

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

Atendiendo las reformas educativas de las Instituciones de Educación Superior en la generación de condiciones de enseñanza para formar profesionistas que desarrollen habilidades y conocimientos a en un proceso de fomentar la autonomía y un aprendizaje a lo largo de la vida. Se realiza una exploración de 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 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

¹ Fecha de recibido 09/12/2022 Fecha de aceptación 11/02/2023

² Docente en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación DCS, Universidad de Sonora. jose.fraijo@unison.mx ORCID ID <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 ORCID ID <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

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 dimensión motivación académica utilizando el instrumento 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 presenta la menor puntuación. Se presentan algunas reflexiones y acciones que han mostrado ser efectivas en el fomento de los indicadores que conforman la dimensión de motivación académica.

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

ABSTRACT

Attending to the educational reforms of institutions of Higher Education in the generation of teaching conditions to train professionals who develop skills and knowledge in a process of fostering autonomy and lifelong learning. An exploration 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 allow 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 themselves to be effective in promoting the indicators that make up the academic motivation dimension.

Key words: autonomous learning, self-regulation learning, disciplinary training, academic motivation, instructional design.

I.INTRODUCCIÓN

Hoy día las Instituciones de Educación Superior 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 autónomo⁶ que son consideradas en los programas de estudio e integradas en las competencias⁷ que se busca formar le permitan al estudiante participar y desarrollarse en su escenario laboral futuro⁸.

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 estudiante⁹. En trabajos como los desarrollados en las investigaciones de Pintrich y De Groot, así también en los escritos de Zimmerman se delimita a la autorregulación del aprendizaje¹⁰ como un proceso que permite dimensionar y analizar los factores cognitivos,

⁶ Agustiani, Hendriati, Cahyadi, Surya, y Musa Muwaga. Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance. *The Open Psychology Journal*. núm. 9 vol. 1, 2016, p1 [en línea] Disponible en: 10.2174/1874350101609010001 (consulta: 14 de febrero de 2020)

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*. ISBN: 9789264087682, 2010.

⁹ Hernández, Aldo y Camargo, Ángela. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, núm. 49, 2017, p148. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001> (consulta: 09 de enero de 2022)

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 la autorregulación como variable que plantea la generación y seguimiento de un proceso autodirigido donde la persona regula el comportamiento propio autores citados en PEÑALOSA, Eduardo, LANDA, Patricia, y VEGA, Cinthia. Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), p.2 Agosto 2016 [en línea] <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19017> (consulta: 09 de enero de 2022)

motivacionales y conductuales utilizados como recursos por el estudiante en el proceso de aprendizaje¹¹.

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

Señalan algunos órganos internacionales y nacionales que 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 puedan generar propuestas de atención en su escenario laboral futuro.

Hipótesis

Poder identificar las dimensiones cognitivas, conductuales y motivacionales permite poder planificar acciones 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 proporcionan al estudiante una experiencia entre diversos procesos como lo es la retroalimentación en el proceso de autoevaluación que éste realiza sobre su ejecución al considerar los criterios de la tarea logrados¹². En éste proceso

¹¹ Pintrich, Paul, Smith, David, Garcia, Teresa, y Mckeachie, Wilbert. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan. 1991 pp. 2-76 [en línea] Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122> (consulta: 29 de enero de 2022)

¹² Zimmerman, Barry. Attaining Self-Regulation, en Boekaerts, Monique, Pintrich, Paul, y Zeidner, Moshe. *Handbook of Self-Regulation*. 2000 p23.

de autoevaluación se plantea que el estudiante forma un conocimiento sobre el cómo poder actuar al aprender en una situación académica¹³. Como dimensión psicológica los indicadores que conforman a la autorregulación del aprendizaje es presentando como sustento de experimentar una participación activa por el estudiante durante el proceso de aprendizaje al conocer un tema o contenido, identificar los elementos que componen a el tema aprendido y la evaluación que se realiza durante los diferentes procesos que comprende el modelo¹⁴.

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 instructiva¹⁵ tener un efecto en uno o más de los factores cognitivo, metacognitivo, motivacionales y conductuales que son propuestos para el estudio de la autorregulación del aprendizaje¹⁶. Actualmente la implementación de los programas de trabajo

Elsevier. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7> (consulta: 18 de enero de 2022)

¹³ Pintrich, Paul, y de Groot, Elisabeth. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, núm. 82 vol. 1, p36. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33> (consulta: 29 de enero de 2022)

¹⁴ De La Fuente, Jesús., López-García, Mireia, Mariano-Vera, Manuel, Martínez-Vicente, José, y Zapata, Lucia. Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students. *Estudios Sobre Educación*, núm. 32, 2017 pp. 9-26. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.15581/004.32.9-26> (consulta: 29 de enero de 2022)

¹⁵ Peñalosa, Eduardo y Castañeda, Sandra. Identificación de predictores para el aprendizaje efectivo en línea, Un modelo de ecuaciones estructurales. *RMIE*, núm. 17 vol. 52, 2012, p257.

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

para el desarrollo de las investigaciones de la autorregulación del aprendizaje comprende dos contextos de trabajo, la situación presencial desarrollado en el aula o contexto escolar y el entorno de e-learning utilizando recursos y plataformas digitales¹⁷.

El concepto de autorregulación ha tenido un gran crecimiento en la literatura de investigación en la disciplina de la psicología, la característica más planteada en los reportes es la concepción de conceder al estudiante la capacidad de poder actuar utilizando conocimientos previos¹⁸ que le permiten participar en situación académica y la experiencia en esta situación activa procesos que fomentan el desarrollo de nuevos conocimientos en el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje¹⁹.

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

El estudio del comportamiento en los modelos del aprendizaje ha tenido propuestas que han sido consideradas como radicales al considerar que las causas del comportamiento se encuentran solo en factores ambientales y no en el organismo, evitando así propuestas teóricas sobre funciones cognitivas en el ser humano²⁰. Bandura propone la teoría del aprendizaje social²¹ en ella explica como la función psicológica se desarrolla en la persona formulando términos que describen interacciones recíprocas continuas entre condiciones del ambiente y la conducta ejecutada por el individuo que en la dinámica interactiva incide sobre estas condiciones ambientales permitiendo un

¹⁷ Hernández, Aldo y Camargo, Angela, Op., cit, P147.

¹⁸ Peñalosa, Eduardo, Landa, Patricia, y Vega, Cinthia, Op., cit, p4.

¹⁹ Torrano, Fermín, Fuentes, Juan, y Soria, María, Op., cit, p161.

²⁰ Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. New York, USA, General Learning Press, 1971, p6.

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.

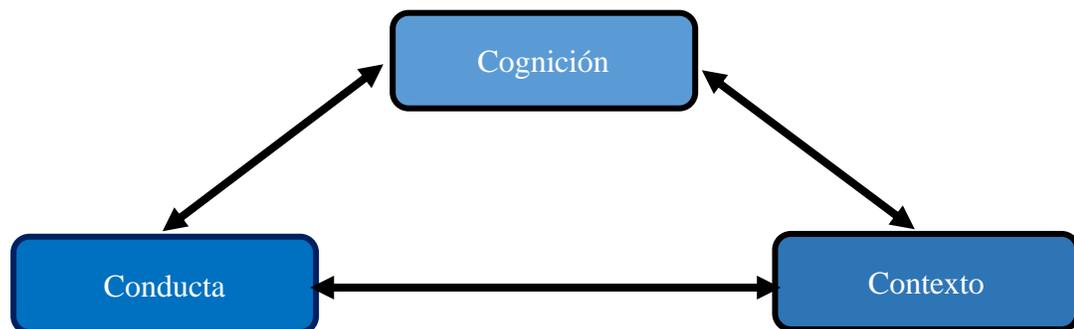
aprendizaje. Esta propuesta plantea un énfasis en el rol de la relación vicaria entre lo simbólico y el proceso de autorregulación como manifestación de lo psicológico.

Bajo este modelo Bandura describe el comportamiento humano no solo en términos de la consecuencia experimentada tras la emisión de una conducta. Expone que todo el aprendizaje de comportamientos son resultados de experiencias directas en un nivel o grado de consecuencias recibida²². Una extensión a este fenómeno de aprender es el aprendizaje por imitación, donde el individuo aprende al observar las acciones que realiza otro individuo y de sus consecuencias, permitiendo la percepción del evento el adquirir o inhibir formas de comportamiento.

Sustentando sus aportaciones bajo esta perspectiva de la teoría del aprendizaje social se ha generado un modelo de investigación que se fundamenta en esta propuesta, 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)



²² Bandura, Albert. Op., cit, p6.

El aprendizaje autorregulado al ser estudiado como proceso delimita los factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales, conductuales y de contexto 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 son producto de su formación o regulación a partir de la experiencia activa del estudiante por la relación interactiva con los objetos o contenidos de aprendizaje²³.

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 social²⁴. Los últimos factores son delimitados por las situaciones y arreglos de las convencionalidades como la actividad académica donde se promueve el proceso del desarrollo en formación de conocimiento que se busca que el estudiante adquiera; la participación que el alumno tiene es delimitada por los criterios de logro en cada actividad y es el aprendizaje de estos procesos donde se gesta el inicio de la autorregulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje²⁵.

En el contexto escolar es donde el desempeño en términos de ejecución académica del estudiante 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 deben considerar tres elementos.

²³ Peñalosa, Eduardo, Landa, Patricia, Y Vega, Cinthia, op cit, p3.

²⁴ Pintrich, Paul, y De Groot, Elisabeth, op cit, p35.

²⁵ Pintrich, Paul. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, núm. 16 vol. 4, December 2004. p387. [en línea] Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23363878> (consulta: 29 de enero de 2022)

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

Es en 1990 que Pintrich y De Groot integran la variable motivación y describen los componentes que conforman a este factor en el modelo de autorregulación del aprendizaje²⁶. El primer componente mencionado es la expectativa del estudiante con relación a sus creencias y habilidades en la realización de la tarea; un segundo componente 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 a la persona como la experiencia en el trabajo académico y la motivación; se necesita estudiar los factores del entorno y conocer su influencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje²⁷.

La autorregulación del aprendizaje se define tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot. Los autores la conciben como un proceso donde el conocimiento que genera el estudiante se desarrolla al interactuar con los recursos utilizados, los criterios de la actividad académica planteados, los conocimientos previos y el aprendizaje en esta actividad como proceso metacognitivo²⁸.

²⁶ Pintrich, Paul, y De Groot, Elisabeth, op cit, p38.

²⁷ Sáiz, María y Pérez, Magdalena. Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución, de problemas. *Psicología desde el Caribe*, núm. 33 vol. 1, 2016 pp. 16. [en línea] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076> (consulta: 09 de enero de 2022)

²⁸ Pintrich, Paul, y De Groot, Elisabeth, op cit, p33.

La dinámica que puede ocurrir entre estos elementos permite así evaluar la participación que el estudiante tiene con relación a la actividad, donde se puede recolectar información empírica que explore el grado en que el estudiante a monitoreado su ejecución al participar en la realización de la actividad académica regulando las acciones conductuales y de planificación de acciones 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, Fuentes y Soria 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 actividad²⁹.

En la situación del contexto académico la enseñanza que se realiza en un espacio educativo el evento de enseñanza 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 criterios³⁰.

De acuerdo al planteamiento anterior de forma inicial las condiciones del medio ambiente establecen los criterios que orientan al aprendizaje del estudiante que da lugar a experiencias en la situación académica³¹ y dos de los factores que conforman al modelo de autorregulación del aprendizaje que son de carácter intrapersonal el factor cognitivo y motivacional permiten al estudiante tener una participación activa en la modificación de acciones inefectivas

²⁹ Torrano, Fermín, Fuentes, Juan, y Soria, María, Op Cit. P161.

³⁰ Díaz-Mujica, Alejandro Y Péres-Villalobos, María. Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, núm. 2 vol. 1, 2013 pp. 341-346. [en línea] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173022.pdf> (consulta: 09 de enero de 2022)

³¹ Deekens, Victor, Greene, Jeffrey, Y Lobczowski, Nikki. Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history. *British Journal of Educational Psychology*, núm. 88 vol. 1, 2017 pp. 63-79. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1111/bjep.12174> (consulta: 14 de febrero de 2020)

permitiendo poder lograr las metas que se establecen en la situación de aprendizaje³².

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 la hacer la tarea.	Estrategias de aprendizaje
Motivar	Propiciar el uso de estrategias y facilitar condiciones donde el estudiante evalúe su eficacia en relación a 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 Pintrich³³ propone fases en

³² De La Fuente, Jesús, Zapata, Lucia, Peralta, Francisco, y López, Mireia. 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*, núm. 4 vol.1, 2014 pp. 133-138 [en línea] <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.597> (consulta: 09 de enero de 2022)

³³ García-Ros, Rafael, Pérez-González, Francisco, Cavas-Martínez, Francisco, y Tomás, José. Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. *Educational Psychology*, 38(4), 451-469. Noviembre de 2018 [en línea] <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448> (consulta: 09 de enero de 2022)

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 al nivel del cumplimiento del criterio de la tarea.

Las experiencias que el estudiante vive en el contexto universitario es 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 formación³⁴, también se expone que la dimensión motivacional de la autorregulación del aprendizaje en el logro académico no cuenta con mucha investigación que lo documente y consideran un factor relevante para su investigación que permita explorar más su efecto en la dimensión social de la autorregulación del aprendizaje³⁵.

Señalado lo anterior, no se pueden dejar fuera las condiciones internas y externas de la institución que el estudiante experimenta en el proceso de formación académica³⁶, estas pueden influir en su actuación y la manera en cómo el estudiante monitorea y evalúa estos elementos del contexto para

³⁴ Wagener, Bastien. Metacognitive Monitoring and Academic Performance in College, *College Teaching*, núm. 64 vol. 2, 2016, pp. 47-54, <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1116056>

³⁵ García-Ros, Rafael, Pérez-González, Francisco, Cavas-Martínez, Francisco, y Tomás, José, op cit. p2.

³⁶ Grund, Axel, Schmid, Sebastian, Y Fries, Stefan. Studying against your will: Motivational interference in action. *Contemporary Educational Psychology*, núm. 41, 2015, pp. 209-217, [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.003> (consulta: 09 de enero de 2022)

hacer ajustes en sus habilidades académicas una condición que también es considerada es la conducción de las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes³⁷.

III.MÉTODO

Enfoque de la investigación

El presente trabajo se realizó en el 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 en el mismo fundamentada 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 investigación³⁸.

Diseño de investigación

Se realizó un estudio transversal, estos se definen por un solo tiempo en la recolección de información bajo una relación asociativa permitiendo evaluar la prevalencia sobre un fenómeno y sus variables³⁹.

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.

³⁷ García-Ros, Rafael, Pérez-González, Francisco, Cavas-Martínez, Francisco, Y Tomás, José, Op Cit. P2.

³⁸ Monje, Carlos. *Metodología De La Investigación Cuantitativa y Cualitativa "Guía Práctica"*. Colombia. 2011.

³⁹ Ato, Manuel, López, Juan Y Benavente, Ana. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, núm. 9 vol. 3, Octubre de 2013 pp. 1038-1059. [en línea] Disponible en: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511> (consulta: 14 de febrero de 2020)

Participaron 85 estudiantes, 72 participantes son mujeres y 13 participantes son hombres. Presentando una edad media $M = 19.35$ y una $DE = 4.92$.

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 (Anexo1) ⁴⁰. 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.

⁴⁰ 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*, núm. 11 vol. 1, 2013 pp. 193-214 [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563> (consulta: 29 de enero de 2022)

Para la obtención del puntaje total de cada escala se obtiene realizando la suma de los puntajes asignados a cada una de las sub-escalas dividido 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 conforma esa escala dividido 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, así también para acordar los periodos de trabajo de la investigación y la aplicación del inventario.

A los estudiantes se les informó que su participación en la investigación es voluntaria y que los datos se manejaran 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 análisis con estadística descriptiva de cada variable (Anexo 2) 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 .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 1). El rango de puntuación de respuestas para cada uno de los ítems que conforman cada escala de 1 a 7, donde 1 es nada cierto en mí y 7 totalmente cierto en mí, se observa en general 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 ($\bar{x} = 6.24$), lo que se interpreta que para los estudiantes las tareas académicas se realizan en la materia poseen un valor relevante en su proceso de aprendizaje orientado al conocimiento del contenido, considerado importante, interesante y de utilidad. Las dimensiones Creencias de control y Autoeficacia para el aprendizaje presentan las segundas puntuaciones más altas ($\bar{x} = 5.53$); Orientación a Metas Extrínsecas presenta una puntuación media de $\bar{x} = 5.46$; seguida de la puntuación de Metas Intrínsecas con una puntuación media de $\bar{x} = 5.18$; La dimensión Ansiedad ante los exámenes presenta la menor puntuación $\bar{x} = 4.98$.

Tabla 3

Medias de las dimensiones del factor motivacional por dimensiones.

Dimensiones	Estadísticos descriptivos					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Mín.	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 en la escala de motivación del CMEA define a la motivación como factor presente en el proceso de aprendizaje considerado como un constructo dinámico que es regulado por elementos del contexto las cuales tienen un efecto en la conducta autorregulada⁴¹.

De manera general en términos del perfil de ingreso se observa, basado en las puntuaciones de las sub-escalas 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 OMI⁴² 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 que se trabajarían en una situación de aprendizaje.

Asimismo, se observan puntuaciones por encima de la media en la sub-escala de auto eficacia para el aprendizaje manifestando que los estudiantes tienen creencias elevadas respecto a su propia habilidad para hacer las actividades académicas, de igual manera las creencias de control refleja 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 Fuente⁴³ donde la valoración positiva al ejecutar la tarea y la satisfacción

⁴¹ Pintrich Paul y De Groot, op cit, p37.

⁴² Pintrich Paul, Smith David, Garcia Teresa y Mckeachie Wilbert, op cit, p70

⁴³ De La Fuente, Jesús, Zapata, Lucia, Martínez-Vicente, J., Cardelle-Elawar, María, Sander Paul, Justicia Fernando Pichardo M., y García-Belén A. Regulatory teaching and self-regulated learning in college students: confirmatory validation study of the IATLP scales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, núm. 10 vol. 2, 2012 pp. 839-866 [en línea] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547016.pdf> (consulta: 29 de enero de 2022)

percibida al evaluar la actividad realizada se relaciona de manera positiva con una conducta autorregulada.

Sáiz y Pérez⁴⁴, 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 manifiesta 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 actúa haciendo uso de estrategias metacognitivas orientado al estudiante con la exposición de indicadores sobre el conocimiento aprendido y logro de los criterios que permita la conducta autorregula en actividades futuras.

Se observa un puntaje alto en la sub-escala 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 orientado al conocimiento del contenido, considerado importante, interesante y de utilidad.

V.CONCLUSIÓN

Se presentan las discusiones sobre los resultados de la investigación de los cuales, se generan las conclusiones orientadas a atender un aporte a los objetivos que se buscó trabajar en el presente proyecto con el fin de estudiar algunas de las acciones que pueden ser consideradas en el ejercicio instruccional orientado al fomento de la motivación académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de un programa instruccional que fomente la dimensión de motivación académica⁴⁵ o los factores que lo conforman debe buscar que el

⁴⁴ Sáiz María y Pérez, Magdalena, Op., cit, p.36

⁴⁵ Pintrich, Paul, y De Groot, Elisabeth, Op., cit.

estudiante tenga una participación activa durante las sesiones de trabajo⁴⁶. En la década de los noventas el interés disciplinario por el estudio del constructo autorregulación del aprendizaje como factor central de varios modelos contempló factores motivacionales, metacognitivos y las estrategias de aprendizaje que el estudiante utiliza como recurso para tener acceso al conocimiento⁴⁷.

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 ya cumplen con un diseño y procedimiento específico⁴⁸ donde se ha definido la participación que el docente y el estudiante deberán manifestar para participar de forma activa en el proceso enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de la actividad instructiva.

La implementación de acciones que fomenten el aprendizaje de habilidades y conocimiento en lo general y que, de manera puntual permitan trabajar motivación académica como factor de la conducta autorregulada en los programas educativos es algo realizable por los docentes en el programa curricular⁴⁹.

El diseño de las sesiones de trabajo debe contemplar los procesos que se busca el estudiante experimente en la situación de la actividad instructiva

⁴⁶ Scheiter Katharina, Schubert Carina, & 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*, núm. 88 vol. 1, 2017 pp. 80-94. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1111/bjep.12175> (consulta: 29 de enero de 2022)

⁴⁷ 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.

⁴⁸ Torrano, Fermín, Fuentes, Juan, y Soria, María, op cit, 162.

⁴⁹ De La Fuente Jesús, Zapata Lucia, Martínez-Vicente, J., Cardelle-Elawar María, Sander Paul, Justicia Fernando, Pichardo M., y García-Belén A. Op., cit, p.858.

como son la planificación, la administración de tiempo y acciones, el automonitoreo y la autoevaluación, son acciones que el diseño de actividad instructiva debe contemplar para que el estudiante realice las etapas del proceso con una participación activa orientado al aprendizaje manifestando el conocimiento o habilidad adquirida en el producto académico final de la actividad realizada, mostrando el uso de lo aprendido.

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 actividad⁵⁰.

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 profundo⁵¹.

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 deba establecer en el programa tiempo para realizar una retroalimentación al estudiante apoyado en sus logros y análisis del resultado final sustentado de forma inicial en elementos extrínsecos generados por el docente o iguales con los que comparte la situación de aprendizaje que permitan realizar una autoevaluación⁵².

El acto de enseñanza-aprendizaje requiere programar un tiempo que apoye el proceso de evaluación sobre la evidencia de trabajo generada. Bajo este

⁵⁰ Sáiz María y Pérez Magdalena, Op., cit, p.27

⁵¹ Sáiz María, y Arreba Alfredo. Aprendizaje Basado en la Evaluación Mediante Rúbricas en Educación Superior. *Suma Psicológica*, Núm. 21 Vol.1, 2014 P30. [En Línea] Disponible En: [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70004-9](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9) (Consulta: 29 de Enero de 2022)

⁵² García-Ros Rafael, Pérez-González Francisco, Cavas-Martínez Francisco, y Tomás José, Op., cit., p.5

procedimiento se pueda de forma aproximada enseñar al estudiante a realizar un ejercicio de autoevaluación. Considerar tiempo en el diseño instruccional para la reflexión y evaluación de logros 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 considerar planificar un desarrollo gradual de las actividades o evidencias de aprendizaje a realizar considerando el contenido y/o destreza a aprender, buscando en esta gradualidad complejizar la instrucción a través de actividades donde el estudiante participe de forma activa, orientado al trabajo de autogestión y el uso de estrategias de aprendizaje que vayan de lo superficial a estrategias de aprendizaje más profundas⁵³.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTIANI, Hendriati, CAHYADI, Surya, y MUSA Muwaga. Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance. *The Open Psychology Journal*. núm. 9 vol. 1, 2016, pp. 1-6 [en línea] Disponible en: 10.2174/1874350101609010001 (consulta: 14 de febrero de 2020)
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2018). *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.
- ATO, Manuel, LÓPEZ, Juan y BENAVENTE, Ana. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, núm. 9 vol. 3, Octubre de 2013 pp. 1038-1059. [en línea] Disponible en: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511> (consulta: 14 de febrero de 2020)
- BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. New York, USA, General Learning Press, 1971, pp. 1 - 46

⁵³ Mc Pherson Gary, Osborne Margaret, Evans Paul, y Miksza Peter. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, núm. 47 vol.1, 2019, p.32. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0305735617731614> (consulta: 14 de febrero de 2020)

- DEEKENS, Victor, GREENE, Jeffrey, y LOBCZOWSKI, Nikki. Monitoring and depth of strategy use in computer-based learning environments for science and history. *British Journal of Educational Psychology*, núm. 88 vol. 1, 2017 pp. 63-79. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1111/bjep.12174> (consulta: 14 de febrero de 2020)
- DE LA FUENTE, Jesús., LÓPEZ-GARCÍA, Mireia, MARIANO-VERA, Manuel, MARTÍNEZ-VICENTE, José, Y ZAPATA, Lucia. Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students. *Estudios Sobre Educación*, núm. 32, 2017 pp. 9-26. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.15581/004.32.9-26> (consulta: 29 de enero de 2022)
- DE LA FUENTE, Jesús, ZAPATA, Lucia, MARTÍNEZ-VICENTE, J., CARDELLE-ELAWAR, María, SANDER, Paul, JUSTICIA, Fernando PICHARDO, M., & GARCÍA-BELÉN, A. Regulatory teaching and self-regulated learning in college students: confirmatory validation study of the IATLP scales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, núm. 10 vol. 2, 2012 pp. 839-866 [en línea] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547016.pdf> (consulta: 29 de enero de 2022)
- DE LA FUENTE, Jesús, ZAPATA, Lucia, PERALTA, Francisco, y LÓPEZ, Mireia. Relación entre el aprendizaje autorregulado (proceso), la satisfacción y el rendimiento con el engagement-bournout (producto). *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, núm. 4 vol.1, 2014 pp. 133-138 [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.597> (consulta: 09 de enero de 2022)
- GARCÍA-ROS, Rafael, PÉREZ-GONZÁLEZ, Francisco, CAVAS-MARTÍNEZ, Francisco, y TOMÁS, José. Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. *Educational Psychology*, 38(4), 451-469. Noviembre de 2018 [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448> (consulta: 09 de enero de 2022)
- GRUND, Axel, SCHMID, Sebastian, y FRIES, Stefan. Studying against your will: Motivational interference in action. *Contemporary Educational Psychology*, núm. 41, 2015, pp. 209-217, [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.003> (consulta: 09 de enero de 2022)
- HERNÁNDEZ, Aldo y CAMARGO, Ángela. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, núm. 49, 2017, pp. 146-160. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001> (consulta: 09 de enero de 2022)
- MC PHERSON, Gary, OSBORNE, Margaret, EVANS, Paul, y MIKSZA, Peter. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians'

- practice. *Psychology of Music*, núm. 47 vol.1, 2019 pp. 18-32. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0305735617731614> (consulta: 14 de febrero de 2020)
- MONJE, Carlos. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa "guía práctica"*. Colombia.
- DÍAZ-MUJICA, Alejandro y PÉRES-VILLALOBOS, María. Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, núm. 2 vol. 1, 2013 pp. 341-346. [en línea] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173022.pdf> (consulta: 09 de enero de 2022)
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. ISBN: 9789264087682, 2010.
- PINTRICH, Paul. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, núm. 16 vol. 4, December 2004. 385-407. [en línea] Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23363878> (consulta: 29 de enero de 2022)
- PINTRICH, Paul, y DE GROOT, Elisabeth. Motivtional and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, núm. 82 vol. 1, 33 - 40. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33> (consulta: 29 de enero de 2022)
- PINTRICH, Paul, SMITH, David, GARCIA, Teresa, y MCKEACHIE, Wilbert. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan. 1991 pp. 2-76 [en línea] Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122> (consulta: 29 de enero de 2022)
- PEÑALOSA, Eduardo, LANDA, Patricia, y VEGA, Cinthia. Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1–21. Agosto 2016 [en línea] Disponible en: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19017> (consulta: 09 de enero de 2022)
- 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*, núm. 11 vol. 1, 2013 pp. 193-214 [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563> (consulta: 29 de enero de 2022)

- SÁIZ, María, y ARREBA, Alfredo. Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, núm. 21 vol.1, 2014 pp. 28-35. [en línea] Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70004-9](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9) (consulta: 29 de enero de 2022)
- SÁIZ, María y PÉREZ, Magdalena. Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución, de problemas. *Psicología desde el Caribe*, núm. 33 vol. 1, 2016 pp. 14-30. [en línea] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076> (consulta: 09 de enero de 2022)
- SCHEITER, Katharina, SCHUBERT, Carina, & 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*, núm. 88 vol. 1, 2017 pp. 80-94. [en línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1111/bjep.12175> (consulta: 29 de enero de 2022)
- TORRANO, Fermín., FUENTES, Juan., y SORIA, María. Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, núm. 36 vol. 156, 2017 pp. 160-173.
- WAGENER, B. Metacognitive Monitoring and Academic Performance in College, *College Teaching*, núm. 64 vol. 2, 2016, pp. 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*. 2000 pp. 13-39. *Elsevier*. [en línea] disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7> (consulta: 18 de enero de 2022)

ANEXO 1

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

- a. Anota el grupo donde cursas la materia _____

- b. Anota tu edad sin meses _____
- c. Sexo: Mujer () Hombre ()
- d. Estado civil: Soltera(o)____ Casada(o) ____ Unión libre ____
- e. Semestre que cursas _____
- f. Turno: Matutino ____ Vespertino ____
- g. Residencia: Local ____ Foráneo ____
- h. 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 2

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	85	85	85	85	85	85	85	85	85
Válidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perdidos	85	85	85	85	85	85	85	85	85
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