidad para la ejecución de la tarea, y ese análisis de valoración de la tarea, constituye un factor que es determinante en el grado de motivación y esfuerzo que empleará para realizar la actividad. En la **fase de ejecución**, se constató que los estudiantes realizan monitorización metacognitiva (automonitoreo) aspecto fundamental para mantener la concentración, la motivación y el interés, mediante el empleo de métodos y estrategias de aprendizaje adecuadas para el cumplimiento de

los objetivos. Finalmente, en la *fase de evaluación*, se confirma la importancia de que el estudiante tenga claridad en los criterios de evaluación, y la apertura de espacios de reflexión en los que el estudiante aprenda a realizar de manera correcta los procesos autoevaluativos.

Frente al cuarto objetivo específico consistente en comparar la incidencia de los factores emocionales y motivacionales en el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal, se puede concluir, que a pesar de la grandes diferencias a nivel sociodemográfico en entre ambas instituciones educativas, los hallazgos en cuanto a los factores emocionales y motivacionales y su incidencia en la autorregulación del aprendizaje fueron muy similares en cuanto a la tendencia de las respuestas de los estudiantes. No obstante, se presentó una mayor dispersión de los resultados en los dos niveles educativos abordados en la I.E. Pío XII, los resultados en la I.E. General José María Cabal, fueron más homogéneos y los porcentajes que marcaban la incidencia positiva de los factores emocionales y motivacionales sobre los procesos autorregulatorios fueron más altos que los obtenidos en las muestras de la I.E Pío XII. Esto puede deberse como se mencionó, a la diferencia del medio geográfico de ambas instituciones y al ambiente educativo en la familia (intervención de los padres en labores académicas de los hijos), ya que en la zona rural el nivel educativo de los padres de familia, en muchos casos no supera el nivel de básica primaria, por lo que el acompañamiento y atención que los padres pueden brindarle al proceso educativo de sus hijos es mínimo.

En referencia a la hipótesis, se confirma la correlación positiva entre factores emocionales y motivaciones; y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

5.4 Limitantes

El desarrollo de la investigación se vio afectado por algunas limitantes, entre ellas la estrategia de “Educación en Casa”, la comprensión lectora y auditiva de los estudiantes. La estrategia del gobierno nacional colombiano “Educación en Casa” como consecuencia de la emergencia sanitaria debida al COVID-19 durante el año 2020, conllevó a que los estudiantes recibieran su formación educativa desde casa, algunos podían unirse por medios virtuales sincrónicos y asincrónicos con los docentes y a otros se les facilitó por medios físicos (material y guías impresas). Esta situación generó limitante al desarrollo de la investigación en la obtención de los permisos, consentimientos informados y aplicación de instrumentos a la población objeto del estudio, lo cual se solventó con la virtualización, envío físico o llamada telefónica según se requiriera de los instrumentos.

La comprensión lectora de algunos educandos requirió de claridad por parte del equipo de investigación, esto se debía a que los alumnos en algunas ocasiones tenían problemas para entender la coherencia de la pregunta, ya sea porque omitían alguna palabra o puntuación. En cuanto a la comprensión auditiva, necesaria para la aplicación de la Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), la cual se realizó mediante llamada telefónica, implicó que el equipo de investigación tuviera que interpretar las preguntas para que algunos estudiantes entendieran mejor y pudieran dar su respuesta.

5.5 Nuevas preguntas de investigación

Surgen nuevas preguntas de investigación, las cuales se orientan a dar continuidad a este proyecto y que generando un nuevo plan de acción pueden ser resueltas. Estas están encaminadas a profundizar específicamente en los hallazgos reportados en el ciclo autorregulatorio (fase de evaluación) donde se evidenciaron algunas dificultades por parte de los estudiantes; puesto que,

en ambas instituciones y niveles educativos, los resultados reportados muestran una ligera disminución en la tendencia de las respuestas hacia la identificación de los educandos con estrategias propias de esta fase. Las preguntas son:

¿Cómo pueden afectar los procesos autorregulatorios de los estudiantes adolescentes, la tendencia a la aprobación social y la inclinación a las metas de rendimiento (motivación extrínseca)?

¿Cómo puede influir en el ciclo autorregulatorio (específicamente en la fase evaluación), la tendencia que presentan los estudiantes de los niveles básica secundaria y media a requerir de la aprobación social de sus docentes?

¿La necesidad de tener la aprobación de sus docentes puede desencadenar en los alumnos de básica secundaria y media procesos de procrastinación, evitación de la tarea y la inferencia defensiva?

¿Cómo fortalecer los procesos de autoevaluación de los estudiantes, en la fase de evaluación del ciclo autorregulatorio del aprendizaje?

5.6 Recomendaciones

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones Pío XII y General José María Cabal favorecen implícitamente procesos de autorregulación, es necesario que sea explícito así se podrá generar ajustes al diseño curricular de tal manera que sea un proceso continuo en todos los grados y desarrollado al interior del ejercicio docente de todos los maestros. Para esto, inicialmente se recomienda como insumo la metodología usada en la presente investigación que incluye instrumentos y marco de referencia para el análisis de los resultados teniendo como población la totalidad de los educandos.

Diseñar un estrategia para formar a la comunidad educativa en autorregulación del aprendizaje (fases, ventajas y beneficios), la importancia de la motivación y la emoción para lograr aprendizaje significativo en los educandos y generar conciencia que los procesos de autorregulación no sólo conciernen a las instituciones educativas sino también a los hogares, así como su aplicación no es exclusiva de esta época de vida del estudiante sino que le será de utilidad a lo largo de su proyecto de vida.

Referencias

- Aguilar, V. (2014). *Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje*. Saarbrücken: Publicia.
- Azpiroz, M. (2017). Cambios en los enfoques de aprendizaje en un programa de inmersión lingüística: un estudio con estudiantes chinos de español como lengua segunda en una universidad uruguaya. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 247-276.
<https://doi.org/10.19052/ap.4096>
- Barrios, M.I. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista colombiana de psicología*, 25(1). 63-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=804/804444652005>
- Becerra, C. E. y Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3). 79-93. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412015000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C. y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología*, 23(1). 103-113. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175>
- Bruna, D., Pérez, M.V., Bustos, C. y Núñez, J. C. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica RIDEP*, 2(44). 77-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459653861007>

- Camacho, N.M., Ordoñez, J.C., Roncancio, M.H. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1). 24-47. doi: [org/10/18359/reds.2649](https://doi.org/10.18359/reds.2649).
- Camacho-Miñano, M. del M. y del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1). 67-80. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42581>
- Carranza, R.F. y Bermúdez, M.E. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria*, 34(2). 459-472. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/180/18054403012.pdf>
- Cetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement in College. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95-106. Recuperado de <https://clutejournals.com/index.php/JIER/article/view/9190>
- Cortés, R.M. y Ruiz, L.M. (2015). Factores que influyen en el nivel motivacional hacia el aprendizaje en los Estudiantes de la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto De Dios. Villavicencio. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3866/TPED_RuizPrietoLuz_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De la Fuente, J., García, A.B. y Zapata, L. (2013). Cómo la enseñanza regulatoria impacta en las percepciones de los estudiantes universitarios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El papel de la formación docente. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 36(3), 375- 385, DOI: 10.1174 / 021037013807533016
- Domínguez, J. y Pino-Juste, M.R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1). 349-358. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780036.pdf>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Elizondo, A., Rodríguez, J.V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29). 3-11. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686559>
- Gaeta González, M.L. (2015). Capítulo 2. Procesos motivacionales y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. En L.F. Hernández Jácquez (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (1ª ed., pp. 29-51). Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- Gaeta, M.L., Pilar, M. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1). 73- 94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551005.pdf>
- García, F. y Misitu, G. (2014). Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5. (4ta. ed.). Madrid: TEA Ediciones.

- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.10>
- Gutiérrez, M, Tomás, J.M., Barrica, J.M. y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35(1), 21-37. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/et20173512137/17273>
- Hernández, A. y Camargo, Á. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1). 9-16. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0121438117300048>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologic3a3c2ada_de_la_investigacic3a3c2b3n_-sampieri-_6ta_edicion1.pdf
- Hernández, J., Soler, E., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Álvarez. L. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula abierta*, 0(71). 91-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45423>
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 0(27). 43-53. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100003
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 0(28). 31-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>

- Kuhl, J. (2000). Un enfoque de diseño funcional para la motivación y la autorregulación: la dinámica de los sistemas e interacciones de la personalidad. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (1ª ed., pp. 111-169). Prensa Académica <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50034-2>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 0(14). 15-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Laudadio, J. (2008). Motivación y acción en J. Heckhausen & J. Kuhl. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 281-284). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Marino, J., Jaldo, R. E., y Arias, J. C. (2017). Neuropsicología cognitiva tractográfica. Editorial Brujas.
- Marugán, M., Martín, L.J., Catalina, J. y Román, J.M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19 (1). 13-20. <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mata, L.D. (2020). La entrevista en la investigación cualitativa. *Investigalia*. Recuperado de <https://investigaliacr.com/investigacion/la-entrevista-en-la-investigacion-cualitativa/>
- Mata, L.D. (2020). Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa. *Investigalia*. Recuperado de <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista-focalizada-y-entrevista-semiestandarizada/>
- Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 0(9). 163-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

- Mira, J.G., Parra, M.C. y Beltrán, M.Á. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia. Revista de comunicación*, 0(139). 1-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6651354>
- Montero, I. y de Dios, M.J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1). 189-196. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264417014_Sobre_la_obra_de_Paul_R_Pintrich_la_autorregulacion_de_los_procesos_cognitivos_y_motivacionales_en_el_contexto_educativo
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En: R. Bisquerra (Coord.). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (pp. 14-23). Esplugas de Llobregat (Barcelona): Gráficas Campás S.A.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000200011&script=sci_abstract&lng=es
- Ordóñez, A., González, R., Montoya, I. y Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1). 229-236. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.738>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C.G. y Molina, V.M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del

compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1). 45-53.

<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>

Ortiz, A. (2018). Guía de trabajo para la elaboración del diseño metodológico de la investigación. *¿Cómo hacer investigación?: Investigación para no investigadores*. UNIMINUTO. Recuperado de https://posgrado.aulasuniminuto.edu.co/pluginfile.php/15796/mod_resource/content/2/GUIA%20DE%20TRABAJO%20DISEN%CC%83O%20METODOLO%CC%81GICO.pdf

Ortiz, B. D. (2020). Construcción y validación de una escala para medir estrategias usadas en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato. *Psicogente*, 23(43), 1-24.

<https://doi.org/10.17081/psico.23.43.3164>

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014a). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1). 11-22. Recuperado de

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014b). How do students self-regulate?: Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221

Pansera, S. M., Valentini, N. C., Souza, M. S. D., y Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Psicología escolar e educacional*, 20(2), 313-320. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200313

- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1). 57-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6282637>
- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C. Z. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19017>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1). 15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez Salas, R.F. (2015). Capítulo 6: Metas académicas, estrategias metacognitivas y rendimiento académico. En L.F. Hernández Jácquez (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (1ª ed., pp. 122-152). Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- Pulido, F. Y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11 (1). 29 – 39. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v11n1/1688-4221-cp-11-01-00029.pdf>
- Quevedo, R., Quevedo, V.J. y Téllez M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2). 83-105. Recuperado de <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/163>
- Riquelme, E. y Riquelme, Paula. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del Test de Autoconcepto Forma 5 en español (AF5), en estudiantes

- universitarios de Chile. *Psicología, Saúde e Doenças*, 12(1). 91-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/362/36222221008.pdf>
- Robles, E., Martínez, N.E. y del Ángel, M.M. (2015). Capítulo 9: Autoconcepto en niños y niñas escolares de la ciudad de Toluca. En L.F. Hernández Jácquez (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (1ª ed., pp. 203-220). Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- Rodríguez, M. del S. y Gaeta, M. L. (2020). Estrategias volitivas en estudiantes de bachillerato: Consideraciones para la práctica educativa. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 0(29). Recuperado de: <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/342>
- Ruiz, B.Y. (2015). Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>
- Santoya, Y., Garcés, M. y Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40). 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Recuperado de: <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

- Sovero, J.G. (2015). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Continental. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1). 32-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5168780>
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., y Zamora, Á. (2018). Las metas académicas con relación a las estrategias de autorregulación motivacional de valor. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 15-24. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000200015&script=sci_arttext&tlng=pt
- Torrano, F., Fuentes, J.L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 38(156). 160-173 Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58290
- UNIMINUTO. (2019). Diseño de proyectos de investigación aplicada. Recuperado de: <https://201971.aulasuniminuto.edu.co/mod/page/view.php?id=29848&forceview=1>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. y Muñoz-Cadavid, M.A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4). 724-731. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3547>
- Valdés, Á. A., Ramírez, M.C y Martín, M. (2009). Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de Bachillerato Tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3). 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2188>

- Zimmerman, B.J. (1989). Una visión cognitiva social del aprendizaje académico autorregulado. *Revista de Psicología Educativa*, 81(3). 329- 339. doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2^a ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1). 1-21. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>

Apéndices

Apéndice A. Instrumento A. Escala de Autoconcepto AF5

Cuestionario de Autoconcepto

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Edad _____ Sexo _____ Grado _____ I.E. _____

Instrucciones:

Lee atentamente cada una de las frases expuestas a continuación. Para cada ítem elige una (1) de las cinco (5) modalidades de respuesta, marca con una X la que interprete mejor tu situación. Las modalidades son:

Nunca (N) Rara vez (RV) Algunas veces (AV) Muchas veces (MV) Siempre (S)

No hay respuestas buenas ni malas, lo que nos interesa es tu opinión. Agradecemos de antemano tu colaboración

Ítem	N	RV	AV	MV	S
1. Hago bien los trabajos escolares y/o académicos					
2. Hago fácilmente amigos					
3. Tengo miedo de algunas cosas					
4. Soy muy criticado en casa					
5. Me cuido físicamente					
6. Mis profesores me consideran un buen estudiante					
7. Soy una persona amigable					
8. Muchas cosas me ponen nervioso					
9. Me siento feliz en casa					
10. Me buscan para realizar actividades deportivas					
11. Trabajo mucho en clase					
12. Es difícil para mí hacer amigos					
13. Me asusto con facilidad					
14. Mi familia está decepcionada de mí					
15. Me considero elegante					
16. Mis profesores me estiman					
17. Soy una persona alegre					
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso					
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema					
20. Me gusta como soy físicamente					
21. Soy un buen estudiante					
22. Me cuesta hablar con desconocidos					
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor					
24. Mis padres me dan confianza					
25. Soy bueno haciendo deporte					
26. Mis superiores me consideran inteligente y trabajador					
27. Tengo muchos amigos					
28. Me siento nervioso					
29. Me siento querido por mis padres					
30. Soy una persona atractiva					

Muchas gracias.

Apéndice B. Instrumento B. Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE)

Entrevista sobre emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Entrevistado: Edad _____ Sexo _____ Grado _____ I.E. _____

Entrevistador: _____ Medio de registro de la información: _____

Características de la entrevista: La información suministrada en la presente entrevista es de carácter confidencial, y solo será empleada para efectos de la presente investigación. Tiene una duración aproximada de 30 minutos y está conformada por un total de 15 preguntas.

Preguntas

Contenido de las asignaturas

1. ¿Cómo te sientes en clase cuando los contenidos vistos son prácticos e interesantes?
2. ¿Qué emociones experimentas cuando los resultados obtenidos en una actividad no son los que esperabas?
3. ¿Cómo te sientes cuando los temas vistos en clase te parecen poco importantes?
4. ¿Qué emociones sientes cuando en clase aprendes cosas nuevas y tienes la oportunidad de mostrarlo?
5. ¿Qué sientes cuando pides la ampliación o aclaración de un tema y no eres atendido?

Cumplimiento de sus propios objetivos o metas

6. ¿Qué emociones te produce el hecho de comprender lo visto en clase?
7. ¿Cómo te sientes al obtener buenas calificaciones?
8. ¿Qué emociones te genera pensar que estás perdiendo el tiempo en clase?
9. ¿Qué emociones experimentas cuando piensas que lo que te enseñan es insuficiente, superficial y no le ves aplicación a futuro?

Metodologías empleadas por el profesor(a) y participación del estudiante en las clases

10. ¿Qué emociones te genera un(a) profesor(a) que se interese por los estudiantes?
11. ¿Cómo te sientes cuando él o la profesor(a) demuestra que sabe muy bien lo que hace?
12. ¿Qué sientes cuando él o la profesor(a) te evalúa injustamente, sin criterios claros, es decir cuando no tienes conocimiento de lo que él o la profesor(a) va a exigir?
13. ¿Qué emociones te genera un profesor(a) con un estilo disciplinar autoritario?

Relación del estudiante con sus compañeros de clase

14. ¿Qué emociones te produce el hecho de trabajar en un equipo, donde se evidencia unión y ayuda mutua?
15. ¿Qué emociones experimentas cuando en el trabajo en equipo, los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa?

Agradecemos tu colaboración, ya que la información suministrada es muy importante para este estudio. Reiteramos nuevamente la confidencialidad de los datos recopilados. Muchas gracias.

Apéndice C. Instrumento C. Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)

Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Edad _____ Sexo _____ Grado _____ I.E. _____

Instrucciones: A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. Señala con una "x" la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad. *Muchas gracias por tu colaboración*

Ítem	Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
1. Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.					
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.					
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.					
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.					
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.					
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más.					
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases.					
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.					
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.					
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.					
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.					
12. Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante.					
13. Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida.					
14. Me preocupa lo que el profesor(a) piensa de mí cuando me comporto mal en clase y no estudio.					
15. Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie.					
16. Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida.					
17. Estudio porque me gusta y me divierte aprender.					
18. Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor.					
19. Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable.					
20. Me gusta que el profesor(a) me mande tareas difíciles para aprender más.					
21. Estudio y hago las tareas para que mi profesor(a) me considere un buen alumno(a).					
22. Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase.					

23. Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día.					
--	--	--	--	--	--

24. Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?	No	Depende	Si

Ítem	Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
25. Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida.					
26. Me siento mal cuando hago bien un examen y el resultado es peor del que esperaba.					

27. ¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?	No	Depende	Si

Ítem	Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
28. Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.					
29. Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él.					
30. Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.					
31. Cuando las tareas de clase me salen mal, las repito hasta que me salgan bien.					
32. Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando.					

33. ¿Te gusta estudiar?	No sé qué decir	Nada	Me gusta muy poco	Me da lo mismo	Me gusta bastante	Me gusta mucho

Apéndice D. Instrumento D. Escala de estrategias de autorregulación (EEAR)

Cuestionario Escala de estrategias de autorregulación (EEAR)

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Edad _____ Sexo _____ Grado _____ I.E. _____

Instrucciones: A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar estrategias de autorregulación. Señala con una “x” la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad. *Muchas gracias por tu colaboración.*

Ítem	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mientras realizo una tarea, puedo ir revisando constantemente mis avances.				
2. Al comenzar una tarea, soy capaz de identificar los conocimientos y materiales que necesitaré.				
3. Establezco mis propios criterios de éxito de acuerdo a los requerimientos de cada materia.				
4. Planeo mis actividades de estudio según lo difícil que sea la tarea a realizar.				
5. Puedo concentrarme en el estudio porque sé controlar lo que me distrae.				
6. Sé cuándo, cómo y a quién debo pedirle ayuda cuando tengo problemas para aprender un contenido particular.				
7. Me estimula estudiar y por eso lo hago.				
8. Soy capaz de asignarme una calificación justa, dependiendo de la calidad de mi trabajo.				
9. Cuando se me presenta una tarea, puedo identificar si es nueva o semejante a una realizada anteriormente.				
10. Me siento seguro de mis conocimientos y habilidades en la mayoría de mis materias.				
11. He logrado tener buenas calificaciones en los exámenes.				
12. Sé elegir la mejor técnica para cumplir con el propósito de la tarea que debo realizar				
13. Cuando realizo una tarea, sé en cada momento cuál es mi avance.				
14. Para mí es muy importante hacer bien cualquier tarea.				
15. Tengo una forma general de abordar las tareas, que siempre me funciona para empezarlas.				
16. Me siento seguro de mi capacidad para comprender lo que estudio, independientemente de la opinión de los demás.				
17. Sé seleccionar buenos materiales para que mi aprendizaje sea sólido.				
18. Puedo revisar mi trabajo detenidamente, y autocorregirme				
19. Cuando se me presenta una tarea, soy capaz de identificar su complejidad y dificultad.				
20. Cuando una tarea de aprendizaje es útil, me esfuerzo en dominarla sin importar la dificultad que represente.				
21. Las tareas en las que me gusta participar son las más importantes.				
22. Mientras realizo una tarea, puedo detectar la pertinencia de cambiar de estrategias.				
23. Soy capaz de imaginar un plan de acción, ponerlo en práctica y perfeccionarlo si es necesario.				
24. Puedo revisar los obstáculos que tuve durante mi aprendizaje, y autocorregirme.				
25. Sé cómo organizarme, dependiendo del tiempo que necesite el material por aprender.				
26. Cuando termino una tarea, me gusta sentirme eficiente.				

27. Sé seleccionar adecuadamente los aspectos más importantes de las tareas académicas que debo resolver.				
28. Antes de comenzar una tarea, procuro tener bien claros sus objetivos y características.				
29. Cuando los objetivos del curso son muy vagos o generales, le pido al profesor que los especifique claramente.				
30. Antes de empezar una tarea, considero si es pertinente usar una estrategia que me haya funcionado antes.				
31. Al estudiar un material, identifico las causas que producen efectos y los efectos producidos por las causas.				
32. Antes de hacer una tarea, puedo detectar si he realizado otras tareas similares.				
33. Al terminar una tarea, identifico los pensamientos que me fueron más útiles para realizarla.				
34. Puedo juzgar si el tiempo que me puse para realizar una actividad fue el suficiente.				
35. Me siento seguro de poder hacer una tarea en un tiempo determinado.				
36. Para mí es importante realizar las tareas, sean fáciles o difíciles.				
37. Me siento satisfecho cuando soy bueno para una materia.				
38. Al terminar una tarea, comparo mi resultado con otras tareas similares que realicé antes.				
39. Cuando me encuentro realizando una tarea, me repito constantemente su importancia para lograr mis objetivos.				
40. Puedo administrar mi tiempo para aprender un material de estudio.				
41. Sé cuándo hago muy bien una tarea.				
42. Antes de comenzar una tarea, decido una serie de pasos para poder llevarla a cabo.				
43. Identifico semejanzas y diferencias entre modelos y/o teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio.				
44. Puedo detectar cuando una tarea nueva se parece a otras que he realizado en el pasado.				
45. Me entusiasma sentirme seguro de mis conocimientos.				
46. Cuando me encuentro realizando una tarea, pienso en todo el esfuerzo que requiere.				
47. Al terminar una tarea, me siento motivado a seguir esforzándome de la misma manera.				
48. Cuando un método no resuelve un problema, puedo construir algo nuevo que sí lo resuelva.				
49. Cuando no me va bien en alguna tarea, es porque no me esforcé lo suficiente.				
50. Cuando estoy realizando una tarea me puedo dar cuenta de la información o materiales que falta incluir.				
51. Al empezar una tarea decido un punto del cual partir, y a partir de eso continúo avanzando hasta lograr terminarla.				
52. Cuando una manera de trabajar no me funciona, evito usarla en situaciones posteriores.				
53. Cuando entiendo el contenido teórico de una tarea, me resulta más sencillo realizarla.				
54. Me animan las tareas para las que soy bueno(a).				
55. Cuando una tarea me resulta familiar, procuro seguir las estrategias que me funcionaron antes para realizarla.				
56. Sé interpretar eventos de la vida real con apoyo de lo que adquirí en mis cursos.				
57. Cada tarea que realizo me ayuda a estar más cerca de mis metas de aprendizaje.				
58. Evaluó una tarea en términos de lo difícil que fue llevarla a cabo.				
59. Los resultados de mi aprendizaje se deben a mi desempeño				
60. Me siento seguro de realizar un trabajo importante utilizando el esquema de trabajo que sigo en todas mis tareas.				

Apéndice E. Permisos de uso de los cuestionarios AF5 – EMPA – EEAR

Respuesta a la solicitud de carta formal de permiso de uso cuestionario AF5

----- Forwarded message -----

De: **Gonzalo Musitu Ochoa** <gmusoch@upo.es>
 Date: jue., 17 de septiembre de 2020 11:23 a. m.
 Subject: Re: Solicitud Permiso uso AF5
 To: DIANA YULEI CASANOVA MARROQUIN
 <diana.yulei.casanova@correounivalle.edu.co>

No Diana, no hace falta carta. Es suficiente con este correo y el hecho de que cite la escala en sus trabajos.

Ya sabe que tiene todos los permisos. Dígale a su Directora que gracias por su celo profesional y honestidad pero para hacer investigación que beneficie en poco o en mucho al ser humano no hace falta nada más que este correo.

Un saludo cordial para ambas

Gonzalo

Gonzalo Musitu Ochoa
 Catedrático de Psicología Social
 Universidad Pablo de Olavide
 Departamento de Educación y Psicología Social
 Carretera de Utrera, Km. 1
 41013-Sevilla
 E-Mail: gmusoch@upo.es
<http://scholar.google.com/citations?user=5dhTdmcAAAAJ>
<http://www.uv.es/lisis/miembros/gonzalomusitu.htm>
<http://upo.academia.edu/GonzaloMusitu>
 Associate Editor, Psychosocial Intervention
<http://www.psychosocial-intervention.org>

Carta formal de permiso de uso cuestionario EMPA

**CARTA DE CONSENTIMIENTO
INFORMADO**

Granada, 16 de septiembre de 2020

RAÚL QUEVEDO-BLASCO, como uno de los autores y en representación de los restantes,

AUTORIZO a Dña. Diana Casanova-Marroquín, Dña. Diana Hernández-Zuluaga y D. Diego F. Sarmiento-Soto para que pueda emplear el *Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje – EMPA*, en su investigación titulada: "Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria de las instituciones educativas Pío XII, General José María Cabal y John F. Kennedy", proyecto de investigación requisito para optar al título de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. **Esta autorización conlleva que deberán citar y referenciar correctamente el artículo (disponible en *open access*) donde está publicado el instrumento.**

Firmado,



Dr. Raúl Quevedo Blasco

(16/09/2020)

Carta formal de permiso de uso cuestionario EEAR

Ciudad de México - México, septiembre 29 de 2020

Señores

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Atn. Diana Casanova-Marroquín,

Diana Hernández-Zuluaga,

Diego F. Sarmiento-Soto

Cali - Colombia

Asunto: Respuesta a la Solicitud permiso de uso libre la Escala de Estrategias de Autorregulación, presentada en el Artículo “Construcción y validación de una escala para medir estrategias usadas en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato”

Espero que se encuentren muy bien.

Por medio de la presente, y como autora del artículo e instrumento en cuestión, me permito otorgarles permiso de uso libre de la *Escala de Estrategias de Autorregulación*, misma que fue presentada en el artículo “Construcción y validación de una escala para medir estrategias usadas en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato”, en la revista *Psicogente*.

El permiso de Uso Libre del Cuestionario tiene como alcance la aplicación del cuestionario a la población estudiantil objetivo para la investigación: “Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria de las instituciones educativas Pío XII, General José María Cabal y John F. Kennedy”, proyecto de investigación requisito para optar al título de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO; así como la difusión de los resultados obtenidos tras el empleo de este en la investigación y en publicaciones futuras relacionadas, siempre y cuando se me dé el debido reconocimiento de creación del cuestionario, como la autora.

Adjunto a esta carta, les socializo la ficha técnica del cuestionario.

Saludos Cordiales,

Atentamente,



Berenice Dafne Ortiz Saavedra

Apéndice F. Proceso de validación de la Entrevista Estructurada a Estudiantes

(EEE)

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejor / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías para evaluar son: (a) Redacción, (b) Contenido, (c) Congruencia y (d) Pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N°	Ítem	CATEGORÍAS				OBSERVACIONES
		a	b	c	d	
1	¿Cómo te sientes en clase cuando los contenidos vistos tienen una aplicación práctica e interesante?	M	E	E	E	Puede mejorarse la redacción; hablar de "aplicación práctica" es redundante.
2	¿Qué sentimientos experimentas cuando la clase se termina sin nada productivo o cuando los temas te parecen poco importantes?	C	M	B	B	Cambiar uso de noción "sentimientos" por "emoción", dado que corresponde con mayor precisión al objeto de investigación. Replantear redacción de la pregunta, o dividirla en dos preguntas (se plantean escenarios diferentes, divididos por el conector "o").
3	¿Qué sensación experimentas cuando en clase aprendes cosas nuevas y tienes la oportunidad de mostrarlo?	C	M	B	E	Eliminar noción de "sensación" (no corresponde al objetivo de investigación, y alude a la diada sensación-percepción). Precisar que elementos de la experiencia del estudiante les interesa identificar (físico, emocional, o la representación simbólica de la experiencia general).
4	Cuando en la clase solicitas una base más sólida en cuanto a conocimientos particulares y no eres atendido ¿Cómo te sientes?	C	B	B	E	La redacción es confusa, demasiado técnica para la población objetivo. Replantear, aludiendo a las emociones que genera dicha situación

5	¿Qué emociones te genera el hecho de comprender lo visto en clase y obtener buenas calificaciones?	C	M	B	E	Mejor plantear en dos preguntas independientes, dado que muestra el sesgo de los investigadores de asociar la comprensión con el desempeño.
6	¿Qué emociones te produce pensar que estás perdiendo el tiempo en clase, que lo que te enseñan es insuficiente, superficial y no le ves aplicación a futuro?	M	B	B	E	Nuevamente, se plantean escenarios interesantes pero diversos. Sería mejor plantear cada uno de ellos en una pregunta independiente.
7	Consideras que favorece tu aprendizaje en clase el hecho de que el profesor(a) muestre interés en los estudiantes, demuestre que sabe muy bien lo que hace, reconozca el esfuerzo de los estudiantes y evalúe de manera justa ¿sí o no y por qué?	C	M	M	M	La pregunta muestra el sesgo o las hipótesis de los investigadores frente al fenómeno; la formulación de la pregunta, brinda posibilidades limitadas de respuesta. Sería mejor replantear la redacción para cuestionar a los estudiantes sobre las emociones que les genera el interés del profesor(a). En otras preguntas podría aludir al tema del esfuerzo y la evaluación.
8	Consideras que no favorece tu aprendizaje en clase cuando experimentas que el profesor(a) se aprovecha de su condición, no acepta la crítica ni otros puntos de vista, es autoritario y/o prepotente ¿sí o no y por qué?	C	M	M	M	Se presentan las mismas dificultades de sesgo y redacción del ítem anterior. Podría reconsiderarse la redacción, en términos de las emociones que le genera al estudiante un profesor(a) con un estilo disciplinar autoritario.
9	¿Cómo es la relación que tienes con tus compañeros de clase? ¿Crees que la relación que tienes con sus compañeros de clase puede afectar tu proceso de aprendizaje? ¿sí o no y por qué?	C	M	M	M	Se presentan las mismas dificultades de sesgo y redacción de los 2 ítems anteriores. Replantear redacción, indagando sobre las emociones que suscitan las relaciones con pares en clase.
10	Que sentimientos te generan las siguientes situaciones: a) cuando trabajo en equipo hay unión, todos nos ayudamos; b) cuando trabajo en equipo los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa.	C	M	B	B	Cambiar la noción de "sentimientos" por "emoción", dado que corresponde con mayor precisión al objeto de investigación. Cada escenario,

unión, todos nos ayudamos; b) cuando trabajo en equipo los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa.					puede plantearse como un ítem independiente, para el adecuado análisis de la información. Sería interesante o más enriquecedor indagar por las experiencias de los estudiantes (replantear redacción).
---	--	--	--	--	--

Observación General: La entrevista presentada es de tipo estructurada, en tanto el guión fijo que se plantea. Debería reconsiderarse este aspecto en el diseño metodológico. En caso que los investigadores decidan plantear una entrevista semiestructurada, deberían establecerse los ejes temáticos a tratar, sin contar con la restricción de una serie de preguntas diseñadas antes del trabajo de campo. Se sugiere además incluir en la consigna inicial el medio elegido para registrar la información de la entrevista (escrito, grabación de audio, grabación de video, entre otros), dado que no siempre los adolescentes o jóvenes son conscientes de esta información, pese a presentarla en los consentimientos informados.

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Marcela Duarte Herrera

C.C. 38.642.791 Cali

Firma:

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES: Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejor / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías para evaluar son: (a) Redacción, (b) Contenido, (c) Congruencia y (d) Pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N°	Ítem	CATEGORÍAS					OBSERVACIONES
		a	b	c	d	e	
1	¿Cómo te sientes en clase cuando los contenidos vistos tienen una aplicación práctica e interesante?		X				La pregunta no sería como te sientes sino Qué sientes cuando los contenidos vistos en clase XXXX
2	¿Qué sentimientos experimentas cuando la clase se termina sin nada productivo o cuando los temas te parecen poco importantes?	X					Sugiero suprimir la palabra sentimientos
3	¿Qué sensación experimentas cuando en clase aprendes cosas nuevas y tienes la oportunidad de mostrarlo?	X					
4	Cuando en la clase solicitas una base más sólida en cuanto a conocimientos particulares y no eres atendido ¿Cómo te sientes?	X					
5	¿Qué emociones te genera el hecho de comprender lo visto en clase y obtener buenas calificaciones?	X					
6	¿Qué emociones te produce pensar que estás perdiendo el tiempo en clase, que lo que te enseñan es insuficiente, superficial y no le ves aplicación a futuro?		X				Sugiero suprimir la palabra emociones dejarla como ¿Qué te produce el pensar que estás perdiendo el tiempo en clase, que lo que te enseñan es insuficiente, superficial y no XXXX
7	Consideras que favorece tu aprendizaje en clase el hecho de que el profesor(a) muestre interés en los estudiantes, demuestre que sabe muy bien lo que hace, reconozca el esfuerzo de los estudiantes y evalúe de manera justa ¿sí o no y por qué?		X				
8	Consideras que no favorece tu aprendizaje en clase cuando experimentas que el profesor(a) se aprovecha de su condición, no acepta la crítica ni otros puntos de vista, es autoritario y/o prepotente ¿sí o no y por qué?		X				
9	¿Cómo es la relación que tienes con tus compañeros de clase? ¿Crees que la relación que tienes con sus compañeros de clase puede afectar tu proceso de aprendizaje? ¿Sí o no y por qué?		X				¿Dos preguntas en una sola?
10	Que sentimientos te generan las siguientes situaciones: a) cuando trabajo en equipo hay unión, todos nos ayudamos; b) cuando trabajo en equipo los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa.		X				Se puede agregar que otras circunstancias emocionales se manejan en el trabajo colaborativo

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Yolanda Clavijo Alonso

C.C.: 21021184

Firma:

Yolanda Clavijo Alonso

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejor / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías para evaluar son: (a) Redacción, (b) Contenido, (c) Congruencia y (d) Pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N°	Ítem	CATEGORÍAS				OBSERVACIONES
		a	b	c	d	
1	¿Cómo te sientes en clase cuando los contenidos vistos son prácticos e interesantes?	E				
2	¿Qué emociones experimentas cuando la clase se termina sin nada productivo?	C				
3	¿Cómo te sientes cuando los temas vistos en clase la clase te parecen poco importantes?	C				
4	¿Qué emociones sientes cuando en clase aprendes cosas nuevas y tienes la oportunidad de mostrarlo?	E				
5	¿Qué sientes cuando pides la ampliación o aclaración de un tema y no eres atendido?	E				
6	¿Qué emociones te produce el hecho de comprender lo visto en clase?	E				
7	¿Cómo te sientes al obtener buenas calificaciones?	E				
8	¿Qué emociones te genera pensar que estás perdiendo el tiempo en clase?	E				
9	¿Qué emociones experimentas cuando piensas que lo que te enseñan es insuficiente, superficial y no le ves aplicación a futuro?	E				
10	¿Qué emociones te genera un(a) profesor(a) que se interese por los estudiantes?	E				
11	¿Cómo te sientes cuando él o la profesor(a) demuestra que sabe muy bien lo que hace?	E				
12	¿Qué sientes cuando él o la profesor(a) reconoce el esfuerzo de los estudiantes y evalúa de manera justa?	C				
13	¿Qué emociones te genera un profesor(a) con un estilo disciplinar autoritario?	E				
14	¿Qué emociones te produce el hecho de trabajar en un equipo, donde se evidencia unión y ayuda mutua?	E				
15	¿Qué emociones experimentas cuando en el trabajo en equipo, los compañeros se faltan al respeto, discuten y reclaman por cualquier cosa?	E				

Evaluado por:

Nombre y Apellido: ADRIANA CASTRO CAMELO

C.C.: 52 487528

Firma:

Adriana Castro Camelo

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Proyectos de investigación aplicada**

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

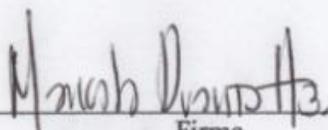
Yo, Marcela Duarte Herrera, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 38.642.791 de Cali, de profesión Psicóloga, ejerciendo actualmente como Docente y estudiante de Doctorado, en la Universidad del Valle.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (entrevista), a los efectos de su aplicación en la investigación titulada Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria de las instituciones educativas Pío XII, General José María Cabal y John F. Kennedy.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems	X			
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems	X			
Claridad y precisión		X		
Pertinencia				X

En Santiago de Cali, a los 14 días del mes de septiembre del 2020.


 Firma

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Proyectos de investigación aplicada**

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, YOLANDA CLAVIJO ALONSO, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 21021184, de profesión INGENIERA DE SISTEMAS, ejerciendo actualmente como DOCENTE, en la Institución UNIVERSIDAD EAN.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento “Entrevista Semiestructurada a Estudiantes. ESE”, el cual tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulada: Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

En Bogotá, a los 22 días del mes de septiembre del 2020

Yolanda Clavijo A

Firma

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Proyectos de investigación aplicada**

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, ADRIANA CASTRO CAMELO, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 52487528, de profesión Licenciada en Lenguas Modernas y Magíster en Comunicación-Educación, ejerciendo actualmente como Docente-investigadora de la Maestría en Educación, en la Institución Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (entrevista), a los efectos de su aplicación en la investigación titulada:

Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, a los 18 días del mes de septiembre de 2020



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO 1:

Nombre completo: Marcela Duarte Herrera
Cargo: Docente- Investigadora y Estudiante de Doctorado en Psicología
Institución: Universidad del Valle



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Psicóloga y Especialista en Terapia Familiar, egresada de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) convenio UNIMINUTO, actualmente estudiante del Doctorado en Psicología y docente de la Universidad del Valle. Docente-investigadora con experiencia en el desarrollo de proyectos estratégicos motivacionales para el aprendizaje significativo, Terapia Familiar, Educación Inclusiva. Con experiencia como docente en diferentes universidades del suroccidente colombiano en modalidad presencial, b-learning.

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000102218

EXPERTO 2:

Nombre completo: Yolanda Clavijo Alonso
Cargo: Docente
Institución: Universidad EAN



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Docente con experiencia de más de 17 años en modalidad virtual, experta en uso pedagógico y didáctico de Tecnologías de la Información y la Comunicación, asesora y directora de proyectos de investigación en programas posgraduales de Especialización y Maestría. Directora de Proyectos de Investigación en ambientes de aprendizaje Evaluadora y jurado en proyectos de investigación posgraduales, productora de artículos de investigación.

EXPERTO 3:

Nombre completo: ADRIANA CASTRO CAMELO
Cargo: Docente- investigadora Maestría en Educación
Institución: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO-
 Sede virtual



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Licenciada en lenguas Modernas y magíster en Comunicación-Educación, Docente-investigadora con experiencia en el desarrollo de proyectos pedagógicos, comunicativos y educomunicativos en escenarios formales y no formales, presenciales y virtuales con sujetos de aprendizaje de distintos niveles educativos y provenientes de distintas culturas, géneros y generaciones. Experta en el *Programa de Enseñanza Primaria Internacional PEP (Self-contained teacher)* y directora de trabajos de grado en niveles de Maestría y Especialización. Validadora de instrumentos de investigación cualitativa.

Apéndice G. Permiso de las instituciones educativas para la realización del trabajo de campo



INSTITUCION EDUCATIVA PIO XII
Aprobado por resolución No. 6971-6 del 09 de Octubre 2014
NIT: 810001502-9 DANE: 217662002801
FLORENCIA SAMANA CALDAS
CORREO ELECTRONICO: institucionpio12@gmail.com

Florencia Caldas, Octubre 01 de 2020

Docentes

Diana Yulei Casanova Marroquín
Diana Hernández Zuluaga
Diego Fernando Sarmiento Soto
Estudiantes Maestría en Educación - UNIMINUTO

Asunto: Respuesta a solicitud permiso para aplicación instrumentos

Cordial saludo,

Mediante la presente, me permito informarles que cuentan con la autorización para la aplicación de los instrumentos requeridos (entrevista y cuestionarios), para adelantar el proyecto de investigación titulado: *“Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal”*, a los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la sede principal de la institución, habiendo realizado previamente la firma de consentimientos informados a los padres de familia y/o acudientes.

Les deseo muchos éxitos en su gestión, convencida de que su estudio aportará beneficios al mejoramiento de la calidad educativa de nuestra institución, al trabajar un campo tan importante como lo son los procesos de Autorregulación del Aprendizaje, del cual hasta el momento no se tiene documentación en la institución.

Atentamente,

Esp. Fanny Ramírez Ramírez
Rectora - Institución Educativa Pío XII



MUNICIPIO DE SANTIAGO DE CALI
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL JOSÉ MARÍA CABAL
Resolución No. 10363 de diciembre 30 de 2019 Nit.901.355.611-2
CÓDIGO DANE 176001800206



Santiago de Cali, Septiembre 27 de 2020

Docentes

Diana Yulei Casanova Marroquín

Diana Hernández Zuluaga

Diego Fernando Sarmiento

Estudiantes Maestría en Educación – UNIMINUTO

Asunto: Respuesta a solicitud de permiso para aplicación de instrumentos en la I. E. General José María Cabal.

Cordial Saludo

Amablemente informo que cuentan con la autorización y el respaldo absoluto al proyecto iniciado para la aplicación de los instrumentos requeridos para su investigación titulada "*Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria de las Instituciones Educativas Pío XII, General José María Cabal y la I.E.D. Integrado Pulli*" a los estudiantes del grado séptimo de la institución, habiendo realizado previamente el consentimiento informado a los padres y/o acudientes.

Les deseo muchos éxitos en su gestión, convencido que su estudio aportará beneficios al mejoramiento de la calidad educativa de nuestra institución, al trabajar un campo tan importante como lo son los procesos de Autorregulación del Aprendizaje, del cual hasta el momento no se tiene documentación en la institución.

Atentamente

Lic. César Augusto Ocoró Lucumí

Rector I. E. General José María Cabal

Cl. 2C Oe. #8330, Alto Nápoles. Teléfono 3230455-3257785. Cali, Valle del Cauca.
email: ic.josemariacabal@cali.edu.co

Pg. Web: <https://comunicacionesjmc.wixsite.com/icjosemariacabal/>

Apéndice H. Consentimientos informados

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Solo Virtual y a Distancia

CONSENTIMIENTO INFORMADO
APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
Versión 1.0

Yo, Esneida Herro Caribona, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 1061655729, domiciliado (a) en el corregimiento de Florencia (Caldas), en mi calidad de padre de familia y/o acudiente X, autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a la docente de la Institución Educativa Pío XII - área de ciencias naturales B°, Diana Hernández Zuluaga con cédula de ciudadanía número 43631294 de Medellín, para aplicar los instrumentos de recolección de datos: entrevista estructurada a estudiantes (EEE), Escala de Autoconcepto (AF5) - Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) - Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), de su trabajo de investigación titulado: *Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria de las Instituciones educativas Pío XII, General José María Cabal y la I.E.D. Integrado Pulí*, como requisito para optar al título de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, cuyo objetivo es: analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria en las instituciones educativas Pío XII, General José María Cabal y la I.E.D. Integrado Pulí.

Autorizo la participación del menor a mi cargo Leidy Quiroga Henao con documento de identificación: T.I. 1061338410

Se firma en la ciudad de Florencia, Caldas a los 24 días del mes de septiembre de 2020.

Atentamente,
Esneida Henao
Firma del padre de familia y/o acudiente
Cédula de ciudadanía No. 1061655729
Celular 3216061046

Diana Hdez
Diana Hernández-Zuluaga
C.C. No. 43.631.294 de Medellín
Cel. 311 302265

www.uniminuto.edu

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Solo Virtual y a Distancia

CONSENTIMIENTO INFORMADO
APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
Versión 1.0

Yo, Yenny Magdali Flores, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 21896823, domiciliado (a) en el corregimiento de Florencia (Caldas), en mi calidad de padre de familia X y/o acudiente , autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a al docente investigador Diego Fernando Sarmiento Soto con cédula de ciudadanía 1069744688 de Fusagasugá, para aplicar los instrumentos de recolección de datos: entrevista estructurada a estudiantes (EEE), Escala de Autoconcepto (AF5) - Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) - Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR), de su trabajo de investigación titulado: *Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal*, como requisito para optar al título de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO; cuyo objetivo es: analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII, y General José María Cabal.

Autorizo la participación del menor a mi cargo Natalia Tancanife F. con documento de identificación: T.I. 1061338088 del grado Décimo

Se firma en la ciudad de Florencia, Caldas a los 1 días del mes de octubre de 2020.

Atentamente,
Yenny Magdali Flores
Firma del padre de familia y/o acudiente
Cédula de ciudadanía No. 21896823
Celular 3188490819

Diana Casanova-Marroquín
C.C. No. 38.684.322 de Cali
Firma: Diana Casanova

Diana Hernández-Zuluaga
C.C. No. 43.631.294 de Medellín
Firma: Diana Hdez

Diego F. Sarmiento-Soto
C.C. No. 1069744688 de Fusagasugá
Firma: Diego Sarmiento

www.uniminuto.edu

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Solo Virtual y a Distancia

CONSENTIMIENTO INFORMADO
APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
Versión 1.0

Yo, Fanny Gualdo Bonzales, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 25135561, domiciliado (a) en el corregimiento de Florencia (Caldas), en mi calidad de padre de familia y/o acudiente X, autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a al docente investigador Diego Fernando Sarmiento Soto con cédula de ciudadanía 1069744688 de Fusagasugá, para aplicar los instrumentos de recolección de datos: entrevista estructurada a estudiantes (EEE), Escala de Autoconcepto (AF5) - Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) - Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR), de su trabajo de investigación titulado: *Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal*, como requisito para optar al título de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO; cuyo objetivo es: analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria y media en las instituciones educativas Pío XII, y General José María Cabal.

Autorizo la participación del menor a mi cargo Ledy Johana Lopez con documento de identificación: T.I. 1002942094 del grado 11°

Se firma en la ciudad de Florencia, Caldas a los 02 días del mes de octubre de 2020.

Atentamente,
Fanny Gualdo
Firma del padre de familia y/o acudiente
Cédula de ciudadanía No. 25135561
Celular 3206395863

Diana Casanova-Marroquín
C.C. No. 38.684.322 de Cali
Firma: Diana Casanova

Diana Hernández-Zuluaga
C.C. No. 43.631.294 de Medellín
Firma: Diana Hdez

Diego F. Sarmiento-Soto
C.C. No. 1069744688 de Fusagasugá
Firma: Diego Sarmiento

www.uniminuto.edu

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Solo Virtual y a Distancia

CONSENTIMIENTO INFORMADO
APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
Versión 1.0

Yo, Loida Rodríguez, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 560037211, domiciliado (a) en el corregimiento de Cali (Valle) en mi calidad de padre de familia X y/o acudiente , autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a la docente Diana Yulei Casanova con cédula de ciudadanía número 38.684.322 de Cali, para aplicar los instrumentos de recolección de datos: Entrevista Estructurada a Estudiantes (EEE), Escala de Autoconcepto (AF5), Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA), Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR), de su trabajo de investigación titulado: *Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria de las instituciones educativas Pío XII, General José María Cabal y la I.E.D. Integrado Pulí*, como requisito para optar al título de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO; cuyo objetivo es: analizar los factores emocionales y motivacionales que inciden en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria en las instituciones educativas Pío XII, General José María Cabal y la I.E.D. Integrado Pulí.

Autorizo la participación del menor a mi cargo Higuel Aníbal Pérez con documento de identificación: T.I. 1111583239

Se firma en la ciudad de Cali, a los 24 días del mes de septiembre de 2020.

Atentamente,
Loida Rodríguez
(Nombre completo y Firma)

Documento Elaborado por
Diana Yulei Casanova-Marroquín
C.C. No. 38.684.322 de Cali
Firma
Diana Yulei Casanova

Apéndice I. Aplicación y sistematización de instrumentos

Formularios Google Forms

docs.google.com/forms/d/1IQ4CPp3cgqT1Yj67_cNRXLn1jDYGvwVR_Ex2AuggEQ/edit

IE PIO XII

Preguntas Respuestas 24

Sección 1 de 4

Cuestionarios sobre Emoción, Motivación y Autorregulación del Aprendizaje

Buen día estimad@ estudiante,

Gracias por colaborarnos con esta investigación acerca de las emociones y la motivación.

Ahora, vas a responder unas preguntas, hazlo a conciencia.

No hay respuestas buenas ni malas, lo que nos interesa es tu opinión.

Agradecemos de antemano tu colaboración.

Atte.

Profesora I. E. PIO XII
Diana Hernandez

Profesor Visitante
Diego Sarmiento

NOTA: Los datos personales suministrados en este formulario serán tratados conforme la política de protección de datos de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 1518 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013.

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc61_tx4XAFTGTP7kjV3NMIBbc5bOLKLN0CGUrg8vVjD7d1t...

Gmail 521: Entrega índice...

Entrevista sobre Emociones

Buen día estimad@ estudiante,

Gracias por colaborarnos con esta investigación acerca de las emociones y la motivación.

A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. La información suministrada en la presente entrevista es de carácter confidencial, y solo será empleada para efectos de la presente investigación. Por favor responde con sinceridad.

No hay respuestas buenas ni malas, lo que nos interesa es tu opinión.

Agradezco de antemano tu colaboración.

Atte.

Profesora I. E. PIO XII
Diana Hernandez

Profesor Visitante
Diego Sarmiento

NOTA: Los datos personales suministrados en este formulario serán tratados conforme la política de protección de datos de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 1518 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013.

***Obligatorio**

Formularios impresos

Instrumento A. Escala de Autoconcepto AF5
Cuestionario de Autoconcepto

Fecha: 29-SEP-20 Hora: 10:31am Lugar: Florencia Caldas

Edad 14 Sexo F Grado 9° I.E. Pio XII

Instrucciones:
Lee atentamente cada una de las frases expuestas a continuación. Para cada ítem elige una (1) de las cinco (5) modalidades de respuesta, marca con una X la que interprete mejor tu situación. Las modalidades son:

Nunca (N)
Rara vez (RV)
Algunas veces (AV)
Muchas veces (MV)
Siempre (S)

No hay respuestas buenas ni malas, lo que nos interesa es tu opinión.

Agradecemos de antemano tu colaboración

Ítem	N	RV	AV	MV	S
1. Hago bien los trabajos escolares y/o académicos					X
2. Hago fácilmente amigos					X
3. Tengo miedo de algunas cosas				X	
4. Soy muy criticado en casa		X			
5. Me cuido físicamente					X
6. Mis profesores me consideran un buen estudiante					X
7. Soy una persona amigable					X
8. Muchas cosas me ponen nervioso				X	
9. Me siento feliz en casa					X
10. Me buscan para realizar actividades deportivas					X
11. Trabajo mucho en clase					X
12. Es difícil para mí hacer amigos		X			
13. Me asusto con facilidad			X		
14. Mi familia está decepcionada de mí	X				
15. Me considero elegante				X	
16. Mis profesores me estiman					X
17. Soy una persona alegre					X
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso		X			
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema					X
20. Me gusta como soy físicamente		X			
21. Soy un buen estudiante					X
22. Me cuesta hablar con desconocidos					X

Instrumento C. Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)
Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)

Fecha: 29-SEP-20 Hora: 10:47 Lugar: Florencia Caldas

Edad 14 Sexo F Grado 9° I.E. Pio XII

Instrucciones: A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. Señala con una "X" la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad.

Muchas gracias por tu colaboración

Ítem	Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
1. Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.		X			
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.				X	
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.					X
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.				X	
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.			X		
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más.					X
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases.			X		
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.					X
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.				X	
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.					X
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.	X				
12. Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante.					X
13. Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida.					X

Instrumento D. Escala de estrategias de autorregulación (EEAR)
Cuestionario Escala de estrategias de autorregulación (EEAR)

Fecha: 29-SEP-20 Hora: 10:58am Lugar: Florencia Caldas

Edad 14 Sexo F Grado 9° I.E. Pio XII

Instrucciones: A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar estrategias de autorregulación. Señala con una "X" la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad.

Muchas gracias por tu colaboración

Ítem	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mientras realizo una tarea, puedo ir revisando constantemente mis avances.				X
2. Al comenzar una tarea, soy capaz de identificar los conocimientos y materiales que necesitaré.				X
3. Establezco mis propios criterios de éxito de acuerdo a los requerimientos de cada materia.			X	
4. Planeo mis actividades de estudio según lo difícil que sea la tarea a realizar.				X
5. Puedo concentrarme en el estudio porque sé controlar lo que me distrae.		X		
6. Sé cuándo, cómo y a quién debo pedirle ayuda cuando tengo problemas para aprender un contenido particular.			X	
7. Me estimula estudiar y por eso lo hago.			X	
8. Soy capaz de asignarme una calificación justa, dependiendo de la calidad de mi trabajo.				X
9. Cuando se me presenta una tarea, puedo identificar si es nueva o semejante a una realizada anteriormente.				X
10. Me siento seguro de mis conocimientos y habilidades en la mayoría de mis materias.			X	
11. He logrado tener buenas calificaciones en los exámenes.				X
12. Sé elegir la mejor técnica para cumplir con el propósito de la tarea que debo realizar.				X
13. Cuando realizo una tarea, sé en cada momento cuál es mi avance.			X	
14. Para mí es muy importante hacer bien cualquier tarea.			X	
15. Tengo una forma general de abordar las tareas, que siempre me funciona para empezarlas.				X

**Apéndice J. Tablas para la interpretación de los resultados del Cuestionario de
Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje - EMPA**

Índice de satisfacción motivacional grupal (ISMG)

Índice de satisfacción motivacional grupal (ISMG)

<i>Puntuación</i>	<i>Interpretación</i>
Máxima motivación	1
Más motivado que desmotivado	0,5
Motivación no definida y contradictoria	0
Más desmotivado que motivado	-0,5
<i>Máxima desmotivación</i>	<i>-1</i>

Fuente. Quevedo et al. 2016, p. 93.

Índice de Iadov

Interpretación de los ítems que miden el grado de veracidad del cuestionario atendiendo a la adaptación del Cuadro Lógico de Iadov

	27. ¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?								
	NO			NO SE			SI		
33. ¿Te gusta estudiar?	24. Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?								
	SI	NO SE	NO	SI	NO SE	NO	SI	NO SE	NO
Mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Bastante	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me da igual	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Muy poco	6	3	6	3	4	4	3	4	4
Nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

Fuente. Quevedo et al. 2016, p. 92.

Currículum Vitae

DATOS PERSONALES

Nombre: Diana Yulei Casanova Marroquín
Domicilio: Cll 34 # 2C – 33 Cali (Valle)
Celular: 3147753293
Correo electrónico: dianacma@msn.com
Lugar y fecha de nacimiento: Cali, Enero 22 de 1985
Estado civil: Soltera



FORMACIÓN ACADÉMICA

Ingeniera Química
Universidad del Valle

Especialista en Gerencia en Salud y Seguridad en el Trabajo
Universidad ECCI

Diplomado en Cualificación Docente
Universidad Santiago de Cali

EXPERIENCIA LABORAL

De 2018 Actual

Secretaria de Educación de Santiago de Cali

Cargo: Docente nombrada en el área de matemáticas para básica secundaria y media

Funciones: Direccionamiento estratégico y horizonte institucional, dominio conceptual, planeación y organización académica, didáctica, seguimiento y evaluación del aprendizaje, apoyo a la gestión académica, administración de la planta física y de los recursos, participación y convivencia, proyección a la comunidad, prevención de riesgos.

De 2013 Actual

Universidad del Valle

Cargo: Docente catedrática programa de Tecnología Química

Funciones: Dar al estudiante una visión general de los conceptos básicos y las relaciones internas involucradas en el desarrollo y operación de un proceso industrial, ubicándolos en su papel funcional en la industria de procesos y destacando sus interacciones con otros profesionales y el medio.

DATOS PERSONALES

Nombre: Diana Hernández Zuluaga
Domicilio: Cra. 5ta # 1- 47 plaza principal, corregimiento Florencia (Caldas)
Teléfono: 3113002585
Correo electrónico: diana.hernandez-z@uniminuto.edu.co
Lugar y fecha de nacimiento: Florencia (Caldas) 28-11-1977
Estado civil: Casada



FORMACIÓN ACADÉMICA

Ingeniera de Alimentos
 Corporación Universitaria Lasallista

Programa de pedagogía para profesionales no licenciados
 Universidad Católica de Manizales

Diplomado en competencias básicas del aprendizaje con énfasis en ciencias exactas y naturales
 Universidad de Caldas - Secretaría de Educación de Caldas

Escuela de Liderazgo Ambiental
 ISAGEN – FUNDECOS

Diplomado aprendizaje basado en problemas (ABP) en los proyectos de aula con Ayudas
 Hipermediales Dinámicas
 Universidad Tecnológica de Pereira

EXPERIENCIA LABORAL (dos últimos empleos)

De 2012 Actual

Secretaría de Educación de Caldas

Cargo: Docente de aula en el área de Ciencias Naturales-Química.

Tareas realizadas: Docente de aula en los grados 9° a 11°, directora de grupo, miembro de la gestión académica y del equipo PICC-HME (Plan de Integración de los Componentes Curriculares), miembro del equipo líder del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), secretaria del microcentro “Forjadores de conocimiento y paz”

De 2011 a 2012

E.S.E Hospital San José de Samaná (Salud pública)

Cargo: Ejecutora de proyecto por prestación de servicios. Proyecto “Promoción de la alimentación sana y prevención de los problemas derivados de la malnutrición”

Tareas realizadas: Garantizar el cumplimiento del Plan de Seguridad Alimentaria y Nutricional (S.A.N), realizando las actividades estipuladas en cada línea de acción dirigidas a ofrecer una atención integral a grupos prioritarios, en la cabecera municipal de Samaná (Caldas), corregimientos y sus áreas rurales.

DATOS PERSONALES

Nombre: Diego Fernando Sarmiento Soto

Dirección: Arbeláez, Cundinamarca.

Teléfono: 3213146598

Lugar y fecha de nacimiento: Fusagasugá (Cundinamarca) 15-09-1993

Estado civil: casado

**FORMACIÓN ACADÉMICA**

Normalista Superior

Normal Superior Pasca- Cundinamarca

Licenciado en Matemáticas

Universidad de Cundinamarca (UDEC)

EXPERIENCIA LABORAL (dos últimos empleos)

De 2018 a 2019

Secretaría de educación de Cundinamarca

Cargo: Docente de aula en el área de matemáticas.

Tareas realizadas: Docente de aula de los grados 6 a 9. Apoyo académico.

De 2014 a 2016

Secretaría de educación de Fusagasugá

Cargo: Docente de aula en el área de matemáticas.

Tareas realizadas: Docente de aula de los grados 9 a 11.