



**Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico
de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital**

Taganga de la ciudad de Santa Marta

Maestría en Educación

Profundización en Liderazgo y Gestión Educativa

Carmen Alicia Maldonado Castro ID: 000726841

Eje de Investigación

Autorregulación del aprendizaje

Profesor líder

Francisco Conejo Carrasco Mg

Profesor Tutor

Myriam Soraya Suarez Rojas

Santa Marta, D.T.C.H.

abril de 2021

Dedicatoria

A Dios, por darme fortaleza ante las dificultades; a mi madre, abuela y hermanos por siempre apoyarme y confiar en mí.

A mi esposo e hijo por su amor, comprensión y apoyo incondicional.

Agradecimientos

Mis agradecimientos para todos los que hicieron parte de este proceso. A la universidad por abrirme sus puertas, los profesores por compartir sus conocimientos y experiencias, la IED Taganga por permitirme realizar esta investigación.

Quiero expresar un agradecimiento muy especial a mi tutora, por su calidad humana, quien con su paciencia, dedicación y motivación en momentos difíciles logró animarme para seguir adelante.

Ficha bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -	
UNIMINUTO-	
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis
Programa académico	Maestría en Educación
Acceso al documento	
Título del documento	Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta
Autor(es)	Carmen Alicia Maldonado Castro
Director de tesis	Francisco Conejo Carrasco
Asesor de tesis	Myriam Soraya Suarez Rojas
Publicación	Artículo “Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico”
Palabras Claves	Autorregulación, aprendizaje, motivación, rendimiento académico
2. Descripción	
<p>La investigación Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta, tuvo como objetivo analizar la incidencia de la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, no experimental, transeccional y con alcance de tipo correlacional.</p>	

La población objetivo fue finita, con una muestra de 40 estudiantes, se les aplicaron dos cuestionarios, el EMA y el MSLQ, a través de la herramienta Google Forms que proporcionó una base de datos en Excel y posteriormente se usó el programa IBM SPSS Statistics.

Se encontró que los estudiantes evidencian motivación hacia sus estudios, identificando elementos que derivan de factores intrínsecos y extrínsecos, como la obtención de un título, conseguir un trabajo con buen salario, asimismo, es importante para ellos demostrar sus capacidades y habilidades para el logro de metas ya que les permite mostrarse como personas inteligentes y exitosas. Sin embargo, la ansiedad que les genera la evaluación es un factor que afecta sus emociones, impactando en ocasiones de forma negativa el rendimiento académico.

De otro lado, en lo que tiene que ver con la autorregulación, es posible afirmar que los estudiantes utilizan distintas estrategias de aprendizaje tales como la repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico; revisan y organizan el material a estudiar para abordarlos más fácilmente, se hacen preguntas acerca de las lecturas e investigan más sobre el tema para despejar dudas y alcanzar los objetivos de aprendizaje; los estudiantes se preocupan por cumplir con sus deberes escolares, pero, no logran cumplir una rutina de estudio y en ocasiones el grado de dificultad de las tareas, o la pereza y el aburrimiento impiden alcanzar las metas de estudio.

En lo concerniente al rendimiento académico y de acuerdo a los resultados de los informes académicos, en general su rendimiento es bueno, pues presentan un nivel de desempeño Alto.

3. Fuentes

Arias, Fidias (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ª edición. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.

Barrios, G., Itsel, M. y Frías, M (2014). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. Revista Colombiana de Psicología. DOI: <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921> Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v25n1/v25n1a05.pdf>

Curione, K., Gründler, V., Píriz, L., & Huertas, J. A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. Revista Evaluar, 17(02), 1-17. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>

Díaz S., Reyes P., Martínez, U. (2013). Tesis: Influencia de la motivación en el rendimiento académico. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/7270478/influencia-de-la-motivacion-en-el-rendimiento-academico>

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. 5º Edición. México: McGraw Hill. 656 p.

Hendrie K. y Bastacini, M.(2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092033>. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>

Manassero M., y Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. Universidad de las Islas Baleares (Spain). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Naranjo M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

Panadero, E, y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, pp. 450-462. Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>.

Pereira, R., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. DOI:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aars. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>

Pérez M. (2019). Tesis: Influencia de la motivación en los procesos de autorregulación en los estudiantes de una Institución Educativa del Municipio de Pacora Caldas. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/18796>

Pintrich, P. And Others (1991). *Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.

Rodríguez D. y Guzmán R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. Variables personales que moderan su influencia. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200118

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Ed. Panapo, 216 págs.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6ª edición. México: Pearson Educación. 568 p.

Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 14, núm. 2, diciembre, pp. 105-115, Universidad Nacional de Mar del Plata Mar del Plata, Argentina. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>

Trías D. (2017). Tesis: Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683522/trias_seferian_gregorio_daniel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Usán P. Salavera C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Universidad de Zaragoza, España. Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Vives, T., Durán, C., Varela, M. y Fortoul T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, vol. 3, núm. 9, enero-marzo, pp. 34-39. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733231006>

Zambrano, C., Albarran, F. y Salcedo, P.(2018). Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje. *Form. Univ.* vol.11 no.3 La Serena jun. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073> Recuperado: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000300073&lang=es#B37

Zimmerman, B. y Schunk D. (2008). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Second Edition*

4. Contenidos

El trabajo se presenta en cinco capítulos. En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, presentando en él la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, antecedentes, justificación, delimitación y alcance; el Capítulo II presenta el marco teórico abarcando los constructos principales de la investigación: la autorregulación, la motivación y el rendimiento académico; el Capítulo III comprende el enfoque metodológico, se describe población y muestra objeto del estudio, se realiza la categorización de variables y se describen los instrumentos a aplicar a la muestra; en IV Capítulo, los resultados de la investigación basados en el análisis de los datos obtenidos y finalmente el Capítulo V, las conclusiones, aportando nuevas ideas y preguntas de investigación, así como limitantes y recomendaciones para próximas investigaciones.

5. Método de investigación

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, no experimental, transeccional y con alcance de tipo correlacional.

El trabajo de campo consistió en la aplicación de los instrumentos seleccionados (EMA y MSLQ), se solicitó y obtuvo la autorización de la institución donde se llevaría a cabo la investigación, así mismo, los consentimientos por parte de los participantes, el diseño del instrumento a través de Google Forms y finalmente su aplicación. Para la sistematización y análisis de los datos se usó inicialmente la herramienta Google Forms que proporcionó una base de datos en Excel por cada instrumento aplicado y posteriormente con el programa IBM SPSS Statistics se realizan los distintos análisis estadísticos.

6. Principales resultados de la investigación

La motivación hacia el aprendizaje y las estrategias de autorregulación usadas por los estudiantes tienen incidencia en el rendimiento académico, pues se pudo evidenciar que en su mayoría responden a factores de motivación intrínseca y extrínseca y usan estrategias cognitivas, metacognitivas, de gestión de recursos y alcanzaron un nivel de desempeño alto o básico.

Analizados los tres constructos principales inherentes a la pregunta de investigación, se puede afirmar que la motivación académica, la autorregulación son elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y que por tanto guardan relación con el rendimiento académico, entendido como la medida del alcance de los objetivos propuestos en dicho proceso, si consideramos que un estudiantes sin motivación para el estudio tendrá un bajo desempeño o desertará del sistema, de igual forma si no logra usar estrategias de autorregulación que posibiliten el aprovechamiento del tiempo de estudio de forma eficiente tanto en el colegio como en su casa, tendrá dificultades para alcanzar altos niveles de desempeño, situaciones que podrían generarle frustración y afectarán la confianza en sus capacidades y habilidades y por ende su autoconcepto.

7. Conclusiones y Recomendaciones

La motivación académica, la autorregulación son elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y que por tanto guardan relación con el rendimiento académico, entendido como la medida del alcance de los objetivos propuestos en dicho proceso.

Se considera que al estudiar el rendimiento académico de los estudiantes sería importante que además de la motivación y la autorregulación se puedan atender las particularidades de las instituciones educativas, en aspectos como infraestructura, acceso a herramientas tecnológicas, laboratorio, material didáctico, situación socioeconómica de los niños, niñas y jóvenes sujetos de evaluación, como factores que también hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden guardar estrecha relación con el rendimiento académico.

De igual forma, se puede señalar como limitante del estudio no disponer de información más específica para realizar un análisis más profundo de algunos aspectos de los factores

analizados, tal como la ansiedad ante las pruebas, las actividades que les ocupan tiempo y les impide cumplir con una rutina de estudio, las razones que les impide buscar ayuda cuando no comprenden una temática.

Por tanto, se sugieren las siguientes preguntas derivadas del estudio realizado: ¿Cómo promover en nuestros estudiantes estrategias de autorregulación que posibiliten alcanzar los objetivos de aprendizaje e impactar en su rendimiento académico?, ¿Cuál es la influencia del entorno familiar en la motivación y rendimiento académico de los estudiantes? y ¿Cómo incide la relación escuela – familia en la motivación hacia el aprendizaje?

Elaborado por:	Carmen Alicia Maldonado
Revisado por:	Myriam Soraya Suárez Rojas
Fecha de examen de grado:	Mayo 18 de 2021

Índice

Pág.

Ficha Bibliográfica	iv
Introducción	17
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	19
1.1. Antecedentes	19
1.2. Formulación del problema de investigación	25
1.3. Justificación.....	26
1.4. Objetivos	27
1.4.1. Objetivo General	27
1.4.2. Objetivos Específicos.....	27
1.5. Hipótesis de investigación	28
1.6 Delimitación y limitaciones	28
1.6.1. Delimitaciones	28
1.6.2. Limitaciones.....	28
1.7. Definición de términos.....	29
Capítulo 2. Marco referencial	32
2.1 Autorregulación del aprendizaje	32
2.1.1. Concepto.....	33
2.1.2. Teorías de autorregulación.....	33
2.1.2.1. Conductual	34
2.1.2.2. Cognitiva social.....	35

2.1.2.3. Procesamiento de la información.....	36
2.1.2.4. Constructivista.....	37
2.1.3. Procesos de autorregulación.....	37
2.1.3.1. Planificación.....	41
2.1.3.2. Ejecución.....	41
2.1.3.3. Autorreflexión.....	41
2.1.4. Estrategias de aprendizaje	41
2.1.4.1. Cognitivas y metacognitivas.....	42
2.1.4.2. Gestión de recursos.....	42
2.2 Motivación.....	43
2.2.1. Concepto.....	43
2.2.2. Tipos de motivación	44
2.2.2.1. Motivación Intrínseca.....	44
2.2.2.2. Motivación Extrínseca	44
2.2.3. Teorías de motivación.....	45
2.2.3.1. Motivación para el logro.....	45
2.2.3.2. Teoría de la atribución del logro.....	45
2.2.3.3. Teoría cognoscitiva social.....	46
2.2.3.4. Teoría de las expectativas y el valor.....	46
2.3 Rendimiento Académico.....	47
2.3.1. Concepto.....	47
2.3.2. Factores del rendimiento académico.....	47
Capítulo 3. Método.....	49

3.1. Enfoque metodológico	49
3.2. Participantes	50
3.2.1 Población	50
3.2.2 Muestra	51
3.3. Categorización	52
3.4. Instrumentos	54
3.5 Validación de instrumentos	55
3.6. Procedimientos	57
3.6.1 Fases del trabajo de campo	57
3.6.2 Cronograma	58
3.7 Estrategia de análisis de datos	58
Capítulo 4. Resultados	60
Capítulo 5. Conclusiones	96
5.1 Principales hallazgos	96
5.2. Generación de nuevas ideas	100
5.3 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos	100
5.4 Limitantes	104
5.5. Nuevas preguntas de investigación	105
Referencias	106
Anexos	111
Currículum Vitae	147

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Número de estudiantes Grados 9° y 10°	50
Tabla 2. Instrumentos aplicados.....	60
Tabla 3. Dimensiones de la Escala de Motivación Académica (EMA).	61
Tabla 4. Regulación Externa.....	62
Tabla 5. Regulación Introyectada o interna.....	64
Tabla 6. Regulación Identificada.....	65
Tabla 7. Motivación intrínseca hacia el Conocimiento	67
Tabla 8. Motivación intrínseca al logro o metas	69
Tabla 9. Motivación a las Experiencias Estimulantes.....	69
Tabla 10. Dimensiones del Cuestionario de estrategias y motivación para el aprendizaje (MSLQ) - Parte A: Motivación.....	71
Tabla 11. Valor intrínseco-1.....	71
Tabla 12. Valor intrínseco-2.....	72
Tabla 13. Autoeficacia –desempeño.....	74
Tabla 14. Autoeficacia-habilidades.....	74
Tabla 15. Autoeficacia-comprensión.....	75
Tabla 16. Ansiedad ante las pruebas.....	77
Tabla 17. Dimensiones estrategias de aprendizaje del MSLQ.....	78
Tabla 18. Repetición	79
Tabla 19. Elaboración.....	80
Tabla 20. Organización	82

Tabla 21. Pensamiento crítico.....	83
Tabla 22. Autorregulación metacognitiva -1.....	84
Tabla 23. Autorregulación metacognitiva -2.....	85
Tabla 24. Gestión de tiempo y ambiente de estudio-1.....	87
Tabla 25. Gestión de tiempo y ambiente de estudio-2.....	88
Tabla 26. Regulación del esfuerzo	89
Tabla 27. Apoyo entre pares.....	91
Tabla 28. Búsqueda de ayuda.....	92
Tabla 29. Escala de Calificación Institucional y Niveles de desempeño IED Taganga.....	94
Tabla 30. Niveles de desempeño estudiantes de Grado 9° y 10° IED Taganga.....	94

Lista de Gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Regulación Externa	62
Gráfica 2. Regulación Introyectada o Interna.....	63
Gráfica 3. Regulación Identificada	65
Gráfica 4. Motivación intrínseca hacia el conocimiento.....	67
Gráfica 5. Motivación intrínseca al logro o metas.....	68
Gráfica 6. Motivación a las Experiencias Estimulantes.....	69
Gráfica 7. Valor intrínseco-1.....	71
Gráfica 8. Valor intrínseco-2.....	72
Gráfica 9. Autoeficacia –desempeño.....	73
Gráfica 10. Autoeficacia-habilidades.....	74
Gráfica 11. Autoeficacia-comprensión.....	75
Gráfica 12. Ansiedad ante las pruebas.....	76
Gráfica 13. Repetición.....	79
Gráfica 14. Elaboración.....	80
Gráfica 15. Organización.....	81
Gráfica 16. Pensamiento crítico.....	82
Gráfica 17. Autorregulación metacognitiva-1.....	84
Gráfica 18. Autorregulación metacognitiva-2	85
Gráfica 19. Gestión de tiempo y ambiente de estudio-1.....	87
Gráfica 20. Gestión de tiempo y ambiente de estudio-2.....	88
Gráfica 21. Tabla 26. Regulación del esfuerzo.....	89

Gráfica 22. Apoyo entre pares.....	90
Gráfica 23. Búsqueda de ayuda.....	92
Gráfica 24. Rendimiento Académico.....	94

Introducción

El rendimiento académico es uno de los problemas que enfrentan hoy las instituciones educativas, sin embargo, este aspecto se convierte en un reto para las ciencias de la educación, por cuanto debe ser objeto de investigación bajo la rigurosidad del método científico, de tal forma que se formulen e implemente propuestas que den solución al problema identificado en pro de la calidad educativa y el desarrollo humano; para ello se hace énfasis en la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca, como elementos esenciales en la idea de investigación.

La presente investigación que se enmarca en la línea de autorregulación del aprendizaje es de tipo cuantitativo, busca analizar una situación que se evidencia en la institución y el interés por desarrollarla se fundamenta en que una vez sea posible identificar la relación entre autorregulación del aprendizaje y la motivación se podrán diseñar estrategias que fortalezcan la enseñanza-aprendizaje e impacten positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la IED Taganga, pertenecientes a la Básica Secundaria y Media Técnica.

El trabajo se presenta a lo largo de cinco (5) capítulos, el Capítulo I. Planteamiento del problema, aborda la parte inicial del estudio, presentando en él la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, antecedentes, justificación, delimitación y alcance, y un glosario, el Capítulo II. Marco teórico donde se abarcan los constructos de la investigación: la autorregulación, la motivación y el rendimiento académico, el Capítulo III. Método, comprende el enfoque metodológico, participantes, población, muestra, categorización de variables, instrumentos, Capítulo IV. Resultados de la investigación y Capítulo V. Conclusiones donde se

presentan nuevas ideas y preguntas de investigación, las limitantes y las recomendaciones para nuevas investigaciones.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

La motivación puede definirse como la disposición del individuo para aprender y hacerlo de manera autónoma. Esta motivación puede ser intrínseca, depende de cada persona e implica la realización de actividades que despiertan su interés, favoreciendo el aprendizaje autorregulado; en tanto que la extrínseca proviene de factores externos que buscan despertar el interés por la realización de tareas o actividades.

La incidencia de la motivación y la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento académico ha despertado el interés de los investigadores del ámbito educativo, por cuanto preocupan las cifras de fracaso y deserción escolar, especialmente en la Secundaria, por causa del bajo rendimiento académico o la dificultad para alcanzar metas de aprendizaje.

1.1. Antecedentes

Al indagar sobre autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico como factores del éxito académico, se encuentran gran número de estudios e investigaciones en torno a ellos, tanto a nivel de la educación Secundaria como Superior, siendo de especial interés para la presente investigación los niveles de Secundaria.

En la investigación de Picó (2019) “La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria”, una vez revisada la literatura relacionada con motivación y rendimiento académico, se concluye que efectivamente, la motivación influye en el rendimiento académico y que además, la motivación de los

estudiantes está influenciada por las emociones y las expectativas positivas o negativas que ejercen los profesores sobre sus alumnos, y que una forma de motivar al estudiante durante las clases es a través del trabajo colaborativo entre pares.

Gómez (2019), en su trabajo de investigación denominado “Influencia de la motivación en los procesos de autorregulación en los estudiantes de una institución educativa del Municipio de Pacora Caldas”, pudieron establecer que actualmente se requiere que los estudiantes sean autónomos, por tanto, capaces de usar estrategias de autorregulación del aprendizaje para alcanzar los objetivos de aprendizaje, reconociendo que los docentes deben orientar esta autonomía a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pérez (2019) en la investigación titulada “Influencia de la motivación en los procesos de autorregulación en los estudiantes de una Institución Educativa del Municipio de Pacora Caldas”, cuya muestra estuvo integrada por 45 estudiantes de octavo a undécimo de la Institución Educativa La Milagrosa Central Los Morros Sede Los Morros del municipio de Pacora Caldas; empleando el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), logró establecer que la motivación tiene gran influencia en procesos de autorregulación por parte de los educandos

Hendrie y Bastacini (2019) en la investigación “Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones” analizaron la autorregulación en estudiantes de Psicología, Universidad de la Cuenca del Plata-Argentina, a partir de una muestra de 83 de ellos, con la aplicación de tres (3) instrumentos: El Test de

Aptitudes Diferenciales (Forma T), Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) y Cuestionario de Motivación en línea (OMQ), que midieron su motivación antes de enfrentarse a una actividad académica y al finalizarla, así como el uso de estrategias de aprendizaje. El estudio concluyó que la autorregulación posibilita obtener logros académicos y personales ya que involucra no sólo procesos cognitivos sino el aspecto emocional al permitirles sentirse competentes y alcanzar el reconocimiento y una buena imagen social.

Usán y Salavera (2018) mediante el trabajo de investigación “Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria” desarrollado con la participación de 3512 estudiantes de 18 instituciones educativas, utilizando la Escala de Motivación Educativa (EME-S) y la Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) y la nota promedio de los estudiantes; encontraron que se da una relación entre las variables abordadas, de tal forma que a mayor motivación los estudiantes mostraron control de emociones y mejor rendimiento académico.

Ortega y Solaz (2018) en su investigación “Predicción del rendimiento en ciencias a partir del uso percibido de estrategias metacognitivas de alumnos de Secundaria”, indagan sobre el uso de estrategias de aprendizaje en el área de ciencias durante la Secundaria, en ocho (8) instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Valencia (España), con una muestra de 365 estudiantes, a quienes se les aplicó el cuestionario MSLQ. Con dicha investigación se pudo concluir que los estudiantes perciben el uso regular de estrategias motivacionales, pero muy pocas estrategias de aprendizaje del nivel cognitivo y metacognitivo, así como de gestión de tiempo y recursos, lo que se refleja en el rendimiento académico.

. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2018) en su estudio titulado “Factores asociados al desempeño académico en la Prueba Saber 3°, 5° y 9° - 2012” que se enmarca en sus investigaciones sobre eficacia escolar, analiza los factores que guardan relación con el aprendizaje y que tienen impacto en la calidad de la educación en el país, considerando variables que emergen del contexto educativo y los procesos académicos (variables contextuales). Es así que abordan la memorización dentro de las estrategias de aprendizaje que influyen en el desempeño escolar, enfatizando que es la más usada por los estudiantes en las pruebas, encontrando que en quinto grado no se da una relación notable entre memorización-desempeño académico para ninguna de las áreas evaluadas, mientras que en noveno grado sólo se dan relaciones notables en el área de naturales y sociales-ciudadanía. Finalmente señalan que no hay diferencia significativas en el resultado de los estudiantes que usaron frecuentemente la memorización y los que no. Sin embargo, destacan que otras variables contextuales como el nivel socioeconómico del estudiante, relación con sus padres y factores de riesgo asociados a su lugar de residencia, inciden en su proceso de aprendizaje y por tanto en su rendimiento en las pruebas.

Bernal, Flórez y Salazar (2017) en su investigación, denominada “Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una Institución Educativa del Municipio de Aranzazu (Caldas) adscrita al Programa Ondas de COLCIENCIAS”, cuyo propósito fue determinar la relación entre las variables motivación, autorregulación y rendimiento académico; pudieron concluir que entre motivación y rendimiento académico de los estudiantes existía una correlación no significativa y que entre motivación y autorregulación del aprendizaje una correlación significativa, así mismo, los

estudiantes que usaban estrategias motivacionales y de aprendizaje alcanzaban un alto rendimiento académico.

Berridi y Martínez (2017) en el trabajo de investigación “Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje” del que hicieron parte 573 estudiantes que cursaban la secundaria en modalidad a distancia, y cuya finalidad fue analizar la relación entre aprendizaje autorregulado y rendimiento escolar en la educación virtual, encontraron una estrecha relación entre el rendimiento escolar y los procesos autorregulatorios referidos a planear y controlar en términos del tiempo de estudio, horario, recursos y metas de aprendizaje; así mismo, con la motivación por el aprendizaje en la modalidad virtual, dado que los estudiantes demostraron estar interesados, animados y agradados por la posibilidad de aprender.

Moncayo (2016), en su investigación “Determinantes que influyen en el rendimiento académico: un estudio aplicado para Colombia a partir de las pruebas Icfes - saber 11”, concluye que las características familiares inciden directamente en el rendimiento académico de los alumnos, tales como el nivel educativo de sus padres, ingresos familiares y el estrato socioeconómico; de igual forma afirma que los padres que poseen mayor nivel de escolaridad tiene la posibilidad de apoyar el proceso de enseñanza de sus hijos así como brindar mayor riqueza cultural, lo que redundaría en mejores logros; también destaca que disponer de un computador y tener acceso a internet aumenta la probabilidad de un mejor rendimiento.

En el trabajo de investigación denominado “La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del

Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013”, Mendoza (2014), encontró luego del análisis correlacional entre motivación y rendimiento académico (coeficiente de correlación de 0.364 -intensidad moderada) que la motivación extrínseca tiene gran incidencia en el rendimiento académico, de tal forma que actores del proceso educativo como profesores, compañeros y padres influyen en el buen desempeño del alumno.

Barrios y Frías (2014) en su investigación “Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato”, publicado en la Revista Colombiana de Psicología, analizan la influencia de las variables autoeficacia, autodeterminación, autorregulación, contexto escolar y familiar en el rendimiento escolar. El estudio concluyó que el rendimiento académico y el desarrollo positivo de los estudiantes se ve influenciado por la relación entre la familia y la escuela.

Naranjo (2009), en su trabajo investigativo denominado “Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo”, presenta una revisión del concepto de motivación que abarca su evolución histórica y los enfoques conductual, humanista y cognitivo; así como su influencia en el comportamiento de los estudiantes en el ámbito escolar. La investigación llevó a concluir que se debe motivar a los estudiantes hacia el alcance de las metas de aprendizaje, además, tener en cuenta sus expectativas, habilidades y capacidades, así como sus emociones que se ven afectadas por el éxito o el fracaso escolar, ya que el primero le lleva a confiar en sí mismo y afianza su autoestima, en tanto que el segundo les lleva a sentirse incapaces de alcanzar metas personales o

académicas, y son estos los estudiantes que por lo general se convierten en desertores del sistema educativo.

1.2. Formulación del problema de investigación

Teniendo en cuenta que el fin de toda institución educativa es brindar una educación que promueva y consolide la formación integral de sus estudiantes y por ende su cualificación para liderar procesos de transformación en la sociedad, de manera permanente se están evaluando los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal manera que se pueda determinar si en realidad se está generando un aprendizaje significativo o por el contrario es necesario redefinir las estrategias implementadas. Es así que en estas evaluaciones realizadas con la participación de docentes y directivos se percibe una falta de interés en los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Taganga hacia su proceso formativo, así como de aprendizajes autorregulados, que se reflejan en el desempeño académico, lo que ha llevado a plantear la necesidad de realizar una labor investigativa se permita aportar soluciones a esta problemática.

De acuerdo a lo anterior, se presenta el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la incidencia de la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga?

- Algunos de los interrogantes que permitirán indagar, analizar y dar respuesta al problema de investigación son los siguientes: ¿Cuáles son los factores de la motivación intrínseca y

extrínseca que tienen mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9º y 10º de la Institución Educativa Distrital Taganga ?, ¿Qué estrategias de autorregulación del aprendizaje usan los estudiantes de Grados 9º y 10º de la Institución Educativa Distrital Taganga?, ¿Cómo es el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9º y 10º de la Institución Educativa Distrital Taganga?, ¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico?

1.3. Justificación

La presente investigación permitirá identificar la incidencia de la autorregulación y la motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes, caso particular de la Institución Educativa Distrital Taganga, de la ciudad de Santa Marta, pero que puede replicarse en otras instituciones, de tal manera que se puedan generar las estrategias pertinentes para lograr aprendizajes significativos que conlleven a mejorar la calidad educativa, la cual es una política bandera del gobierno nacional.

De igual forma, al analizar desde la perspectiva de la motivación como elemento esencial en el aprendizaje autorregulado, el rol que cumplen tanto padres de familia, como docentes, directivos y comunidad educativa en general, en la educación de los niños, niñas y adolescentes se lograría establecer una ruta de trabajo mancomunado para impulsar una educación pertinente que conlleve a mejorar el desempeño de los estudiantes y por ende su rendimiento escolar.

Además, una vez se conozca la incidencia de la autorregulación del aprendizaje, motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes se podrán diseñar e implementar nuevas estrategias que redunden en la apropiación de aprendizajes y se podrán abordar otras problemáticas como la frustración, reprobación y deserción escolar.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general. Analizar la incidencia de la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar los factores de la motivación intrínseca y extrínseca que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.
- Identificar las estrategias de autorregulación del aprendizaje que usan los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.
- Describir el rendimiento académico de los de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.
- Establecer la relación entre motivación, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.

1.5 Hipótesis de investigación

La autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta.

1.6 Delimitación y limitaciones

1.6.1 Delimitaciones. La investigación se llevará a cabo en una institución de carácter oficial, la Institución Educativa Distrital Taganga, ubicada en el Corregimiento de Taganga, ciudad de Santa Marta, Departamento del Magdalena.

La institución objeto de estudio se halla en una zona rural, con una serie de problemáticas sociales que son objeto de seguimiento por varias instituciones como el ICBF, Policía Nacional, Fundaciones, Secretaría de Educación, entre otros, que conlleva la realización de actividades que alteran la planeación interna, pues muchas veces no se presentan con la debida antelación y deben ser atendidas en el momento que llegan.

1.6.2 Limitaciones. Actualmente hay estudiantes procedentes de la República de Venezuela, quienes por la situación económica de sus padres que les obliga a buscar oportunidades de empleo (generalmente temporales), se ven obligados a abandonar la escuela antes de terminar el año escolar, y otros ingresan en el transcurso del año, por lo cual es probable que el grupo objeto de estudio varíe en cualquier momento.

También es importante anotar que atendiendo a los recesos estudiantiles estipulados dentro del calendario escolar: semana santa, vacaciones, “semana de Uribe”, la

investigación tendría que suspenderse durante algunas fechas y retomarse una vez se reinicien las actividades académicas.

1.7 Definición de términos

Autorregulación: La autorregulación es un término muy usado en el ámbito educativo y que hace referencia a aquellos procesos que le posibilitan al estudiante enfocarse en el alcance de los logros de aprendizaje y que implica el uso de diversas estrategias para orientar sus pensamientos, emociones y acciones hacia sus objetivos. (Zimmerman, 2000, citado por Schuck 2012, p. 400).

Se puede entender, entonces, la autorregulación como la capacidad del estudiante para dirigir y apropiarse de su proceso formativo de tal forma que alcance los objetivos de aprendizaje, apoyado en el uso de diversas estrategias que le permita potenciar sus habilidades y destrezas.

Aprendizaje: Según Schuck (2012) “El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p.3). Esta definición implica tres elementos: primero, un cambio de actitud, porque el individuo (en este caso el niño, niña o joven) debe querer aprender o tener disposición hacia el aprendizaje; segundo, que ese cambio sea duradero porque si solo es temporal no se dará un verdadero aprendizaje, y tercero la experiencia, derivada por ejemplo de la práctica o la observación. Es importante señalar que, para verificar el aprendizaje de los

estudiantes, los docentes evalúan los productos o evidencias aportados por estos durante el desarrollo de las temáticas de las asignaturas, de acuerdo a criterios definidos previamente.

Aprendizaje autorregulado: Es un proceso de aprendizaje mediado por la participación activa del estudiante (Zimmerman, 2002). El aprendizaje autorregulado requiere especialmente del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, de acuerdo a las capacidades y habilidades e involucran las emociones. Muchos autores coinciden en que estas estrategias deben enseñarse a los estudiantes para facilitarles alcanzar las metas de aprendizaje y acompañarles hasta que sean capaces de autorregularse.

Rendimiento académico: Es una medida del aprendizaje que se da a través de una calificación y que determinan la aprobación o no de una asignatura (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000). Por lo general se considera el rendimiento académico como una medida de las capacidades cognitivas de los estudiantes, considerando bueno a aquel que obtiene buenas calificaciones y desaplicado a aquel que obtiene bajo rendimiento, es decir, se mide con ello sus capacidades o habilidades.

De acuerdo a lo anterior y para esta investigación, se considerará el rendimiento académico como una medida del desempeño de los estudiantes, que da cuenta del alcance de los objetivos de aprendizaje, acorde al nivel en que ubique, sea bajo, básico, alto o superior. Sin embargo, cabe anotar que para que estos resultados reflejen realmente las capacidades y habilidades que poseen los alumnos, se deben implementar actividades que favorezcan los distintos estilos de aprendizaje.

Motivación: Se puede definir como el impulso para iniciar y mantenerse enfocado a la consecución de una meta. En el ámbito educativo, la motivación del estudiante hacia el alcance de los objetivos de aprendizaje implica procesos cognitivos, y conductas como perseverancia y el esfuerzo para no abandonar su propósito. (Schunk, 2012).

Motivación intrínseca: La motivación intrínseca hace referencia al propio impulso o a las razones personales que llevan a la realización de una actividad o tarea sin que medie un reconocimiento, simplemente la satisfacción de realizarla (Deci, 1975, citado por Schunk 2012).

Este tipo de motivación es muy importante para el aprendizaje por cuanto facilita alcanzar las metas, superar las dificultades a lo largo del proceso y favorece las emociones al disfrutar de las experiencias por la realización de las actividades, evitando así el aburrimiento, la pereza, y por ende impactando en los índices de reprobación y deserción escolar.

Motivación extrínseca: Se podría decir, que es lo opuesto a la motivación intrínseca, pues a diferencia de la motivación intrínseca las razones que motivan la realización de la tarea o actividad es conseguir una recompensa, es decir, media un estímulo externo; para el caso de los estudiantes este podría ser obtener una buena calificación, puntos adicionales, aprobación de asignaturas, elogios del docente o sus compañeros, o dar satisfacción a sus padres.

Según Schunk (2012) la motivación extrínseca consiste en participar en una tarea como medio para obtener una recompensa.

Capítulo 2. Marco referencial

En este capítulo se abordarán los constructos principales que se relacionan con la investigación: autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico, a partir de conceptos, teorías y estudios previos, posibilitando una mejor comprensión de éstos.

2.1 Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación (SRL en Inglés - AAR en Castellano) es un constructo que cobra gran relevancia en el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se considera es uno de los factores que incide en el interés y apropiación del proceso educativo por parte el estudiante, permitiéndole lograr las metas de aprendizaje.

La autorregulación como parte del aprendizaje se empieza a estudiar a consecuencia de investigaciones en Psicología relacionadas con el autocontrol en niños y adultos (Zimmerman, 2001, Schunk, 2012). La mayoría de esas investigaciones se llevaron a cabo en entornos clínicos, donde se orientaba a los participantes a cambiar sus conductas inapropiadas tales como agresividad, adicción, trastornos en su sexualidad, dificultades para relacionarse con otros y problemas de comportamiento al interior de su familia y colegio (Mace y West, 1986, Schunk, 2012). Con el tiempo, la autorregulación se relacionó con el aprendizaje y rendimiento académico (Zimmerman y Schunk, 2001, Schunk, 2012)

Tal como lo expresa Lamas (2008) en su artículo “Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico” existe un gran interés por investigar la importancia de la autorregulación en el proceso de aprendizaje, por cuanto se considera que ayuda a los estudiantes

a ser aprendices autónomos y exitosos, y de igual forma es de gran interés la relación existente entre el aprendizaje autorregulado, la motivación y el rendimiento académico.

2.1.1. Concepto. Según Zimmerman (2000) la autorregulación hace referencia a la capacidad de los estudiantes para orientar de manera sistemática sus capacidades, habilidades y emociones hacia el logro de las metas de aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado permite, mediante el uso de métodos de aprendizaje sistemático que los estudiantes puedan desarrollar habilidades que le ayudan a mejorar su rendimiento académico (Zimmerman y Shunk, 2001)

Se puede decir a la luz de estos conceptos que la autorregulación en el ámbito educativo y específicamente en lo referente a su influencia en el logro de aprendizajes significativos, es la capacidad que tiene el niño, niña y/o adolescente para involucrarse de manera consciente en su propio proceso de aprendizaje de tal forma que ello le permite alcanzar las metas propuestas.

2.1.2. Teorías de autorregulación. La autorregulación se ha estudiado desde la perspectiva de distintas teorías que se agrupan de acuerdo a su fundamento teórico en cognitivas, conductistas y humanistas.

Según Zimmerman (2001), desde las diferentes teorías que abordan la autorregulación se encuentran elementos que permiten comprender este proceso.

2.1.2.1. Teoría Conductual. Esta teoría es propuesta por Skinner (1940), y desde esta perspectiva la autorregulación implica elegir una conducta, de tal forma que el individuo analiza sus conductas y determina aquellas que deben ser reguladas para lograr resultados deseados. En este proceso, si lo considera, la persona se autoinstruye y supervisa su desempeño para establecer la ocurrencia de la conducta esperada y cuando esta se da, entonces se autorrefuerza (Schunk, 2012). Se identifican y analizan, entonces, tres subprocesos: la autosupervisión, la autoinstrucción y el autorreforzamiento.

La autosupervisión hace referencia a la atención deliberada hacia algún aspecto de la conducta propia y la cantidad de veces e intensidad con que se realiza; a través de la ella se logra tomar conciencia de las propias conductas y luego se posibilita el evaluarlas y mejorarlas. Bandura (1986) identifica dos criterios a tener en cuenta en este subproceso: la regularidad y la proximidad; la primera implica que el individuo supervise su conducta continuamente, en tanto que en la segunda la supervisión se da en lapso de tiempo corto después de su ocurrencia. Investigaciones como la de Sagotsky, Patterson y Lepper (1978) dan cuenta de la eficacia de la supervisión en el desempeño; pues pudieron evidenciar que a través de este proceso es posible aumentar el tiempo que los estudiantes dedican a la tarea.

La autoinstrucción. se refiere a la generación de órdenes o instrucciones del individuo a sí mismo que le llevan a una conducta determinada. Según la teoría conductual, para dar la posibilidad de respuestas autorregulatorias se deben definir estímulos discriminativos (aquellos que indican cuando está disponible el refuerzo) que conduzcan a la acción mediante la obtención de un reforzamiento (Mace et al., 1989, citados por Schunk 2012).

El autorreforzamiento, hace alusión al proceso mediante el cual el individuo se da a sí mismo un reforzamiento por la realización de una tarea o acción deseable, lo que conlleva que la conducta se mantenga con el transcurrir del tiempo, (Mace et al., 1989, citados por Schunk 2012).

2.1.2.2. Teoría Cognoscitiva social. Esta teoría resalta la reciprocidad entre procesos personales, la conducta y el ambiente en que se desarrolla el aprendizaje.

Según Schunck (2012), que la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes no depende únicamente de los factores personales como la cognición o el afecto, sino que además reciben influencia del ambiente y de la conducta.

Esta teoría considera tres subprocesos que interactúan entre sí: la autoobservación o autosupervisión, el autoenjuiciamiento y autorreacción.

A través de la autoobservación el sujeto es capaz de analizar, bajo algunos criterios y estándares, su propia conducta y determinar qué aspectos de ella requieren fortalecerse y cuál de ellos mejorar, de esa forma se autorregula con el pasar del tiempo. (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996, citados por García, 2012).

El autoenjuiciamiento lleva al estudiante a comparar su nivel de desempeño en un momento dado, con la meta de aprendizaje propuesta, teniendo en cuenta estándares de autoevaluación, las características de la meta (su especificidad, proximidad y dificultad) y la relevancia de su alcance y las razones por las cuales se alcanzó o no.

Autorreacción. Es la reacción del estudiante ante su progreso hacia el alcance de la meta propuesta y que le motivan a seguir trabajando en la tarea. Si para el sujeto es satisfactorio el progreso alcanzado es muy probable que mejore su autoeficacia y se mantenga motivado. Si por el contrario el individuo considera que a pesar del esfuerzo realizado no alcanzará las metas, entonces la motivación disminuye (Schunk, 2008).

2.1.2.3. Teoría de Procesamiento de la información. Esta teoría se caracteriza por considerar el aprendizaje como un proceso que codifica la información recibida y la asimila en la memoria de largo plazo, lo que permite que cuando se requiera se puedan relacionar nuevos saberes con los conocimientos previos. Esta teoría, a lo largo del tiempo al abordar la autorregulación ha incluido procesos cognoscitivos y motivacionales.

Desde esta teoría, se plantea que organizar la información, retenerla en la memoria de largo plazo y el darle sentido al integrar los nuevos conocimientos con los adquiridos previamente, facilitará el poder recordarla.

El modelo de autorregulación desarrollado por Winne y Hadwin (2001) desde la perspectiva de la teoría de procesamiento de la información, comprende tres fases: primero se debe detallar la tarea teniendo en cuenta la información disponible sobre ella, luego se definen metas y planes alcanzarlas haciendo uso de estrategias de aprendizaje, y finalmente se precisan las tácticas de estudio, es decir la forma en que se aplicarán las estrategias para logra la meta con respecto a la tarea.

2.1.2.4. Teoría Constructivista. Esta teoría aborda el tema de la autorregulación, desde la perspectiva de que los estudiantes deben construir los saberes, buscar formas de adquirirlos y usarlos en su cotidianidad o en distintos escenarios educativos.

Paris y Byrnes (1989) señalan, que para los autores constructivistas la autorregulación se basa en unos supuestos generales referidos a los siguientes aspectos: la existencia de la motivación intrínseca hacia la búsqueda de información, la comprensión de esa información, la evolución de las representaciones mentales de acuerdo al desarrollo de sus funciones cognoscitivas, los niveles de comprensión perfeccionados progresivamente, el aprendizaje se ve restringido por el desarrollo, y por último, que procesos de reflexión y reconstrucción son estímulos para el aprendizaje.

En los supuestos mencionados anteriormente se encuentran implícitos la influencia del contexto sociocultural del estudiante y la creencia en sus propias capacidades y habilidades para el éxito del trabajo académico.

2.1.3. Procesos de la autorregulación. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la autorregulación cumple un papel fundamental, por un lado, el docente debe a través de diferentes estrategias promover la autorregulación en sus alumnos y por otro lado el estudiante será capaz de fijarse metas, usar eficientemente su tiempo y superar las limitaciones que no le posibiliten alcanzar las metas propuestas.

Los procesos de autorregulación se desarrollan a través de fases o dimensiones (Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pienda & Núñez, 2009; Pintrich, 2004; Rosário, Mourão, Núñez,

González-Pianda, Solano & Valle, 2007; Zimmerman, 2008): - Planificación o disposición al aprendizaje: en esta fase inicial el estudiante analiza y contextualiza la tarea, establece la meta a alcanzar con la realización de la tarea, planea las estrategias y recursos a utilizar; Ejecución: fase en la cual se lleva a cabo la tarea, posteriormente mediante el monitoreo u autoobservación de los procesos que se realizan, es posible tomar el control de acciones y emociones, haciendo los cambios o ajustes que se requieren para el alcance de los objetivos de aprendizaje; Evaluación: en esta fase se verifica a través de diversas estrategias el logro de objetivos, y se fijan nuevas metas de aprendizaje

De igual forma cada teoría de la autorregulación, tal como lo presentan Panadero y Tapia (2013), establece unos procesos autorregulatorios fundamentales, los cuales se detallan a continuación:

- Para la teoría operante estos procesos son las auto-instrucciones (posibilitan que el individuo dirija sus actos), auto-monitorización (permite supervisar la forma en que se trabaja), autoevaluación (permite hacer comparación entre la acción y el modelo dado), y auto-refuerzo (hace posible superar las dificultades que se presentan).
- La teoría fenomenológica considera que el proceso hacia la autorregulación se inicia con la planeación de la tarea, luego debe fijarse una meta a alcanzar, definir que estrategias se usarán para la ejecución de la tarea, el monitoreo o seguimiento a las acciones realizadas, y con esa información que arroja el monitoreo se hace la autoevaluación para hacer los ajustes a que haya lugar hacia el alcance de las metas, lo cual reviste gran importancia para esta teoría.

- Para la teoría del procesamiento de la información la autorregulación se da a través de los siguientes procesos: recepción de información a través de la memoria sensorial, aquella que capta información a través de los sentidos y que es de corta duración, posteriormente se transfiere a la memoria de corto plazo y de allí a la de largo plazo donde finalmente la información es organizada.
- La teoría socio-cognitiva, se basa en procesos que involucran la cognición, las emociones y la motivación, y que se organizan para posibilitar la autorregulación en torno a tres fases cíclicas que inician con la planeación de la actividad a realizar, le sigue su realización o ejecución y finalmente se debe dar la autorreflexión, es decir la revisión de las acciones que se desarrollaron para hacer ajustes tendientes a lograr el objetivo.
- La teoría volitiva se fundamenta al abordar la autorregulación, en las estrategias referidas a los aspectos cognitivos (relacionados con las capacidades y habilidades), motivacionales (impulso a realizar una actividad) y afectivos (confianza para el éxito o la creencia en no poder lograrlo).
- En la teoría vygotskiana se plantea que el individuo aprende a autorregularse, a partir de la interrelación con su entorno social, la cual le proporciona las herramientas necesarias para desarrollar sus funciones cognoscitivas. Según esta teoría la autorregulación involucra la coordinación de algunos procesos mentales especialmente memorización, planeación, capacidad de síntesis y la evaluación.
- La teoría constructivista: señala como procesos fundamentales para la autorregulación el control cognitivo, emocional y la creación de una identidad.

Si bien se han diseñado distintos modelos que buscan explicar cómo se da la autorregulación, se considera que el modelo de Zimmerman (socio-cognitivo), es muy completo, y se fundamenta en tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión.

Panadero y Tapia (2014), realizaron el análisis de distintos modelos de autorregulación del aprendizaje, llegando a la conclusión que el modelo de Zimmerman y Moylan (2009), basado en la teoría socio-cognitiva, es el más completo y claro, considerando que: 1) cubre el espectro cognitivo, comportamental y motivacional, 2) es el que mejor explica las relaciones entre motivación y autorregulación, 3) muestra y explica procesos fundamentales que se da cuando el estudiante logra autorregularse, proporcionando una base teórica para determinar qué aspectos se deben intervenir si se para afianzar la autorregulación de los estudiantes en el ámbito educativo.

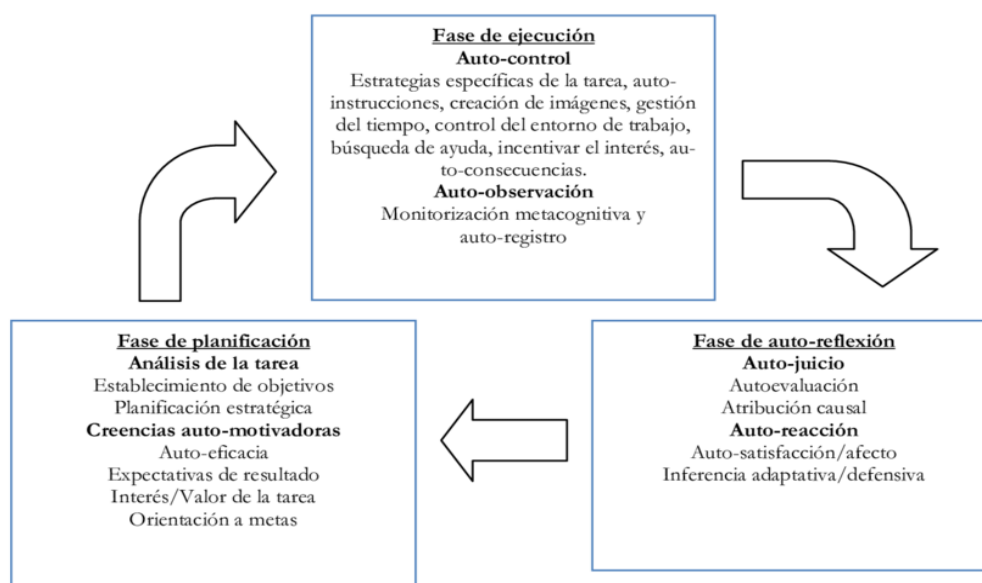


Figura 1. Autorregulación: fases y procesos, Zimmerman y Moylan (2009).

A continuación, se describe cada una de las fases del modelo.

2.1.3.1. Planificación. La planificación es una fase inicial en la cual el alumno revisa y contextualiza la tarea que va a desarrollar, evalúa sus posibilidades de éxito, fija metas de aprendizaje y planea las estrategias para abordar la tarea de acuerdo a sus posibilidades de éxito. De acuerdo con Panadero y Tapia (2014) la autoeficacia, expectativas de logro, valor de la tarea, interés y orientación a metas, son variables de tipo personal que motivan la realización de una actividad.

2.1.3.2. Ejecución. Una vez planificada la actividad a realizar, se ejecuta la tarea, a través de los procesos de auto-control metacognitivos o motivacionales que propician la concentración, y de otro lado, la auto-observación entendida como la revisión de lo que se está haciendo y compararlo con lo establecido para la ejecución de la tarea (Panadero y Tapia, 2014).

2.1.3.3. Autorreflexión. En esta fase se hace una revisión del trabajo realizado y se analizan los resultados obtenidos. Dicha revisión comprende el proceso de auto-juicio, referido a la propia evaluación o autoevaluación sobre la calidad del trabajo realizado, analizando las causas del éxito o el fracaso; así mismo se da un proceso de auto-reacción o reacciones del estudiante ante los resultados de su autoevaluación, las cuales podrían ser de satisfacción, emoción, adaptación o defensivas. (Panadero y Tapia, 2014).

2.1.4. Estrategias de aprendizaje. Según Weinstein y Mayer (1986) son las conductas y pensamientos que desarrolla un estudiante durante su proceso de aprendizaje de tal forma que logre comprender y asimilar el material de estudio.

Las estrategias de aprendizaje se pueden definir como acciones que realiza el estudiante al abordar una temática tales como releer, hacer borradores, subrayar, seleccionar ideas principales, términos claves, hacer esquemas, indagar, entre otros y que le permiten comprender, asimilar, analizar, y alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Pintrich & García (1993) clasifican las estrategias de aprendizaje en cognitivas (en este grupo identifican repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico), metacognitivas (planificar, controlar y regular), y las de gestión de recursos (gestión de tiempo y ambiente, regular el esfuerzo, aprendizaje con compañeros y buscar ayuda).

2.1.4.1. Cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas constituyen un ruta de organización de las acciones a realizar, de acuerdo a sus propias capacidades y habilidades para la realización de las tareas o actividades, esperando alcanzar el éxito. En cuanto a las estrategias metacognitivas se definen como procesos o acciones desarrollados de forma consciente y sistemática que facilitan almacenar y recuperar información y por tanto lograr aprendizajes significativos.

2.1.4.2. Gestión de recursos. La gestión de recursos para el aprendizaje son las acciones y estrategias que el estudiante utiliza para realizar una tarea o para afianzar los aprendizajes, que tienen que ver con disponer de un lugar para estudiar, un horario, el buscar apoyo de sus compañeros o docentes cuando tiene alguna dificultad frente a la tarea o el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas.

2.2 Motivación

2.2.1. Concepto. Según Schunk (2012), la motivación es un proceso que busca mantener al estudiante enfocado en la meta, de tal forma que su conducta apunte hacia ella; se aborda desde lo cognoscitivo porque plantea que con el propósito de alcanzar la meta los estudiantes usan la planeación y la supervisión que son procesos cognoscitivos, y conductas como la persistencia y el esfuerzo.

Cuando se habla de autorregulación del aprendizaje por lo general es inevitable considerar la motivación como elemento esencial en este, y la cual es abordada por diversas teorías que se agrupan de acuerdo a la orientación teórica en conductista, cognitivas y humanistas.

Según la teoría conductista, motivar es incentivar, y considera que existe una motivación extrínseca y una intrínseca y que se deben descubrir y ofrecer a los estudiantes reforzadores que son eficientes para cada uno.

Según la teoría de la motivación del logro, y de acuerdo con McClelland (1965) y Atkinson (1969) esta motivación es el resultado de dos necesidades, de una parte, se busca alcanzar el éxito y de la otra evitar el fracaso, de esta forma si el estudiante se siente motivado hacia el éxito porque confía en sus capacidades, entonces habrá una motivación positiva que propicia realizar la acción, por el contrario si hay un temor al fracaso habrá poco impulso para realizar la acción presentándose una motivación negativa que conlleva a que no se realice la acción relacionada con la tarea.

Existen otras teorías de orientación conductista, como la de orientación hacia la meta, propuesta por Dweck y Elliot (1988), según la cual se puede orientar al alumno hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento; en el primer caso se logra mejorar competencias, habilidades y superar retos, en el segundo caso el estudiante se preocupa más por sus resultados esperando ser exitoso, lograr un reconocimiento o simplemente evitar el fracaso; la teoría motivacional de atribución de Weiner (1979) parte de dos supuestos: las personas necesitan conocer y comprender el ambiente que les rodea y su propia vida; y que necesitan comprender los determinantes causales de su conducta y la de los demás.

2.2.2. Tipos de motivación

2.2.2.1. Motivación Intrínseca. Este tipo de motivación se define como el impulso que lleva al individuo a realizar una actividad por placer sin que medien factores externos como recompensas (Deci & Ryan, 1985, 2000, citados por Stover, Bruno, 2017). Su importancia en el ámbito educativo radica en el hecho que si existe un interés el estudiante hacia su propio aprendizaje se dará una relación positiva con los procesos cognoscitivos y el aprovechamiento de los mismos de forma significativa (Alexander y Murphy, 1998, Schiefele, 1996, 2009).

2.2.2.2. Motivación Extrínseca. Razones que impulsan al estudiante a participar en una tarea mediado por estímulos externos como obtener una calificación, algún tipo de recompensa, mostrar sus capacidades ante sus compañeros, es decir, la implicación en la tarea no se da por el interés hacia el aprendizaje sino hacia las recompensas que recibirá por realizarla. (Echeverri, Rincon y Morales, 2017).

2.2.3. Teorías de motivación

2.2.3.1. Motivación para el logro. Según Elliot y Church, (1997) a la luz de esta teoría, la motivación para el logro consiste en hacer todo lo posible por realizar la tarea asignada, aunque ello requiera esfuerzo. Para Murray (1938) la motivación para el logro es una necesidad que junto con otras importantes para el individuo le ayudan a desarrollar su personalidad, en tanto que para Atkinson (1969) la necesidad de logro se convierte en un motivador para que los individuos enfoquen sus acciones a lograr el objetivo propuesto y de esa manera esperan alcanzar el éxito y evitar el fracaso.

En el ámbito educativo la motivación para el logro podría favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje si al proponer las actividades a los estudiantes se les motiva a confiar en sus capacidades y esforzarse para lograr el objetivo.

2.2.3.2. Atribución del logro. La atribución del logro se refiere a la identificación de la causa que permitió o impidió alcanzar el objetivo propuesto. Con frecuencia algunos estudiantes ante una baja o buena calificación indagan sobre las causas de tal resultado. Uno de los principales impulsores de esta teoría es Weiner (1979) quien señala como aspectos relevantes para el aprendizaje motivado los factores causales, es decir aquellos factores a los que se atribuye la causa del éxito o fracaso; dimensiones causales, referido al origen de esas causas que puede ser externa, interna y si son estables o no el tiempo; y las consecuencias de esas atribuciones, es decir cuál es la influencia de esas atribuciones en las expectativas que pueda tener el estudiante al asumir nuevas tareas

2.2.3.3. Teoría cognoscitiva social. El centro de esta teoría es la relación entre motivación y aprendizaje, y considera como elementos esenciales para el aprendizaje las expectativas y las metas, en este sentido la motivación es el impulso para realizar una acción o una actividad y las expectativas hacia el alcance de las metas propuestas favorecen el aprendizaje.

Uno de los primeros planteamientos de esta teoría fue que las expectativas hacia los resultados que se pudieran obtener por una determinada acción influían en la motivación de las personas (Bandura, 1971, citado por Zimmerman y Schunk. 2001). Posteriormente Bandura (1977) incluyó a esta teoría la autoeficacia la cual definió como la percepción de las propias capacidades hacia el alcance de los objetivos (Zimmerman y Schunk. 2001).

Se puede decir, entonces, que según esta teoría la motivación está dada por la confianza en el alcance de los resultados deseados, a partir de ciertas conductas (expectativas de resultado positivas) y la creencia en que se puede llegar a realizar estas conductas (autoeficacia elevada).

2.2.3.4. Teoría de las expectativas y el valor. Para Atkinson (1957), las personas actúan motivadas por las expectativas hacia el alcance de un resultado a partir de esa acción, y la importancia que le den a ese resultado. (Zimmerman y Schunk. 2001).

2.3 Rendimiento Académico

2.3.1. Concepto. Es una de las principales variables en el ámbito educativo, por cuanto este es un indicador del aprendizaje de los estudiantes, y que permite al mismo tiempo analizar la eficiencia de las estrategias pedagógicas implementadas en las instituciones educativas.

La conceptualización de rendimiento académico es muy amplia, es decir, existen diversas definiciones, también tienen algunos sinónimos tales como desempeño académico, rendimiento escolar.

Según Jiménez (2000) el rendimiento académico da cuenta de la calidad del conocimiento que el estudiante ha adquirido en una asignatura, teniendo en cuenta su edad y nivel académico en que se encuentre. Por su parte, Edel (2003) manifiesta que es un proceso que implica no solo el desempeño del estudiante sino una serie de factores sociales, familiares y el contexto educativo donde se desenvuelve.

Para el investigador el rendimiento escolar es un constructo que tienen gran significancia en el proceso educativo, que implica habilidades, capacidades cognitivas, niveles de comprensión del conocimiento que conllevan a la generación de aprendizajes significativos, en ocasiones influenciado por factores de índole familiar y social.

2.3.2. Factores del rendimiento académico. Al rendimiento académico se asocian distintos factores, algunos de los cuales considerados internos o personales del estudiante

(cognitivo y emocional) y otros externos que ejercen influencia en su desempeño (familiares, sociales).

González (2003) considera que los factores que influyen en el rendimiento académico son de carácter personal y contextual. Los factores de índole personal, corresponden a características del estudiante tales como inteligencia, aptitud, la forma en que aprende, saberes previos, género, edad, la confianza en sus capacidades, y el factor contextual referido variables externas provenientes del entorno social y familiar.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se aborda la metodología, así mismo la población y muestra, los instrumentos y su validación para la recolección de la información, procedimiento y análisis.

3.1. Enfoque metodológico

El presente estudio es de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, diseño no experimental de tipo transeccional pues la recolección de datos se hace en un solo momento y de forma directa a los estudiantes que conforman la muestra y no se manipulan o controlan las variables (Arias, 2012), y tiene un alcance de tipo correlacional, pues busca determinar la relación existente entre variables en un contexto particular.

Para Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook,. (1971) un estudio de tipo descriptivo busca principalmente “*describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos*”. (Sabino 1992, p. 45)

Según Sabino (1992) “las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p. 46-47).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) “la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 80).

De otro lado, los estudios correlacionales tienen como ventaja el que permiten conocer el comportamiento de una variable con respecto a otras. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

3.2 Participantes

3.2.1 Población

La población objetivo es finita y teniendo en cuenta que sus integrantes tienen características similares, la información obtenida con la aplicación de instrumentos a la muestra seleccionada permitirá que las conclusiones puedan ser extensivas a todo el grupo.

Dado que el objetivo es analizar la autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta, la población objetivo son los estudiantes que conforman estos grados en la institución, cuyo valor se conoce, 54, por lo que se habla de población finita.

Tabla 1. Número de estudiantes Grados 9° y 10°

Grados	No. de estudiantes
Noveno	28
Décimo	26
Total	54

(Elaboración propia, Maldonado, 2020)

3.2.2 Muestra

La muestra será un subconjunto representativo de esta población, seleccionada de los estudiantes que pertenece a los grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.

Tamaño de la muestra

La población es finita, conformada por 54 estudiantes en los grados 9° y 10°, de la cual, por el método de Muestreo Probabilístico, aplicando la fórmula para Muestreo aleatorio simple serán seleccionadas n unidades, donde cada elemento tiene la misma probabilidad de ser elegido.

Se usa la fórmula propuesta por Sierra (2005), para poblaciones finitas:

$$n = \frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2 (N - 1) + 4 \cdot P \cdot q}$$

Dónde:

n = tamaño de la muestra

4 = Es una constante, coeficiente de confiabilidad (94% de nivel de confianza)

N = Es el tamaño de la población

p y q = probabilidades de éxito o fracaso, para cada elemento de la población,

valor: 50%, por lo que p y q = 50

E = error seleccionado = 8%

Cálculo del tamaño de la muestra:

$$n = \frac{4 \times 54 \times 50 \times 50}{(8)^2 \times (54 - 1) + 4 \cdot (50) \cdot (50)} = \frac{540.000}{3.392 + 10.000} = \frac{540.000}{13.392} = 40$$

n = 40 estudiantes (Muestra Total)

3.3 Categorización

Objetivos específicos	Temas y constructos	Estudiantes	Documentos	Fundamento teórico
	Categorías e Indicadores	Cuestionario o prueba estandarizada	Informes académicos	
Determinar los factores de la motivación intrínseca y extrínseca que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.	<p>Categoría o Constructo: Motivación</p> <p>Subcategorías: Factores de la motivación intrínseca</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro - Metas - Expectativas - Autoconcepto - Autoeficiencia <p>Factores de la motivación extrínseca</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regulación externa - Regulación introyectada - Regulación identificada <p>Preguntas o indicadores:</p> <p>¿Cuáles son los factores de la motivación intrínseca tienen mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga?</p> <p>¿Cuáles son los factores de la motivación extrínseca tienen mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga?</p>	<p>X (Cuestionario EMA)</p> <p>(Cuestionario MSLQ)</p>		

<p>Identificar las estrategias de autorregulación del aprendizaje que usan los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.</p>	<p>Categoría o Constructo: Autorregulación</p> <p>Subcategorías: Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas - Metacognitivas - Gestión de recursos <p>Preguntas o indicadores: ¿Qué estrategias de aprendizaje usan los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga?</p>	<p>X (Cuestionario MSLQ)</p>		
<p>Describir el rendimiento académico de los estudiantes de de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.</p>	<p>CATEGORÍA O CONSTRUCTO: Rendimiento académico</p> <p>Subcategorías: Nivel de desempeño</p> <ul style="list-style-type: none"> - Superior - Alto - Básico - Alto <p>Preguntas o indicadores: ¿Cómo es el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga?</p>		<p>X</p>	
<p>Establecer la relación entre motivación, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.</p>	<p>Categoría o Constructo: Motivación, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico</p> <p>Subcategorías: Correlación entre las variables</p> <p>Preguntas o indicadores: ¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico?</p>	<p>Métodos estadísticos</p>		

3.4 Instrumentos

Para recoger los datos se aplicaron dos cuestionarios, el EMA (Escala de Motivación Académica) y el MSLQ (Motivación y estrategias para el aprendizaje), a través de formularios de Google (Google Forms).

El cuestionario EMA (María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso) consta de 28 ítems, cada uno se valora de acuerdo a la opinión personal del estudiante, quien escoge su respuesta entre siete opciones que se le presentan entre 1 y 7, donde en el respectivo orden corresponden a Nada en absoluto, Muy poco, Poco, Medio, Bastante, Mucho, y Totalmente. Las variables que mide el cuestionario EMA son Motivación intrínseca (MI), Motivación extrínseca (ME). En este cuestionario se cambió el término instituto por colegio para generar mayor comprensión de acuerdo al contexto.

En cuanto al cuestionario MSLQ (Karina Curione), consta de una Parte A. Motivación, con 22 ítems (versión abreviada), y una Parte B. Estrategias de aprendizaje (versión completa), con 50 ítems, donde el estudiante de acuerdo a su opinión personal escogerá su respuesta entre 7 opciones que se le presentan, las cuales expresarán si está Totalmente en desacuerdo (1), Muy en desacuerdo (2), En desacuerdo (3), si le es Indiferente (4), De acuerdo (5), Muy de acuerdo (6), o si está Totalmente de acuerdo (7). El bloque de motivación comprende tres componentes: Valor intrínseco, Autoeficacia y Ansiedad ante las pruebas; el bloque de Estrategias de aprendizaje comprende estrategias que implican procesos cognitivos y metacognitivos (repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, regulación metacognitiva) y

estrategias de gestión de tiempo y recursos (apoyo entre estudiantes, buscar ayuda, ambiente de estudio).

3.5 Validación de instrumentos

Validación

El cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), en su versión abreviada, fue traducido, adaptado y validado al español para población uruguaya universitaria (Curione y otros, 2017), estructurado con 44 ítems, con opciones de respuesta entre 1 y 7; comprende dos (2) bloques: uno que mide la motivación y otro las estrategias de aprendizaje autorregulado. En dicho estudio participaron 318 estudiantes de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay. Se calculó el alfa de cronbach para ambos bloques: motivación $\alpha = .76$, y estrategias de aprendizaje autorregulado $\alpha = .75$, teniendo en cuenta que éste debe estar entre 0 y 1 y que entre más cerca esté a 1 es más consistente, los alfa obtenidos evidencian una consistencia interna del cuestionario.

El cuestionario de Escala de Motivación Académica EMA validado por Manassero Mas, M.A., y Vázquez Alonso, A. (1996), fue administrado a alumnos colectivamente en sus grupos clase en dos ocasiones: al final de la primera evaluación, y con la evaluación final. A los resultados de ambas aplicaciones los investigadores les hicieron un Análisis Factorial Exploratorio para determinar su validez y para su fiabilidad usaron el α de Cronbach). Manassero y Vázquez (2000) también realizaron la traducción al español y la adaptación del cuestionario EMA para estudiantes de Bachillerato, en España, y probaron su validez mediante su correlación con la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) y con otros criterios externos.

Permiso de uso.

El uso del cuestionario de Escala de Motivación Académica EMA, para su uso en esta investigación, se solicitó la autorización al Doctor Ángel Vázquez Alonso, a través de correo electrónico, obteniendo una respuesta positiva, con el compromiso de hacer las debidas citas y referencias del origen del mismo.

En el caso del cuestionario Motivación y estrategias para el aprendizaje MSLQ, versión de la Doctora Karina Curione, su autora dio respuesta a la solicitud realizada para uso del instrumento, respondiendo a través de correo electrónico, dando algunas recomendaciones para su aplicación.

Confiabilidad

Con el fin de establecer la confiabilidad de los instrumentos, se usó el Alfa de Cronbach (consistencia interna), apoyados en el programa estadístico SPSS. Ambos instrumentos arrojan un alfa entre 0 y 1, EMA: $\alpha = ,833$ y MSLQ: $\alpha = ,920$, lo cual demuestra que son consistentes.

EMA

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,833	28

MSLQ

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,920	72

PARTE A

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,871	22

PARTE B

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,892	50

3.6 Procedimiento

3.6.1 Fases del trabajo de campo

Para iniciar el trabajo de campo que consiste en la aplicación de los instrumentos seleccionados (EMA y MSLQ), fue necesario solicitar y obtener la autorización de la institución para llevar a cabo la investigación, así mismo, los consentimientos por parte de los participantes, el diseño del instrumento a través de Google Forms y finalmente su aplicación para obtener los datos requeridos.

3.6.2 Cronograma

Actividad	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Selección de instrumentos				
Autorización de la institución educativa				
Diseño de los instrumentos (Google Forms)				
Consentimientos de los participantes				
Aplicación de los instrumentos				
Sistematización				
Análisis de datos				

3.7 Estrategia de análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos se usó inicialmente la herramienta Google Forms que proporcionó una base de datos en Excel con los datos obtenidos por cada instrumento aplicado y posteriormente con el programa IBM SPSS Statistics se realizan los distintos análisis estadísticos y gráficas, que permitirán posteriormente interpretar y analizar la información obtenida.

Sistematización de la información recolectada

A través de Google Forms se diseñaron los cuestionarios, recolectaron los datos de los dos instrumentos aplicados y se obtuvo una base de datos por cada instrumento, en formato Excel. Posteriormente, para procesar y analizar los datos en términos de estadísticas se usó el programa estadístico SPSS (IBM) que toma como insumo la base de datos de Excel.

La herramienta Formularios de Google o Google Forms, un software de administración de encuestas y cuestionarios online, ya que además de permitir la creación de los instrumentos, facilita su aplicación al poder compartirlos a través de un enlace, posibilita el acceso a una hoja de cálculo que contiene la información recolectada y de forma automática presenta y permite acceder a las gráficas por cada pregunta, para ser interpretadas posteriormente.

El Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ofrece diversas técnicas para el análisis de los datos recogidos por el investigador, cuyos resultados apoyarán su interpretación a la luz del propósito del estudio realizado.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los datos obtenidos, su análisis e interpretación, referidos a la investigación Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta. Los datos se obtuvieron de la aplicación de dos (2) cuestionarios: EMA (Escala de Motivación Académica) y MSLQ (Cuestionario motivación y estrategias de aprendizaje) a 40 estudiantes seleccionados de los grados 9° y 10° de la dicha institución, que posteriormente se sistematizaron y tabularon a fin de analizar variables de estudio, teniendo en cuenta indicadores y dimensiones.

Tabla 2. Instrumentos aplicados

Instrumento	No. de aplicaciones
Cuestionario EMA	40
Cuestionario MSLQ	40

Fuente: Elaboración propia. Maldonado (2020)

A través de los dos instrumentos seleccionados y aplicados, se indagó acerca de la motivación hacia el aprendizaje, autorregulación y estrategias de aprendizaje que utilizan en ese proceso que les permitan alcanzar resultados deseados.

Para abordar el primer objetivo específico, el cual es: Determinar los factores de la motivación intrínseca y extrínseca que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga, se aplicó el instrumento Escala de

Motivación Académica (EMA) y la Parte A del Cuestionario de motivación y estrategias para el aprendizaje (MSLQ).

La Escala de Motivación Académica (EMA) es un cuestionario que contiene 28 ítems que indagan acerca de las razones que tienen los estudiantes para asistir al colegio. En cada ítem se les presenta una razón que deben calificar en una escala del 1 al 7, de acuerdo a su criterio u opinión personal.

NADA EN ABSOLUTO 1	MUY POC O 2	POC O 3	MEDI O 4	BASTANT E 5	MUCH O 6	TOTALMENT E 7
--------------------------	-------------------	---------------	----------------	-------------------	----------------	---------------------

Este instrumento se centra en los factores de las variables Motivación Intrínseca (conocimiento, logro o metas y experiencias estimulantes), Motivación Extrínseca (regulación externa, introyección o regulación interna, e identificación) y que son subcategorías del constructo Motivación.

Tabla 3. Dimensiones de la Escala de Motivación Académica (EMA).

Dimensión/Ítems	
Motivación extrínseca ME	Regulación Externa : 1, 8 15 y 22
	Regulación Introyectada o interna: 7, 14, 21 y 28
	Regulación Identificada: 3, 10, 17 y 24
Motivación intrínseca MI	Al Conocimiento: 2, 9, 16 y 23
	Al Logro o metas: 6, 13, 20 y 27
	A las Experiencias Estimulantes: 4, 11, 18 y 25

A continuación se analizarán los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario EMA, en lo que tiene que ver con la motivación y las subcategorías motivación intrínseca y extrínseca, que busca conocer cuáles son los factores de la motivación extrínseca e intrínseca que tienen mayor

influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga.

Motivación Extrínseca

Regulación externa. En el siguiente gráfico se pueden observar las respuestas de los estudiantes para la escala EMA, en el factor Regulación Externa, asociada a la subcategoría Motivación Extrínseca.

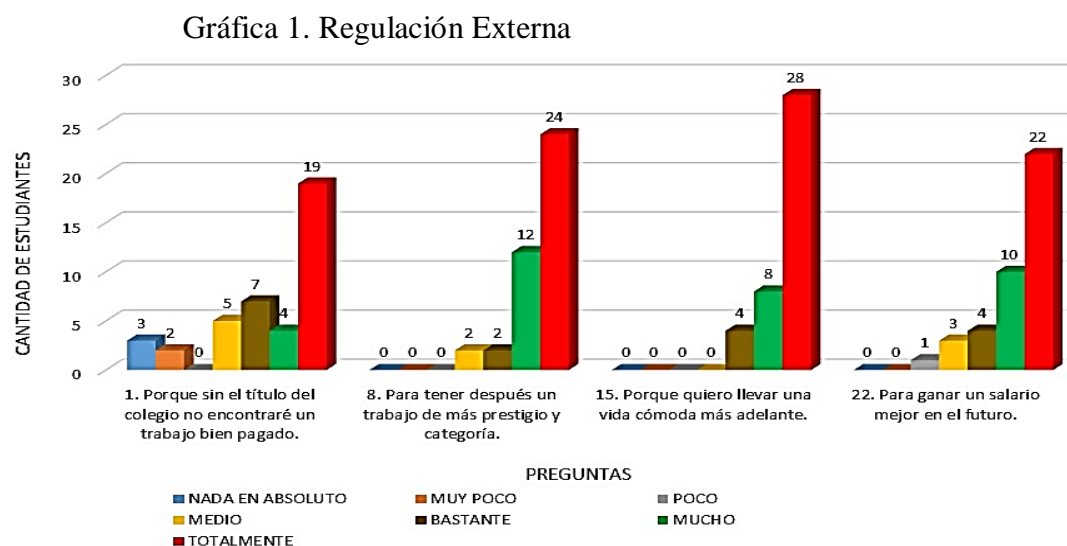


Tabla 4. Regulación Externa

OPCIONES DE REPUESTA	1. Porque sin el título del colegio no encontraré un trabajo bien pagado.	8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	22. Para ganar un salario mejor en el futuro.
NADA EN ABSOLUTO	3	0	0	0
MUY POCO	2	0	0	0
POCO	0	0	0	1
MEDIO	5	2	0	3
BASTANTE	7	2	4	4
MUCHO	4	12	8	10
TOTALMENTE	19	24	28	22

De acuerdo a los datos obtenidos para el componente Regulación Externa, la mayoría de los estudiantes considera que al asistir a una institución educativa tendrán a futuro una retribución al esfuerzo realizado, tal como obtener un título, conseguir un trabajo bien remunerado que le permita vivir cómodamente, los cuales constituyen estímulos externos que motivan el proceso de aprendizaje y cuyo alcance depende del interés del estudiante.

En este sentido, y teniendo en cuenta que la Motivación Extrínseca proviene de estímulos externos que llevan al estudiante a involucrarse en alguna tarea, tales como calificaciones, lograr retribuciones o recompensas, conseguir mejores resultados que sus compañeros, y que según la Teoría de la Autoderminación de Deci & Ryan (1985) la regulación externa es aquella en la que los comportamientos van encaminados a la evitación de un castigos o a conseguir recompensas, se puede afirmar que la motivación de los estudiantes no se basa sólo en la adquisición de aprendizajes sino también en la recompensa o reconocimiento que puedan recibir al culminar su formación académica.

Regulación Introyectada o interna. Se pueden observar en el siguiente gráfico y tabla, los datos obtenidos de este factor relacionado con la Motivación Extrínseca:

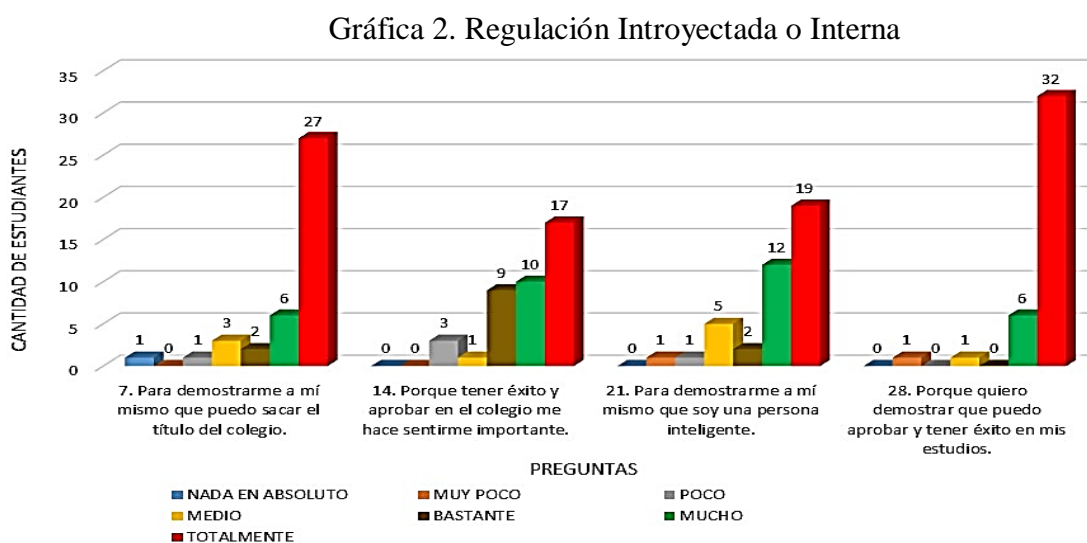


Tabla 5. Regulación Introyectada o interna

OPCIONES DE REPUESTA	7. Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del colegio.	14. Porque tener éxito y aprobar en el colegio me hace sentirme importante.	21. Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	28. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.
NADA EN ABSOLUTO	1	0	0	0
MUY POCO	0	0	1	1
POCO	1	3	1	0
MEDIO	3	1	5	1
BASTANTE	2	9	2	0
MUCHO	6	10	12	6
TOTALMENTE	27	17	19	32

La Regulación Introyectada consiste en internalizar una regulación externa sin que se acepte como propia; en este caso el estudiante asume metas que se conciben en el contexto educativo tales como aprobar un curso, obtener un título, tener éxito, y dirige sus conductas hacia el alcance de las mismas; buscando muchas veces aumentar su autoestima, o evitar sentir culpa o la ansiedad.

Al analizar las respuestas que se relacionan con la motivación extrínseca desde la regulación interna, se observa que la mayoría de los estudiantes consideran el estudio como un medio de superación, y les anima el deseo de demostrar a los demás sus capacidades para lograr sus metas, es decir, encuentran en el hecho de mostrarse como personas de éxito ante los demás una motivación interior para avanzar y culminar sus estudios en la institución; de esa manera la motivación de los estudiantes hacia el éxito escolar no es propiamente un propósito personal, sino que va encaminado a demostrar sus capacidades a los otros para evitar castigos, culpas o lograr aceptación.

Regulación Identificada, asociada a la Motivación Extrínseca, se pueden observar a continuación los datos obtenidos:

Gráfica 3. Regulación Identificada

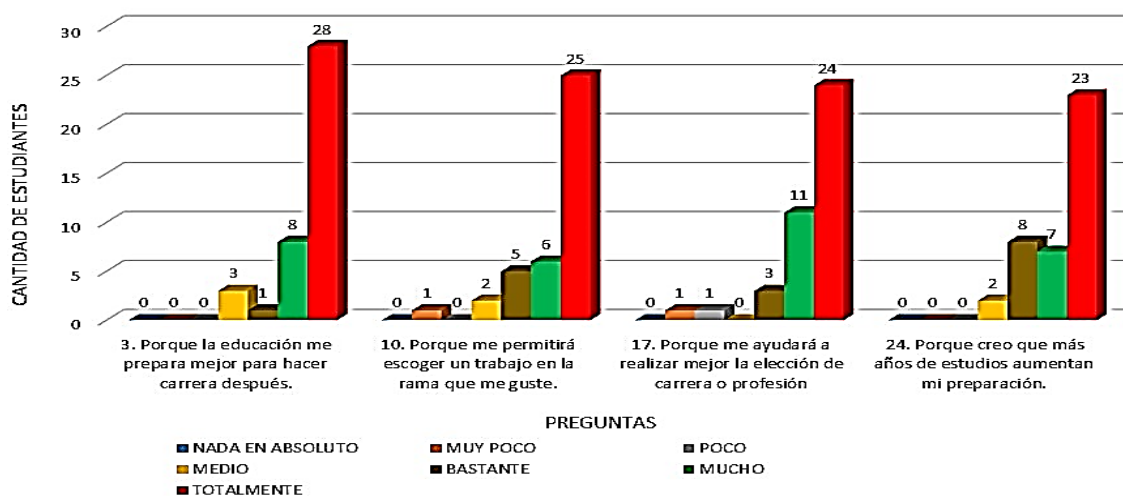


Tabla 6. Regulación Identificada

OPCIONES DE REPUESTA	3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión	24. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación.
NADA EN ABSOLUTO	0	0	0	0
MUY POCO	0	1	1	0
POCO	0	0	1	0
MEDIO	3	2	0	2
BASTANTE	1	5	3	8
MUCHO	8	6	11	7
TOTALMENTE	28	25	24	23

Según la teoría de autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), la regulación identificada hace referencia a la decisión de realizar o involucrarse en una actividad, aunque su interés derive de factores externos. Los estudiantes que presentan este tipo de regulación estarían en capacidad de realizar una tarea o actividad al reconocer su importancia, por ejemplo, en el ámbito social.

Se observa, entonces, que los estudiantes responden a la Regulación Identificada, porque en su mayoría coinciden en afirmar que el prepararse en la institución educativa les permitirá no sólo prepararse mejor para escoger una carrera sino también para elegir posteriormente un trabajo con el cual se sientan a gusto; es decir, reconocen el valor del estudio por la oportunidad que les brindará para cumplir sus propósitos a nivel profesional y laboral, lo cual indica que responden a una motivación extrínseca, que según Ryan y Deci, (2000) es el impulso o deseo de completar una tarea porque hay una recompensa o presión externa para realizarla.

Motivación Intrínseca

La Motivación Intrínseca MI se refiere a las razones que impulsan a una persona a realizar alguna actividad que puede estar influenciado por sus deseos de conocer (Conocimiento), alcanzar un objetivo, superarse (Logros o metas), o simplemente por experimentar diferentes emociones (Experiencias estimulantes), es decir, este tipo de motivación conlleva a la realización de tareas porque resulta agradable o placentero, sin necesidad que medien recompensas externas para realizarlas (Deci & Ryan, 1985, 2000, citados por Stover, Bruno, 2017).

Con la aplicación del cuestionario EMA, para los factores Conocimiento, Logros o metas y Experiencias estimulantes, relacionados con la motivación intrínseca, se obtuvieron los datos que se relacionan a continuación.

- **Motivación intrínseca hacia el Conocimiento**

Gráfica 4. Motivación intrínseca hacia el conocimiento

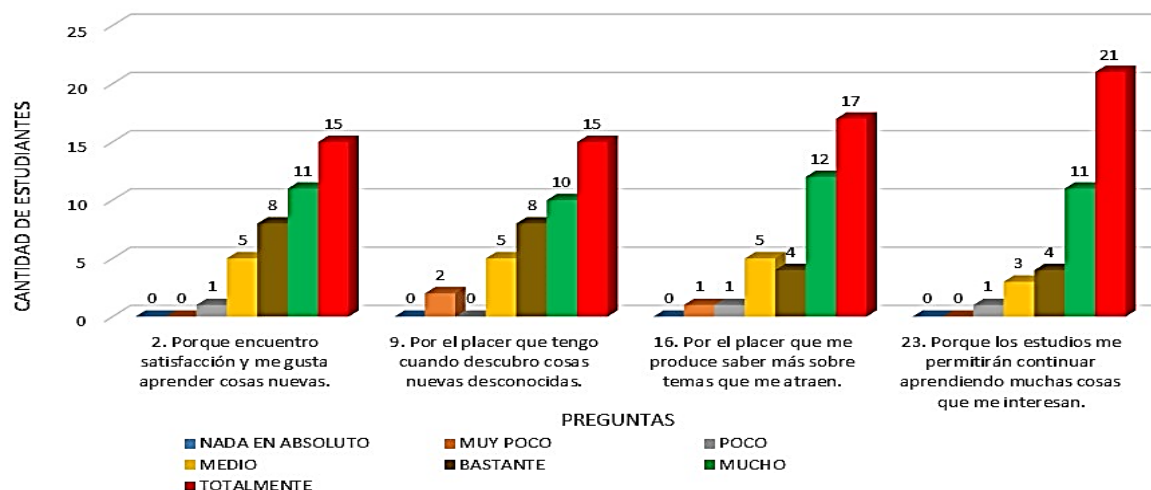


Tabla 7. Motivación intrínseca hacia el Conocimiento

OPCIONES DE REPUESTA	2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.
NADA EN ABSOLUTO	0	0	0	0
MUY POCO	0	2	1	0
POCO	1	0	1	1
MEDIO	5	5	5	3
BASTANTE	8	8	4	4
MUCHO	11	10	12	11
TOTALMENTE	15	15	17	21

En su mayoría los estudiantes demuestran interés por su aprendizaje y la adquisición de conocimientos sobre temas que les gusta. Piensan que además de lograr su satisfacción personal por lo aprendido, tienen la oportunidad de adquirir nuevos saberes y abordar de manera amplia temas de su interés. Considerando que la Motivación Intrínseca hace referencia a las razones que impulsan a una persona a realizar alguna actividad, en este caso asistir a la escuela, los estudiantes estarían motivados por el deseo de saber sobre nuevas e interesantes temáticas.

- **Motivación intrínseca hacia el logro o metas**

Gráfica 5. Motivación intrínseca al logro o metas

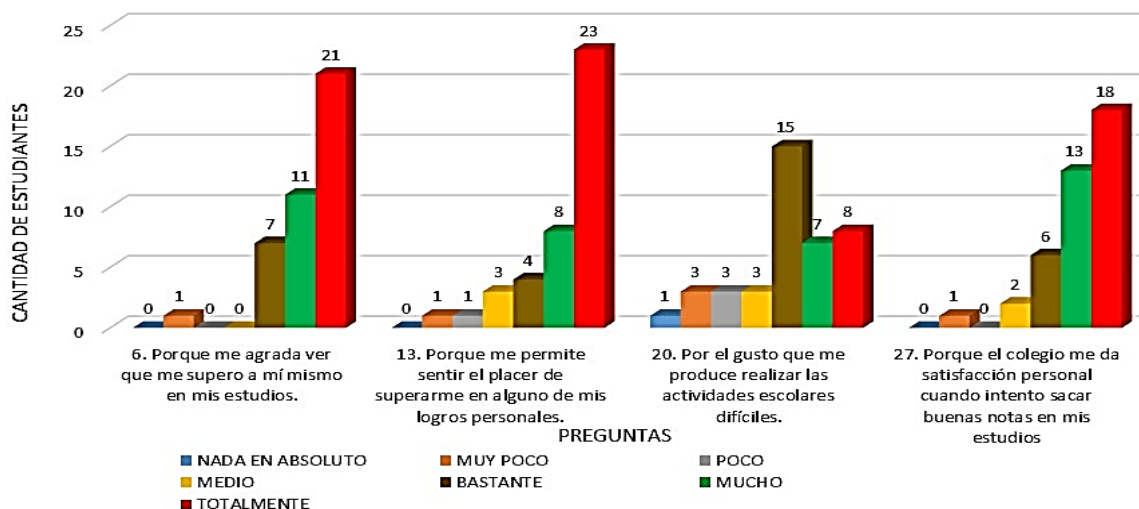


Tabla 8. Motivación intrínseca al logro o metas

OPCIONES DE REPUESTA	6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	20. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	27. Porque el colegio me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios
NADA EN ABSOLUTO	0	0	1	0
MUY POCO	1	1	3	1
POCO	0	1	3	0
MEDIO	0	3	3	2
BASTANTE	7	4	15	6
MUCHO	11	8	7	13
TOTALMENTE	21	23	8	18

En cuanto a la motivación hacia el logro o metas, los estudiantes, en su mayoría, piensan que pueden lograr la superación y satisfacción personal a través del alcance de las metas o logros propuestos en el ámbito escolar, especialmente aquellos que implican un mayor esfuerzo por su grado de dificultad.

Según la teoría de la motivación para el logro, Atkinson (1969), los individuos encuentran motivación en la necesidad de lograr los objetivos propuestos, lo que generalmente les lleva a dar su mejor desempeño en contextos de logro, sin embargo, enfrentan un conflicto emocional entre su expectativa de ser exitosos y el temor a fracasar. En este sentido, el contexto de logro en este caso es la escuela, y sus metas o logros están encaminadas al proceso de aprendizaje que allí desarrollan.

- **Motivación a las Experiencias Estimulantes**

Gráfica 6. Motivación a las Experiencias Estimulantes

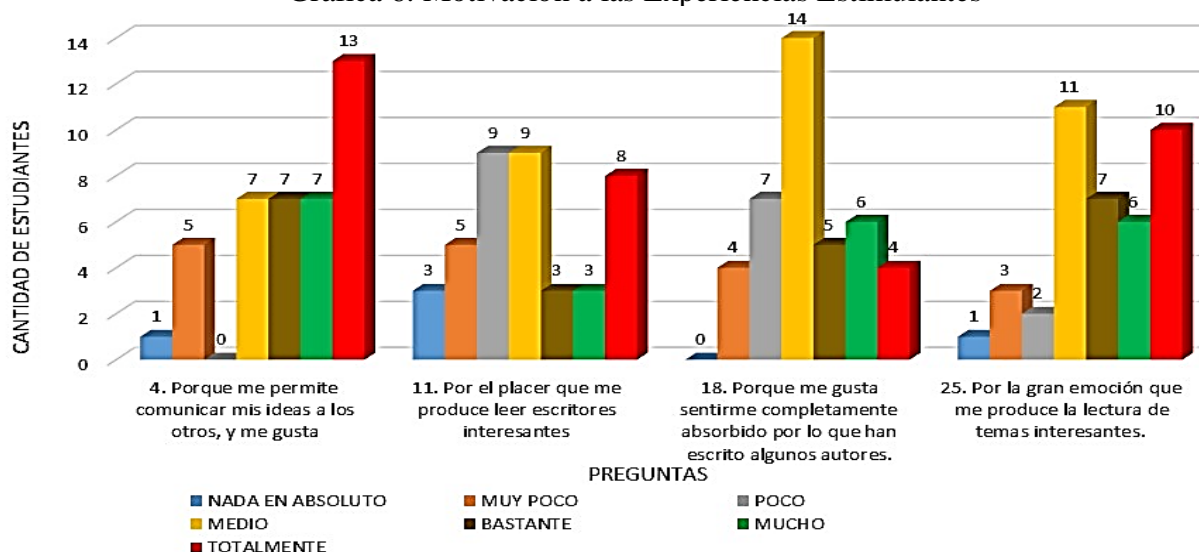


Tabla 9. Motivación a las Experiencias Estimulantes

OPCIONES DE REPUESTA	4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta	11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes	18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.
NADA EN ABSOLUTO	1	3	0	1
MUY POCO	5	5	4	3
POCO	0	9	7	2
MEDIO	7	9	14	11
BASTANTE	7	3	5	7
MUCHO	7	3	6	6
TOTALMENTE	13	8	4	10

Las Motivación a las Experiencias Estimulantes, basadas en la lectura y la comunicación de sus ideas a los otros, no despiertan interés en la mayoría de los estudiantes, por tanto, no logran generar una motivación hacia su realización como meta de aprendizaje o a nivel personal.

Este aspecto guarda relación con la Teoría de las expectativas y el valor, la idea básica de esta teoría es que la conducta se ve impulsada por la expectativa de alcanzar un resultado particular y el significado o valor que se le otorgue a ese resultado (Atkinson, 1964)

Para el constructo Motivación, además del EMA se utilizó la parte A del Cuestionario motivación y estrategias para el aprendizaje (MSLQ), que consta de 22 ítems donde el estudiante de acuerdo a su opinión personal escogerá su respuesta entre 7 opciones que se le presentan en una Escala Likert, tal como se explicó anteriormente. comprende tres componentes: Valor intrínseco, Autoeficacia y Ansiedad ante las pruebas, basados en los constructos motivacionales: expectativa, valor y afecto.

El componente Valor intrínseco, basado en las expectativas, se refiere a las creencias de los estudiantes en sus habilidades o destrezas para poder realizar una tarea. El componente valor (Autoeficacia) tiene que ver con las metas y como la importancia e interés que le conceden a la tarea. Finalmente, el componente afectivo (ansiedad ante las pruebas) se relaciona con las emociones que experimentan los estudiantes cuando enfrentan una tarea (Pintrich & De Groot, 1990, citado por Curione, Gründler, Píriz, y Huertas, 2017).

Tabla 10. Dimensiones del Cuestionario de estrategias y motivación para el aprendizaje (MSLQ) - parte A: Motivación

Dimensión/ítems	
Motivación	Valor intrínseco: 1, 4, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 21
	Autoeficacia: 2, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 18, 19
	Ansiedad ante las pruebas: 3, 12, 20, 22

Valor intrínseco (Expectativa)

Gráfica 7. Valor intrínseco-1

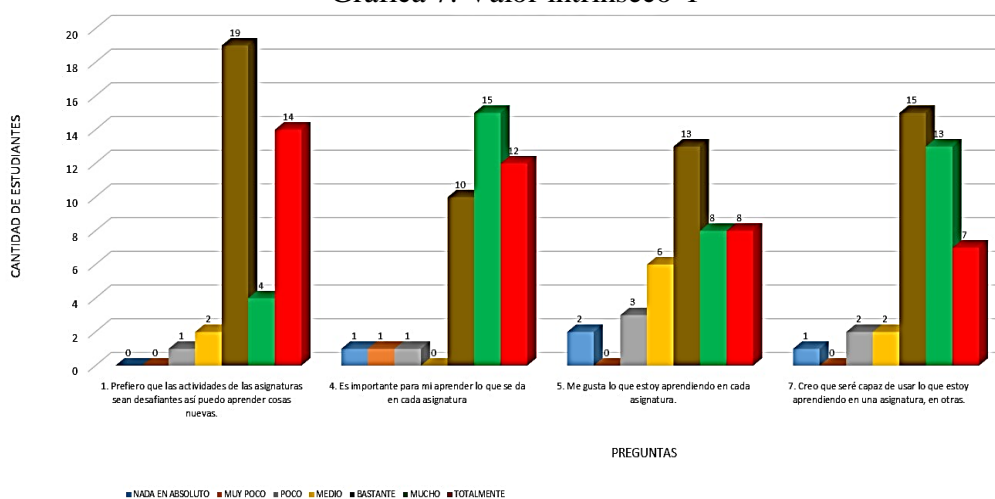


Tabla 11. Valor intrínseco-1

OPCIONES DE REPUESTA	1. Prefiero que las actividades de las asignaturas sean desafiantes así puedo aprender cosas nuevas.	4. Es importante para mi aprender lo que se da en cada asignatura	5. Me gusta lo que estoy aprendiendo en cada asignatura	7. Creo que seré capaz de usar lo que estoy aprendiendo en una asignatura, en otras.
NADA EN ABSOLUTO	0	1	2	1
MUY POCO	0	1	0	0
POCO	1	1	3	2
MEDIO	2	0	6	2
BASTANTE	19	10	13	15
MUCHO	4	15	8	13
TOTALMENTE	14	12	8	7

El factor Valor intrínseco basado en el constructo motivacional: Expectativa, se refiere a la confianza de los estudiantes en sus habilidades para desempeñar una tarea (Pintrich & De Groot,

1990, citado por Curione, Gründler, Píriz, y Huertas, 2017). Los estudiantes, tal como se puede observar en la gráfica y tabla anterior, en gran medida prefieren aquellas actividades desafiantes cuya realización requiera un gran esfuerzo, así como aquellas que les generan nuevos aprendizajes. Dentro de este mismo factor (valor intrínseco) se puede ver en la gráfica y tabla siguiente, otros aspectos considerados en el cuestionario, tales como la actitud a la hora de elegir un tema a trabajar, ante una baja calificación y los nuevos aprendizajes de las diferentes asignaturas.

Gráfica 8. Valor intrínseco-2

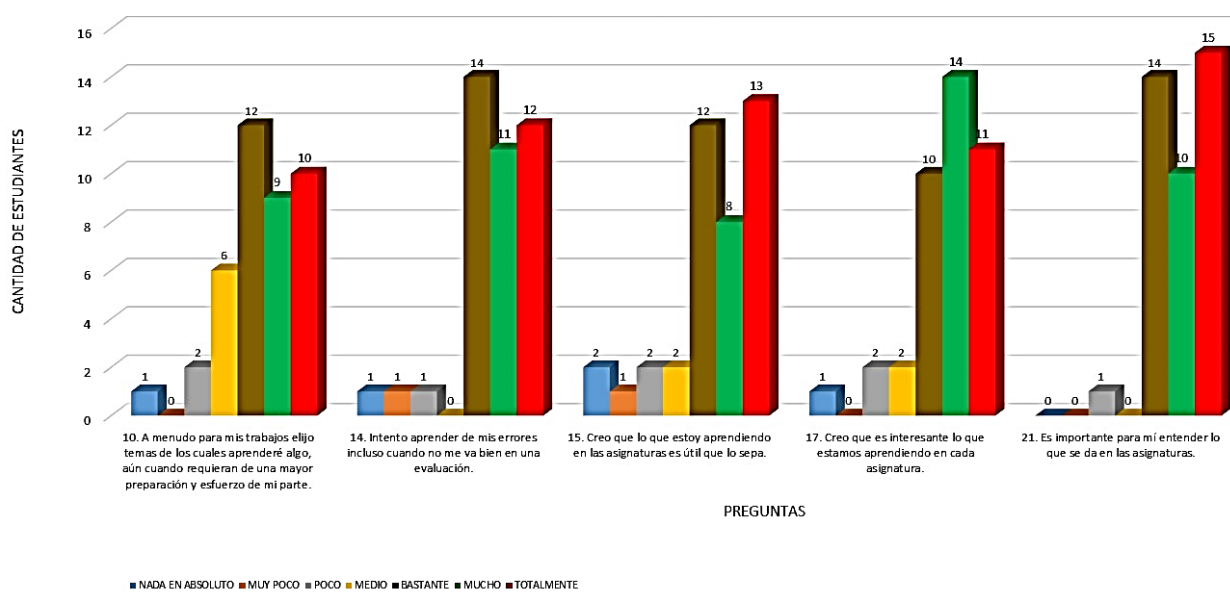


Tabla 12. Valor intrínseco-2

OPCIONES DE REPUESTA	10. A menudo para mis trabajos elijo temas de los cuales aprenderé algo, aún cuando requieran de una mayor preparación y esfuerzo de mi parte.	14. Intento aprender de mis errores incluso cuando no me va bien en una evaluación.	15. Creo que lo que estoy aprendiendo en las asignaturas es útil que lo sepa.	17. Creo que es interesante lo que estamos aprendiendo en cada asignatura.	21. Es importante para mí entender lo que se da en las asignaturas.
NADA EN ABSOLUTO	1	1	2	1	0
MUY POCO	0	1	1	0	0
POCO	2	1	2	2	1
MEDIO	6	0	2	2	0
BASTANTE	12	14	12	10	14
MUCHO	9	11	8	14	10
TOTALMENTE	10	12	13	11	15

De acuerdo a los datos obtenidos en estos ítems, la mayoría de los estudiantes asume una actitud positiva a la hora de involucrarse en trabajos que son de su interés, aunque impliquen esforzarse, demostrando confianza en sus habilidades y que poseen expectativas hacia la comprensión y aprendizaje de los temas estudiados.

Autoeficacia (Valor). La autoeficacia se refiere a la confianza que el estudiante tenga en que sus habilidades le posibilitarán ejecutar una tarea. En el instrumento aplicado esta autoeficacia se mide en términos de la creencia y confianza del estudiante en sus habilidades y fortalezas para la comprensión de los temas desarrollados y buen desempeño en las asignaturas. A continuación, a través de gráficas y tablas se muestran y describen los resultados obtenidos en este componente.

Gráfica 9. Autoeficacia –desempeño

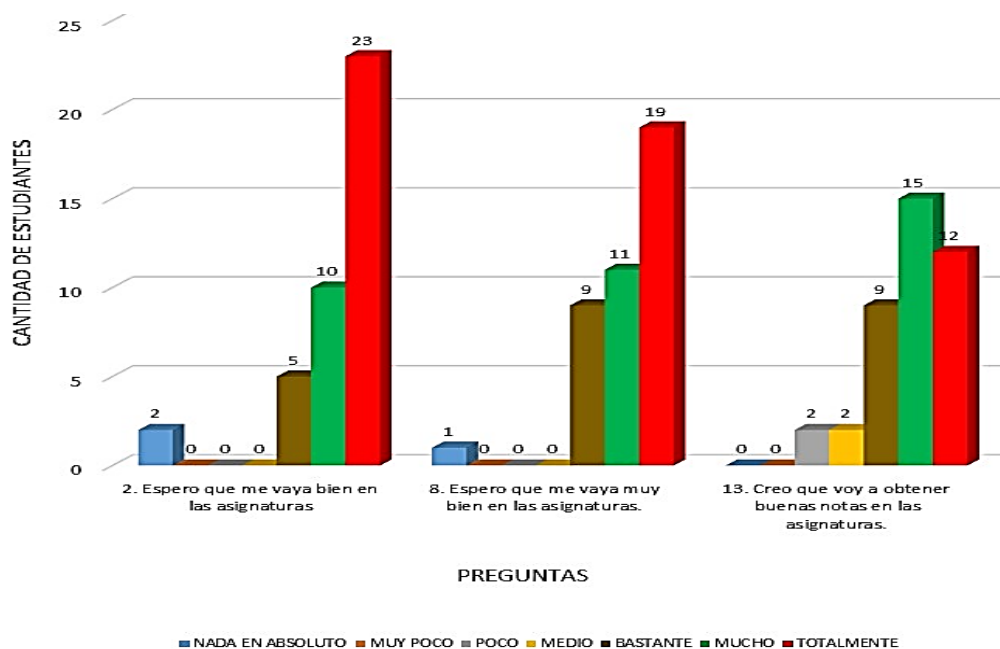


Tabla 13. Autoeficacia –desempeño

OPCIONES DE REPUESTA	2. Espero que me vaya bien en las asignaturas	8. Espero que me vaya muy bien en las asignaturas.	13. Creo que voy a obtener buenas notas en las asignaturas.
NADA EN ABSOLUTO	2	1	0
MUY POCO	0	0	0
POCO	0	0	2
MEDIO	0	0	2
BASTANTE	5	9	9
MUCHO	10	11	15
TOTALMENTE	23	19	12

La mayoría de los estudiantes espera y tiene confianza en lograr un buen desempeño en las asignaturas, y al mismo tiempo consideran que podrán obtener buenas calificaciones.

Gráfica 10. Autoeficacia-habilidades

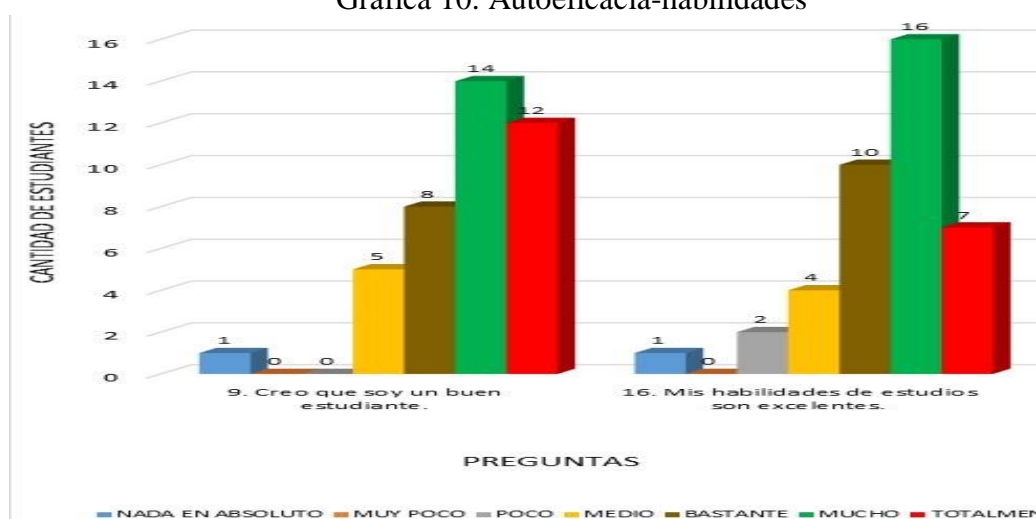


Tabla 14. Autoeficacia-habilidades

OPCIONES DE REPUESTA	9. Creo que soy un buen estudiante.	16. Mis habilidades de estudios son excelentes.
NADA EN ABSOLUTO	1	1
MUY POCO	0	0
POCO	0	2
MEDIO	5	4
BASTANTE	8	10
MUCHO	14	16
TOTALMENTE	12	7

En términos de la autoeficacia, los estudiantes confían en sus habilidades de estudio por lo que se consideran buenos estudiantes.

Gráfica 11. Autoeficacia-comprensión

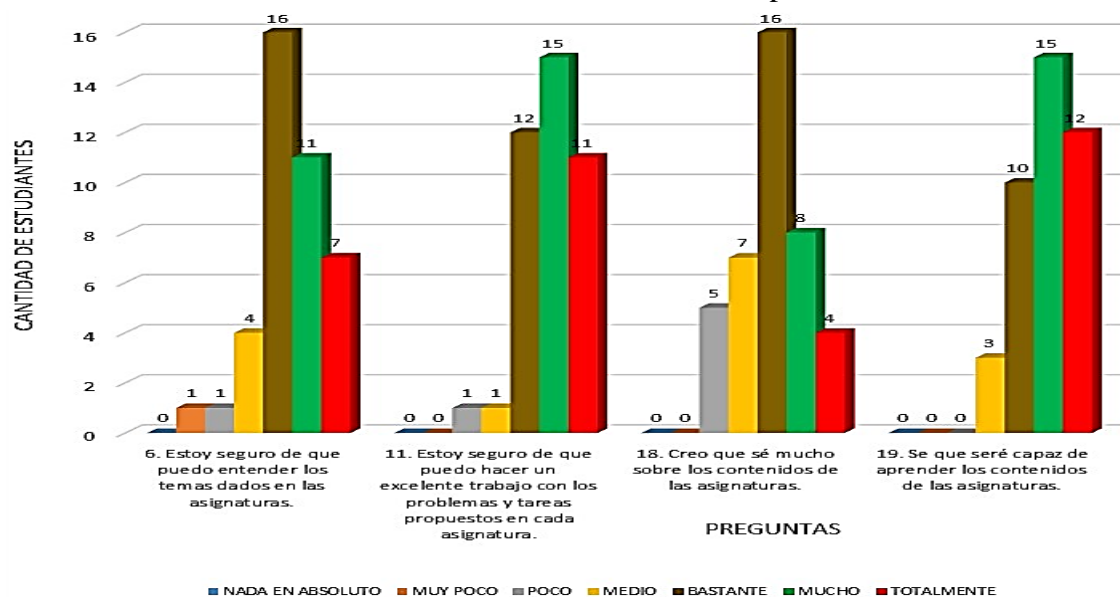


Tabla 15. Autoeficacia-comprensión

OPCIONES DE REPUESTA	6. Estoy seguro de que puedo entender los temas dados en las asignaturas.	11. Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo con los problemas y tareas propuestos en cada asignatura.	18. Creo que sé mucho sobre los contenidos de las asignaturas.	19. Se que seré capaz de aprender los contenidos de las asignaturas.
NADA EN ABSOLUTO	0	0	0	0
MUY POCO	1	0	0	0
POCO	1	1	5	0
MEDIO	4	1	7	3
BASTANTE	16	12	16	10
MUCHO	11	15	8	15
TOTALMENTE	7	11	4	12

Se puede observar, de acuerdo a la gráfica y tabla anterior, que, al momento de abordar las temáticas propuestas en las diferentes asignaturas, los estudiantes confían en que sus capacidad y habilidades les ayudarán a comprender y desarrollar las tareas asignadas.

Es decir, en general, teniendo en cuenta que según la teoría social-cognitiva la autoeficacia se concibe como la creencia de la persona en que sus capacidades le permitirán llevar a cabo las acciones necesarias que le posibiliten lograr resultados deseados (Bandura 1995, citado por Olivari y Urra, 2007), la información obtenida del componente autoeficacia indica que los estudiantes en su mayoría espera obtener buenas notas, pues se consideran buenos estudiantes, con habilidades que les permiten comprender los temas y alcanzar los aprendizajes en las distintas asignaturas.

Ansiedad ante las pruebas (Afecto). La ansiedad se refiere a la preocupación que enfrenta un estudiante ante la presentación de los exámenes y los pensamientos negativos que lo distraen durante su realización. Es importante señalar que a mayor puntaje significa que el estudiante presenta mayor ansiedad y a menor puntaje menos ansiedad, que es lo deseable. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

Gráfica 12. Ansiedad ante las pruebas

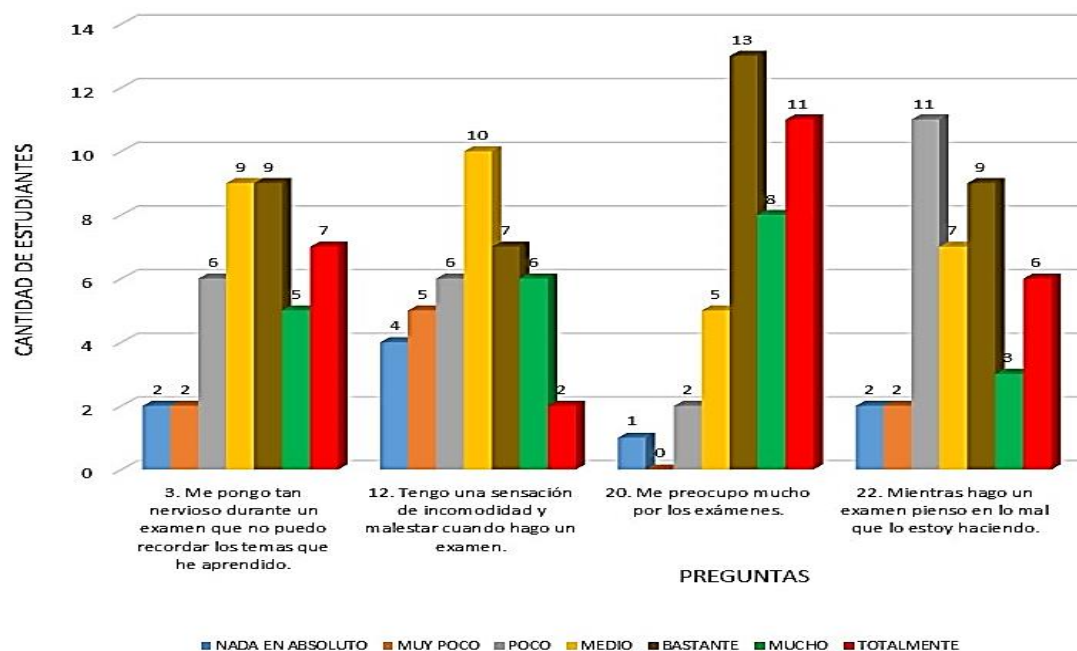


Tabla 16. Ansiedad ante las pruebas

OPCIONES DE REPUESTA	3. Me pongo tan nervioso durante un examen que no puedo recordar los temas que he aprendido.	12. Tengo una sensación de incomodidad y malestar cuando hago un examen.	20. Me preocupo mucho por los exámenes.	22. Mientras hago un examen pienso en lo mal que lo estoy haciendo.
NADA EN ABSOLUTO	2	4	1	2
MUY POCO	2	5	0	2
POCO	6	6	2	11
MEDIO	9	10	5	7
BASTANTE	9	7	13	9
MUCHO	5	6	8	3
TOTALMENTE	7	2	11	6

En cuanto a la ansiedad ante las pruebas, la mayoría de los estudiantes experimenta algún grado de nerviosismo que les impide recordar lo que han estudiado, así mismo, sienten incomodidad, preocupación y tienen pensamientos negativos que les produce inseguridad hacia su desempeño y la nota que obtendrán, afectando las emociones ya que le genera sentimientos de inseguridad y la desconfianza en sus habilidades y capacidades.

Autorregulación

Para medir la autorregulación y dar alcance al objetivo de dicho constructo, el cual es identificar las estrategias de autorregulación del aprendizaje que usan los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga, se debe dar respuesta a la pregunta: ¿Qué estrategias de autorregulación del aprendizaje usan los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga? Para ello se aplicó la Parte B del Cuestionario de estrategias y motivación para el aprendizaje (MSLQ), que consta de 50 ítems donde el estudiante de acuerdo a su opinión personal podría elegir su respuesta entre 7 opciones que se le presentan

que van desde estar Totalmente en desacuerdo, opción 1, hasta estar totalmente de acuerdo, opción 7, y entre estos se ubican respectivamente del 2 al 6, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, y Muy de acuerdo; comprende estrategias cognitivas y metacognitivas, y de gestión de recursos.

Tabla 17. Dimensiones estrategias de aprendizaje del MSLQ

Dimensión/Items	
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Repetición: 39, 46, 59, 72
	Elaboración: 53, 62, 64, 67, 69, 81
	Organización: 32, 42, 49, 63
	Pensamiento crítico: 38-47-51-66-71
	Autorregulación metacognitiva: 33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79
Estrategias de gestión de recursos	Gestión de tiempo y ambiente de estudio: 35, 43, 65, 52, 70, 73, 77, 80
	Regulación del esfuerzo: 37, 48, 60, 74
	Apoyo entre pares: 34, 45, 50
	Búsqueda de ayuda: 40, 68, 75

Las estrategias de aprendizaje se pueden definir según como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (Monereo, 2000, como se citó en Meza, 2013, p. 24). En concordancia con el instrumento aplicado tales acciones serían la repetición, elaboración, organización, relacionar saberes previos con los nuevos, autorregular procesos metacognitivos, gestión de tiempo y ambiente de estudio, regular el esfuerzo al realizar tareas, buscar el apoyo de compañeros o de otras personas.

Estrategias de aprendizaje: Repetición. La repetición es una medida de la frecuencia con la que los estudiantes usan estrategias de estudio como releer notas de clase, lecturas del curso y memorización de listas de palabras y conceptos clave. Una puntuación alta significa que utiliza estas estrategias con bastante frecuencia.

A continuación se pueden observar los resultados para esta sub-escala de la autorregulación.

Gráfica 13. Repetición

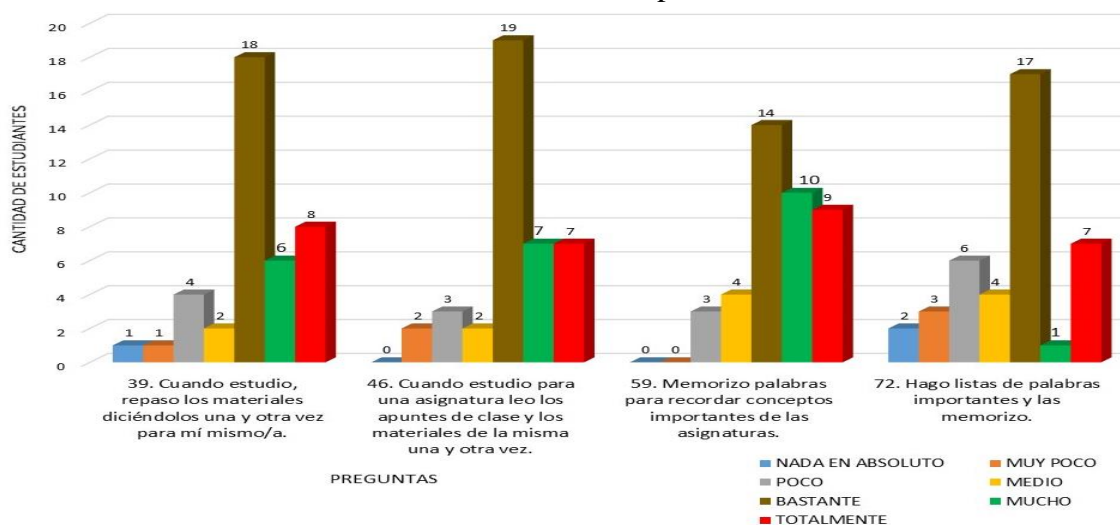


Tabla 18. Repetición

OPCIONES DE REPUESTA	39. Cuando estudio, repaso los materiales diciéndolos una y otra vez para mí mismo/a.	46. Cuando estudio para una asignatura leo los apuntes de clase y los materiales de la misma una y otra vez.	59. Memorizo palabras para recordar conceptos importantes de las asignaturas.	72. Hago listas de palabras importantes y las memorizo.
NADA EN ABSOLUTO	1	0	0	2
MUY POCO	1	2	0	3
POCO	4	3	3	6
MEDIO	2	2	4	4
BASTANTE	18	19	14	17
MUCHO	6	7	10	1
TOTALMENTE	8	7	9	7

Según Weinstein y Mayer (1986) la repetición consiste en la acción de pronunciar varias veces para sí mismo los estímulos que se han identificado en la tarea de aprendizaje. En su mayoría los estudiantes usan la repetición como estrategia de estudio, haciendo varias lecturas de apuntes o materiales de la clase, así mismo hacen listas de palabras importantes para memorizarlas y así recordar conceptos.

Estrategias de aprendizaje: Elaboración. Las estrategias de elaboración contribuyen a que el estudiante logre establecer conexiones entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo, es decir, relacione el material de estudio con lo que sabe o ha aprendido (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991).

Gráfica 14. Elaboración

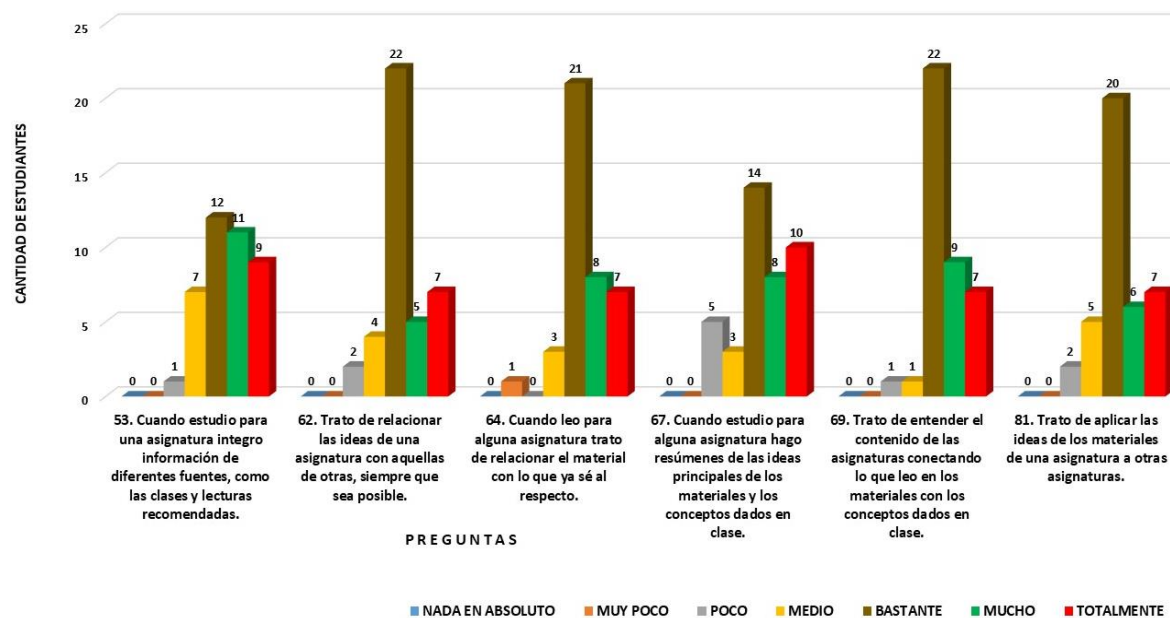


Tabla 19. Elaboración

OPCIONES DE REPUESTA	53. Cuando estudio para una asignatura integro información de diferentes fuentes, como las clases y lecturas recomendadas.	62. Trato de relacionar las ideas de una asignatura con aquellas de otras, siempre que sea posible.	64. Cuando leo para alguna asignatura trato de relacionar el material con lo que ya sé al respecto.	67. Cuando estudio para alguna asignatura hago resúmenes de las ideas principales de los materiales y los conceptos dados en clase.	69. Trato de entender el contenido de las asignaturas conectando lo que leo en los materiales con los conceptos dados en clase.	81. Trato de aplicar las ideas de los materiales de una asignatura a otras asignaturas.
NADA EN ABSOLUTO	0	0	0	0	0	0
MUY POCO	0	0	1	0	0	0
POCO	1	2	0	5	1	2
MEDIO	7	4	3	3	1	5
BASTANTE	12	22	21	14	22	20
MUCHO	11	5	8	8	9	6
TOTALMENTE	9	7	7	10	7	7

En cuanto a esta estrategia, se observa que los estudiantes para lograr una mayor comprensión y asimilación de la temática estudiada, integran el material de la asignatura con los conocimientos adquiridos (conocimientos previos) y con nueva información hallada en distintas fuentes; y también se apoyan en resúmenes de ideas principales y conceptos dados en clase.

Estrategias de aprendizaje: Organización. La estrategia de organización se refiere a la capacidad de los estudiantes para seleccionar las ideas principales de sus lecturas, así como a sus intentos de organizar los contenidos y reunir lo que necesita aprender.

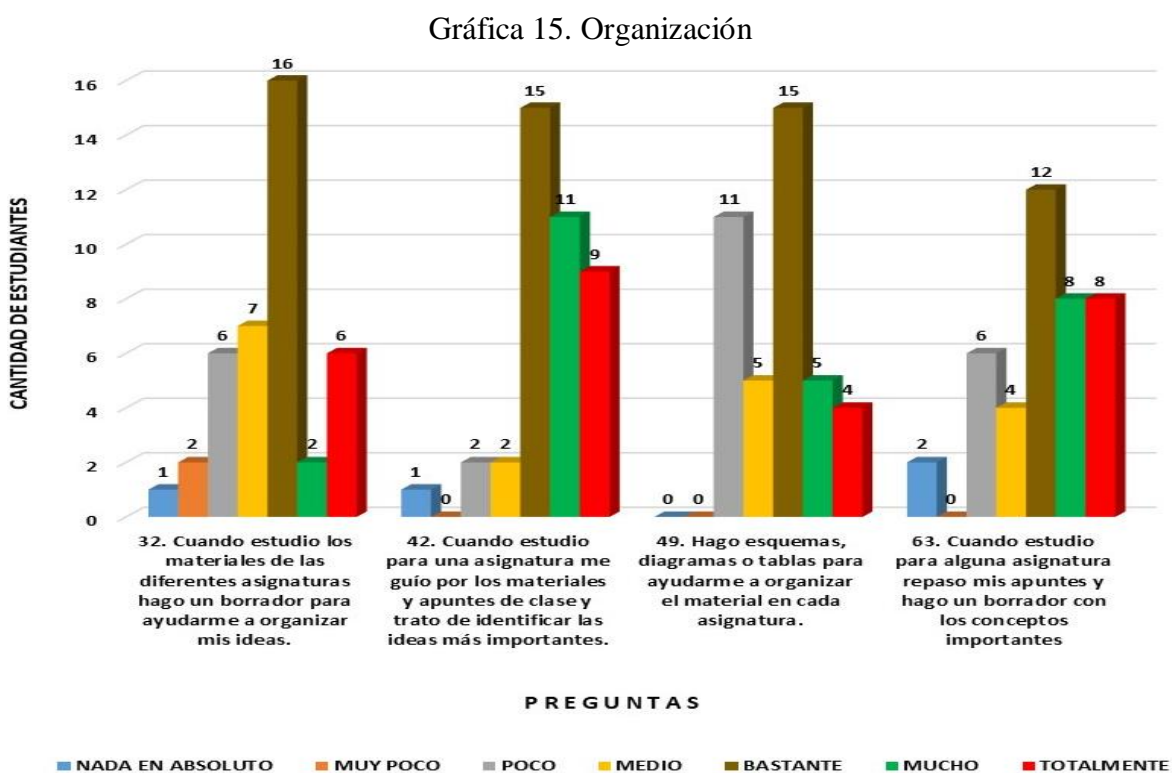


Tabla 20. Organización

OPCIONES DE REPUESTA	32. Cuando estudio los materiales de las diferentes asignaturas hago un borrador para ayudarme a organizar mis ideas.	42. Cuando estudio para una asignatura me guío por los materiales y apuntes de clase y trato de identificar las ideas más importantes.	49. Hago esquemas, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material en cada asignatura.	63. Cuando estudio para alguna asignatura repaso mis apuntes y hago un borrador con los conceptos importantes
NADA EN ABSOLUTO	1	1	0	2
MUY POCO	2	0	0	0
POCO	6	2	11	6
MEDIO	7	2	5	4
BASTANTE	16	15	15	12
MUCHO	2	11	5	8
TOTALMENTE	6	9	4	8

De acuerdo a los datos que se observa en la gráfica y tabla, gran parte de los estudiantes usan la organización como estrategia de aprendizaje; se apoyan en borradores para organizar sus ideas y seleccionar ideas o conceptos más importantes del tema de estudio, sin embargo, no son muy dados a realizar esquemas, diagramas o tablas.

Estrategias de aprendizaje: Pensamiento crítico

Gráfica 16. Pensamiento crítico

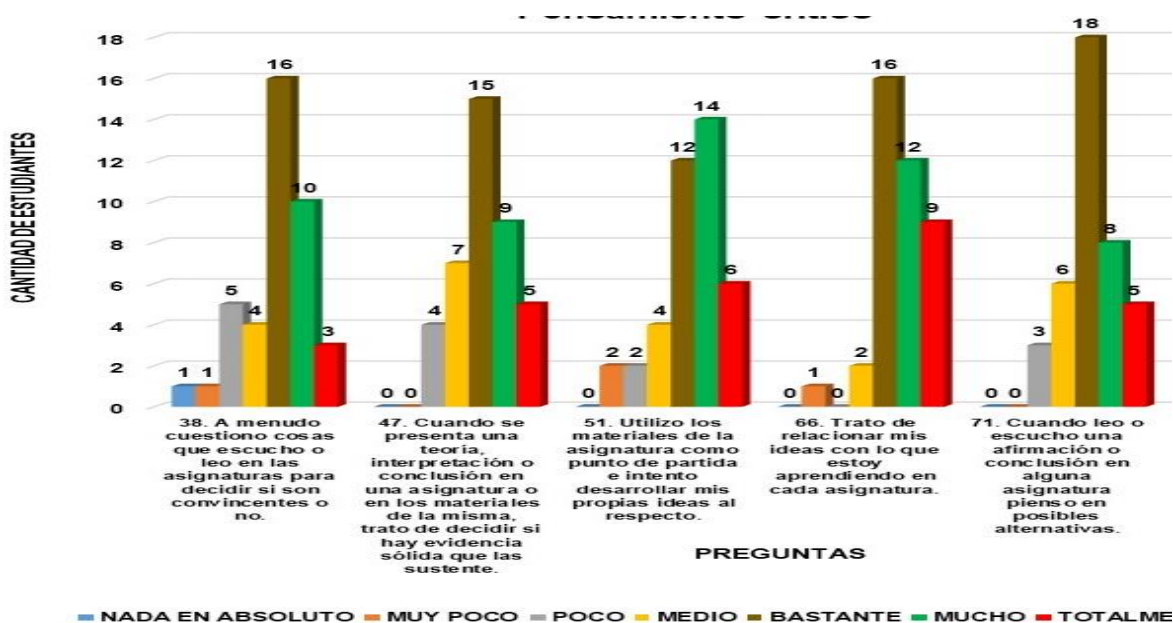


Tabla 21. Pensamiento crítico

OPCIONES DE REPUESTA	38. A menudo cuestiono cosas que escucho o leo en las asignaturas para decidir si son convincentes o no.	47. Cuando se presenta una teoría, interpretación o conclusión en una asignatura o en los materiales de la misma, trato de decidir si hay evidencia sólida que las sustente.	51. Utilizo los materiales de la asignatura como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas al respecto.	66. Trato de relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en cada asignatura.	71. Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión en alguna asignatura pienso en posibles alternativas.
NADA EN ABSOLUTO	1	0	0	0	0
MUY POCO	1	0	2	1	0
POCO	5	4	2	0	3
MEDIO	4	7	4	2	6
BASTANTE	16	15	12	16	18
MUCHO	10	9	14	12	8
TOTALMENTE	3	5	6	9	5

Según Pintrich y García (1991) el pensamiento crítico hace referencia a la capacidad de los estudiantes de aplicar saberes previos ante situaciones nuevas para la resolución de problemas, tomar decisiones o realizar una evaluación crítica con respeto a los estándares de excelencia. En este sentido, los estudiantes usan esta estrategia al cuestionar la información recibida para determinar su veracidad, hacer su propio análisis y asumir una postura reflexiva para afianzar sus aprendizajes.

Estrategia: Autorregulación metacognitiva. La metacognición es un proceso complejo que involucra conciencia, conocimiento y control cognitivo, comprende tres procesos principales: planificación, seguimiento y regulación. Las actividades de planificación ayudan a organizar y comprender el material de estudio. El seguimiento ayuda al alumno a comprender el material e integrarlo con conocimientos previos. La regulación de las actividades mejora el rendimiento al ayudar a los alumnos a comprobar y corregir su comportamiento a medida que avanzan en una tarea. (Pintrich y García, 1991).

Gráfica 17. Autorregulación metacognitiva

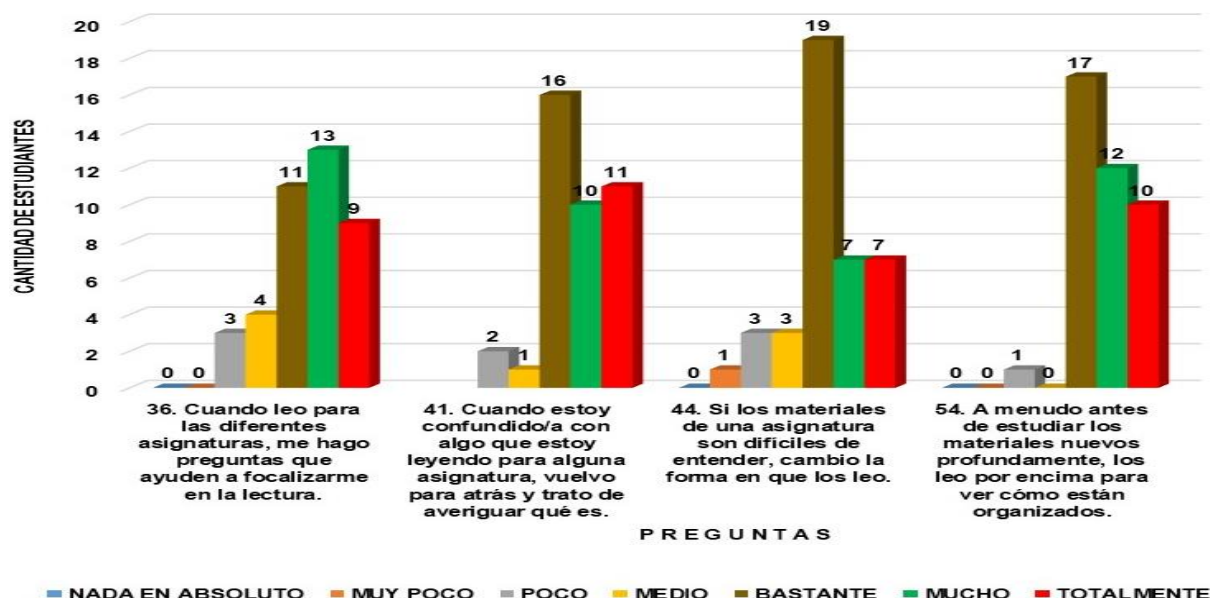


Tabla 22. Autorregulación metacognitiva-1

OPCIONES DE REPUESTA	36. Cuando leo para las diferentes asignaturas, me hago preguntas que ayuden a focalizarme en la lectura.	41. Cuando estoy confundido/a con algo que estoy leyendo para alguna asignatura, vuelvo para atrás y trato de averiguar qué es.	44. Si los materiales de una asignatura son difíciles de entender, cambio la forma en que los leo.	54. A menudo antes de estudiar los materiales nuevos profundamente, los leo por encima para ver cómo están organizados.
NADA EN ABSOLUTO	0	0	0	0
MUY POCO	0	0	1	0
POCO	3	2	3	1
MEDIO	4	1	3	0
BASTANTE	11	16	19	17
MUCHO	13	10	7	12
TOTALMENTE	9	11	7	10

Los estudiantes desarrollan procesos de metacognición que le permiten verificar la apropiación de los conocimientos en las diferentes asignaturas, tales como hacerse preguntas acerca de la lectura que hace, indagar más sobre el tema para despejar dudas, verifica el orden de los materiales a estudiar de tal forma que pueda abordarlos más fácilmente.

De igual forma, como se observa en la gráfica y tabla siguiente, hay otros elementos de la autorregulación metacognitiva que se miden en el instrumento aplicado, que llevan al estudiante a una mayor conciencia sobre sus aprendizajes, esa así como se hace preguntas para verificar lo aprendido, analiza los materiales para determinar los conceptos en los que debe profundizar y se traza objetivos de aprendizaje.

Gráfica 18. Autorregulación metacognitiva-2

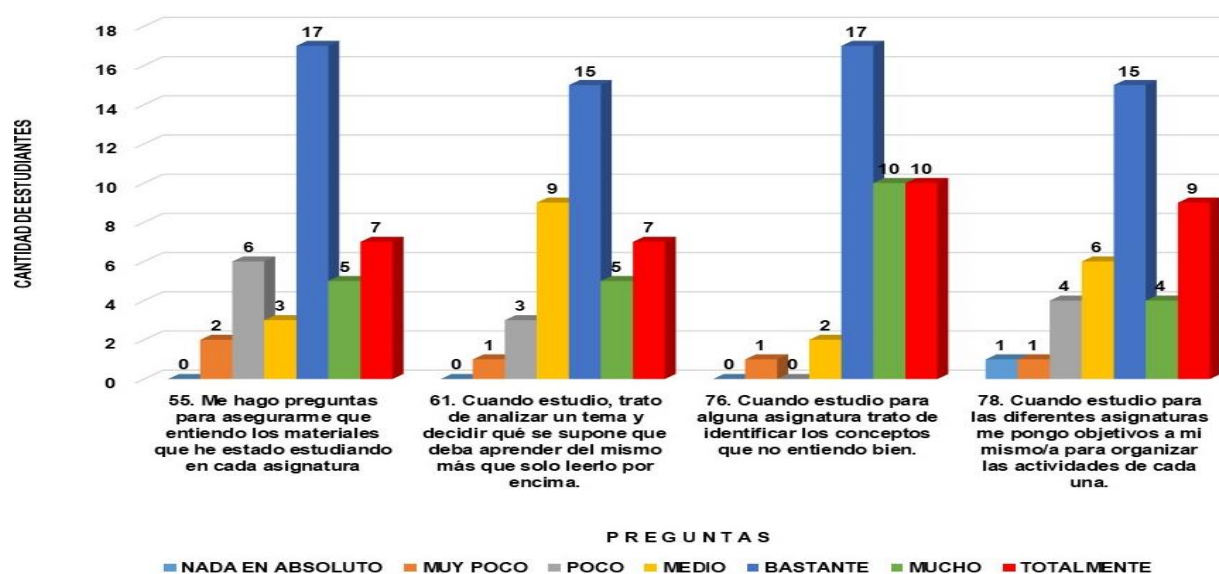


Tabla 23. Autorregulación metacognitiva -2

OPCIONES DE REPUESTA	55. Me hago preguntas para asegurarme que entiendo los materiales que he estado estudiando en cada asignatura	61. Cuando estudio, trato de analizar un tema y decidir qué se supone que deba aprender del mismo más que solo leerlo por encima.	76. Cuando estudio para alguna asignatura trato de identificar los conceptos que no entiendo bien.	78. Cuando estudio para las diferentes asignaturas me pongo objetivos a mi mismo/a para organizar las actividades de cada una.
NADA EN ABSOLUTO	0	0	0	1
MUY POCO	2	1	1	1
POCO	6	3	0	4
MEDIO	3	9	2	6
BASTANTE	17	15	17	15
MUCHO	5	5	10	4
TOTALMENTE	7	7	10	9

Teniendo en cuenta que la Metacognición es una medida de la frecuencia con la que se piensa en lo que se lee o estudia durante las actividades escolar, y que en general se obtuvo una puntuación alta significa que el estudiante intenta planificar su trabajo y comprobar si comprende el material del curso.

Estrategias de gestión de recursos

Es de gran importancia que los estudiantes estén en capacidad de gestionar y regular el tiempo y entornos de estudio. La administración del tiempo implica programar, planificar y administrar el tiempo de estudio. Esto incluye no solo reservar bloques de tiempo para estudiar, sino también hacer un uso eficiente del mismo y establecer metas alcanzables. La gestión del tiempo varía en nivel, desde una noche de estudio hasta una programación semanal y mensual. La gestión del medio ambiente del estudio se refiere al entorno en el que el alumno realiza su trabajo de clase. Es recomendable que el entorno de estudio del alumno sea organizado, silencioso y libre de distracciones visuales y auditivas.

Las estrategias de gestión de recursos, que hacen parte del constructo autorregulación, serán analizadas a continuación.

Gestión de tiempo y ambiente de estudio. En cuanto a la administración del tiempo de estudio y el uso de un lugar adecuado para el estudio en casa, los estudiantes optan por un lugar que le permita concentrarse, y disponen de un lugar específico para estudiar, y hacen buen uso del tiempo que destinan a realizar sus actividades escolares, sin embargo, a la mayoría de ellos se les

dificulta cumplir con una rutina de estudio. Es decir, que a pesar de disponer de un ambiente de estudio adecuado y de dedicarle tiempo a sus deberes escolares, se les dificulta cumplir con una rutina de estudio.

Gráfica 19. Gestión de tiempo y ambiente de estudio-1

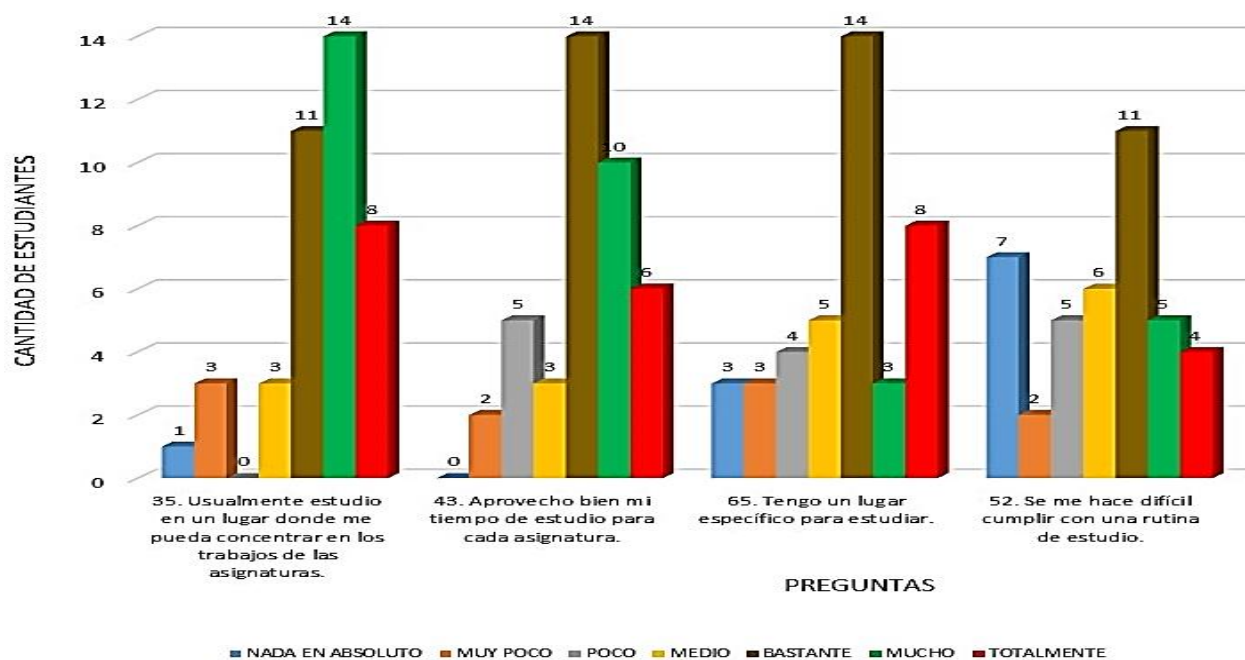


Tabla 24. Gestión de tiempo y ambiente de estudio-1

OPCIONES DE REPUESTA	35. Usualmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar en los trabajos de las asignaturas.	43. Aprovecho bien mi tiempo de estudio para cada asignatura.	65. Tengo un lugar específico para estudiar.	52. Se me hace difícil cumplir con una rutina de estudio.
NADA EN ABSOLUTO	1	0	3	7
MUY POCO	3	2	3	2
POCO	0	5	4	5
MEDIO	3	3	5	6
BASTANTE	11	14	14	11
MUCHO	14	10	3	5
TOTALMENTE	8	6	8	4

Así mismo, en la estrategia gestión de tiempo y ambiente de estudio, se consideran otros aspectos como los que se observan en la siguiente gráfica y tabla.

Gráfica 20. Gestión de tiempo y ambiente de estudio-2

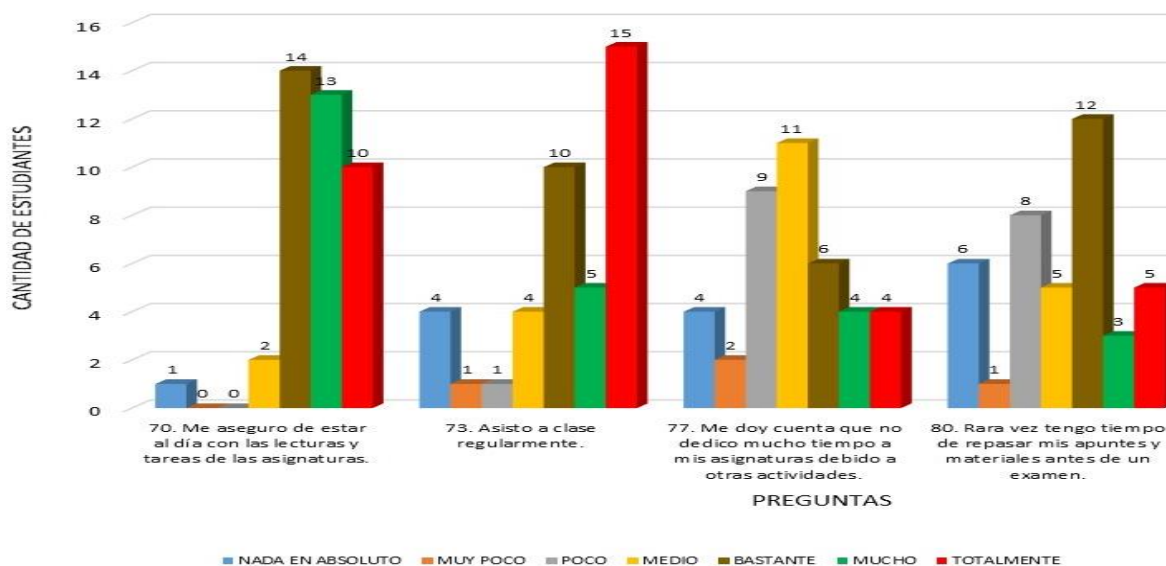


Tabla 25. Gestión de tiempo y ambiente de estudio-2

OPCIONES DE REPUESTA	70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y tareas de las asignaturas.	73. Asisto a clase regularmente.	77. Me doy cuenta que no dedico mucho tiempo a mis asignaturas debido a otras actividades.	80. Rara vez tengo tiempo de repasar mis apuntes y materiales antes de un examen.
NADA EN ABSOLUTO	1	4	4	6
MUY POCO	0	1	2	1
POCO	0	1	9	8
MEDIO	2	4	11	5
BASTANTE	14	10	6	12
MUCHO	13	5	4	3
TOTALMENTE	10	15	4	5

De acuerdo a lo anterior, los estudiantes asisten a sus clases y cumplen con el desarrollo de actividades propuestas desde las diferentes asignaturas, sin embargo, en general, una vez fuera del colegio no dedican el tiempo suficiente al estudio, ni al repaso de sus apuntes y material de estudio antes de un examen. por dedicarse a otras actividades.

Teniendo en cuenta la información obtenida, en cuanto a gestión de tiempo y ambiente de estudio, los estudiantes asisten a clases, se aseguran de estar al día con las actividades propuestas en las diferentes asignaturas, disponen de un ambiente de estudio que les facilite la concentración y evitan elementos distractores, sin embargo, ante otras actividades de su interés, limitan el tiempo de estudio aun cuando implique no poder alcanzar los objetivos propuestos.

Regulación del esfuerzo. Se refiere a la disposición del estudiante hacia la realización de sus deberes académicos, independiente de su grado de dificultad.

Gráfica 21. Tabla 26. Regulación del esfuerzo

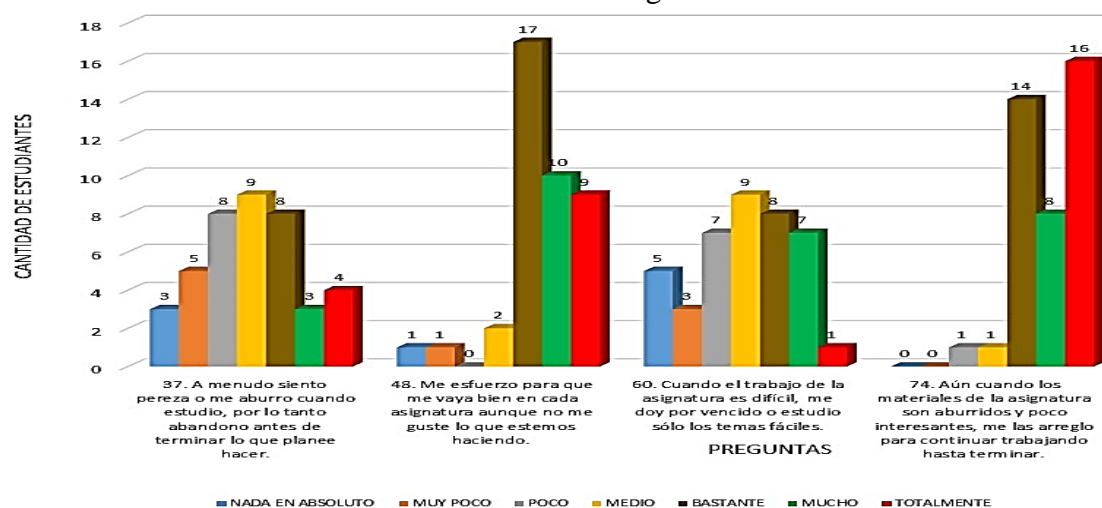


Tabla 26. Regulación del esfuerzo

OPCIONES DE REPUESTA	37. A menudo siento pereza o me aburro cuando estudio, por lo tanto abandono antes de terminar lo que planeo hacer.	48. Me esfuerzo para que me vaya bien en cada asignatura aunque no me guste lo que estamos haciendo.	60. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, me doy por vencido o estudio sólo los temas fáciles.	74. Aún cuando los materiales de la asignatura son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para continuar trabajando hasta terminar.
NADA EN ABSOLUTO	3	1	5	0
MUY POCO	5	1	3	0
POCO	8	0	7	1
MEDIO	9	2	9	1
BASTANTE	8	17	8	14
MUCHO	3	10	7	8
TOTALMENTE	4	9	1	16

Según Pintrich y García (1991) la gestión o regulación del esfuerzo es autogestión y refleja el compromiso de completar las metas de estudio, incluso ante dificultades o distracciones. La regulación del esfuerzo reviste importancia para el éxito académico por el compromiso con el objetivo y porque ayudan a regular el uso de las estrategias de aprendizaje.

En este sentido, los estudiantes en su mayoría, presentan dificultades en la regulación del esfuerzo, ya que planean el trabajo a realizar, es decir determinar un objetivo, pero no manejan situaciones como la pereza o el aburrimiento, así mismo, se esfuerzan por lograr un buen resultado en las distintas asignaturas aun cuando no les agrade las temáticas o actividades que realizan, sin embargo, no se esfuerzan por comprender y realizar las tareas difíciles.

Apoyo entre pares

Gráfica 22. Apoyo entre pares

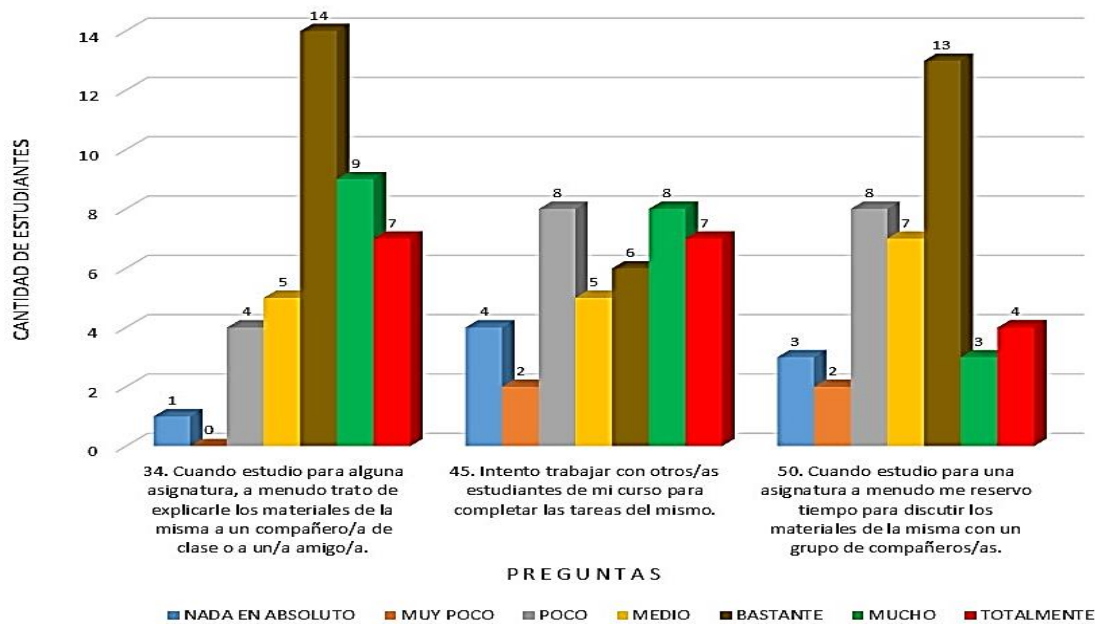


Tabla 27. Apoyo entre pares

OPCIONES DE REPUESTA	34. Cuando estudio para alguna asignatura, a menudo trato de explicarle los materiales de la misma a un compañero/a de clase o a un/a amigo/a.	45. Intento trabajar con otros/as estudiantes de mi curso para completar las tareas del mismo.	50. Cuando estudio para una asignatura a menudo me reservo tiempo para discutir los materiales de la misma con un grupo de compañeros/as.
NADA EN ABSOLUTO	1	4	3
MUY POCO	0	2	2
POCO	4	8	8
MEDIO	5	5	7
BASTANTE	14	6	13
MUCHO	9	8	3
TOTALMENTE	7	7	4

El trabajo colaborativo entre estudiantes, por lo general tiene favorece el logro de objetivos de aprendizaje, ya que el dialogar con compañeros le podría permitir a un alumno aclarar dudas sobre el tema de estudio o la actividad asignada y de esa manera alcanzar conocimientos que quizás no haya alcanzado por sí mismo. (Pintrich y García, 1991)

En lo referente al apoyo entre pares, a los estudiantes en su mayoría les agrada estudiar con sus compañeros, ya sea explicándoles las temáticas de estudio, generando discusiones o desarrollando las tareas asignadas. Este trabajo colaborativo es muy importante porque se da un intercambio de saberes que posibilitan unos resultados de aprendizaje a nivel individual y grupal; el debate en torno a la temática abordada enriquece el conocimiento al permite expresar puntos de vista, ideas, o disipar dudas e inquietudes.

Búsqueda de ayuda. Otro aspecto del entorno que el alumno debe aprender a gestionar es el apoyo de los demás, ya sea de sus compañeros o de sus profesores. Los buenos estudiantes saben cuándo no han logrado comprender o tienen desconocimiento de algún tema y son capaces de identificar a alguien que les ayude. (Pintrich y García, 1991)

Gráfica 23. Búsqueda de ayuda

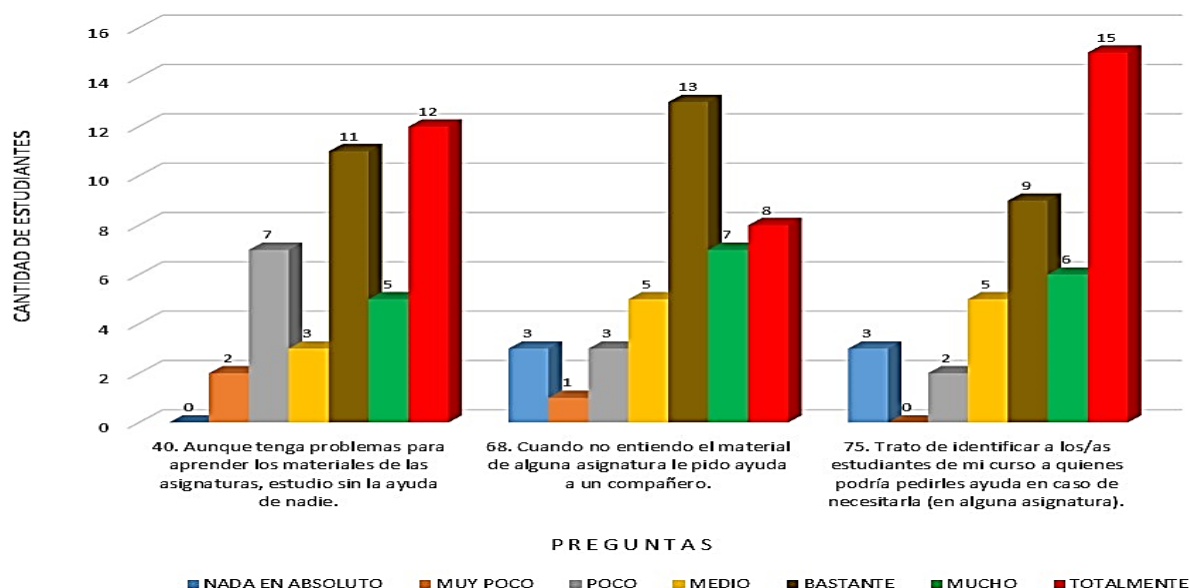


Tabla 28. Búsqueda de ayuda

OPCIONES DE REPUESTA	40. Aunque tenga problemas para aprender los materiales de las asignaturas, estudio sin la ayuda de nadie.	68. Cuando no entiendo el material de alguna asignatura le pido ayuda a un compañero.	75. Trato de identificar a los/as estudiantes de mi curso a quienes podría pedirles ayuda en caso de necesitarla (en alguna asignatura).
NADA EN ABSOLUTO	0	3	3
MUY POCO	2	1	0
POCO	7	3	2
MEDIO	3	5	5
BASTANTE	11	13	9
MUCHO	5	7	6
TOTALMENTE	12	8	15

En la estrategia de gestión de recursos, búsqueda de ayuda, a los estudiantes se les facilita pedir ayuda a sus compañeros cuando no comprenden el material de estudio e identifican quiénes podrían brindarle esa ayuda, pero ante problemas para la asimilación o aprendizaje de la temática les cuesta pedir ayuda y prefieren estudiar solos.

Rendimiento académico

Para determinar cómo es el rendimiento académico de los estudiantes de Básica Secundaria y Media Técnica de la Institución Educativa Distrital Taganga, se tuvo en cuenta la escala de calificación y niveles de desempeño que maneja la institución, en consonancia con la escala establecida a nivel nacional.

En este sentido, el Sistema institucional de evaluación de los estudiantes de la IED Taganga, define el desempeño como la aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades, en diversas situaciones así como en la solución de problemas, y aplicar lo aprendido en su cotidianidad, en laboratorios, u otro tipo de actividades de tipo académico. De igual forma, define los niveles de desempeño así:

Desempeño Superior: representa el alcance entre el 95 y 100%, de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con los estándares básicos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional MEN y que se articulan con el Proyecto Educativo Institucional. La escala numérica asignada está entre 9.5 y 10.

Desempeño Alto: representa el alcance entre el 80 y 94%, de los de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con los estándares básicos establecidos por el MEN y que se articulan con el Proyecto Educativo Institucional. La escala numérica asignada está entre 8 y 9.4.

Desempeño Básico: representa el alcance entre el 65 al 79%, de los de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con los estándares básicos establecidos por el MEN y que se articulan con el Proyecto Educativo Institucional. La escala numérica asignada está entre 6.5 y 7.9.

Desempeño Bajo: representa el alcance por debajo del 64%, de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con los estándares básicos establecidos por el MEN y que se articulan con el Proyecto Educativo Institucional. La escala numérica asignada está entre 1.0 y 6.4.

Tabla 29. Escala de Calificación Institucional y Niveles de desempeño IED Taganga

Escala de calificación	Nivel de desempeño
1.0 – 6.4	Bajo (BJ)
6.5 – 7.9	Básico (BS)
8.0 – 9.4	Alto (A)
9.5 - 10	Superior (S)

Elaboración propia (Maldonado, 2020)

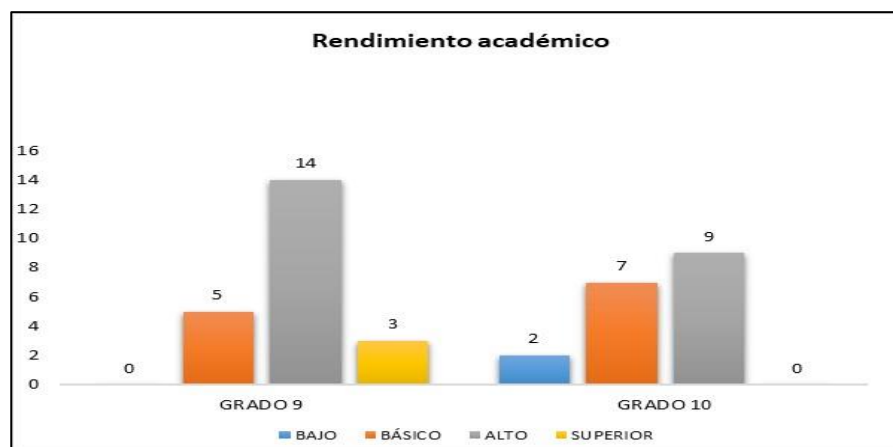
Se realizó revisión documental de la plataforma institucional SISMAC y se obtuvo la siguiente información, con respecto al rendimiento académico de los estudiantes de los grados 9° y 10°, de acuerdo a su nivel de desempeño.

Tabla 30. Niveles de desempeño estudiantes de Grado 9° y 10° IED Taganga

NIVEL DE DESEMPEÑO	GRADO 9	GRADO 10
BAJO	0	2
BÁSICO	5	7
ALTO	14	9
SUPERIOR	3	0
TOTALES	22	18

Elaboración propia (Maldonado, 2020)

Gráfica 24. Rendimiento Académico



De acuerdo a la tabla anterior, se observa que para el caso de grado 9º la mayoría de los estudiantes tuvieron un desempeño Alto y para 10º los estudiantes se hayan ubicados casi que en la misma proporción en los niveles Básico y Alto, y sólo dos del total de ellos en nivel Bajo, es decir reprobaron el año escolar.

Finalmente, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la motivación hacia el aprendizaje y las estrategias de autorregulación usadas por los estudiantes tienen incidencia en el rendimiento académico, pues se pudo evidenciar que los estudiantes en su mayoría responden a factores de motivación intrínseca y extrínseca y usan estrategias cognitivas, metacognitivas de gestión de recursos y alcanzando un desempeño de nivel alto o básico.

Capítulo 5. Conclusiones

La presente investigación nace de la pregunta ¿Cuál es la incidencia de la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9º y 10º de la Institución Educativa Distrital Taganga?, y para dar respuesta a esta se abordaron los tres constructos principales: motivación, autorregulación y rendimiento académico.

5.1 Principales hallazgos

Los principales hallazgos de la investigación de acuerdo a los resultados obtenidos y descritos en el capítulo anterior, se enuncian a continuación.

En cuanto al constructo Motivación, los estudiantes evidencian motivación hacia sus estudios, identificando elementos que derivan de factores intrínsecos y extrínsecos. En cuanto a la motivación extrínseca, aspectos asociados a la regulación externa, tales como la obtención de un título, conseguir un trabajo con buen salario que redundan a futuro en una mejor calidad de vida generan gran interés en los estudiantes, asimismo, desde la regulación externa, es importante para ellos demostrar sus capacidades y habilidades para el logro de metas como la aprobación de sus asignaturas, obtener buenas calificaciones, que al mismo tiempo les permite mostrarse ante los demás como personas inteligentes y exitosas; de igual forma se encontró que su motivación responde a la regulación identificada al reconocer que la preparación académica que reciben en el colegio es importante a la hora de escoger una carrera y luego acceder a un

buen, teniendo así la oportunidad de cumplir sus propósitos personales, y profesionales. En lo relacionado con la motivación intrínseca, los estudiantes demuestran interés hacia el conocimiento ya sea ampliando sus saberes o adquiriendo nuevos aprendizajes en las distintas asignaturas, a través del desarrollo de tareas en el aula o fuera de ella; también los motiva el poder alcanzar logros o metas propuestas, independiente de su grado de dificultad, aunque logran mayor satisfacción cuando alcanzan las de mayor grado de dificultad al considerar que les permite superarse cada día a sí mismos y confiar en sus capacidades y habilidades; de otro lado, las experiencias derivadas de la lectura despiertan mayor interés en los estudiantes si son de temas que les interesa.

Es importante señalar que aunque se evidencia la motivación hacia el aprendizaje y las experiencias que les brinda las actividades realizadas y propuestas por las asignaturas que hacen parte de su vida escolar, hay un factor que afecta sus emociones y es la ansiedad que les genera enfrentarse a un examen o evaluación, ya sea porque no se sienten preparados u olvidan lo estudiado o porque el sólo hecho de pensar en ello le genera preocupación e inseguridad, situación que muchas veces lleva a que no haya concordancia entre lo aprendido y el resultado de la evaluación, impactando de forma negativa en la nota o calificación obtenida, y por ende el rendimiento académico.

De otro lado, en lo que tiene que ver con la autorregulación, es posible afirmar que los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, gestión de recursos) encaminadas hacia un trabajo autónomo, por tanto, autorregulado. Respecto a las estrategias cognitivas, la repetición es usada por los alumnos especialmente para memorizar palabras,

contenidos y para ello se apoyan en el repaso de apuntes y la lectura para sí; la elaboración es usada por los estudiantes con bastante frecuencia porque les permite vincular los saberes previos con los nuevos conocimientos y ello es muy importante para el alcance de objetivos de aprendizaje; la organización es usada por la mayoría de los estudiantes al abordar el material de estudio y se apoyan principalmente en la elaboración de borradores, pues no son muy dados a realizar esquemas, tablas o diagramas; por su parte la estrategia cognitiva pensamiento crítico, la cual requiere de habilidades para aplicar el saber en su cotidianidad, enfrentar y dar solución a situaciones que se le presenten en su entorno escolar, familia o social, es usada por la mayoría de ellos permitiéndoles hacer su propio análisis y asumir una postura reflexiva frente a la información recibida y de esa forma afianzar sus aprendizajes. Ahora bien, es importante señalar que también están presente en este grupo de estudiantes estrategias metacognitivas que son de mayor exigencia en cuanto a habilidades, ya que requieren de la conciencia del sujeto al asumir las tareas, conllevando acciones de planificación u organización, seguimiento y ejecución de las mismas; es así que los estudiantes en su mayoría revisan y organizan el material a estudiar de tal forma que puedan abordarlos más fácilmente, se hacen preguntas acerca de las lecturas e investigan más sobre el tema para despejar dudas y alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, en cuanto a las estrategias de aprendizaje de gestión de recursos, que revisten gran importancia porque además de los aspectos cognitivos y metacognitivos, el estudiante debe estar en capacidad de administrar y regular su tiempo y sus entornos de estudio; se encontró que en lo referente a gestión de tiempo y ambiente de estudio los estudiantes asisten puntualmente a clases y se preocupan por cumplir con sus deberes escolares, sin embargo en el trabajo autónomo desde casa y a pesar de que disponen de un lugar adecuado y tiempo para estudiar, no logran

cumplir con una rutina de estudio porque se ven expuestos a distractores o dan prioridad a otras actividades de su interés; en relación a la regulación del esfuerzo se encontró que los estudiantes asumen con compromiso las tareas de las asignaturas, pero en ocasiones el grado de dificultad de estas, o la pereza y el aburrimiento impiden alcanzar las metas de estudio; asimismo, el apoyo entre pares constituye un trabajo colaborativo entre compañeros que les resulta agradable y posibilita el intercambio de saberes y enriquece el conocimiento; de igual forma, la búsqueda de ayuda es una estrategia usada por los estudiantes cuando no comprenden la temática y recurren especialmente a sus compañeros o maestros, sin embargo ante la dificultad para la asimilación del material de las asignaturas no piden ayuda sino que prefieren estudiar solos.

En lo concerniente al rendimiento académico de los estudiantes de Grado 9° de Básica Secundaria y Grado 10° de la Media Técnica de la IED Taganga, teniendo en cuenta la escala de calificación y niveles de desempeño adoptados por la institución en consonancia con la escala establecida a nivel nacional, y consignados en el Sistema institucional de evaluación de los estudiantes, entendiendo el desempeño como la medida de la capacidad del estudiante para dar solución a situaciones en escenarios educativos y sociales, reales o simulados, o enfrentarse a pruebas internas o externas, usando sus conocimientos, destrezas y habilidades; se pudo establecer, de acuerdo a los resultados de los informes académicos obtenidos de la plataforma de notas SIMAC, que los estudiantes en su mayoría presentan un nivel de desempeño Alto, seguido de otro grupo que obtuvo un desempeño básico, en tanto que sólo 3 de ellos se ubicaron en el nivel superior y otros 2 en nivel bajo.

5.2 Generación de nuevas ideas

De manera permanente los docentes y directivos de las instituciones educativas consideran de gran importancia el rendimiento académico de sus estudiantes porque ello guarda relación directa con los resultados de las Pruebas Saber que evalúa las competencias alcanzadas en diferentes niveles (3°, 5°, 7°, 9° y 11°), y el cual es un requisito para acceder a la educación superior. Para el caso de la institución que fue objeto de estudio, no se ha logrado alcanzar resultados deseables en dichas pruebas, lo que lleva a diseñar estrategias que por lo general se enfocan en incluir en Grados 10° y 11° preguntas tipo Prueba Saber y en ocasiones se ha logrado realizar curso Pre-Icfes o simulacros a través de instituciones externas.

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo a los hallazgos de la presente investigación se considera que al estudiar el rendimiento académico de los estudiantes sería importante que además de la motivación y la autorregulación se puedan atender las particularidades de las instituciones educativas, en aspectos como infraestructura, acceso a herramientas tecnológicas, laboratorio, material didáctico, situación socioeconómica de los niños, niñas y jóvenes sujetos de evaluación, como factores que también hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden guardar estrecha relación con el rendimiento académico.

5.3 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuál es la incidencia de la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga? se

aplicaron los cuestionarios EMA y MSLQ a la muestra conformada por 22 estudiantes de Grado 9° y 18 estudiantes de Grado 10° de la institución objeto de estudio, los cuales permitieron medir los constructos motivación y autorregulación, y para el rendimiento académico se hizo revisión documental a la plataforma de notas institucional (SISMAC) así como al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE.

Con el propósito de estudiar los elementos de cada uno de los constructos que facilitarían dar respuesta a la pregunta central, se establecieron cuatro objetivos específicos. El primero de ellos en torno a determinar los factores de la motivación intrínseca y extrínseca que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga, el segundo para identificar las estrategias de autorregulación del aprendizaje que usan los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga, el tercero que buscaba describir el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga, y un cuarto objetivo específico para establecer la relación entre motivación, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga

Para dar respuesta al primer objetivo se plantearon dos preguntas, la primera ¿cuáles son los factores de la motivación intrínseca que tienen mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga?, y la segunda ¿cuáles son los factores de la motivación extrínseca que tienen mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga?.

Con la aplicación del cuestionario EMA y parte A del MSLQ a la muestra se encontró que para el caso de la motivación extrínseca todos los factores asociados a ella, los cuales son: regulación externa, introyectada e identificada, tienen influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, porque les posibilita obtener una retribución al esfuerzo realizado, tal como una buena calificación, su título de bachiller, a futuro conseguir un trabajo bien remunerado y vivir cómodamente y mostrarse como personas de éxito ante los demás, lo que al mismo tiempo les lleva a considerar el estudio como un medio de superación que les dará la oportunidad de cumplir sus propósitos a nivel profesional y laboral. Así mismo, en cuanto a los factores relacionados con la motivación intrínseca, se encontró que los de mayor influencia son la motivación al conocimiento y al logro o metas, ya que les interesa adquirir nuevos saberes y abordar de manera amplia las temáticas de las asignaturas para lograr superación y satisfacción personal a través del alcance de las metas o logros propuestos en el ámbito escolar; y el de menor influencia es el factor experiencias estimulantes, pues la lectura y la comunicación de sus ideas a los otros no despiertan interés en la mayoría de los estudiantes.

Para responder el segundo objetivo se planteó la pregunta ¿qué estrategias de autorregulación del aprendizaje usan los estudiantes de Grados 9º y 10º de la Institución Educativa Distrital Taganga? Con la aplicación del cuestionario MSLQ - parte B a la muestra se indagó acerca de estas estrategias encontrándose que los estudiantes usan estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos. Dentro de las estrategias cognitivas los estudiantes al abordar el estudio de las diferentes asignaturas usan la repetición, la elaboración, organización y pensamiento crítico, presentando dificultades en la organización pues a pesar de tener la opción de apoyarse en mapas conceptuales, tablas, esquemas u otros, por lo general sólo elaboran

borradores con la información que les aporta el material de estudio. En relación a las estrategias metacognitivas, se identificó que los estudiantes hacen uso de ellas teniendo en cuenta que planifican su trabajo y se hacen preguntas para comprobar si en realidad están logrando comprender el tema estudiado. En cuanto a la estrategia gestión de recursos, los estudiantes demuestran capacidad para gestionar y regular su tiempo y sus entornos de estudio, ya que disponen de un ambiente adecuado y dedican tiempo a sus deberes escolares, pero se les dificulta cumplir con una rutina de estudio porque dedican tiempo a otras actividades, presentan dificultades en la regulación del esfuerzo, ya que aunque planean el trabajo a realizar, les cuesta manejar situaciones como la pereza o el aburrimiento, de otro lado, referente al apoyo entre pares, a los estudiantes en su mayoría les agrada estudiar con sus compañeros, pero no les gusta pedir ayuda cuando tienen dificultad para aprender un tema.

Para responder al tercer objetivo específico se planteó la pregunta ¿Cómo es el rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9º y 10º de la Institución Educativa Distrital Taganga? Con la revisión documental a la plataforma SISMAC se obtuvieron los resultados de los estudiantes y con la revisión del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) fue posible conocer los criterios que definen el nivel de desempeño en se ubican los estudiantes de acuerdo a sus resultados en las diferentes asignaturas, encontrándose que la mayoría de ellos presentan un nivel de desempeño alto, seguido de otro grupo que obtuvo un desempeño básico, en tanto que sólo 3 de ellos se ubicaron en el nivel superior y otros dos (2) en nivel bajo.

Para el cuarto objetivo, el cual es establecer la relación entre motivación, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga, la pregunta correspondiente es ¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico?

Una vez analizados los tres constructos principales inherentes a la pregunta, se puede afirmar que la motivación académica, la autorregulación son elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y que por tanto guardan relación con el rendimiento académico, entendido como la medida del alcance de los objetivos propuestos en dicho proceso, si consideramos que un estudiantes sin motivación para el estudio (desde lo personal, social, familiar...) tendrá un bajo desempeño o desertará del sistema, de igual forma si no logra usar estrategias de autorregulación, tendrá dificultades para alcanzar altos niveles de desempeño, ambas situaciones le generarán frustración y afectarán la confianza en sus capacidades y habilidades, por ende su autoestima. En el caso estudiado, se evidencia que los estudiantes responden tanto a motivación extrínseca como intrínseca y usan estrategias de autorregulación del aprendizaje, alcanzando un rendimiento académico básico o alto.

5.4 Limitantes

Como limitantes de la investigación se puede señalar el no disponer de información más específica que hubiera dado lugar a un análisis más profundo de algunos aspectos que se encontraron dentro de los factores analizados, tal como la ansiedad ante las pruebas, actividades que les ocupan tiempo y es impiden cumplir con una rutina de estudio, las razones por las que

deciden no buscar ayuda cuando no comprenden una temática; y que al mismo tiempo orientara el diseño de estrategias de fortalecimiento de los aprendizajes.

5.5 Nuevas preguntas de investigación

Para futuras investigaciones se sugieren las siguientes preguntas derivadas del estudio realizado: ¿Cómo promover en nuestros estudiantes estrategias de autorregulación que posibiliten alcanzar los objetivos de aprendizaje e impactar en su rendimiento académico?, ¿Cuál es la influencia del entorno familiar en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes? y ¿Cómo incide la relación escuela – familia en la motivación hacia el aprendizaje?

Referencias

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ª edición. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.

Barrios, G., Itsel, M. y Frías, M (2014). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. Revista Colombiana de Psicología. DOI: <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921> Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v25n1/v25n1a05.pdf>

Bernal M., Flórez, E. y Salazar D. (2017). Tesis de grado: Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una Institución Educativa del Municipio de Aranzazu (Caldas). Universidad de Manizales. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2528/Tesis%20Edilma%20Florez-Monica%20Bernal%20y%20Doralba%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Berridi R., & Martínez J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. Perfiles educativos, 39(156), 89-102. Recuperado: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089&lng=es&tlng=es.

Curione, K., Gründler, V., Píriz, L., & Huertas, J. A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. Revista Evaluar, 17(02), 1-17. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>

Díaz S., Reyes P., Martínez, U. (2013). Tesis: Influencia de la motivación en el rendimiento académico. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/7270478/influencia-de-la-motivacion-en-el-rendimiento-academico>

García, M. (2012). la autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 203-221. Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377012.pdf>

González-, J. El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. Universidad de Oviedo. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900315.pdf>

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. 5ª Edición. México: McGraw Hill. 656 p.

Hendrie K. y Bastacini, M.(2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. Revista Educación, vol. 44, núm. 1. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092033>. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>

ICFES (2018). Factores asociados al desempeño académico en la prueba saber 3º, 5º y 9º - 2012. Colombia. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/186874/Informe%20factores%20asociados%20al%20desempeno%20en%20prueba%20359%202012%20junio%2025.pdf>

Lamas H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Sociedad Peruana de Resiliencia. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación N° 7 (Vol. 8) Ano 7º-Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

Manassero M., y Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. Universidad de las Islas Baleares (Spain). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>

Moncayo M. (2016). Tesis: Determinantes que influyen en el rendimiento académico: un estudio aplicado para Colombia a partir de las pruebas icfes - saber 11.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1231&context=economia>

Naranjo M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Ortega, E. y Solaz, J. (2018). Predicción del rendimiento en ciencias a partir del uso percibido de estrategias metacognitivas de alumnos de Secundaria. Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/327623986>

Panadero, E, y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, pp. 450-462. Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>.

Pereira, R., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. DOI:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aars.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>

Pérez M. (2019). Tesis: Influencia de la motivación en los procesos de autorregulación en los estudiantes de una Institución Educativa del Municipio de Pacora Caldas. Recuperado de:

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/18796>

Picó M. (2019). Tesis: La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3589/Pico_Lozano_Marta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pintrich, P. And Others (1991). Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan.

Rivera G. (2013). Tesis: La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013. Recuperado de: <file:///C:/Users/Hp/Downloads/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayaguaela-mdc-durante-el-ano-lectivo-2.pdf>

Rodríguez D. y Guzmán R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. Variables personales que moderan su influencia. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200118

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Ed. Panapo, 216 págs.

Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. 6ª edición. México: Pearson Educación. 568 p.

Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, vol. 14, núm. 2, diciembre, pp. 105-115, Universidad Nacional de Mar del Plata Mar del Plata, Argentina. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>

Trías D. (2017). Tesis: Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683522/trias_seferian_gregorio_daniel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Usán P. Salavera C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. Universidad de Zaragoza, España. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Vives, T., Durán, C., Varela, M. y Fortoul T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, vol. 3, núm. 9, enero-marzo, pp. 34-39. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733231006>

Zambrano, C., Albarran, F. y Salcedo, P.(2018). Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje. *Form. Univ.* vol.11 no.3 La Serena jun. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073> Recuperado: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000300073&lang=es#B37

Zimmerman, B. y Schunk D. (2008). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Second Edition.*

Anexos

Anexo A. Escala de Motivación Académica (EMA) (María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso EMA, 1996)

¿POR QUÉ VENGO AL COLEGIO?

Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar por qué los estudiantes asisten a clase al colegio. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al colegio (señala el número apropiado).

SIGNIFICADO DE LOS NÚMEROS. La razón de la cuestión se corresponde con mi opinión personal...:

NADA EN ABSOLUTO	MUY POCO	POCO	MEDIO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6	7

Yo voy al colegio ...

1. Porque sin el título del colegio no encontraré un trabajo bien pagado.	1 2 3 4 5 6 7
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	1 2 3 4 5 6 7
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1 2 3 4 5 6 7
5. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7

7.Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del colegio.	1 2 3 4 5 6 7
8.Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1 2 3 4 5 6 7
9.Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1 2 3 4 5 6 7
10.Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1 2 3 4 5 6 7
11.Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	1 2 3 4 5 6 7
12.Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	1 2 3 4 5 6 7
13.Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	1 2 3 4 5 6 7
14.Porque tener éxito y aprobar en el colegio me hace sentirme importante.	1 2 3 4 5 6 7
15.Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	1 2 3 4 5 6 7
16.Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	1 2 3 4 5 6 7
17.Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	1 2 3 4 5 6 7
18.Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	1 2 3 4 5 6 7

19.No sé bien porqué vengo al colegio, y sinceramente, me importa un rábano.	1 2 3 4 5 6 7
20.Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	1 2 3 4 5 6 7
21.Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	1 2 3 4 5 6 7
22.Para ganar un salario mejor en el futuro.	1 2 3 4 5 6 7
23.Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1 2 3 4 5 6 7
24.Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	1 2 3 4 5 6 7
25.Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1 2 3 4 5 6 7
26.No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el colegio.	1 2 3 4 5 6 7
27.Porque el colegio me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7
28.Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7

Anexo B. Cuestionario MSLQ-UY
(Karina Curione y otros, 2017)

Parte A. Motivación

El siguiente cuestionario pregunta acerca de tu motivación y actitudes hacia este curso. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, contesta lo más sinceramente posible. Usa la escala que está a continuación para contestar las preguntas. Si consideras que estás *Totalmente de acuerdo* con un ítem haz un círculo en el número 7, si consideras que estás *Totalmente en desacuerdo* con un ítem haz un círculo en el número 1. Encuentra el número entre 1 y 7 que mejor describa a tu respuesta.

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

1. Prefiero las actividades del curso sean desafiantes así puedo aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Espero que me vaya bien en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me pongo tan nervioso durante un examen/parcial que no puedo recordar los temas que he aprendido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Es importante para mi aprender lo que se da en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
5. Me gusta lo que estoy aprendiendo en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy seguro de que puedo entender los temas dados en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
7. Creo que seré capaz de usar lo que estoy aprendiendo en este curso, en otros.	1	2	3	4	5	6	7
8. Espero que me vaya muy bien en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que soy un buen estudiante.	1	2	3	4	5	6	7
10. A menudo para mis trabajos elijo temas de los cuales aprenderé algo, aún cuando requieran de una mayor preparación y esfuerzo de mi parte.	1	2	3	4	5	6	7
11. Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo con los problemas y tareas propuestos en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
12. Tengo una sensación de incomodidad y malestar cuando hago un parcial y/o examen.	1	2	3	4	5	6	7

13. Creo que voy a obtener una buena nota en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
14. Intento aprender de mis errores incluso cuando no me va bien en una evaluación.	1	2	3	4	5	6	7
15. Creo que lo que estoy aprendiendo en este curso es útil que lo sepa.	1	2	3	4	5	6	7
16. Mis habilidades de estudios son excelentes.	1	2	3	4	5	6	7
17. Creo que es interesante lo que estamos aprendiendo en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
18. Creo que sé mucho sobre los contenidos de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
19. Se que seré capaz de aprender los contenidos de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
20. Me preocupo mucho por los parciales y/o exámenes.	1	2	3	4	5	6	7
21. Es importante para mí entender lo que se da en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
22. Mientras hago un parcial (o examen) pienso en lo mal que lo estoy haciendo.	1	2	3	4	5	6	7

Parte B. Estrategias de Aprendizaje

Las siguientes preguntas son acerca de tus estrategias de aprendizaje y tus habilidades de estudio para este curso. No hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta las preguntas acerca de cómo estudias para este curso lo más sinceramente posible. Utiliza la misma escala para contestar dichas preguntas. Si consideras que estás *Totalmente de acuerdo* con un ítem haz un círculo en el número 7, si consideras que estás *Totalmente en desacuerdo* con un ítem haz un círculo en el número 1. Encuentra el número entre 1 y 7 que mejor describa a tu respuesta.

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

32. Cuando estudio los materiales de este curso hago un borrador para ayudarme a organizar mis ideas.	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

33. A menudo durante la clase me pierdo puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.	1	2	3	4	5	6	7
34. Cuando estudio para este curso a menudo trato de explicarle los materiales del mismo a un compañero/a de clase o a un/a amigo/a.	1	2	3	4	5	6	7
35. Usualmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar en los trabajos del curso.	1	2	3	4	5	6	7
36. Cuando leo para este curso, me hago preguntas que ayuden a focalizarme en la lectura.	1	2	3	4	5	6	7
37. A menudo siento pereza o me aburro cuando estudio para este curso, por lo tanto abandono antes de terminar lo que planeo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
38. A menudo cuestiono cosas que escucho o leo en este curso para decidir si son convincentes o no.	1	2	3	4	5	6	7
39. Cuando estudio para este curso, repaso los materiales diciéndolos una y otra vez para mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
40. Aunque tenga problemas para aprender los materiales de este curso estudio sin la ayuda de nadie.	1	2	3	4	5	6	7
41. Cuando estoy confundido/a con algo que estoy leyendo para este curso, vuelvo para atrás y trato de averiguar qué es.	1	2	3	4	5	6	7
42. Cuando estudio para este curso me guío por los materiales y apuntes de clase y trato de identificar las ideas más importantes.	1	2	3	4	5	6	7
43. Aprovecho bien mi tiempo de estudio para este curso.	1	2	3	4	5	6	7
44. Si los materiales del curso son difíciles de entender, cambio la forma en que los leo.	1	2	3	4	5	6	7
45. Intento trabajar con otros/as estudiantes de este curso para completar las tareas del mismo.	1	2	3	4	5	6	7
46. Cuando estudio para este curso leo los apuntes de clase y los materiales del mismo una y otra vez.	1	2	3	4	5	6	7
47. Cuando se presenta una teoría, interpretación o conclusión en este curso o en los materiales del mismo, trato de decidir si hay evidencia sólida que las sustente.	1	2	3	4	5	6	7
48. Me esfuerzo para que me vaya bien en este curso aunque no me guste lo que estamos haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
49. Hago esquemas, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material del curso.	1	2	3	4	5	6	7
50. Cuando estudio para este curso a menudo me reservo tiempo para discutir los materiales del mismo con un grupo de compañeros/as.	1	2	3	4	5	6	7

51. Utilizo los materiales del curso como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas al respecto.	1	2	3	4	5	6	7
52. Se me hace difícil cumplir con una rutina de estudio.	1	2	3	4	5	6	7
53. Cuando estudio para este curso integro información de diferentes fuentes, como las clases y lecturas recomendadas.	1	2	3	4	5	6	7
54. A menudo antes de estudiar los materiales nuevos profundamente, los leo por encima para ver cómo están organizados.	1	2	3	4	5	6	7
55. Me hago preguntas para asegurarme que entiendo los materiales que he estado estudiando en este curso	1	2	3	4	5	6	7
56. Trato de cambiar la forma en la que estudio para cumplir con los requisitos del curso y la forma de enseñar del docente.	1	2	3	4	5	6	7
57. A menudo me pasa que he estado leyendo para este curso pero no sé de qué trataba todo lo que leí.	1	2	3	4	5	6	7
58. Le pido a los docentes que me expliquen los conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5	6	7
59. Memorizo palabras para recordar conceptos importantes de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
60. Cuando el trabajo del curso es difícil, me doy por vencido o estudio sólo los temas fáciles.	1	2	3	4	5	6	7
61. Cuando estudio, trato de analizar un tema y decidir qué se supone que deba aprender del mismo más que solo leerlo por encima.	1	2	3	4	5	6	7
62. Trato de relacionar las ideas de este curso con aquellas de otros cursos, siempre que sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
63. Cuando estudio para este curso repaso mis apuntes y hago un borrador con los conceptos importantes.	1	2	3	4	5	6	7
64. Cuando leo para este curso trato de relacionar el material con lo que ya sé al respecto.	1	2	3	4	5	6	7
65. Tengo un lugar específico para estudiar.	1	2	3	4	5	6	7
66. Trato de relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
67. Cuando estudio para este curso hago resúmenes de las ideas principales de los materiales y los conceptos dados en clase.	1	2	3	4	5	6	7
68. Cuando no entiendo el material de este curso le pido ayuda a un compañero.	1	2	3	4	5	6	7
69. Trato de entender el contenido de este curso conectando lo que leo en los materiales con los conceptos dados en clase.	1	2	3	4	5	6	7

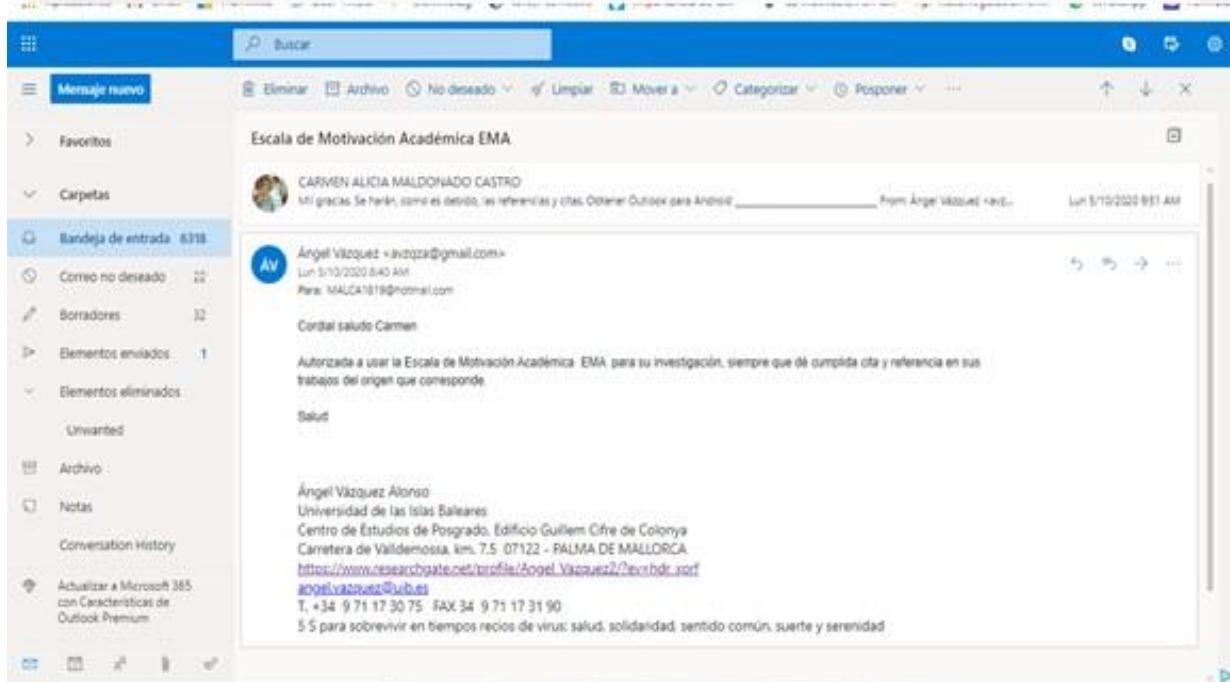
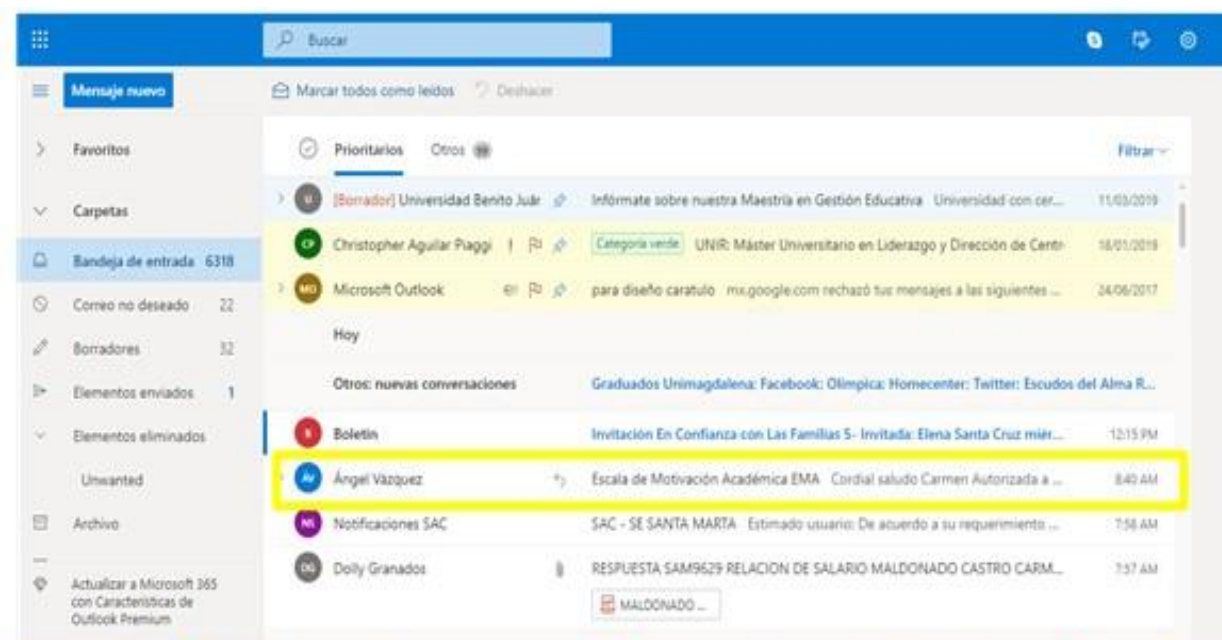
70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y tareas del curso.	1	2	3	4	5	6	7
71. Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión en este curso pienso en posibles alternativas.	1	2	3	4	5	6	
72. Hago listas de palabras importantes y las memorizo.	1	2	3	4	5	6	7
73. Asisto a clase regularmente.	1	2	3	4	5	6	7
74. Aún cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para continuar trabajando hasta terminar.	1	2	3	4	5	6	7
75. Trato de identificar a los/as estudiantes de este curso a quienes podría pedirles ayuda en caso de necesitarla.	1	2	3	4	5	6	7
76. Cuando estudio para este curso trato de identificar los conceptos que no entiendo bien.	1	2	3	4	5	6	7
77. Me doy cuenta que no dedico mucho tiempo a este curso debido a otras actividades.	1	2	3	4	5	6	7
78. Cuando estudio para este curso me pongo objetivos a mi mismo/a para organizar las actividades de cada módulo.	1	2	3	4	5	6	7
79. Si me confundo al sacar apuntes en clase, me aseguro de solucionarlo después.	1	2	3	4	5	6	7
80. Rara vez tengo tiempo de repasar mis apuntes y materiales antes de un examen.	1	2	3	4	5	6	7
81. Trato de aplicar las ideas de los materiales de este curso a otros cursos.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo C. Permisos

Autorización de uso de los instrumentos aplicados

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso.



Cuestionario MSLQ-UY Karina Curione

AUTORIZACIÓN CUESTIONARIO MSLQ

CARMEN ALICIA MALDONADO CASTRO
 Mil gracias. Con gusto le compartiré los resultados de mi investigación. Obtener Outlook para Android
 Lun 28/09/2020 2:38 PM

Karina Curione <kcurione@psico.edu.uy>
 Lun 28/09/2020 8:06 AM
 Para: Usted

MSLQ_con Bloque EA comple...
 26 KB

Estimada Carmen, siempre es una alegría ver el interés que el MSLQ sigue despertando, puedes utilizar la versión que hemos validado, y que adjunto, ten en cuenta lo siguiente, el bloque motivación corresponde a la versión abreviada del MSLQ (Curione et al, 2017) y el bloque EA a la versión completa (Curione et al, 2019).

Mantienen la numeración original, es decir el bloque EA arranca con el ítem 32, de modo que puedas consultar el manual del MSLQ que remite a la versión completa y puedas armar las dimensiones:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

ED 338 122 HE 024 935
 DOCUMENT RESUME ED 338 122 HE 024 935 AUTHOR Pintrich, Paul R.; And Others TITLE A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). INSTITUTION National Center for Research to Improve Postsecondary, Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.

3/10/2020

Correo: CARMEN ALICIA MALDONADO CASTRO - Outlook

Re: AUTORIZACIÓN CUESTIONARIO MSLQ

CARMEN ALICIA MALDONADO CASTRO <malca1819@hotmail.com>

Lun 28/09/2020 2:38 PM

Para: Karina Curione <kcurione@psico.edu.uy>

Mil gracias. Con gusto le compartiré los resultados de mi investigación.

Obtener [Outlook para Android](#)

From: Karina Curione <kcurione@psico.edu.uy>

Sent: Monday, September 28, 2020 8:06:13 AM

To: CARMEN ALICIA MALDONADO CASTRO <malca1819@hotmail.com>

Subject: Re: AUTORIZACIÓN CUESTIONARIO MSLQ

Estimada Carmen, siempre es una alegría ver el interés que el MSLQ sigue despertando, puedes utilizar la versión que hemos validado, y que adjunto, ten en cuenta lo siguiente, el bloque motivación corresponde a la versión abreviada del MSLQ (Curione et al, 2017) y el bloque EA a la versión completa (Curione et al, 2019).

Mantienen la numeración original, es decir el bloque EA arranca con el ítem 32, de modo que puedas consultar el manual del MSLQ que remite a la versión completa y puedas armar las dimensiones:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

Sobre el bloque motivación en el artículo nuestro de la versión abreviada verás la lista de ítems por componente:

Valor Intrínseco: 1, 4, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 21

Autoeficacia: 2, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 18, 19

Ansiedad ante las Pruebas: 3, 12, 20, 22

Lo que haces es calcular la media por dimensión

Revisa con atención el manual ya que el bloque EA tiene varios ítems inversos que deben atender a la hora de ingresar los datos y calcular las medias, el manual es muy claro al respecto y te orienta para que puedas hacerlo.

3/10/2020

Correo: CARMEN ALICIA MALDONADO CASTRO - Outlook

Mucha suerte con tu investigación, de la cual me interesará conocer los resultados por cierto, saludos cordiales, Karina.

----- Mensaje original -----

De: "CARMEN ALICIA MALDONADO CASTRO" <malca1819@hotmail.com>

Para: kcurione@psico.edu.uy

Enviados: Domingo, 27 de Septiembre 2020 0:28:32

Asunto: AUTORIZACIÓN CUESTIONARIO MSLQ

Dra. Karina Curione

Cordial saludo.

Mi nombre es Carmen Maldonado, soy estudiante de la Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Colombia. Actualmente me encuentro en tercer semestre y estoy trabajando en mi tesis, cuyos constructos son a utorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico.

En lo que tiene que ver con los instrumentos para la autorregulación encontré sus trabajos: Traducción, adaptación y validación al español de la versión abreviada del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) y Validación del bloque estrategias de aprendizaje del MSLQ con estudiantes universitarios uruguayos.

Es de mi interés aplicar estos instrumentos dentro de mi investigación, a los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la institución oficial donde laboro, por lo tanto, a través del presente mensaje me permito solicitarle el permiso de uso, agradeciendo también me pueda adjuntar su versión de dichos cuestionarios.

Cabe anotar que se incluirán en detalle la información que corresponde.

Agradezco su atención y quedo atenta a sus inquietudes.
Carmen Maldonado

<https://outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQQkADAwATYOMDABLThj1IWYTY2VmZS0wMAIIMDAKABAAAdLC9k7m5ABpErayMuhe6HIE%3D>

2/3

Anexo D. Consentimiento Institución donde se desarrolló la investigación



I.E.D. TAGANGA

Resolución No 0013 de 26 de enero de 2006
 Registro DANE 247001005052- NIT 800.007.206-4
 Sede 1: Calle 20 N° 5-03 y 5-23 Sede 2: Calle 10 No 1-24 Tels: 4227981 – 4202067
 E-Mail: rafaelmattosg@taganga.org Celular: 315 859 53 03 *Taganga – Santa Marta*



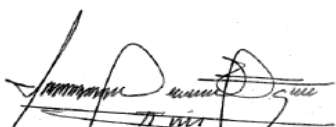
Taganga, octubre 13 de 2020.

Señora
 CARMEN ALICIA MALDONADO CASTRO
 Coordinadora
 Institución Educativa Distrital Taganga.
 E. S. D.

Afectuoso saludo.

Con la presente me permito comunicarle, que ha sido política fundamental la de brindar la colaboración a todos nuestros compañeros, que se estén capacitando, en especial cuando se considera que todo esto contribuye a que mejoremos en la transmisión de nuestros conocimientos, de tal manera que se le autoriza la investigación que solicita para desarrollar en nuestra institución.

Atentamente,


 Líc. RAFAEL MATTÓS GUERRA
 RECTOR

Anexo E. Consentimiento padres de familia y asentimiento estudiantes

QUERIDOS ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA:

Les saluda Carmen Maldonado Castro.

El día de hoy me dirijo a ustedes no como Coordinadora de la institución sino como estudiante de la Maestría en Educación – III Semestre -Universidad Minuto de Dios, con el ánimo de solicitarles su colaboración para la realización de mi trabajo de investigación, Tesis titulada: “Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de la Básica Secundaria y Media Técnica de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta”.

En esta fase de la investigación requiero que los estudiantes, con el consentimiento de los padres y de manera voluntaria, puedan responder dos (2) cuestionarios, a través de un formulario de google a los cuales podrán acceder a través de un link para cada uno. El tiempo requerido es de aproximadamente 30 minutos, donde sólo se debe analizar la pregunta y escoger una de las opciones que se les presentan; no deben colocar el nombre, sólo el grado y la edad.

Es muy valioso para mí que puedan apoyarme, ya que al igual que ustedes durante esta pandemia he estado estudiando de manera virtual y he tenido que adaptarme a algunos cambios en este proceso, y sus respuestas a estos cuestionarios son el insumo más importante para mi trabajo y poder culminar con éxito de este semestre.

¡Gracias!

Cuestionario MSLQ-UY (Motivación-Estrategias de aprendizaje)

Parte A: 22 preguntas; Parte B: 50 preguntas

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSciYSnTgkwZHhfgzCaE8OaIpemJST6NEWSy2PNSQCfe4trVHQ/viewform?usp=sf_link

Cuestionario EMA (Motivación); 28 preguntas

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNQ1utCp5k65QscePMosXeH00EBrTnPafBvjJ5ViFT9dfDEA/viewform?usp=sf_link

Anexo F. Estadísticos

Cuestionario EMA

Estadísticas de total de elementos				
Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. YO VOY AL COLEGIO...Porque sin el título del colegio no encontraré un trabajo bien pagado.	143,07	240,430	,077	,842
2. YO VOY AL COLEGIO...Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	142,70	228,574	,541	,822
3. YO VOY AL COLEGIO...Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	142,02	249,820	-,071	,838
4. YO VOY AL COLEGIO...Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	143,37	219,266	,491	,822
5. YO VOY AL COLEGIO PORQUE...Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	146,73	249,743	-,072	,845
6. YO VOY AL COLEGIO...Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	142,30	232,267	,486	,824
7. YO VOY AL COLEGIO...Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del colegio.	142,27	235,692	,266	,831
8. YO VOY AL COLEGIO...Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	142,10	243,015	,194	,832
9. YO VOY AL COLEGIO...Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	142,82	222,507	,599	,818
10. YO VOY AL COLEGIO...Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	142,23	237,102	,291	,829
11. YO VOY AL COLEGIO...Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	144,42	210,866	,614	,815
12. YO VOY AL COLEGIO PORQUE...Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	145,57	245,789	-,027	,851
13. YO VOY AL COLEGIO...Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	142,40	225,785	,555	,820
14. YO VOY AL COLEGIO...Porque tener éxito y aprobar en el colegio me hace sentirme importante.	142,62	234,651	,338	,828
15. YO VOY AL COLEGIO...Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	141,95	246,100	,098	,833
16. YO VOY AL COLEGIO...Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	142,65	225,823	,542	,821
17. YO VOY AL COLEGIO...Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	142,20	229,600	,535	,822
18. YO VOY AL COLEGIO...Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	144,20	220,062	,610	,817
19. YO VOY AL COLEGIO...No sé bien porqué vengo al colegio, y sinceramente, me importa un rábano.	147,42	250,097	-,129	,836
20. YO VOY AL COLEGIO...Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	143,52	213,846	,700	,812
21. YO VOY AL COLEGIO...Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	142,55	224,049	,587	,819
22. YO VOY AL COLEGIO...Para ganar un salario mejor en el futuro.	142,32	241,097	,191	,832

23. YO VOY AL COLEGIO...Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	142,35	232,079	,474	,824
24. YO VOY AL COLEGIO...Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación.	142,27	233,230	,493	,824
25. YO VOY AL COLEGIO...Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	143,60	212,195	,694	,812
26. YO VOY AL COLEGIO...No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el colegio.	146,80	252,574	-,137	,844
27. YO VOY AL COLEGIO...Porque el colegio me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	142,45	223,844	,712	,817
28. YO VOY AL COLEGIO...Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	141,90	232,862	,513	,824

Cuestionario MSLQ

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Prefiero que las actividades de las asignaturas sean desafiantes así puedo aprender cosas nuevas.	366,75	1453,013	,555	,918
2. Espero que me vaya bien en las asignaturas	366,25	1479,115	,179	,921
3. Me pongo tan nervioso durante un examen que no puedo recordar los temas que he aprendido.	367,85	1490,849	,052	,922
4. Es importante para mi aprender lo que se da en cada asignatura.	366,70	1446,369	,514	,918
5. Me gusta lo que estoy aprendiendo en cada asignatura.	367,35	1431,310	,582	,918
6. Estoy seguro de que puedo entender los temas dados en las asignaturas.	367,05	1479,126	,230	,920
7. Creo que seré capaz de usar lo que estoy aprendiendo en una asignatura, en otras.	367,02	1455,974	,454	,919
8. Espero que me vaya muy bien en las asignaturas.	366,32	1482,020	,190	,920
9. Creo que soy un buen estudiante.	366,72	1462,922	,372	,919
10. A menudo para mis trabajos elijo temas de los cuales aprenderé algo, aún cuando requieran de una mayor preparación y esfuerzo de mi parte.	367,07	1441,712	,545	,918
11. Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo con los problemas y tareas propuestos en cada asignatura.	366,60	1452,862	,644	,918
12. Tengo una sensación de incomodidad y malestar cuando hago un examen.	368,52	1497,794	-,002	,922
13. Creo que voy a obtener buenas notas en las asignaturas.	366,62	1456,856	,512	,919
14. Intento aprender de mis errores incluso cuando no me va bien en una evaluación.	366,80	1450,267	,469	,919

15. Creo que lo que estoy aprendiendo en las asignaturas es útil que lo sepa.	367,02	1422,846	,608	,917
16. Mis habilidades de estudios son excelentes.	367,00	1445,026	,552	,918
17. Creo que es interesante lo que estamos aprendiendo en cada asignatura.	366,80	1440,164	,587	,918
18. Creo que sé mucho sobre los contenidos de las asignaturas.	367,47	1461,128	,434	,919
19. Se que seré capaz de aprender los contenidos de las asignaturas.	366,55	1463,946	,500	,919
20. Me preocupo mucho por los exámenes.	367,02	1483,769	,139	,921
21. Es importante para mí entender lo que se da en las asignaturas.	366,50	1455,179	,588	,918
22. Mientras hago un examen pienso en lo mal que lo estoy haciendo.	368,15	1461,003	,287	,920
1. Cuando estudio los materiales de las diferentes asignaturas hago un borrador para ayudarme a organizar mis ideas.	367,82	1429,943	,610	,918
2. A menudo durante las clases me pierdo puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas.	368,40	1492,349	,042	,922
3. Cuando estudio para alguna asignatura, a menudo trato de explicarle los materiales de la misma a un compañero/a de clase o a un/a amigo/a.	367,30	1432,985	,632	,918
4. Usualmente estudio en un lugar donde me pueda concentrar en los trabajos de las asignaturas.	367,10	1459,528	,338	,920
5. Cuando leo para las diferentes asignaturas, me hago preguntas que ayuden a focalizarme en la lectura.	366,92	1435,148	,716	,917
6. A menudo siento pereza o me aburro cuando estudio, por lo tanto abandono antes de terminar lo que planeo hacer.	368,47	1525,538	-,213	,924
7. A menudo cuestiono cosas que escucho o leo en las asignaturas para decidir si son convincentes o no.	367,57	1458,969	,386	,919
8. Cuando estudio, repaso los materiales diciéndolos una y otra vez para mí mismo/a.	367,32	1447,199	,468	,919
9. Aunque tenga problemas para aprender los materiales de las asignaturas, estudio sin la ayuda de nadie.	367,30	1451,292	,379	,919
10. Cuando estoy confundido/a con algo que estoy leyendo para alguna asignatura, vuelvo para atrás y trato de averiguar qué es.	366,77	1466,076	,404	,919
11. Cuando estudio para una asignatura me guío por los materiales y apuntes de clase y trato de identificar las ideas más importantes.	366,97	1444,281	,559	,918
12. Aprovecho bien mi tiempo de estudio para cada asignatura.	367,37	1446,599	,492	,918
13. Si los materiales de una asignatura son difíciles de entender, cambio la forma en que los leo.	367,22	1460,846	,412	,919
14. Intento trabajar con otros/as estudiantes de mi curso para completar las tareas del mismo.	367,97	1440,384	,386	,919
15. Cuando estudio para una asignatura leo los apuntes de clase y los materiales de la misma una y otra vez.	367,27	1463,640	,353	,919

16. Cuando se presenta una teoría, interpretación o conclusión en una asignatura o en los materiales de la misma, trato de decidir si hay evidencia sólida que las sustente.	367,35	1448,387	,578	,918
17. Me esfuerzo para que me vaya bien en cada asignatura aunque no me guste lo que estemos haciendo.	366,97	1476,230	,228	,920
18. Hago esquemas, diagramas o tablas para ayudarme a organizar el material en cada asignatura.	367,80	1451,497	,479	,919
19. Cuando estudio para una asignatura a menudo me reservo tiempo para discutir los materiales de la misma con un grupo de compañeros/as.	368,20	1444,882	,431	,919
20. Utilizo los materiales de la asignatura como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas al respecto.	367,15	1446,079	,538	,918
21. Se me hace difícil cumplir con una rutina de estudio.	368,37	1534,240	-,250	,925
22. Cuando estudio para una asignatura integro información de diferentes fuentes, como las clases y lecturas recomendadas.	366,95	1445,690	,633	,918
23. A menudo antes de estudiar los materiales nuevos profundamente, los leo por encima para ver cómo están organizados.	366,70	1455,703	,619	,918
24. Me hago preguntas para asegurarme que entiendo los materiales que he estado estudiando en cada asignatura	367,50	1431,487	,625	,918
25. Trato de cambiar la forma en la que estudio para cumplir con los requisitos de la asignatura y la forma de enseñar del docente.	367,25	1449,167	,469	,919
26. A menudo me pasa que he estado leyendo para alguna asignatura pero no sé de qué trataba todo lo que leí.	367,70	1518,728	-,162	,924
27. Le pido a los docentes que me expliquen los conceptos que no comprendo bien.	367,05	1455,792	,407	,919
28. Memorizo palabras para recordar conceptos importantes de las asignaturas.	367,00	1444,872	,605	,918
29. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, me doy por vencido o estudio sólo los temas fáciles.	368,52	1480,871	,130	,921
30. Cuando estudio, trato de analizar un tema y decidir qué se supone que deba aprender del mismo más que solo leerlo por encima.	367,42	1469,174	,304	,920
31. Trato de relacionar las ideas de una asignatura con aquellas de otras, siempre que sea posible.	367,17	1450,917	,612	,918
32. Cuando estudio para alguna asignatura repaso mis apuntes y hago un borrador con los conceptos importantes.	367,45	1450,356	,389	,919
33. Cuando leo para alguna asignatura trato de relacionar el material con lo que ya sé al respecto.	367,05	1452,254	,598	,918
34. Tengo un lugar específico para estudiar.	367,82	1468,815	,206	,921
35. Trato de relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en cada asignatura.	366,82	1450,199	,611	,918
36. Cuando estudio para alguna asignatura hago resúmenes de las ideas principales de los materiales y los conceptos dados en clase.	367,07	1436,635	,632	,918

37. Cuando no entiendo el material de alguna asignatura le pido ayuda a un compañero.	367,52	1480,153	,132	,921
38. Trato de entender el contenido de las asignaturas conectando lo que leo en los materiales con los conceptos dados en clase.	366,95	1456,408	,624	,918
39. Me aseguro de estar al día con las lecturas y tareas de las asignaturas.	366,77	1469,204	,334	,920
40. Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión en alguna asignatura pienso en posibles alternativas.	367,30	1455,036	,538	,919
41. Hago listas de palabras importantes y las memorizo.	367,90	1446,092	,407	,919
42. Asisto a clase regularmente.	367,20	1488,472	,055	,922
43. Aún cuando los materiales de la asignatura son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para continuar trabajando hasta terminar.	366,52	1460,615	,483	,919
44. Trato de identificar a los/as estudiantes de mi curso a quienes podría pedirles ayuda en caso de necesitarla (en alguna asignatura).	367,07	1447,866	,368	,919
45. Cuando estudio para alguna asignatura trato de identificar los conceptos que no entiendo bien.	366,82	1472,917	,317	,920
46. Me doy cuenta que no dedico mucho tiempo a mis asignaturas debido a otras actividades.	368,42	1497,379	,001	,922
47. Cuando estudio para las diferentes asignaturas me pongo objetivos a mi mismo/a para organizar las actividades de cada una.	367,42	1451,533	,409	,919
48. Si me confundo al tomar apuntes en clase, me aseguro de solucionarlo después.	367,17	1446,456	,528	,918
49. Rara vez tengo tiempo de repasar mis apuntes y materiales antes de un examen.	368,32	1488,533	,058	,922
50. Trato de aplicar las ideas de los materiales de una asignatura a otras asignaturas.	367,17	1472,815	,324	,920

EMA

		Estadísticos				
		1. YO	2. YO	3. YO	4. YO	5. YO
		VOY AL	VOY AL	VOY AL	VOY AL	VOY AL
		COLEGIO...Porque	COLEGIO...Porque	COLEGIO...Porque	COLEGIO...Porque	COLEGIO...Porque
		sin el título del	encuentro	la educación me	me permite	Sinceramente no lo sé;
		colegio no	satisfacción y me	prepara mejor	comunicar mis	tengo la sensación
		encontraré un	gusta aprender	para hacer	ideas a los otros,	de perder el
		trabajo bien	cosas nuevas.	carrera después.	y me gusta.	tiempo aquí.
		pagado.				
N	Vá	40	40	40	40	40
lido						
	Pe	0	0	0	0	0
	rdidos					
Media		5,48	5,85	6,53	5,18	1,83
Mediana		6,00	6,00	7,00	5,50	1,00
Desv.		1,908	1,145	,877	1,796	1,551
Desviación						

		Estadísticos				
		6. YO	7. YO	8. YO	9. YO	10. YO
		VOY AL	VOY AL	VOY AL	VOY AL	VOY AL
		COLEGIO...Porque	COLEGIO...Para	COLEGIO...Para	COLEGIO...Por el	COLEGIO...Porque
		me agrada ver	demostrarme a	tener después un	placer que tengo	me permitirá
		que me supero a	mí mismo que	trabajo de más	cuando descubro	escoger un
		mí mismo en mis	puedo sacar el	prestigio y	cosas nuevas	trabajo en la rama
		estudios.	título del colegio.	categoría.	desconocidas.	que me guste.
N	Vá	40	40	40	40	40
lido						
	Pe	0	0	0	0	0
	rdidos					
Media		6,25	6,28	6,45	5,73	6,33
Mediana		7,00	7,00	7,00	6,00	7,00
Desv.		1,032	1,358	,815	1,358	1,141
Desviación						

		Estadísticos				
		11. YO	12. YO	13. YO	14. YO	15. YO
		VOY AL	VOY AL	VOY AL	VOY AL	VOY AL
		COLEGIO...Por el	COLEGIO...Porque	COLEGIO...Porque	COLEGIO...Porque	COLEGIO...Porque
		placer que me	PORQUE...Antes	me permite sentir	tener éxito y	quiero llevar una
		produce leer	estuve animado,	el placer de	aprobar en el	vida cómoda más
		escritores	pero ahora me	superarme en	colegio me hace	adelante.
		interesantes.	pregunto si debo	alguno de mis	sentirme	
			continuar.	logros personales.	importante.	
N	Vá	40	40	40	40	40
	lido					
	Pe	0	0	0	0	0
	rdidos					
Media		4,13	2,98	6,15	5,93	6,60
Mediana		4,00	2,00	7,00	6,00	7,00
Desv.		1,911	2,154	1,272	1,207	,672
Desviación						

		Estadísticos				
		16. YO	17. YO	18. YO	19. YO	20. YO
		VOY AL	VOY AL	VOY AL	VOY AL	VOY AL
		COLEGIO...Por el	COLEGIO...Porque	COLEGIO...Porque	COLEGIO...No sé	COLEGIO...Por el
		placer que me	me ayudará a	me gusta	bien porqué	gusto que me
		produce saber	realizar mejor la	sentirme	vengo al colegio,	produce realizar
		más sobre temas	elección de	completamente	y sinceramente,	las actividades
		que me atraen.	carrera o	absorbido por lo	me importa un	escolares difíciles.
			profesión.	que han escrito	rábano.	
				algunos autores.		
N	Vá	40	40	40	40	40
	lido					
	Pe	0	0	0	0	0
	rdidos					
Media		5,90	6,35	4,35	1,13	5,03
Mediana		6,00	7,00	4,00	1,00	5,00
Desv.		1,297	1,099	1,460	,404	1,577
Desviación						

		Estadísticos				
		21. YO VOY AL COLEGIO...Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	22. YO VOY AL COLEGIO...Para ganar un salario mejor en el futuro.	23. YO VOY AL COLEGIO...Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	24. YO VOY AL COLEGIO...Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación.	25. YO VOY AL COLEGIO...Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.
N	Válido	40	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	6,00	6,23	6,20	6,28	4,95
	Mediana	6,00	7,00	7,00	7,00	5,00
	Desv. Desviación	1,301	1,074	1,067	,960	1,663

		Estadísticos		
		26. YO VOY AL COLEGIO...No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el colegio.	27. YO VOY AL COLEGIO...Porque el colegio me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	28. YO VOY AL COLEGIO...Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.
N	Válido	40	40	40
	Perdidos	0	0	0
	Media	1,75	6,10	6,65
	Mediana	1,00	6,00	7,00
	Desv. Desviación	1,296	1,105	,949

Tablas de frecuencia

1. YO VOY AL COLEGIO...Porque sin el título del colegio no encontraré un trabajo bien pagado.

		Frec uencia	Porc centaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	NADA EN ABSOLUTO	3	7,5	7,5	7,5
	MUY POCO	2	5,0	5,0	12,5
	MEDIO	5	12,5	12,5	25,0
	BASTANTE	7	17,5	17,5	42,5
	MUCHO	4	10,0	10,0	52,5
	TOTALMENTE	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100, 0	100,0	

2. YO VOY AL COLEGIO...Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.

		Frecuenci a	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
álido	POCO	1	2,5	2,5	2,5
	MEDIO	5	12,5	12,5	15,0
	BASTANTE	8	20,0	20,0	35,0
	MUCHO	1	27,5	27,5	62,5
	TOTALMENTE	1 5	37,5	37,5	100,0
	Total	4 0	100, 0	100,0	

3. YO VOY AL COLEGIO...Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.

		recuenc ia	Porc centaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	MEDIO		7,5	7,5	7,5
	BASTANTE		2,5	2,5	10,0
	MUCHO		20,0	20,0	30,0
	TOTALMENTE	8	70,0	70,0	100,0
	Total	0	100, 0	100,0	

4. YO VOY AL COLEGIO...Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.

		Frec uencia	Porc centaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	NADA EN ABSOLUTO	1	2,5	2,5	2,5
	MUY POCO	5	12,5	12,5	15,0
	MEDIO	7	17,5	17,5	32,5
	BASTANTE	7	17,5	17,5	50,0
	MUCHO	7	17,5	17,5	67,5
	TOTALMENTE	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,	100,0	
			0		

5.YO VOY AL COLEGIO PORQUE...Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.

		F recuencia	Porc centaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	NADA EN ABSOLUTO	2	65,0	65,0	65,0
		6			
	MUY POCO	7	17,5	17,5	82,5
	POCO	2	5,0	5,0	87,5
	MEDIO	2	5,0	5,0	92,5
	BASTANTE	1	2,5	2,5	95,0
	TOTALMENTE	2	5,0	5,0	100,0
	Total	4	100,	100,0	
		0	0		

6.YO VOY AL COLEGIO...Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.

		F recuencia	Porc centaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	MUY POCO	1	2,5	2,5	2,5
	BASTANTE	7	17,5	17,5	20,0
	MUCHO	1	27,5	27,5	47,5
		1			
	TOTALMENTE	2	52,5	52,5	100,0
		1			
Total	4	100,	100,0		
		0	0		

7. YO VOY AL COLEGIO...Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del colegio.

		Frec uencia	Porc centaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	NADA EN ABSOLUTO	1	2,5	2,5	2,5
	POCO	1	2,5	2,5	5,0
	MEDIO	3	7,5	7,5	12,5
	BASTANTE	2	5,0	5,0	17,5
	MUCHO	6	15,0	15,0	32,5
	TOTALMENTE	27	67,5	67,5	100,0
	Total	40	100, 0	100,0	

8. YO VOY AL COLEGIO...Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.

		Frec uencia	Porc centaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	MEDIO	2	5,0	5,0	5,0
	BASTAN TE	2	5,0	5,0	10,0
	MUCHO	12	30,0	30,0	40,0
	TOTALM ENTE	24	60,0	60,0	100,0
	Total	40	100, 0	100,0	

9. YO VOY AL COLEGIO...Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.

		F recuencia	Porc centaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	MUY POCO	2	5,0	5,0	5,0
	MEDIO	5	12,5	12,5	17,5
	BASTANTE	8	20,0	20,0	37,5
	MUCHO	1	25,0	25,0	62,5
	TOTALMENTE	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100, 0	100,0	

10. YO VOY AL COLEGIO...Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MUY POCO	1	2,5	2,5	2,5
	MEDIO	2	5,0	5,0	7,5
	BASTANTE	5	12,5	12,5	20,0
	MUCHO	6	15,0	15,0	35,0
	TOTALMENTE	2	65,0	65,0	100,0
	Total	6	4	100,0	100,0
		0	0		

11. YO VOY AL COLEGIO...Por el placer que me produce leer escritores interesantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NADA EN ABSOLUTO	3	7,5	7,5	7,5
	MUY POCO	5	12,5	12,5	20,0
	POCO	9	22,5	22,5	42,5
	MEDIO	9	22,5	22,5	65,0
	BASTANTE	3	7,5	7,5	72,5
	MUCHO	3	7,5	7,5	80,0
	TOTALMENTE	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	
			0		

12. YO VOY AL COLEGIO PORQUE...Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NADA EN ABSOLUTO	15	37,5	37,5	37,5
	MUY POCO	6	15,0	15,0	52,5
	POCO	6	15,0	15,0	67,5
	MEDIO	3	7,5	7,5	75,0
	BASTANTE	4	10,0	10,0	85,0
	TOTALMENTE	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	
			0		

13.YO VOY AL COLEGIO...Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.

		Frec	Porc	Porcent	Porcent
		uencia	centaje	aje válido	aje acumulado
álido	MUY	1	2,5	2,5	2,5
	POCO				
	POCO	1	2,5	2,5	5,0
	MEDIO	3	7,5	7,5	12,5
	BASTAN	4	10,0	10,0	22,5
	TE				
	MUCHO	8	20,0	20,0	42,5
	TOTALM	23	57,5	57,5	100,0
ENTE					
Total	40	100,	100,0		
			0		

14. YO VOY AL COLEGIO...Porque tener éxito y aprobar en el colegio me hace sentirme importante.

		Frec	Porc	Porcent	Porcent
		uencia	centaje	aje válido	aje acumulado
álido	POCO	3	7,5	7,5	7,5
	MEDIO	1	2,5	2,5	10,0
	BASTAN	9	22,5	22,5	32,5
	TE				
	MUCHO	10	25,0	25,0	57,5
	TOTALM	17	42,5	42,5	100,0
	ENTE				
Total	40	100,	100,0		
			0		

15. YO VOY AL COLEGIO...Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.

		Frec	Porc	Porcent	Porcent
		uencia	centaje	aje válido	aje acumulado
álido	BASTAN	4	10,0	10,0	10,0
	TE				
	MUCHO	8	20,0	20,0	30,0
	TOTALM	28	70,0	70,0	100,0
ENTE					
	Total	40	100,0	100,0	
			0		

16. YO VOY AL COLEGIO...Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.

		F	Porc	Porcent	Porcent
		recuencia	centaje	aje válido	aje acumulado
álido	MUY POCO	1	2,5	2,5	2,5
	POCO	1	2,5	2,5	5,0
	MEDIO	5	12,5	12,5	17,5
	BASTANTE	4	10,0	10,0	27,5
	MUCHO	1	30,0	30,0	57,5
		2			
	TOTALMENTE	1	42,5	42,5	100,0
		7			
	Total	4	100,0	100,0	
		0	0		

17. YO VOY AL COLEGIO...Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.

		F	Porc	Porcent	Porcent
		recuencia	centaje	aje válido	aje acumulado
álido	MUY POCO	1	2,5	2,5	2,5
	POCO	1	2,5	2,5	5,0
	BASTANTE	3	7,5	7,5	12,5
	MUCHO	1	27,5	27,5	40,0
		1			
	TOTALMENTE	2	60,0	60,0	100,0
		4			
	Total	4	100,0	100,0	
		0	0		

18. YO VOY AL COLEGIO...Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.

		recuenc ia	Porc entaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	MUY POCO		10,0	10,0	10,0
	POCO		17,5	17,5	27,5
	MEDIO	4	35,0	35,0	62,5
	BASTANTE		12,5	12,5	75,0
	MUCHO		15,0	15,0	90,0
	TOTALMENTE		10,0	10,0	100,0
	Total	0	100,0	100,0	

19. YO VOY AL COLEGIO...No sé bien porqué vengo al colegio, y sinceramente, me importa un rábano.

		F recuencia	Porc entaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	NADA EN ABSOLUTO	3	90,0	90,0	90,0
		6			
	MUY POCO	3	7,5	7,5	97,5
	POCO	1	2,5	2,5	100,0
	Total	4	100,0	100,0	
		0	0		

20. YO VOY AL COLEGIO...Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.

		Frec uencia	Porc entaje	Porcent aje válido	Porcent aje acumulado
álido	NADA EN ABSOLUTO	1	2,5	2,5	2,5
	MUY POCO	3	7,5	7,5	10,0
	POCO	3	7,5	7,5	17,5
	MEDIO	3	7,5	7,5	25,0
	BASTANTE	15	37,5	37,5	62,5
	MUCHO	7	17,5	17,5	80,0
	TOTALMENTE	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

21. YO VOY AL COLEGIO...Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.

		Fre cuencia	Porcen taje	Porcen taje válido	Porcentaje acumulado
álido	MUY POCO	1	2,5	2,5	2,5
	POCO	1	2,5	2,5	5,0
	MEDIO	5	12,5	12,5	17,5
	BASTANTE	2	5,0	5,0	22,5
	MUCHO	12	30,0	30,0	52,5
	TOTALMENTE	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

22. YO VOY AL COLEGIO...Para ganar un salario mejor en el futuro.

		Fre cuencia	Porc entaje	Porcen taje válido	Porc entaje acumulado
álido	POCO	1	2,5	2,5	2,5
	MEDIO	3	7,5	7,5	10,0
	BASTANTE	4	10,0	10,0	20,0
	MUCHO	10	25,0	25,0	45,0
	TOTALMENTE	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

23. YO VOY AL COLEGIO...Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.

		recuenc ia	Porcenta je	Porcen taje válido	Porcen taje acumulado	
álido	POCO		2,5	2,5	2,5	
	MEDIO		7,5	7,5	10,0	
	BASTANTE		10,0	10,0	20,0	
	MUCHO		27,5	27,5	47,5	
	TOTALMENTE	1		52,5	52,5	100,0
	Total	1		100,0	100,0	
		0				

24. YO VOY AL COLEGIO...Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
válido	MEDIO	2	5,0	5,0	5,0
	BASTANTE	8	20,0	20,0	25,0
	MUCHO	7	17,5	17,5	42,5
	TOTALMENTE	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

25. YO VOY AL COLEGIO...Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
válido	NADA EN ABSOLUTO	1	2,5	2,5	2,5
	MUY POCO	3	7,5	7,5	10,0
	POCO	2	5,0	5,0	15,0
	MEDIO	11	27,5	27,5	42,5
	BASTANTE	7	17,5	17,5	60,0
	MUCHO	6	15,0	15,0	75,0
	TOTALMENTE	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

26. YO VOY AL COLEGIO...No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el colegio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
válido	NADA EN ABSOLUTO	25	62,5	62,5	62,5
	MUY POCO	8	20,0	20,0	82,5
	POCO	3	7,5	7,5	90,0
	MEDIO	2	5,0	5,0	95,0
	MUCHO	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

27. YO VOY AL COLEGIO...Porque el colegio me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.

		Frec	Porcenta	Porcent	Porcent
		uencia	je	aje válido	aje acumulado
álido	MUY	1	2,5	2,5	2,5
	POCO				
	MEDIO	2	5,0	5,0	7,5
	BASTAN	6	15,0	15,0	22,5
	TE				
	MUCHO	13	32,5	32,5	55,0
	TOTALM	18	45,0	45,0	100,0
ENTE					
	Total	40	100,0	100,0	

28. YO VOY AL COLEGIO...Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.

		Frec	Porcenta	Porcent	Porcent
		uencia	je	aje válido	aje acumulado
álido	MUY	1	2,5	2,5	2,5
	POCO				
	MEDIO	1	2,5	2,5	5,0
	MUCHO	6	15,0	15,0	20,0
	TOTALM	32	80,0	80,0	100,0
	ENTE				
	Total	40	100,0	100,0	

MSLQ

1. Prefiero que las actividades de las asignaturas sean desafiantes así puedo aprender cosas nuevas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	2,5	2,5	2,5
	4	2	5,0	5,0	7,5
	5	19	47,5	47,5	55,0
	6	4	10,0	10,0	65,0
	7	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

4. Es importante para mi aprender lo que se da en cada asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	2,5	2,5	2,5
	2	1	2,5	2,5	5,0
	3	1	2,5	2,5	7,5
	5	10	25,0	25,0	32,5
	6	15	37,5	37,5	70,0
	7	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

5. Me gusta lo que estoy aprendiendo en cada asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	5,0	5,0	5,0
	3	3	7,5	7,5	12,5
	4	6	15,0	15,0	27,5
	5	13	32,5	32,5	60,0
	6	8	20,0	20,0	80,0
	7	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

7. Creo que seré capaz de usar lo que estoy aprendiendo en una asignatura, en otras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	2,5	2,5	2,5
	3	2	5,0	5,0	7,5
	4	2	5,0	5,0	12,5
	5	15	37,5	37,5	50,0
	6	13	32,5	32,5	82,5
	7	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

10. A menudo para mis trabajos elijo temas de los cuales aprenderé algo, aún cuando requieran de una mayor preparación y esfuerzo de mi parte.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	2,5	2,5	2,5
	3	2	5,0	5,0	7,5
	4	6	15,0	15,0	22,5
	5	12	30,0	30,0	52,5
	6	9	22,5	22,5	75,0
	7	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

14. Intento aprender de mis errores incluso cuando no me va bien en una evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	2,5	2,5	2,5
	2	1	2,5	2,5	5,0
	3	1	2,5	2,5	7,5
	5	14	35,0	35,0	42,5
	6	11	27,5	27,5	70,0
	7	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

15. Creo que lo que estoy aprendiendo en las asignaturas es útil que lo sepa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	5,0	5,0	5,0
	2	1	2,5	2,5	7,5
	3	2	5,0	5,0	12,5
	4	2	5,0	5,0	17,5
	5	12	30,0	30,0	47,5
	6	8	20,0	20,0	67,5
	7	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

17. Creo que es interesante lo que estamos aprendiendo en cada asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	2,5	2,5	2,5
	3	2	5,0	5,0	7,5
	4	2	5,0	5,0	12,5
	5	10	25,0	25,0	37,5
	6	14	35,0	35,0	72,5
	7	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

21. Es importante para mí entender lo que se da en las asignaturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	2,5	2,5	2,5
	5	14	35,0	35,0	37,5
	6	10	25,0	25,0	62,5
	7	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

2. Espero que me vaya bien en las asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	5,0	5,0	5,0
	5	5	12,5	12,5	17,5
	6	10	25,0	25,0	42,5
	7	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

6. Estoy seguro de que puedo entender los temas dados en las asignaturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	2,5	2,5	2,5
	3	1	2,5	2,5	5,0
	4	4	10,0	10,0	15,0
	5	16	40,0	40,0	55,0
	6	11	27,5	27,5	82,5
	7	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

8. Espero que me vaya muy bien en las asignaturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	2,5	2,5	2,5
	5	9	22,5	22,5	25,0
	6	11	27,5	27,5	52,5
	7	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

9. Creo que soy un buen estudiante.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	2,5	2,5	2,5
	4	5	12,5	12,5	15,0
	5	8	20,0	20,0	35,0
	6	14	35,0	35,0	70,0
	7	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

11. Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo con los problemas y tareas propuestos en cada asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	2,5	2,5	2,5
	4	1	2,5	2,5	5,0
	5	12	30,0	30,0	35,0
	6	15	37,5	37,5	72,5
	7	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

13. Creo que voy a obtener buenas notas en las asignaturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	2	5,0	5,0	5,0
	4	2	5,0	5,0	10,0
	5	9	22,5	22,5	32,5
	6	15	37,5	37,5	70,0
	7	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

16. Mis habilidades de estudios son excelentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	2,5	2,5	2,5
	3	2	5,0	5,0	7,5
	4	4	10,0	10,0	17,5
	5	10	25,0	25,0	42,5
	6	16	40,0	40,0	82,5
	7	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

18. Creo que sé mucho sobre los contenidos de las asignaturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	5	12,5	12,5	12,5
	4	7	17,5	17,5	30,0
	5	16	40,0	40,0	70,0
	6	8	20,0	20,0	90,0
	7	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

19. Se que seré capaz de aprender los contenidos de las asignaturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	3	7,5	7,5	7,5
	5	10	25,0	25,0	32,5
	6	15	37,5	37,5	70,0
	7	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Anexo G. Currículo del investigador**Carmen Alicia Maldonado Castro**

Administradora de Empresas
T.P. No. 81395
e-mail: malca1819@hotmail.com
Cel/WhatsApp: 3163267387
Santa Marta – Magdalena

**Experiencia Laboral**

- | | |
|----------------------|---|
| 2015 – Actual | Institución Educativa Distrital Taganga
Coordinadora
Santa Marta – Magdalena |
| 2012 – 2013 | Colegio Buena Enseñanza
Coordinadora
Santa Marta – Magdalena |
| 2007 – 2011 | Copytell La 19
Administradora
Santa Marta – Magdalena |

Formación Académica

- | | |
|-------------|---|
| 2015 | Universidad Cooperativa de Colombia
Diplomado en Pedagogía
Santa Marta – Magdalena |
| 2006 | Universidad del Magdalena
Administradora de Empresas
Santa Marta – Magdalena |
| 1993 | Instituto La Milagrosa
Bachiller Comercial
Santa Marta – Magdalena |