



Motivación académica y el trabajo en aula

Academic motivation and classroom work¹

José Alberto Fraijo Figueroa²
Claudia Cecilia Norzagaray Benitez³
Gabriel Bernardo López Pérez⁴
Eneida Esmeralda Montaña Martínez⁵

Sumario: I. Introducción. II. Marco teórico. III. Método. IV. Resultados y discusión. V. Conclusión. VI. Referencias bibliográficas

Resumen

Se realiza una exploración de los valores que se obtienen en los indicadores que conforman la motivación académica en estudiantes de nuevo ingreso a una IES para plantear posibles propuestas de trabajo docente que permitan orientar su formación profesional bajo una perspectiva de aprendizaje autónomo. Participan 85 estudiantes de nuevo ingreso (72 mujeres y 13 hombres) inscritos en una universidad pública en el noroeste de la república mexicana. Se realizó un estudio transversal con un tipo de muestreo no probabilístico con grupos intactos. Se evaluó la motivación académica utilizando el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA). Las dimensiones *valor de tarea*, *creencias de control* y *autoeficacia para el aprendizaje* presentan las puntuaciones más altas, y la dimensión *ansiedad ante los exámenes*, la menor puntuación. Se presentan algunas reflexiones y acciones que han mostrado ser efectivas en el fomento de los indicadores que conforman la motivación académica.

Palabras claves: aprendizaje autónomo, autorregulación del aprendizaje, formación disciplinaria, motivación académica, diseño instruccional

1 Fecha de recibido: 09/12/2022

Fecha de aceptación: 11/02/2022

- 2 Docente en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación (DCS), Universidad de Sonora. jose.fraijo@unison.mx <https://orcid.org/0000-0001-9365-9282>, miembro de la academia "Desarrollo humano y educación".
- 3 Docente en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación (DCS), Universidad de Sonora. cecilia.norzagaray@unison.mx <https://orcid.org/0000-0003-4695-112X>, Integrante del Núcleo Básico de la Maestría en Innovación Educativa y Posgrado en Psicología.
- 4 Estudiante del posgrado en el Doctorado en Psicología en la Universidad de Sonora. a221130073@unison.mx
- 5 Docente en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación (DCS), Universidad de Sonora. esmeralda.montano@unison.mx



Abstract

An exploration was made of the results obtained in the indicators that form the academic motivation dimension of students new to a Higher Education Institution to be used to possible proposals for teaching work and instructional design that allows them to orient their professional training under an autonomous learning perspective. Participants are 85 first grade students (72 women and 13 men) enrolled in a public university in the northwest of the Mexican Republic. A cross-sectional study was performed with a non-probabilistic sampling type with intact groups. The academic motivation dimension was assessed using the instrument Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). The Task Value, Control Beliefs, and Learning Self-Efficacy dimensions have the highest scores, and the Test Anxiety dimension has the lowest score. Some reflections and actions are presented that have proven to be effective in promoting the indicators that make up the academic motivation dimension.

Keywords: autonomous learning, self-regulation learning, disciplinary training, academic motivation, instructional design

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan el reto de poder generar condiciones de enseñanza para formar profesionistas que desarrollen habilidades y conocimientos durante el proceso de formación disciplinaria, y un aprendizaje autónomo.⁶ Además, que estas habilidades sean consideradas en los programas de estudio e integradas en las competencias⁷ que se busca permitan al estudiante participar y desarrollarse en un escenario laboral.⁸

En la psicología educativa se ha estudiado el constructo autorregulación del aprendizaje como una variable que tiene un efecto como predictor de éxito y logro en el desarrollo académico del estudiante.⁹ En las investigaciones de Pintrich y De Groot, así como

6 Agustiani, Hendriati Agustiani, Surya Cahyad y Muwaga Musa, "Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance", *The Open Psychology Journal* 1, núm. 9 (2016): 1. Acceso el 14 de febrero de 2020. <http://dx.doi.org/10.2174/18743501016090100011>

7 Asociación Nacional De Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México: diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional* (México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018).

8 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. (París: OCDE, 2010).

9 Aldo Hernández, y Ángela Camargo, "Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática", *Revista Latinoamericana de Psicología*, núm. 49 (2017): 148. Acceso el 9 de enero de 2022. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>

en los escritos de Zimmerman, se delimita a la autorregulación del aprendizaje¹⁰ como un proceso que permite dimensionar y analizar los factores cognitivos, motivacionales y conductuales como recursos por el estudiante en el proceso de aprendizaje.¹¹

Objetivo

Explorar los valores que se obtienen en los indicadores que conforman la dimensión motivación académica en estudiantes de nuevo ingreso a una Institución de Educación Superior y plantear posibles propuestas de trabajo docente que permitan orientar su formación profesional bajo una perspectiva de aprendizaje autónomo.

Justificación

Como señalan algunos órganos internacionales y nacionales, la formación de habilidades en los estudiantes debe ser orientada a la formación de una autonomía intelectual y de praxis, la cual permitirá que los estudiantes generen propuestas de atención en un escenario laboral.

Hipótesis

Poder identificar las dimensiones cognitivas, conductuales y motivacionales que en el ejercicio instructivo permitirán orientar una formación en el perfil profesional del estudiante más autónomo.

II. MARCO TEÓRICO

Autorregulación del aprendizaje como dimensión psicológica en el ámbito educativo

La dinámica entre los factores cognitivos, motivacionales y conductuales proporciona al estudiante una experiencia entre diversos procesos, como lo es la retroalimentación en el proceso de autoevaluación que este realiza sobre su ejecución al considerar los criterios de la tarea logrados.¹² En este proceso de autoevaluación se plantea que el estu-

10 La autorregulación es un término que delimita el comportamiento humano en acciones que han sido planificadas y ejecutadas por el individuo mismo, se describe como una variable que plantea la generación y seguimiento de un proceso autodirigido donde la persona regula el comportamiento propio. Autores citados en Eduardo Peñalosa, Patricia Landa y Cinthia Vega. Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 9, núm. 2 (2016): 2. Acceso el 9 de enero de 2022. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19017>

11 Paul Pintrich, David Smith, Teresa García y Wilbert Mckeachie, *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (University of Michigan, 1991), 2-76. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>

12 Barry Zimmerman, "Attaining Self-Regulation", en Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (2000), 23. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

dian­te forma un conocimiento sobre el cómo poder actuar al aprender en una situación académica.¹³ Como dimensión psicológica, la autorregulación del aprendizaje se presenta como sustento al experimentar una participación activa durante el proceso de aprendizaje al conocer un tema o contenido, identificar los elementos que componen el tema aprendido y la evaluación que se realiza.¹⁴

En algunos trabajos la autorregulación del aprendizaje ha sido considerada como variable predictora del desempeño académico que interactúa con los otros factores considerados en los modelos revisados. Uno de los elementos relevantes son las acciones realizadas en la situación instructiva, que pueden ser diseñadas y fomentan, a través de la demanda instructiva,¹⁵ tener un efecto en uno o más de los factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales que son propuestos para el estudio de la autorregulación del aprendizaje.¹⁶ Actualmente, la implementación de los programas de trabajo para el desarrollo de las investigaciones de la autorregulación del aprendizaje comprende dos contextos de trabajo: la situación presencial desarrollado en el contexto escolar y el entorno de *e-learning* utilizando recursos y plataformas digitales.¹⁷

El concepto de autorregulación ha tenido un gran crecimiento en la literatura de investigación, la característica más planteada es la concepción de conceder al estudiante la capacidad de actuar utilizando conocimientos previos¹⁸ que le permiten participar en una situación académica. La experiencia en esta situación activa procesos que fomentan el desarrollo de nuevos conocimientos en el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje.¹⁹

Los modelos que delimitan el constructo de la autorregulación académica y sus dimensiones

El estudio del comportamiento en los modelos de aprendizaje ha tenido propuestas que han sido consideradas como radicales al considerar que las causas del comportamiento

13 Paul Pintrich y Elisabeth de Groot, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology* 82, núm. 1, 36. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

14 Jesús de la Fuente, Mireia López-García, Manuel Mariano-Vera, José Martínez-Vicente y Lucía Zapata, "Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students", *Estudios Sobre Educación*, núm. 32 (2017), 9-26. <https://doi.org/10.15581/004.32.9-26>

15 Eduardo Peñalosa y Sandra Castañeda, "Identificación de predictores para el aprendizaje efectivo en línea, Un modelo de ecuaciones estructurales," *RMIE*, vol. 52, núm. 17 (2012), 257.

16 Fermín Torrano, Juan Fuentes y María Soria, "Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos," *Perfiles Educativos*, vol. 156, núm. 36 (2017), 160-173.

17 Aldo Hernández y Ángela Camargo, "Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática", *Revista Latinoamericana de Psicología*.

18 Eduardo Peñalosa y Sandra Castañeda, "Identificación de predictores para el aprendizaje efectivo en línea, Un modelo de ecuaciones estructurales," *RMIE*.

19 Fermín Torrano, Juan Fuentes y María Soria, "Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos," *Perfiles Educativos*.

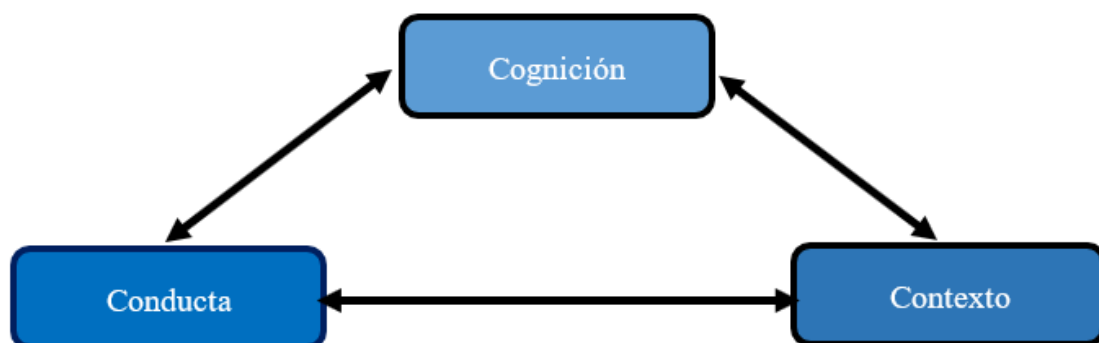
se encuentran solo en factores ambientales y no en el organismo, evitando así propuestas teóricas sobre funciones cognitivas en el ser humano.²⁰ Bandura propone la teoría del aprendizaje social,²¹ en ella explica como la función psicológica se desarrolla en la persona formulando términos que describen interacciones recíprocas continuas entre las condiciones del ambiente y la conducta ejecutada por el individuo que, en la dinámica interactiva, incide sobre estas condiciones ambientales permitiendo un aprendizaje. Esta propuesta plantea un énfasis en el rol de la relación vicaria entre lo simbólico y el proceso de autorregulación como una manifestación de lo psicológico.

Bajo este modelo, Bandura describe el comportamiento humano no solo en términos de la consecuencia experimentada tras la emisión de una conducta, sino que expone que todo el aprendizaje de comportamientos es resultado de experiencias directas en un nivel o grado de consecuencias.²² Una extensión de este fenómeno es el aprendizaje por imitación, donde el individuo asimila al observar las acciones que realiza otro individuo y sus consecuencias, lo que permite adquirir o inhibir formas de comportamiento.

Bajo esta perspectiva de la teoría del aprendizaje social se ha generado un modelo de investigación. Los estudios de la autorregulación de Pintrich y De Groot (1990) han planteado las bases iniciales para definir la autorregulación del aprendizaje como un proceso que se logra con una participación activa del estudiante en las situaciones de aprendizaje.

Figura 1

Elementos que conforman el modelo de autorregulación propuesto por Bandura (1971)



20 Albert Bandura, *Social Learning Theory* (New York, USA: General Learning Press, 1971), 6.

21 Se describe así la capacidad del ser humano para determinar o evaluar el cómo sus acciones pueden ser afectadas por sus propias experiencias. En el modelo se concluye que el ser humano tiene la capacidad de dirigir sus acciones en términos de las consecuencias futuras a ocurrir. Una persona tiene la capacidad de autorregular el evento con la manipulación de estímulos en una actividad, y produciendo consecuencias por sus acciones mismas a través de la observación de otros individuos.

22 Albert Bandura, *Social Learning Theory* (New York, USA: General Learning Press, 1971), 6.

El aprendizaje autorregulado al ser estudiado como proceso delimita los distintos factores en la generación de modelos teóricos que buscan dar explicación al constructo. A partir de la dimensión psicológica, se plantea que el trabajo de esos factores es producto de su formación o regulación a partir de la experiencia activa del estudiante por la relación interactiva con los objetos o contenidos de aprendizaje.²³

Autorregulación del aprendizaje y la motivación académica

Pintrich y De Groot plantean una perspectiva donde el estudiante puede ser autónomo en la gestión de su aprendizaje y el logro de esta autonomía se consigue en un proceso que contempla factores afectivos, motivacionales y de contexto social.²⁴ Los últimos factores son delimitados por las situaciones y arreglos de las convencionalidades, como la actividad. La participación que el alumno tiene es delimitada por los criterios de logro en cada actividad y es en el aprendizaje de estos procesos donde se gesta el inicio de la autorregulación.²⁵

En el contexto escolar debe ser el producto más relevante a trabajar. Al definir la autorregulación en términos de rendimiento del estudiante, Pintrich y De Groot (1990) exponen que se deben considerar tres elementos.

El primero es la estrategia metacognitiva que permite planificar, monitorear y modificar las propias cogniciones. El segundo es el manejo y control del esfuerzo al persistir o mantenerse en una tarea académica. El tercero es la estrategia de estudio que el estudiante utiliza en el aprendizaje, recuerdo y comprensión de la tarea realizada.

En 1990, Pintrich y De Groot integran la variable motivación y describen los componentes que conforman a este factor en el modelo de autorregulación del aprendizaje.²⁶ El primer componente es la expectativa del estudiante con relación a sus creencias y habilidades en la realización de la tarea; un segundo componente es la evaluación sobre la relevancia de lograr la meta o tarea y un tercer componente afectivo que se presenta en las emociones que el estudiante experimenta en el desarrollo de la tarea.

El poder incidir en el desarrollo de la autorregulación como proceso psicológico en el ámbito escolar requiere una comprensión más amplia en términos de factores relacionados con la persona, como la experiencia en el trabajo académico y la motivación; se

23 Eduardo Peñalosa y Sandra Castañeda, "Identificación de predictores para el aprendizaje efectivo en línea, Un modelo de ecuaciones estructurales," *RMIE*.

24 Paul Pintrich y Elisabeth de Groot, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, 82.

25 Paul Pintrich, "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students," *Educational Psychology Review*, vol. 4, núm. 16 (December 2004), 387. <https://www.jstor.org/stable/23363878>

26 Paul Pintrich y Elisabeth de Groot, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, 82.

necesita estudiar los factores del entorno y conocer su influencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁷

La dinámica que puede ocurrir entre estos elementos permite evaluar la participación del estudiante, por ejemplo, al recolectar información empírica que explore el grado en que el estudiante ha monitoreado su ejecución regulando las acciones conductuales y de planificación que le permitan cumplir con la instrucción académica solicitada. En esta línea de investigación, relacionando el trabajo del estudiante orientado al cumplimiento de la tarea, Torrano *et al.* plantean que los factores que conforman a la dimensión autorregulación del aprendizaje son promovidos en el escenario académico a través de acciones (ver tabla 1) o demandas instructivas que el docente diseña como condición para exigir una participación del estudiante en la realización de la actividad.²⁸

En la situación del contexto académico, la enseñanza que se realiza en un espacio educativo se establece como un factor externo que debe regular y guiar al estudiante concediéndole condiciones de participación donde ejerza control en el cumplimiento de los criterios.²⁹

De acuerdo con el planteamiento anterior, de forma inicial las condiciones del medio ambiente establecen los criterios que orientan al aprendizaje del estudiante, lo que da lugar a experiencias en la situación académica.³⁰ Los factores cognitivos y motivacionales permiten al estudiante tener una participación activa en la modificación de acciones inefectivas permitiendo poder lograr las metas que se establecen en la situación de aprendizaje.³¹

27 María Sáiz y Magdalena Pérez, "Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas," *Psicología desde el Caribe*, vol. 1, núm. 33 (2016), 16. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1>.

28 Paul Pintrich y Elisabeth de Groot, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, 33.

29 Alejandro Díaz-Mujica y María Pérez-Villalobos, "Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje," *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, vol. 1, núm. 2 (2013), 341-346. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173022.pdf>

30 Victor Deekens, Jeffrey Greene y Nikki Lobczowski, "Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history," *British Journal of Educational Psychology*, vol. 1, núm. 88 (2017), 63-79. <https://doi.org/10.1111/bjep.12174>

31 Jesús de la Fuente, Lucia Zapata, Francisco Peralta y Mireia López, "Relación entre el aprendizaje autorregulado (proceso), la satisfacción y el rendimiento con el engagement-burnout (producto)," *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, vol. 1, núm. 4 (2014), 133-138. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.597>

Tabla 1

Acciones e indicadores que pueden ser considerados en el ejercicio instructivo del docente y su efecto en las dimensiones del constructo autorregulación del aprendizaje

Acción	Definición	Indicadores
Entrenar habilidades	Entendida cada habilidad como un proceso de aprendizaje que debe ser activo con respecto a la demanda de participación del estudiante.	Metacognitivas cognitivas comportamentales
Incremento del conocimiento condicional	Referido a el análisis que el estudiante realiza con respecto a la actividad y determinar qué estrategia de estudio le permite planificar el proceso para hacer la tarea.	Estrategias de aprendizaje
Motivar	Propiciar el uso de estrategias y facilitar condiciones donde el estudiante evalúe su eficacia en relación con cada etapa del proceso de ejecución y el logro de la meta deseada.	Relación con docente e iguales

Las condiciones instruccionales y el fomento de las dimensiones de motivación académica

El modelo de la autorregulación del aprendizaje de Pintrich³² propone fases en el proceso de aprendizaje, como la planificación de las etapas donde el estudiante hace un análisis de tarea, establece objetivos y elige la estrategia a utilizar en la tarea; una segunda fase es el monitoreo y control, donde se supervisa el proceso de aprendizaje realizando cualquier ajuste necesario; y una tercera etapa de evaluación, donde el estudiante autoevalúa las acciones realizadas en el proceso, aquí el estudiante atribuye el peso de la estrategia utilizada en relación con el nivel del cumplimiento del criterio de la tarea.

Las experiencias que el estudiante vive en el contexto universitario son un factor relevante para que los estudiantes persistan en continuar sus estudios en la institución; bajo esta dirección se expone que la institución educativa debe generar programas que permitan al estudiante medir sus acciones en el proceso de formación académico, de esta manera, se potencializa el compromiso y la persistencia en el aprendizaje que el estudiante vive en el procedimiento de formación.³³ También se expone que la dimensión motivacional de la autorregulación del aprendizaje en el logro académico no cuenta con mucha investigación que lo documente, por lo que se considera un factor relevante para

32 Rafael García-Ros, Francisco Pérez-González, Francisco Cavas-Martínez y José Tomás, "Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies," *Educational Psychology*, 38(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448>.

33 Bastien Wagener, "Metacognitive Monitoring and Academic Performance in College," *College Teaching*, vol. 2, núm. 64 (2016), 47-54. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1116056>

su investigación que permite explorar más su efecto en la dimensión social de la autorregulación del aprendizaje.³⁴

Señalado lo anterior, no se pueden dejar fuera las condiciones internas y externas de la institución que el estudiante experimenta,³⁵ estas pueden influir en su actuación y la manera en que el estudiante monitorea y evalúa estos elementos del contexto para hacer ajustes en sus habilidades académicas. Una condición que también es considerada es la conducción de las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes.³⁶

III. MÉTODO

Enfoque de la investigación

El presente trabajo se realizó con un análisis cuantitativo. Inspirado en el positivismo, el enfoque cuantitativo plantea el estudio de fenómenos sociales bajo métodos desarrollados en las ciencias exactas buscando dar explicaciones del fenómeno, estableciendo regularidades fundamentadas en los hechos reales de la observación y registro del comportamiento social. Los datos empíricos son el insumo para la prueba de hipótesis y son a su vez el fundamento que confirma o refuta la hipótesis de investigación.³⁷

Diseño de investigación

Se realizó un estudio transversal, el cual se define por la recolección de información bajo una relación asociativa, permitiendo evaluar la prevalencia sobre un fenómeno y sus variables.³⁸

Participantes

El tipo de muestreo fue no probabilístico con grupos intactos, participando estudiantes de tres grupos de nuevo ingreso. Los estudiantes estaban inscritos en una universidad pública en el noroeste de la república mexicana. Participaron 85 estudiantes, 72 participantes son mujeres y 13 participantes son hombres. Presentando una edad media de = 19.35 y una DE de 4.92.

34 Rafael García-Ros, Francisco Pérez-González, Francisco Cavas-Martínez y José Tomás, "Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies", 2.

35 Axel Grund, Sebastian Schmid y Stefan Fries, "Studying against your will: Motivational interference in action," *Contemporary Educational Psychology*, núm. 41 (2015), 209-217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.003>

36 Rafael García-Ros, Francisco Pérez-González, Francisco Cavas-Martínez y José Tomás, "Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies", 2.

37 Carlos Monje, *Metodología De La Investigación Cuantitativa y Cualitativa "Guía Práctica"*. Colombia: Universidad Surcolombiana, 2011.

38 Manuel Ato, Juan López y Ana Benavente, "Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología," *Anales de Psicología*, vol. 3, núm. 9 (Octubre de 2013), 1038-1059. [https://dx.doi.org/10.1016/S0212-7916\(13\)00009-0](https://dx.doi.org/10.1016/S0212-7916(13)00009-0)

Instrumentos de medición

Se utilizó el instrumento cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA). El instrumento explora el uso de estrategias de aprendizaje, la orientación motivacional, autorregulación metacognitiva y el contexto de estudiantes (Anexo A).³⁹ La escala de motivación consta de 31 ítems y se conforma por seis subescalas (tabla 2).

Tabla 2.

Variables que conforman la dimensión motivación del modelo de Pintrich y De Groot 1990 y su definición

Variable	Definición
Orientación a metas intrínsecas	Se refiere al grado en que el estudiante se implica en una tarea académica por motivos como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio en ella.
Orientación a metas extrínsecas	Se refiere al grado en el que el estudiante se implica en una tarea académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los demás.
Valor de la tarea	Hace referencia a los juicios del estudiante acerca de la importancia, interés y utilidad del contenido de la asignatura.
Creencias de control	Refleja hasta qué punto el estudiante cree que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar.
Autoeficacia para el aprendizaje	Se refiere a las creencias y juicios del estudiante acerca de su habilidad para realizar con éxito una tarea académica.
Ansiedad	Hace referencia a la preocupación del estudiante durante la realización de un examen.

La obtención del puntaje total de cada escala se obtiene realizando la suma de los puntajes asignados a cada una de las sub-escalas divididos entre el número total de sub-escalas. El puntaje medio de cada sub-escala se obtiene sumando los puntajes asignados a cada uno de los reactivos que conforman esa escala divididos entre el número de ítems.

La socialización del instrumento se realizó a través de una solicitud al jefe del departamento de la institución educativa, se contactó igualmente al coordinador de la carrera y a los maestros de las materias para informarles el objetivo del estudio y las normas de aplicación, y para acordar los periodos de trabajo de la investigación y la aplicación del inventario.

³⁹ María Ramírez, José Canto, José Rodríguez y Alejandro Echazarreta, "Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos," *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 1, núm. 11 (2013), 193-214. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>

A los estudiantes se les informó que su participación en la investigación es voluntaria y que los datos se manejarán de forma anónima y confidencial. La aplicación de los instrumentos se realizó de forma grupal en el horario de la clase, los instrumentos fueron proporcionados en formato digital utilizando la aplicación Formularios de Google. El primer apartado del formulario presentaba la información sobre el instrumento exponiendo que es lo que se evalúa, el objetivo de la investigación y el apartado para la elección de aceptación de participar en la investigación.

Análisis de datos

Los análisis de los datos se realizaron utilizando el software Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés), versión 23. Para el análisis de los resultados se procedió a conformar los factores y dimensiones del instrumento obtenido de la media de cada factor en un rango de 1 a 7. Posteriormente, se realizó un análisis con estadística descriptiva de cada variable (Anexo B) analizando las medidas de tendencia central y de dispersión. Se realizaron análisis de normalidad de cada variable con Shapiro-Wilk, considerando un nivel de significancia mayor a 0.05 para aceptar la hipótesis nula de normalidad. De igual manera, se analizó la simetría y curtosis de cada una; los datos mostraron normalidad en las dimensiones.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las puntuaciones medias obtenidas en el factor motivacional de la muestra se localizan en la tabla 3 (Anexo A). El rango de puntuación de respuestas para cada uno de los ítems que conforman cada escala fue de 1 a 7, donde 1 es “nada cierto en mí” y 7 es “totalmente cierto en mí”. Se observa que todas las dimensiones tienen una puntuación arriba de la media estadística ($\bar{X} = 3.5$), se aprecia un puntaje alto en la dimensión de VT ($\bar{X} = 6.24$), de lo que se infiere que para los estudiantes las tareas académicas que se realizan en la materia poseen un valor relevante en su proceso de aprendizaje orientado al conocimiento del contenido. Las dimensiones creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje presentan las segundas puntuaciones más altas ($\bar{X} = 5.53$); orientación a *metas extrínsecas*, una puntuación media de 5.46; seguida de la puntuación de *metas intrínsecas* con una media de 5.18; la dimensión *ansiedad ante los exámenes*, 4.98.

Tabla 3

Medias de las dimensiones del factor motivacional por dimensiones

Dimensiones	Estadísticos descriptivos					
	n	M	SD	Min.	Máx	α
Orientación Metas Intrínsecas (OMI)	85	5.18	1.00	3.00	7.00	.73
Orientación Metas Extrínsecas (OME)	85	5.46	1.09	2.00	7.00	.74
Valor de la tarea (VT)	85	6.24	.766	3.67	7.00	.73
Creencias de control (CC)	85	5.53	.862	3.50	7.00	.74
Autoeficacia para el aprendizaje (AA)	85	5.53	.864	2.88	7.00	.73
Ansiedad ante los exámenes (AE)	85	4.98	1.33	1.20	7.00	.78

Las dimensiones que conforman al constructo de la *autorregulación del aprendizaje* definen a la motivación como un constructo dinámico que es regulado por elementos del contexto, los cuales tienen un efecto en la conducta autorregulada.⁴⁰

De manera general, se observa, basado en las puntuaciones de las subescalas de la dimensión *motivación*, que la variable OME presenta una puntuación media mayor en la muestra de estudiantes, identificándose que la orientación motivacional es extrínseca. En conjunto, los estudiantes reportaron que participan en las tareas académicas más por las recompensas externas o el reconocimiento. Esta dimensión se esperaría presentará una tendencia a aspectos de la variable OMI,⁴¹ donde los estudiantes manifestaran una tendencia mayor a obtener logros sobre retos y el desarrollo de una maestría o dominio con respecto a los trabajos académicos.

Asimismo, se observan puntuaciones por encima de la media en la subescala de *autoeficacia para el aprendizaje*, manifestando que los estudiantes tienen creencias elevadas respecto a su propia habilidad para hacer las actividades académicas; igualmente, las creencias de control reflejan que los estudiantes consideran los logros académicos dependientes de su propio esfuerzo y forma de estudiar, lo que coincide con lo encontrado por De la Fuente,⁴² donde la valoración positiva al ejecutar la tarea y la satisfacción percibida al evaluar la actividad realizada se relacionan de manera positiva con una conducta autorregulada.

40 Paul Pintrich y Elisabeth de Groot, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", 37.

41 Paul Pintrich, David Smith, Teresa Garcia y Wilbert Mckeachie, *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, 70.

42 Jesús De La Fuente, Lucia Zapata, J. Martínez-Vicente, María Cardelle-Elawar, Paul Sander, Fernando Pichardo M. Justicia y A. García-Belén, "Regulatory teaching and self-regulated learning in college students: confirmatory validation study of the IATLP scales," *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2, núm. 10 (2012), 839-866. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547016.pdf>

Sáiz y Pérez⁴³ han reportado que una alta autorregulación está relacionada con un apoyo apropiado por los factores del entorno, permitiendo que el estudiante participe en la reflexión y planificación de estrategias para realizar la tarea.

La evidencia empírica obtenida refleja la autopercepción sobre la participación activa del estudiante durante la realización de la actividad y la eficacia percibida por ellos. Estas dos dimensiones pueden ser retomadas por el docente para orientar la autoevaluación sobre los conocimientos, el establecimiento de metas y la ejecución de la actividad. Para este proceso, se utilizan estrategias metacognitivas que permitan la conducta autorregulada en actividades futuras.

Se observa un puntaje alto en la subescala de valor de tarea, lo que significa que para los estudiantes las tareas académicas que se realizan en la materia poseen un valor relevante en su proceso de aprendizaje.

V. CONCLUSIÓN

El desarrollo de un programa instruccional que fomente la dimensión de motivación académica o los factores que lo conforman debe buscar que el estudiante tenga una participación activa durante las sesiones de trabajo.⁴⁴ En la década de los noventa, el interés disciplinario por el estudio del constructo autorregulación del aprendizaje contempló factores motivacionales, metacognitivos y las estrategias de aprendizaje que el estudiante utiliza como recurso para tener acceso al conocimiento.⁴⁵

A lo largo de este tiempo, la praxis que estas propuestas teóricas han retomado ha generado un marco para considerar los indicadores que permitan analizar y evaluar el evento de enseñanza-aprendizaje, presentando propuestas que cumplen con un diseño y procedimiento específico⁴⁶ donde se ha definido la participación que el docente y el estudiante deberán manifestar de forma activa.

La implementación de acciones que fomenten el aprendizaje de habilidades y conocimiento en lo general y que de manera puntual permitan trabajar la motivación académica como factor de la conducta autorregulada es algo realizable por los docentes en el programa curricular.⁴⁷

43 María Sáiz y Magdalena Pérez, "Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas", 36.

44 Katharina Scheiter, Carina Schubert y Anne Schüller, "Self-regulated learning from illustrated text: Eye movement modelling to support use and regulation of cognitive processes during learning from multimedia," *British Journal of Educational Psychology* 1, núm. 88 (2017): 80-94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12175>

45 María Ramírez, *Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2016).

46 Fermín Torrano, Juan Fuentes y María Soria, "Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos," *Perfiles Educativos*, 162.

47 Jesús de la Fuente et al., "Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students, 858.

El diseño de las sesiones de trabajo debe contemplar los procesos que se busca que el estudiante experimente en la situación de la actividad instructiva como son la planificación, la administración de tiempo y acciones, el automonitoreo y la autoevaluación.

Como elemento mediador, el docente tiene un papel fundamental al preparar las situaciones de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo de materiales y/o asesoría. Como factor del entorno, el docente debe adoptar una función de tutor que guía y permita al estudiante ser reflexivo durante su participación en la solución de la actividad.⁴⁸

La evaluación que el docente realiza en la educación superior debe tener continuidad como objetivo de mejora bajo indicadores formativos y sumativos orientados a generar en los estudiantes un aprendizaje autónomo y profundo.⁴⁹

El diseño del trabajo instruccional debe considerar tiempo para la enseñanza del contenido y la realización de la actividad, algo adicional sería que el docente realice una retroalimentación al estudiante apoyado en sus logros y análisis del resultado final, sustentado de forma inicial en elementos extrínsecos generados por el docente que permitan realizar una autoevaluación.⁵⁰

El acto de enseñanza-aprendizaje requiere de un proceso de evaluación sobre la evidencia de trabajo generada. Bajo este procedimiento se puede enseñar al estudiante a realizar un ejercicio de autoevaluación. Se debe reservar tiempo para la reflexión y evaluación de logros, lo que creará condiciones de continuidad en el uso de procesos como planificación, administración, uso y efectividad de las estrategias de aprendizaje utilizadas.

Bajo esta línea de temporalidad, se debe considerar un desarrollo gradual de las actividades o evidencias de aprendizaje, buscando en esta gradualidad complejizar la instrucción a través de actividades donde el estudiante participe de forma activa, orientado al trabajo de autogestión y al uso de estrategias que vayan de lo superficial a lo más específico.⁵¹

48 María Sáiz y Magdalena Pérez, "Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas", 27.

49 María Sáiz y Alfredo Arreba, "Aprendizaje Basado en la Evaluación Mediante Rúbricas en Educación Superior," *Suma Psicológica* 1, núm. 21 (2014): 30. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70004-9](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9)

50 Rafael García-Ros, Francisco Pérez-González, Francisco Cavas-Martínez y José Tomás, "Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies", 5.

51 Gary McPherson, Margaret Osborne, Paul Evans y Peter Miksza, "Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice," *Psychology of Music*, vol. 1, núm. 47 (2019), 32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustiani, Hendriati, Surya Cahyadi y Musa Muwaga. "Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance." *The Open Psychology Journal* 1, núm. 9 vol. 1 (2016): 1-6. <https://doi.org/10.2174/1874350101609010001>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México: diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018.
- Ato, Manuel, Juan López y Ana Benavente. "Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología." *Anales de Psicología* 3, núm. 9 vol. 3 (2013), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. New York, USA: General Learning Press, 1971.
- Deekens, Victor, Jeffrey Greene y Nikki Lobczowski. "Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history." *British Journal of Educational Psychology* 1, núm. 88 (2017): 63-79. <https://doi.org/10.1111/bjep.12174>
- de la Fuente, Jesús, Mireia López-García, Manuel Mariano-Vera, José Martínez-Vicente y Lucia Zapata. "Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students." *Estudios Sobre Educación*, núm. 32 (2017): 9-26. <https://doi.org/10.15581/004.32.9-26>
- de la Fuente, Jesús, Lucia Zapata, J. Martínez-Vicente, María Cardelle-Elawar, Paul Sander, Fernando Justicia, M. Pichardo y A. García-Belén. "Regulatory teaching and self-regulated learning in college students: confirmatory validation study of the IAT-LP scales." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2, núm. 10 (2012): 839-866. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547016.pdf>
- de la Fuente, Jesús, Lucia Zapata, Francisco Peralta y Mireia López. "Relación entre el aprendizaje autorregulado (proceso), la satisfacción y el rendimiento con el engagement-burnout (producto)." *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología* 1, núm. 4 (2014): 133-138. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.597>
- García-Ros, Rafael, Francisco Pérez-González, Francisco Cavas-Martínez y José Tomás. "Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies." *Educational Psychology* 38, núm. 4 (2018): 451-469. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448>

- Grund, Axel, Sebastian Schmid y Stefan Fries. "Studying against your will: Motivational interference in action." *Contemporary Educational Psychology*, núm. 41 (2015): 209-217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.003>
- Hernández, Aldo y Ángela Camargo. "Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática." *Revista Latinoamericana de Psicología*, núm. 49 (2017): 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017>
- Monje, Carlos. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía práctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Díaz-Mujica, Alejandro y Pérez-Villalobos, María. "Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje." *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología* 1, núm. 2 (2013): 341-346. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173022.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. París: OCDE, 2010.
- Pintrich, Paul. "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students." *Educational Psychology Review* 4, núm. 16 (2004): 385-407. <https://www.jstor.org/stable/23363878>
- Pintrich, Paul y De Groot, Elisabeth. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance." *Journal of Educational Psychology* 1, núm. 82 (1990): 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, Paul, Smith, David, Garcia, Teresa y McKeachie, Wilbert. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington: University of Michigan, 1991. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Peñalosa, Eduardo, Landa, Patricia y Vega, Cinthia. "Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual." *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 9, núm. 2 (2016): 1-21. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19017>
- Ramírez, María. *Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2016.
- Ramírez, María, Canto y Rodríguez, José, Bueno, José y Echazarreta, Alejandro. "Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 1, núm. 11 (2013): 193-214. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Sáiz, María y Arreba, Alfredo. "Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior." *Suma Psicológica* 1, núm. 21 (2014): 28-35. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70004-9](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9)

- Sáiz, María y Pérez, Magdalena. "Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas." *Psicología desde el Caribe* 1, núm. 33 (2016): 14-30. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>
- Scheiter, Katharina, Schubert, Carina y Schüler, Anne. "Self-regulated learning from illustrated text: Eye movement modelling to support use and regulation of cognitive processes during learning from multimedia." *British Journal of Educational Psychology* 1, núm. 88 (2017): 80-94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12175>
- Torrano, Fermín, Fuentes, Juan y Soria, María. "Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos." *Perfiles Educativos* 156, núm. 36 (2017): 160-173.
- Wagener, B. "Metacognitive Monitoring and Academic Performance in College." *College Teaching* 2, núm. 64 (2016): 47-54. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1116056>
- Zimmerman, B. J. "Attaining Self-Regulation." En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. *Handbook of Self-Regulation*. Elsevier, 2000. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

ANEXO A

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Instrumento reproducido con la autorización de: Dra. Mary Carmen Ramírez Dorantes

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a conocer acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu paso por la Universidad. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad.

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y usa la escala, que se encuentra debajo de este párrafo y al principio de cada página de este cuestionario, para responder en la hoja de respuestas. Rellena el óvalo junto al número que corresponda a tu respuesta que puede ir desde Nada cierto en mí (1) hasta Totalmente cierto en mí (7).

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

- Anota el grupo donde cursas la materia _____
- Anota tu edad sin meses _____
- Sexo: Mujer () Hombre ()
- Estado civil: Soltera(o) _____ Casada(o) _____ Unión libre _____
- Semestre que cursas _____
- Turno: Matutino _____ Vespertino _____
- Residencia: Local _____ Foráneo _____
- Anota tu promedio de la preparatoria: _____

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

2. Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

3. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

18. Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

21. Espero hacerlo bien en esta clase.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas, aunque no me garanticen buenas calificaciones.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

26. Me gusta el tema de este curso.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

29. Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad, a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase.

1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí						Totalmente cierto en mí

ANEXO B**OUTPUT obtenido con los descriptores estadísticos de los datos analizados**

	Estadísticos								
	Grupo	Edad sin meses	Sexo	Orientación a metas intrínsecas	Orientación a metas extrínsecas	Valor de la tarea	Creencias de control	Autoeficacia para el aprendizaje	Ansiedad ante los exámenes
N válido	85	85	85	85	85	85	85	85	85
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	1,82	19,35		5,1824	5,4647	6,2412	5,5324	5,5324	4,9835
Desviación estándar	,759	4,920		1,00252	1,09392	,76657	,86240	,86498	1,33424
Varianza	,576	24,207		1,005	1,197	,588	,744	,748	1,780
Asimetría	,309	6,534		-,155	-,723	-1,212	-,203	-,566	-,573
Error estándar de asimetría	,261	,261		,261	,261	,261	,261	,261	,261
Curtosis	-1,193	47,816		-,928	,055	1,478	-,545	,111	-,210
Error estándar de curtosis	,517	,517		,517	,517	,517	,517	,517	,517
Mínimo	1	18		3,00	2,00	3,67	3,50	2,88	1,20
Máximo	3	58		7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00