



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

T E S I S

**MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD
INCA GARCILAZO DE LA VEGA, LIMA 2013**

PRESENTADA POR

MGR. MARÍA ELENA ELIZABETH CORONADO DE LA CRUZ

ASESORA

DRA. YVANA MIREYA CARBAJAL LLANOS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

MOQUEGUA – PERÚ

2018

CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
CONTENIDO	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii
I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Definición del problema	3
1.3 Objetivos	4
1.4 Justificación e importancia de la investigación	5
1.5 Variables.....	6
1.6 Hipótesis de la investigación	9
II. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Antecedentes de la investigación	10
2.2 Bases teóricas	16
2.2.1 La motivación.....	16
2.2.1.1 Concepto de motivación	16
2.2.1.2 Desarrollo histórico de la motivación.....	17
2.2.1.3 Modelos teóricos de la motivación	18
2.2.1.4 Perspectivas teóricas de la motivación	21

2.2.2 Motivación de logro	26
2.2.2.1 Generalidades.....	26
2.2.2.2 Concepto de motivación de logro	29
2.2.2.3 Factores relacionados con la motivación de logro	30
2.2.2.4 Condiciones de enseñanza para establecer la motivación de logro	31
2.2.2.5 Teorías de la motivación relacionadas con la motivación de logro	33
2.2.2.6 Motivación de logro desde una perspectiva atribucional.....	37
2.2.2.7 Motivación de logro y el ámbito académico.....	39
2.2.2.8 Marco filosófico de la motivación de logro	40
2.2.3 Aprendizaje autorregulado	42
2.2.3.1 Generalidades.....	42
2.2.3.2 Definición de aprendizaje autorregulado	43
2.2.3.3. Antecedentes de autorregulación	46
2.2.3.4 Investigaciones acerca del aprendizaje autorregulado	48
2.2.3.5 Modelos de aprendizaje autorregulado	50
2.2.3.6 El aprendizaje autorregulado y el modelo emergente.....	56
2.2.3.7 El aprendizaje autorregulado a través de una mirada cualitativa.....	57
2.2.3.8 Marco filosófico del aprendizaje autorregulado	62
2.3 Marco conceptual.....	63
III. MÉTODO.....	65
3.1 Tipo de investigación	65

3.2	Diseño de investigación	66
3.3	Población y muestra	66
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	68
3.5	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	72
IV.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	73
4.1	Presentación de resultados	73
4.2	Contrastación de hipótesis	76
4.3	Discusión de resultados.....	83
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	89
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 01: Operacionalización de variables	7
Tabla 02: Población de estudiantes de Psicología.....	67
Tabla 03: Distribución de los reactivos de la Escala Atribucional de Motivación.....	68
Tabla 04: Baremo del Inventario de la Escala Atribucional de Motivación	69
Tabla 05: Distribución de los ítems positivos del SRLI, según las áreas	70
Tabla 06: Distribución de los ítems negativos del SRLI, según las áreas.....	71
Tabla 07: Baremo del Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI).....	72
Tabla 08: Estadística descriptiva de Motivación de logro y dimensiones	73
Tabla 09: Motivación de logro en la muestra de estudiantes	74
Tabla 10: Estadística descriptiva de Aprendizaje autorregulado y dimensiones ...	75
Tabla 11: Aprendizaje autorregulado en la muestra de estudiantes.....	75
Tabla 12: Relación entre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado	77
Tabla 13: Relación directa entre la motivación de interés y las dimensiones del aprendizaje autorregulado.....	78
Tabla 14: Relación directa entre la motivación de tarea/capacidad y las dimensiones del aprendizaje autorregulado.....	79
Tabla 15: Relación directa entre la motivación de esfuerzo y las dimensiones del aprendizaje autorregulado.....	80

Tabla 16: Relación directa entre la motivación de examen y las dimensiones del aprendizaje autorregulado.....	81
Tabla 17: Relación entre relación directa entre la motivación de competencia de profesor y las dimensiones del aprendizaje autorregulado	83

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 01: Aprendizaje autorregulado en la muestra de estudiantes.....	74
Figura 02: Motivación de logro en la muestra de estudiantes.....	76

RESUMEN

La presente investigación está orientada a explicar la motivación de logro y aprendizaje autorregulado en estudiantes de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

El tipo de estudio fue descriptivo correlacional, no experimental y de corte transversal, la muestra estuvo conformado por 195 estudiantes del semestre 2013-I, se administraron la Escala Atribucional de Motivación elaborada por Manassero y Vásquez (1991) y el Inventario de aprendizaje autorregulado de Linder y Harris (1992). Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para contrastar las hipótesis, con un nivel de significancia de 0.05.

Los resultados demostraron que no hubo relación directa entre motivación de logro y aprendizaje autorregulado en estudiantes de Psicología. Asimismo, a nivel específico, se encontró relación directa entre la motivación de tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado cognitivo, y relación entre la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado cognitivo en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Aprendizaje Autorregulado. Motivación de logro. Competencias. Tarea, Cognitivo.

ABSTRACT

The present investigation is oriented to explain the motivation of achievement and self-regulated learning in students of Psychology of the Inca Garcilaso de la Vega University.

The type of study was descriptive correlational, not experimental and cross-sectional, the sample consisted of 195 students of the 2013-I semester, the Motivation Attribution Scale elaborated by Manassero and Vásquez (1991) and the Inventory of self-regulated learning were administered. by Linder and Harris (1992). The Spearman correlation coefficient was used to test the hypotheses, with a significance level of 0.05.

The results showed that there was no direct relationship between achievement motivation and self-regulated learning in Psychology students. Likewise, at a specific level, a direct relationship was found between task / ability motivation and self-regulated cognitive learning, and the relationship between examination motivation and self-regulated cognitive learning in university students.

Keywords: Self-regulated learning. Motivation of achievement.

Competences Task, Cognitive.

INTRODUCCIÓN

En estos últimos tiempos, se ha precisado el estudio del aprendizaje autorregulado relacionado con uno de los pilares de la educación contemporánea que es el aprender a aprender, como respuesta a uno de los muchos retos que ha planteado la educación. Pues, el individuo para lograr su adaptación constructivamente a esta sociedad, tiene que estar afianzando su aprendizaje y en un reciclaje continuo.

La regulación e interacción de las variables: conducta, motivación y cognición conforman la autorregulación del aprendizaje, que permite al estudiante la adquisición, dominio y uso efectivo de una serie de recursos para construir sus saberes académicos.

Nuevos enfoques del aprendizaje de naturaleza cognitiva y constructivista ponen énfasis en el aprendizaje obligado de las mismas para lograr aprendices autorregulados, autónomos, y autodidácticos. Asimismo, han posibilitado un cambio de modelo muy notable.

En el nuevo paradigma, protagónico del estudiante, que parte de él mismo a través de manera cooperativa con sus compañeros, lo que se conoce como construcción del conocimiento. Siendo un componente importante en el aprendizaje autorregulado, de logro en la medida que posibilita el establecimiento de metas u objetivos por alcanzar.

En nuestro entorno, desde la década de los noventa se han venido dotando de cambios curriculares y metodológicos relacionados con el nuevo paradigma universitario.

La presente investigación reporta un estudio descriptivo correlacional sobre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado, ha sido estructurada en capítulos:

- I. Problema de la investigación
- II. Marco teórico
- III. Método
- IV. Resultados
- V. Conclusiones y recomendaciones

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

Las universidades cumplen un rol y misión importante para el sostenimiento de la sociedad. Las instituciones educativas superiores en el tiempo evolucionan y replantean, rigiendo actualmente un modelo constructivista y cognoscitivista enfocado en teorías y prácticas universitarias. Delors (1996) identifica como un eje fundamental en el aprendizaje y el convivir.

La adquisición del aprendizaje está supeditada en gran medida a factores volitivos como la motivación factor clave que impulsa directamente el logro del saber y preparación de aptitudes necesarias para “aprender cómo aprender” (Hefzallah, 1990 y Clark, 1991). De igual manera, McClelland (citado en Ruiz, 2005) precisa que el desempeño personal y profesional, es lo que tiende a alcanzar la motivación de logro, en relación con estándares de excelencia, y que

especialmente el logro permite la satisfacción de las actividades diversas que desempeña.

El aprendizaje permite a un estudiante adaptarse a la sociedad, a interpretar la realidad, a solucionar problemas y situaciones que necesitan un entrenamiento o autorregulación; este proceso permite dirigir el aprendizaje a habilidades necesarias para guiar sus competencias personales. Al respecto Rogers (1986) precisó en los estudiantes necesidad de planificar en su aprendizaje, preparándolos para ser capaces de lograr información. Rosario (2004) precisa que el proceso para alcanzar el aprendizaje controlado depende de su autorregulación. De igual manera, Zimmerman (1989) indica que un estudiante es activo en los procesos de aprendizaje.

En este entorno, la crisis de la educación superior en el Perú contempla instalar un mecanismo de enseñanza pluricultural. En la práctica docente universitaria encontramos una realidad preocupante, en donde los estudiantes enfrentan situaciones académicas con un conjunto de desajustes intelectuales, deficientes formas de organizar el conocimiento científico, carencia de estrategias de aprendizaje, facilismo para aprobar las evaluaciones, falta de motivación para asimilar el aprendizaje formativo, apatía por aprender, falta de un proyecto de vida, incapacidad para un aprendizaje autónomo, displicencia metodológica en los docentes; otro factor macro es el modelo educativo de enseñanza tradicional conductual, en donde se enseña indiscriminadamente a valorar las notas cuantitativas, que el aprendizaje intrínseco; siendo los principales problemas educativos la labor de logro autorregulado estudiantil. Estas problemáticas

requieren el replanteamiento de la enseñanza y compromiso profesional de los docentes.

Ante esta circunstancia, se requiere un importante desafío educativo para la evaluación de la enseñanza en el aula de estrategias motivacionales y pedagógicas metacognitivas en función del estudiante universitario, formulación en objetivos, elección de metas, planificación y ejecución de proyectos académicos, estrategias que estén focalizados en afrontar los retos de la vida profesional futura (Mc Combs, 1989).

1.2 Definición del problema

1.2.1 Principal

¿De qué manera se relaciona la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Psicología, 2013?

1.2.2 Secundarios

¿De qué manera se relaciona la motivación de interés y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013?

¿De qué manera se relaciona la motivación de tarea-capacidad y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013?

¿De qué manera se relaciona la motivación de esfuerzo y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013?

¿De qué manera se relaciona la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013?

¿De qué manera se relaciona la motivación de competencia de profesor y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1 General

Determinar la relación entre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Psicología, 2013.

1.3.2 Específicos

- Relacionar la motivación de interés y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- Relacionar la motivación de tarea-capacidad y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.

- Relacionar la motivación de esfuerzo y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013
- Relacionar la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- Relacionar la motivación de competencia de profesor y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013

1.4. Justificación e importancia de la investigación

La investigación se justifica a medida que la información científica aporta a la reflexión y al análisis de la realidad educativa de la enseñanza universitaria en nuestro país, incentivando el interés de profesionales de la educación a la importancia de las temáticas de la motivación de logro y aprendizaje autorregulado grupal en universitarios.

A nivel teórico, el estudio permitió ordenar y estructurar información del aprendizaje autorregulado basados en teorías científicas significativas, pretendiendo desarrollar un corpus teórico para facilitar la generación de nuevas interrogantes de investigación y sirva como referente para otros estudios, logrando ampliar el conocimiento científico de las temáticas tratadas.

A nivel práctico, se contará con un referente empírico para que las autoridades universitarias pongan en práctica una serie de cambios e innovaciones a nivel curricular, del proceso enseñanza-aprendizaje, y evaluación en su misión de formar profesionales coherentes con los actuales paradigmas, donde el estudiante sea el centro y el protagonista profesional.

1.5. Variables

1.5.1. Identificación de las variables

V1: Motivación de logro

V2: Aprendizaje autorregulado

1.5.2. Caracterización de las variables

Las variables se caracterizan por:

a) Naturaleza

Numérica: Expresa una característica descriptible de clasificarse y cuantificarse.

Continua: Utiliza valores intermedios.

b) Por su medición

De intervalo: Indica tanto el orden de las mediciones como las distancias entre ellas.

1.5.3. Operacionalización de las variables

Tabla 1.
Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
V1: MOTIVACIÓN DE LOGRO Atribucional de Motivación, elaborada por Manassero y Vásquez, 1991.	- Motivación de interés	1. Satisfacción nota 2. Suerte 3. Autocumplimiento 4. Subjetivo profesor
	- Motivación de tarea/capacidad	5. Justicia 6. Esfuerzo 7. Confianza 8. Tareas
	- Motivación de esfuerzo	9. Probabilidad éxito 10. Capacidad 11. Importancia 12. Interés
	- Motivación de examen	13. Satisfacción estudio 14. Exámenes 15. Afán
	- Motivación de competencia de profesor	16. Competencia profesional. 17. Persistencia 18. Autoexigencia 19. Constancia 20. Disposición 21. Frecuencia Éxito 22. Aburrimiento
V2: APRENDIZAJE AUTORREGULADO Respuesta de los sujetos a los reactivos del instrumento de Linder y Harris sobre el aprendizaje autorregulado.	- Ejecutiva	1. Estudio como proceso 2. Preparación de material 3. Conocimiento o habilidad 4. Pide ayuda 5. Ideas principales y de apoyo 6. Revisar apuntes anteriores 7. Metas a corto plazo 8. Buscar y leer materiales 9. Revisión mental 10. Puntos principales 11. Comparación 12. Revisar apuntes 13. Entendiendo la clase
	- Cognitivo	14. Captar y escribir en clase 15. Recompensas en el curso 16. Grupo de estudio 17. Preparado de un plan 18. Organización de material 19. Motivación 20. Distracción 21. Atención 22. Parafrasear 23. Cursos fáciles 24. Estudio por necesidad 25. Selección y preparación 26. Organización lógica 27. Esfuerzo e interés 28. Lugar apropiado

-
- Motivación
 - 29. Recordar la lectura
 - 30. Relacionar el material con ejemplos de vida
 - 31. Perseverante
 - 32. Horario de estudio
 - 33. Desilusión
 - 34. Elaboración
 - 35. Identificar el problema y desarrollar un plan
 - 36. Metas académicas
 - 37. Reflexionar
 - 38. Visualización
 - 39. Indecisión de metas educativas
 - 40. Conflictos o distracciones
 - 41. Entendimiento
 - 42. Imaginación
 - 43. Importancia académica
 - 44. Presión
 - 45. Releer
 - 46. Analogías de experiencias
 - 47. Perseverancia
 - 48. Consultar.
 - 49. Idea en general del tema
 - 50. Recordar
 - 51. Voluntad
 - 52. Preguntas a instructor
 - 53. Examinar y analizar material
 - 54. Distinguir entre ideas principales
 - 55. Capacidad
 - Control del ambiente
 - 56. Asesoría
 - 57. Autoevaluación
 - 58. Repaso
 - 59. Información adicional
 - 60. Control de materias o fechas importantes
 - 61. Estrategia
 - 62. Ideas importantes de aprender y recordar
 - 63. Habilidad académica
 - 64. Preguntar en clase
 - 65. Estrategias de preparación efectiva
 - 66. Tomar apuntes
 - 67. Desaliento
 - 68. Investigo recursos
 - 69. Imagen mental
 - 70. Palabras y términos
 - 71. Calificaciones
 - 72. Significado
 - 73. Analogía
 - 74. Ideas principales
 - 75. Tiempo de estudio
 - 76. Entrego trabajos a tiempo
 - 77. Esquema
 - 78. Estudiar del libro de texto
 - 79. Disfruto cursos
 - 80. Tiempo de preparación
-

1.6. Hipótesis de la investigación

1.6.1. General

Existe relación directa entre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Psicología, 2013.

1.6.2. Específicas

- Existe relación directa entre motivación de interés y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- Existe relación directa entre la motivación de tarea-capacidad y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- Existe relación directa entre la motivación de esfuerzo y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- Existe relación directa entre la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- Existe relación directa entre la motivación de competencia de profesor y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

En base a la revisión realizada, se ha encontrado las siguientes investigaciones que a continuación se describen:

a. A nivel nacional

Morales y Gómez (2014) realizaron un estudio sobre la adaptación de la “Escala Atribucional de Motivación de logro de Manassero y Vázquez”. Fue psicométrico, para dar la validación de constructo y fiabilidad de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), la adaptaron y aplicaron a universitarios, a los cuales se brindan estrategias de aprendizaje colaborativo. En la nueva escala (EAML-M) se reemplazó la dimensión original de motivación de competencia del profesor por la de motivación de interacción, añadieron factores relacionados con la percepción del estudiante sobre la influencia de la interacción con sus pares y el profesor, en un contexto de aprendizaje colaborativo. La aplicaron en estudiantes del primer año de Ingeniería en el Perú, pertenecientes a un curso que practica la

metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). Identificó seis dimensiones en la nueva escala. Se apreció buena confiabilidad (α : 0,9026).

Norabuena (2011) en su investigación llamada “Relación del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo - Huaraz,”. Se estableció la relación que existe entre ambas variables; fueron 132 alumnos de ambos sexos del I al VIII ciclo de estudios de Enfermería y Obstetricia, a quienes se les aplicó el inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI), elaborado por Linder, Harris y Gordon en 1992. Se concluyó: la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico. Se encontró relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado de las áreas: ejecutiva, cognitiva, motivación y control de ambiente y, el nivel de rendimiento académico. El nivel preponderante en todas las áreas y en la escala del aprendizaje autorregulado, fue de nivel medio.

Quispe (2008) realizó la tesis titulada “Relación entre la autoconciencia, motivación y el nivel de rendimiento académico de alumnos del IX semestre de la especialidad de Educación Primaria de Huancaré”. El trabajo fue basado en la inteligencia emocional. Los instrumentos de investigación utilizados se adaptaron a la realidad nacional los test de inteligencia emocional desarrollados por Brockert y Braun, para dos de sus componentes que son autoconciencia y motivación que

han permitido relacionar con el nivel de rendimiento académico de los alumnos y así reconocer la correspondencia existente entre estos factores.

Valqui (2008) realizó el estudio “Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú”. Fue de tipo descriptiva-correlacional. Con 148 alumnos de ambos sexos del VI, VII y VIII ciclos de estudios, a quienes se evaluó con el inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI) de Lindner, Harris y Gordon, 1992. Arribó a las conclusiones siguientes: El nivel predominante en todas las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los alumnos, fue de nivel medio. De igual manera, en el rendimiento académico, fue nivel medio. Se halló relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables. A su vez, encontró una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado, en todas sus áreas y el nivel de rendimiento académico.

b. A nivel internacional

Durán y Pujol (2013) realizaron una adaptación de la “Escala Atribucional de Motivación de logro general (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas”. Los análisis se llevaron a cabo en 220 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar-Venezuela, 104 mujeres y 116 hombres entre 18 y 25 años. Señalaron que la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) era válida y confiable para identificar las atribuciones causales sobre el rendimiento general en estudiantes universitarios y se discutieron con respecto a los elementos contenidos en la Teoría Atribucional de Weiner, (1985). Se hallaron relaciones

significativas entre las dimensiones de la escala, esto sugirió la presencia de patrones atribucionales adaptativos y desadaptativos. Los resultados obtenidos fueron considerados para revisión y optimización de la práctica pedagógica.

López (2011), investigó sobre el “Aprendizaje autorregulado, estilo cognitivo y logro académico en ambientes computacionales”. Con el fin de conocer de manera directa y controlada el efecto de este andamiaje autorregulador y su uso en diferentes condiciones; para este estudio utilizó un software educativo hipermedial sobre transformaciones geométricas en el plano. Este contexto hipermedial fue el fondo sobre el que cuatro grupos de estudiantes experimentaron diferentes condiciones para el uso de este ambiente. Estas condiciones pueden ser descritas con arreglo a un diseño cuasiexperimental de tipo factorial 2x2. Cabe indicar que, las cuatro condiciones experimentales fueron consideradas en base al estilo cognitivo de los estudiantes. En la investigación participaron 128 educandos con edad promedio de 15,3 años (d.t.=1.01), entre hombres y mujeres, del décimo grado del Instituto Educativo Distrital INEM "Santiago Pérez" Tunal de Bogotá. A cada estudiante se les administró la prueba de figuras enmascaradas (EFT), en la versión Sawa-Gottchaldt, para determinar su estilo cognitivo en la dimensión DIC. Adicionalmente, para conocer los niveles de autorregulación del aprendizaje se les aplicó, antes y después del uso del ambiente hipermedial, el cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), desarrollado por Pintrich y sus colegas (1991, 1993). Dicho cuestionario de tipo autoinforme busca conocer sobre la motivación para los estudios y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes suelen usar. Este instrumento obtuvo una alta confiabilidad a nivel general (alfa de

0,932), así como en cada dimensión (alfa de 0.890 para motivación y alfa de 0,901 para estrategias). Los resultados revelaron efectos muy significativos y positivos sobre el logro de aprendizaje por la presencia del andamiaje autorregulador, el trabajo en solitario y el estilo cognitivo de la independencia de campo. El efecto más importante es por la presencia del andamiaje autorregulador. El siguiente, destacó el efecto del estilo cognitivo en el sentido usual donde los estudiantes independientes obtuvieron mejores logros que los intermedios, a la vez, éstos, mejores que los dependientes. Finalmente, la dimensión social del aprendizaje obtuvo un nivel aceptable pero significativamente más bajo observándose que, en comparación de quienes trabajaron en parejas, los estudiantes que trabajaron aislados obtuvieron mejores logros.

González y Bahamón (2009) estudiaron las “Relaciones existentes entre sistema de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en estudiantes de pregrado del CEAD Eje Cafetero de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia”. El objetivo fue el de explicar la relación. El estudio fue mixto; la fase cuantitativa fue de diseño correlacional, mientras que la cualitativa se realizó con método hermenéutico. En la medición se usó el inventario de autorregulación del aprendizaje (SRLI), mientras que para el logro académico se midió a través del promedio de notas semestral. La medición se administró en 149 alumnos del pregrado. No se halló relación significativa entre las tres variables, sin embargo, se halló relación entre autorregulación y logro académico. Como resultado surgió la llamada “experiencia vivida” elemento relevante al inicio de la

autorregulación y “la adquisición, el reconocimiento, la utilidad de lo aprendido” como logro académico.

Camacho (2007) estudió sobre la “Autorregulación para el aprendizaje y el género”. Cabe indicar antecedentes destacados de trabajos similares de los autores del instrumento: Reinhard et al. (1996) y el de Roque (2002) Puebla. También estudiaron, promedios de notas; si están insertos en el mercado laboral. La muestra fue aleatoria y estuvo conformada por 469 estudiantes de licenciatura de los cuales 168 estudiaban Contaduría; 176, Administración y 125, Informática Administrativa. Los resultados fueron calculados con estadística descriptiva y mostraron que la autorregulación para el aprendizaje de la muestra fue baja conforme progresan en los seis meses y se eleva en los dos ciclos finales de la carrera. No hubo diferencia estadísticamente significativa en el nivel de autorregulación de los alumnos de Licenciatura. Las notas, indicaron que los alumnos de mayor promedio son más autorregulados; en las mujeres hay mayor correlación de autorregulación que los hombres; y, se halló que en los alumnos procedentes de escuelas preparatorias particulares son más autorregulados. Finalmente, como resultado adicional se halló que los alumnos de nuevo ingreso a la FCA de la UAEM están levemente menos autorregulados que los de nuevo ingreso a la UDLA.

Manassero & Vázquez (1998) en su estudio titulado “Validación de una escala de motivación de logro” diseñó una escala atribucional de motivación de logro en ambientes educativos. La investigación se llevó a cabo en 577 alumnos del

1º y 2º curso de bachillerato. Los cursos de estudio fueron matemáticas y física-química, con 284 (49,2%) y 293 (50,8%) alumnos, respectivamente. Cabe indicar que del total de alumnos señalados el 57% correspondió a mujeres (329), mientras que el 43% estuvo conformada por hombres (248). Se obtuvo una validez del constructo garantizada y avalada fiables que le han permitido formar parte de los instrumentos aprobados para la medición de la motivación del logro escolar.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La motivación

2.2.1.1 Concepto de motivación

La motivación es un aspecto considerado como relevante en las diferentes áreas, debido a que la motivación orienta las diversas acciones que las personas ejecutan, convirtiéndose por ello en el eje central que dirige las actividades y los objetivos que se busca alcanzar.

Ajello (2003) indica que es conveniente que se entienda la motivación como el argumento que asegura el desenvolvimiento de aquellas tareas que son importantes y valiosa para la persona y en las se encuentra inmersa.

La palabra motivación hace referencia a aquello que impulsa una meta específica, luego, considera como necesarios o adecuados para lograr el fin propuesto (Trechera, 2005).

Señalaron que para aclarar o explicar la conducta humana que responde a conocer el porqué del comportamiento. Tras recopilar las opiniones de diferentes especialistas, los autores decidieron formular su propia definición de motivación.

2.2.1.2 Desarrollo histórico de la motivación

Específicamente en el año 1920 hasta, aproximadamente, mitad de 1960, el estudio de la motivación estuvo especialmente orientado dentro del campo experimental, sobre la conducta motora, el impulso y el instinto. Durante este tiempo, se pretendía conocer y determinar las razones que propiciaban que un organismo buscara su equilibrio, considerando como determinantes los refuerzos.

En 1960, emergieron las teorías cognitivas de la motivación, las cuales se centraron en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento, así como los logros en el aspecto personal. Así se puede citar a la teoría de Atkinson.

Desde 1970 hasta la época actual, continúan vigentes y liderando la tendencia sobre el tema, destacándose la importancia de algunos de los elementos o componentes que las constituyen, siendo el principal de ellos el autoconcepto. Adicionalmente diversos estudios e investigaciones han hecho referencia a la atribución causal, la indefensión aprendida, la percepción de competencia y de autocontrol, autoeficacia, etc., debido a que colaboran con la comprensión de la conducta y el rendimiento escolar, a la vez que permiten conocer las estrategias más apropiadas para reforzar la motivación de los estudiantes.

2.2.1.3 Modelos teóricos de la motivación

En la búsqueda por estudiar y promover el proceso de aprendizaje en los estudiantes, durante largo período de tiempo se consideró, erradamente, a nivel educativo, que el estudio de la motivación y la cognición no estaban relacionados y

debían llevarse a cabo por separado. Dicha conclusión procedía de una herencia centenaria que no sólo escindía ambos constructos, sino que resaltaba la idea, antiguamente asentada, del predominio del pensamiento sobre la emoción. En el ámbito académico, esta nueva visión fue debido al cambio del modelo de teorías tradicionales al modelo social cognitivo de la motivación (Pintrich y Schunk, 2002).

El modelo social cognitivo considera la motivación como un fenómeno multifacético y dinámico, resalta que existen diferentes formas de motivar a los estudiantes y se orienta por comprender *por qué* motivar y el *cómo* hacerlo.

Este modelo resulta de destacada importancia para el trabajo en aula de los profesores ya que les permite conocer y comprender que no es de utilidad calificar o etiquetar a los alumnos bajo las denominaciones de “motivados” o “no motivados”.

En cuanto a la autoeficacia corresponde considerar que se fundamenta en logros o fracasos reales y también que se le sitúa en un contexto determinado y específico.

Las atribuciones del estudiante sobre lo que motivó su éxito o fracaso se concentran en entender qué es lo que permitió obtener esos resultados; es decir, independientemente de si se hayan obtenido resultados favorables o no, se orienta a que el sujeto pueda analizar y reflexionar sobre las causas que lo llevaron a

conseguir resultados y que se pueden deber a: Su capacidad, su dedicación, el ambiente o incluso el azar.

Existen dos tipos de motivación intrínseca: la situacional o la personal. La primera hace referencia a si lo que motiva a aprender en el sujeto es una situación determinada del medio o contexto que le rodea mientras que la segunda está relacionada con la motivación que surge por elementos personales internos.

Los objetivos pueden estar orientadas hacia la ejecución; esto quiere decir que el sujeto busca resaltar sobre sus compañeros a través de calificaciones o un performance más alto o, podría también estar motivado por el aprendizaje *per se*. Se logran conocer a través de la autovaloración de los estudiantes y permiten acceder a la obtención de importante información que sirve para guiar tanto a los profesores como a los propios estudiantes en determinadas acciones y decisiones a ejecutar.

La motivación es un rasgo contextualizado en las personas. Esto implica que fuera de que los estudiantes logren motivarse de diversas maneras, la motivación en ellos es variable, incrementa o se reduce, dependiendo de aspectos como: el ambiente que los rodean, los contenidos de las materias, los compañeros de clases o el tipo de escuela. Este aspecto es importante de conocer ya que revela el por qué algunos estudiantes se muestran interesados en ciertas materias mientras que en otras no o por qué obtienen mejores resultados con ciertos profesores, mientras que con otros no sucede lo mismo.

Es ventajoso saber que tanto para el docente como para el psicólogo educativo los esfuerzos instruccionales, la estructura o diseño, el ambiente de clase y las escuelas mismas pueden optimizar su motivación hacia el éxito académico. Deja ver más conveniente que sea evaluada por materia concreta como historia, matemáticas, etc., por clase o por maestro; si bien esto genera mayor complejidad en la evaluación de los centros educativos interesados en obtener el índice general de motivación de sus alumnos. Hace referencia a que ni las características del sujeto, sea bagaje cultural, ni contexto que le rodea, ni las particularidades del ámbito escolar intervienen directamente en la motivación y el logro, sino que especialmente la regulación activa de la motivación del individuo, de su pensamiento y propia conducta, son intervinientes entre la persona, el contexto y el eventual logro. Precisamente a esta regulación activa del estudiante se le denomina autorregulación, y al aplicarse en el ambiente educativo se le denomina *aprendizaje autorregulado*.

2.2.1.4 Perspectivas teóricas de la motivación

Según lo señalado por Santrock (2002), son tres las principales perspectivas que remarca la importancia en el individuo y su desarrollo; finalmente hace énfasis en su capacidad.

a. La perspectiva conductual

Vienen a ser las recompensas los motivadores del comportamiento, sea a través de eventos positivos o negativos. Aquellos que las utilizan argumentan que generan interés y motivan determinadas conductas, colaborando a que haya una mayor

atención hacia las conductas esperadas, así como un mayor distanciamiento o reducción de los comportamientos inapropiados (Santrock, 2002).

Trechera (2005) manifiesta que: las personas se orientan a comportarse de determinada manera con el fin de conseguir beneficios de su interés. Del mismo modo, las personas prescinden o reducen los comportamientos que consideren dañinos o poco beneficiosos (Trechera, 2005). Existen diversos métodos que son utilizados con el fin de obtener la modificación de conductas (Naranjo, 2004), quien considera para realizar un correcto uso del reforzamiento positivo se deben considerar determinados factores. Lo primero tiene que ver con reconocer con claridad cuáles son los comportamientos que serán reforzados. Posteriormente, es necesario seleccionar los motivadores adecuados. En tercer lugar, deben considerarse también aspectos tales como la inmediatez al presentar el refuerzo, la cantidad de reforzamiento, la privación y la saciedad, y la novedad del refuerzo. Es necesario que, al realizarse inmediatamente el refuerzo, es mucho más sencillo para el sujeto reconocer y diferenciarlo.

Con respecto, saciedad y privación estímulos que actúe de manera más eficaz es necesario que la persona no haya sido expuesta o haya sido privada de él por determinado período. Por ejemplo, si una persona acaba de comer, ofrecerle un aperitivo no funcionaría como reforzador ya que hay saciedad por lo que dicho reforzador no podría cumplir su función. Con el fin de mantener o incrementar un comportamiento. El aplicar reforzamiento negativo implica eliminar un estímulo, destinado a obtener un comportamiento. Es recomendable que en los programas de

reforzamiento negativo se aplique, de forma combinada, refuerzo positivo para así asegurar la eficacia de la actividad. Con respecto un determinado comportamiento o conducta. Al respecto Trechera (2005) indica que una conducta se extingue o mantiene, por lo que, al no ser reforzado el comportamiento, éste se irá disminuyendo o atenuando. En cuanto al método del castigo, éste consiste en aplicar una consecuencia aversiva ante la aparición de un comportamiento.

Es importante señalar que para obtener una más rápida desaparición de determinada conducta es recomendable combinar la extinción con el castigo. Valdés (2005) hace mención de ciertas reglas para conseguir:

Sin premiar. Es ideal que las recompensas se basen en las cualidades y el desempeño personal; por otro lado, cerciorarse de que el sujeto sepa qué debe realizar para obtener un reforzamiento.

Retroalimentar o hacer saber al sujeto.

Sin sancionar, el castigo provoca humillación.

García (2008) señala la diferencia entre motivadores y motivaciones indicando que, los motivadores estimulan a las personas a alcanzar un desempeño alto o altos resultados, mientras que las motivaciones están relacionadas con los deseos de las personas; por tal, los motivadores vienen a ser los incentivos previamente cumple un rol de gran influencia en las conductas de los seres humanos.

a) Perspectiva humanista

Esta perspectiva hace hincapié al propio ser humano, el desarrollo independiente. La Teoría de Maslow (como se citó en Santrock, 2002) sobre necesidades es parte de esta perspectiva.

García (2008) señala que la Jerarquía de Necesidades, propuesta por Maslow, es una de las teorías relevantes sobre la motivación. Esta teoría indica que las necesidades del ser humano son ordenadas de forma jerárquica según nuestras prioridades, siendo necesario cubrir, en primer lugar, las necesidades más básicas para, posteriormente, cubrir las necesidades más altas o de orden superior. Son cubiertas o satisfechas las necesidades en el orden siguiente:

Necesidades fisiológicas: vitales el ser humano requiere, como mínimo, cubrir estas necesidades para su subsistencia. Entre estas necesidades se encuentran: la necesidad de respirar, de alimentarse, de descansar, de abrigo, entre otras.

Necesidad de seguridad: Son aquellas que conducen al sujeto a buscar protección y seguridad tanto a nivel físico como a nivel del entorno que le rodea; la orientación es la de lograr estabilidad, organizar el entorno, reducir riesgos, asegurar recursos que generen mayor sentido de seguridad.

Necesidades de amor y pertenencia (sociales): Son aquellas que hacen referencia a la necesidad de relacionarse con los otros, a la necesidad de ser

aceptados por las personas del entorno a nuestro alrededor y la necesidad de pertenecer a dicho entorno. Están relacionadas a parejas o familiares.

Necesidades estima: Estas hacen referencia al sentirse bien consigo mismo, tienen que ver con el respeto y valoración de sí. También se relacionan con los sentimientos de competencia propios. Por otro lado, estas necesidades abarcan la necesidad de aprecio y reconocimiento del resto de personas.

Necesidades de Autorrealización o meta: están relacionadas a la búsqueda de realización propia, se alcanzan o satisfacen cuando las personas realizan lo que les agrada generándose un sentimiento de sentido en sus vidas. Por ejemplo, los sentimientos independencia, autocontrol y autonomía.

Cabe mencionar que el no lograr satisfacer las necesidades en esta jerarquía generaría como consecuencia significativo impacto emocional. Adicionalmente, pueden mencionarse otras necesidades, llamadas cognoscitivas, se obtienen sólo cuando las personas han satisfecho o cubierto las primeras cinco necesidades descritas y, sólo un número menor de sujetos logran alcanzar este nivel (Valdez, 2005). Estas necesidades son:

Necesidad de conocer y comprender la naturaleza y el mundo alrededor de la persona.

Necesidad de satisfacción estética, la cual hace referencia con la simetría.

b) Perspectivas cognitivas

El sistema cognitivo envía información a los sistemas fisiológico, afectivo, y comportamental, el cual, permite o limita determinadas respuestas en función del significado que le da a la información obtenida. Es por ello que las opiniones, que el sujeto tenga sobre sus propias capacidades, establecen el tiempo de duración y el tipo de esfuerzo que éste ejecuta, así como los resultados que obtiene.

Estas posturas son compartidas por Santrock, quien señala, en base a la perspectiva cognitiva, que son los pensamientos los encargados de guiar la motivación de las personas. Según lo mencionado la teoría cognitiva ha resultado de gran interés para muchos debido que atribuciones sobre el fracaso o el éxito y su forma de pensar sobre aquello que consideran puede ser controlado por ellas en los contextos que les rodean; del mismo modo, la importancia en la constitución de metas, la organización y monitoreo del avance hacia el cumplimiento de ellas.

2.2.2 Motivación de logro

2.2.2.1 Generalidades

La investigación científica siempre se ha ocupado, particularmente de la motivación de logro. De Santamaría (1987) considera tres períodos en el estudio de la motivación: En el primer período destacan McClelland, Clark y Roby, inicio de 1950, se enfocaron especialmente, en conocer la manera de medir la motivación, sin embargo, aún no se contaba con un marco teórico manifiesto. Durante el segundo período, ellos se orientaron a elaborar una construcción conceptual tomando como base las investigaciones precedentes. Durante el último período, los

estudios de la motivación fueron más profundos y específicos en diferentes ambientes académicos.

La motivación puede ser definida tomando como base las siguientes propuestas:

Para Marshall (1997) la considera un conjunto de razones que explican el por qué las personas se conducen o actúan de determinada forma; adicionalmente, el autor sustenta que el comportamiento motivado es vigoroso, continuo y dirigido.

Bolles (1990), señala que es una combinación de diferentes procesos que abarcan el nivel fisiológico, psicológico e intelectual. Estos procesos definen, según cada situación, la fuerza con la que se actúa y la dirección que, finalmente, se toma, para alcanzar determinadas metas (Brody, 2000).

Para Trechera (2000), la motivación es considerada un proceso psicológico que inicia cuando una persona se traza cierto objetivo, luego selecciona determinados medios que le ayuden a alcanzar lo que se propuso, mientras que, a la vez, mantiene determinada conducta que asume para conseguir la meta u objetivo propuestos.

Según Vicuña (2001), la motivación es un proceso de activación selectiva, direcciona la conducta de las personas para la complacencia de necesidades. El autor considera entonces que ante la aparición de determinado estado de

desequilibrio en la persona se da pie también a la aparición de la motivación la cual busca compensar el estado de desequilibrio inicial a través de conductas específicas, las cuales están orientadas por volver a alcanzar un estado de equilibrio visualizado, previamente, como placentero. Cabe mencionar que la motivación misma no es posible sea observada o medida sino que la evaluación y medición recae sobre las conductas o comportamientos que la persona ejecuta.

La primera necesidad es descrita como la búsqueda y el deseo de pertenecer a un grupo, McClelland llama necesidad de afiliación. La segunda necesidad, de poder, considerada como el deseo de impactar sobre los otros a través de la influencia, la persuasión o el control. La tercera necesidad, de logro, las investigaciones de McClelland la describen como el deseo de lograr importancia y de sobresalir del resto de personas sea en el ambiente laboral, académico u otro a través de desempeñarse de la mejor manera posible y destacando sus niveles de competencia (Brookes, 2006).

Atkinson, se refiere a ella, como la disposición en el tiempo de buscar el logro de algo; en cambio McClelland la precisa como la disposición para obtener el éxito, desde una postura de excelencia que la persona ha desarrollado, esto se evidencia en contextos que suponen la evaluación del desempeño del sujeto (Ruiz, 2005).

Dicho autor manifiesta que esta diferencia se da porque las personas poseen diferentes opiniones sobre lo que es valioso para cada cual, en base al juicio propio

de cada uno. En tal aspecto, los sujetos con una alta motivación de logro realizarán un mayor esfuerzo por culminar y cumplir los quehaceres que ellos consideran como importantes y tenderán a descuidar o aplicar un menor esfuerzo sobre las tareas que consideren poco valiosas.

Los sujetos que se orientan al logro tienen mayor esmero se consideran que poseen altas probabilidades de lograr la meta propuesta, también se orientan por condiciones laborales en las que puedan asumir la responsabilidad personal de sus tareas, reciben con expectativa y agrado la retroalimentación sobre su desempeño y performance. (McClelland y Winter, 1969).

2.2.2.2. Concepto de motivación de logro

La motivación de logro ha sido estudiada en diferentes países y, muy especialmente en los Estados Unidos. Henry Murray es considerado como quien definió por primera vez a la motivación en su libro *Explorations in personality* (1938). Considera que la motivación surge desde una necesidad que empuja al individuo a ejecutar una acción de manera efectiva y rápida, que al comienzo le resultaba difícil.

Murray halló que los individuos con motivación alta de logro se proponían objetivos a más largo plazo, solían ser más constantes, se sentían estimuladas por sobresalir y ante las situaciones de competencia reaccionaban con mayor disfrute. También, en los años cincuenta, uno de los seguidores de Murray, McClelland, la explicó como predisposición a obtener el triunfo en circunstancias o ambientes en los que el desempeño es medido o evaluado con relación a estándares de alto

performance, por ejemplo, romper el récord en un deporte, lograr el máximo reconocimiento en una competencia, etc. Después de McClelland, diversos autores se interesaron por seguir su estudio.

Consideran que esta clase de motivación es aprendida a través de las interrelaciones sociales las cuales impulsan al sujeto a dirigir sus esfuerzos en reiterado con el fin de obtener un desempeño sobresaliente.

Heckhausen (1967) menciona que los modelos teóricos basados en la investigación de la motivación de logro, señalan que existen tres aspectos relacionados:

La activación.

El efecto retroactivo del éxito y el fracaso sobre los sentimientos y expectativas inherentes a la situación.

La persistencia de la conducta.

Podría señalarse que el resultado de la tendencia al éxito va depender del desenlace de las variables mencionadas. También la disposición de evitar el fracaso juega un rol importante dentro de la motivación de logro; se considera que, por vergüenza o temor incluso, el sujeto evita fracasar y se esmera por conseguir los resultados propuestos, no por alcanzar la meta en sí sino por no quedar *al final de la fila*. Las variables que intervienen son:

El valor de la motivación.

Probabilidad de éxito.

El incentivo del fracaso.

En general, cuando se tiene la disposición de ser lo más eficaz, se opta por elegir actividades medianamente retadoras.

2.2.2.3. Factores relacionados con la motivación de logro

Huertas (1996) ha reconocido algunos de ellos, como la disposición a sobrecargarse de trabajo, el alto grado de esfuerzo en las labores y la inclinación a ejecutar gran número de tareas a la vez sin que ello signifique que el sujeto se sienta desbordado. Separa el mundo laboral y privado, presta atención a las tareas laborales recurren a la creatividad porque no les gusta la rutina laboral. Autoexigencia laboral, tienden a la superación constante y a tener estimación positiva de la actividad laboral. Motivación positiva para la acción, propiamente dicho motivación por el logro. Ansiedad que inhibe el rendimiento, por el miedo al fracaso. Ansiedad favorecedora del rendimiento, redirigiendo los efectos de la tensión hacia un mejor rendimiento.

2.2.2.4. Condiciones de enseñanza para establecer la motivación de logro

Se señala tres condiciones en la enseñanza orientada a elevar la motivación de logro:

Es necesario que el profesor busque despertar el interés del alumno. Es importante que el alumno encuentre utilidad en lo que se le está presentando para así prestar atención, también la inmediatez del resultado juega un elemento principal. Por otro lado, el material de trabajo, la infraestructura del aula, la clase y demás elementos deben estimular y colaborar con el logro del aprendizaje.

El profesor debe propiciar y cerciorarse de la participación de los estudiantes. Es de gran importancia que el estudiante pueda aplicar lo aprendido, pueda actuar de manera dinámica y hacer partícipes a sus compañeros de cómo las estrategias meta cognitivas colaboran con la mejor comprensión. Importante la participación de cada alumno que permitirá desarrollar el sentido de grupo donde todos toman un rol participativo, que, a la vez buscan mejorar a través de la aplicación de técnicas nuevas.

Es necesario que el estudiante se responsabilice por su desempeño. Que sea consciente de que las estrategias por sí mismas no son eficaces si es que no hay un genuino interés y esfuerzo desde el propio alumno. Los buenos resultados tras aplicar determinada estrategia demandan de reflexión previa, planificación, monitoreo y control del cumplimiento, así como de la propia valoración de quien lo ejecuta, es decir, del propio estudiante. Es relevante disminuir la importancia la eficacia de la estrategia para fortalecer la importancia de la actividad. Sólo así el alumno asumirá su responsabilidad y será más consciente de lo relevante de su rol dentro.

La motivación de logro se expresa través del estado dinámico (el cual puede variar en el tiempo y también en las personas mismas) conlleva a que los alumnos elijan una actividad intencionalmente, se comprometan con ella y, a persistan hasta que logren el objetivo propuesto. Sus orígenes (cognoscitivo/afectivo) según Alonso (1997) son los siguientes:

La percepción que tenga el estudiante sobre sus propias capacidades.

Las percepciones del estudiante sobre su medio ambiente.

La motivación de logro es de tipo intrínseca ya que tiene que ver con factores que proceden del propio sujeto, es decir nacen del estudiante de manera natural y se distingue de la motivación externa (extrínseca) porque ésta tiene que ver con las propuestas que los docentes ejecutan (como incentivos, organización de la clase, evaluaciones, etc.) para captar la intención e interés de los alumnos.

Existen varios elementos que influyen y determinan la motivación en los estudiantes:

Percepción del valor de la actividad. *¿Por qué hacerla?*

Percepción de las competencias propias. *¿Puedo?*

Percepción del grado de control que tiene en el desarrollo. *¿Podré llegar al final?* En algunas ocasiones los estudiantes imputan al fracaso causas que consideran han escapado a su control como: baja aptitud, esfuerzo insuficiente, cansancio, complejidad de la actividad, azar, incapacidad de los docentes, entre otros.

El motivo de logro es conseguir un buen desempeño y logro, en circunstancias que abarcan un nivel de competición bajo el criterio de excelencia. (Atkinson, 1957).

2.2.2.5. Teorías de la motivación relacionadas con motivación de logro

a. Teoría esperanza-valor (Rotter, 1954 y Atkinson, 1957).

Se centra en el valor motivacional que tiene para el sujeto aquello que está próximo a aprender o ya se encuentra aprendiendo. Dada la existencia de este valor emocional, se infiere que el estudiante se orientará y esforzará por aprender más y mejor. Se puede afirmar entonces que las expectativas y el valor de la tarea influyen de manera directa en la elección, actuación y perseverancia de la actividad; a su vez esto también es delimitado por las creencias sobre la propia competencia y la dificultad de la tarea. Así mismo, los elementos señalados están sujetos a la percepción de los alumnos sobre las expectativas que tienen sobre él las personas a su alrededor como familiares, amistades o maestros. También la percepción sobre el entorno educativo-cultural y el historial académico afectan el valor emocional del estudiante.

Existe una tendencia que explica que la motivación de los alumnos se incrementa cuando éstos aprecian los contenidos de aprendizaje. Este aspecto singularmente relevante en la enseñanza de adultos; cuando un alumno resuelve participar en un programa formativo, usualmente es porque busca satisfacer necesidades específicas en el trabajo, por ejemplo. Esta teoría se relaciona directamente con la variable motivación logro.

b. Teoría de la autoeficacia

Los estudiantes consideran tener altas probabilidades de éxito y esto no se debe a que el nivel de una materia sea menor, sino que, los estudiantes perciben que cuentan con las habilidades necesarias y adecuadas para conseguir las metas planteadas (Bandura, 1977).

c. Teoría atribuciones (Weiner, 1974)

El trabajo del autor consistió en mostrar la motivación de logro desde el enfoque cognitivo y haber promovido un alto número de investigaciones. En este sentido, el mayor interés consiste en hallar una adecuada explicación por obtener determinados resultados tras efectuar una actividad o alcanzar una meta. Claro está que existen diversas causas, sin embargo, el autor considera que todas pueden estar insertas en alguno de los tres campos:

La internalidad, hace referencia al origen de la causa. La estabilidad, se refiere al tiempo y la controlabilidad, indica el grado que tiene o tuvo, sobre la causa que ha generado determinado desenlace.

Señala que la emoción es un factor determinante. Esta teoría menciona, frente a una situación determinada de inmediato, las señales de esta emoción variarán en base a lo esperado/inesperado o deseado/indeseado del resultado; seguidamente aparecen las emociones dependientes de la atribución.

Es importante mencionar que las emociones o sentimientos más frecuentes en los estudiantes son: culpa, gratitud, enfado, vergüenza, desesperanza-resignación, orgullo-autoestima y piedad-lástima. Los estudios que fundamentan la teoría de Weiner concluyen que las divergencias individuales están correlacionadas con el rendimiento académico, con los afectos académicos, el autoconcepto y las expectativas del individuo.

La teoría de las atribuciones está profundamente relacionada con la motivación del logro, así como con la Teoría de la Esperanza-Valor de Atkinson.

d. Teoría de flujo

El reducir o minimizar los sentimientos de ansiedad, tedio y aburrimiento en los estudiantes, permitirán que la motivación entre ellos tenga una tendencia más alta de incrementarse. (Csikszentmihalyi, 1990).

e. Teoría de la evaluación cognoscitiva

La adecuada retroalimentación (positiva) en los estudiantes, así como el promover su capacidad de independencia propicia que la motivación intrínseca entre ellos tienda a aumentar. Dado que algunas formas de evaluación generan ansiedad, inseguridad y sentimientos negativos entre los estudiantes, es necesario que los procedimientos de evaluación sean revisados pues, lastimosamente, muchas veces propician que el estudiante se interese por lograr aprobar la materia más que por aprenderla o aprovecharla realmente. (Deci y Ryan, 1985).

f. Jerarquía de necesidades de Maslow

Esta jerarquía suele describirse regularmente a través de una pirámide donde, los primeros cuatro niveles pueden ser congregados como necesidades de déficit, mientras que al último nivel se le designa como necesidad del ser. La mayor diferencia entre ambos grupos de niveles radica en que mientras las necesidades de déficit pueden ser satisfechas, las necesidades del ser son una fuerza permanente. Maslow señala que en esta jerarquía las personas podrán enfocarse en el cubrimiento y satisfacción de las necesidades más altas sólo luego de que hayan satisfecho las necesidades más básicas o inferiores en la pirámide.

El profundizar en el significado de la motivación de logro nos permite evidenciar la importancia de ésta sobre el ámbito académico, ya que, como se ha podido apreciar, la motivación es un elemento muy influyente respecto a obtener los logros y éxito deseado. Los estudiantes pueden hallar mediante la motivación el estímulo requerido para lograr alcanzar las metas y atribuciones en la vida. Adicionalmente, la motivación permitirá obtener un mejor y más provechoso rendimiento académico.

2.2.2.6. Motivación de logro desde una perspectiva atribucional

Las razones en las personas deciden ejecutar o llevar a cabo determinadas acciones ha sido para la psicología científica materia de gran interés. Los orígenes de estas acciones o comportamientos determinados pueden ser internos o externos; los internos están relacionados con las cogniciones, emociones y necesidades, mientras que los externos hacen referencia a los estímulos o incentivos de fuera que influyen sobre el comportamiento. Al considerar a la motivación como un proceso psicológico, cognitivo, su estudio se realiza considerando distintas propuestas teóricas que analizan, en términos motivacionales en circunstancias específicas, como rendimiento escolar o el desempeño en otras situaciones, etcétera. Cabe indicar que al profundizar y estudiar el aspecto cognitivo desde el ámbito motivacional, se hace mención a las atribuciones, expectativas, creencias, autoconcepto, etc. (Herrera y Matos, 2009).

Dentro del conjunto de teorías cognitivas sobresale ésta hace referencia a la capacidad característica de su consciencia y racionalidad con respecto a sus propias

decisiones. El decidir o tomar decisiones correctas se logra gracias a que las personas poseemos la capacidad de proyectarnos en el futuro analizando o comparando las consecuencias de las posibles decisiones que se tomen y esto permite se opte por la ejecución de las actividades que se consideran serán las más convenientes y nos acerquen a los resultados que esperamos.

Esto hace mención a que el propio sujeto tome la responsabilidad de optar por el éxito-fracaso como meta, esto hace referencia a que el o los causantes sean considerados susceptibles de modificación, las cuales puedan ser controlables por el propio sujeto. En base a la atribución que el sujeto concibe respecto a las causas que provocan un desempeño eficaz o ineficaz, instituye entonces determinadas expectativas, ideas y conceptos que condicionarán la ejecución de una nueva actividad al momento de empezar a realizarla.

Es así como la propia explicación que se da sobre su propio resultado obtenido, marca e influye de modo relevante su posterior aprendizaje. Por ende, un estudiante que atribuya o considere que los resultados que logró dependieron del azar, no tomará responsabilidad de su actuación por lo que tampoco se orientará a realizar un mayor esfuerzo por aprender, por reducir errores o por mejorar de manera general, siendo entonces muy altamente probable que el estudiante se mantenga obteniendo resultados y un desempeño académico por debajo de lo esperado ya que él mismo considera que la situación escapa a su control.

Las atribuciones que contribuyen con el aprendizaje están relacionadas con la motivación intrínseca del sujeto, ésta permitirá que las acciones o tareas que se

lleven a cabo se realicen desde una posición de compromiso con dichas actividades, sintiendo satisfacción, así como conservando el interés por su realización hasta que la actividad sea culminada de manera apropiada.

2.2.2.7. Motivación de logro y el ámbito académico

El rol que cumple la motivación de logro es determinante en los comportamientos o ejecuciones que los estudiantes decidan realizar o no afectando, por consecuencia, sus resultados académicos

Covington clasifica a los estudiantes en tres tipos: los primeros, generalmente poseen elevada, normalmente alcanzan el éxito en lo que emprenden y poseen una autoconcepción positiva de sí mismos. También están más predispuestos tanto para la resolución de problemas como para el asumir riesgos. Adicionalmente, estos estudiantes aprenden con mayor rapidez, son más competitivos y poseen una mayor tolerancia al fracaso. En general, demandan constante retroalimentación y se orientan por comprender cómo funciona el entorno que los rodea para lograr desempeñarse con mayor éxito dentro de él.

Por otro lado, Woolfolk (1996) refiere que quienes evitan el fracaso se sienten inseguros acerca de sus propias capacidades por lo que eligen evitar riesgos y buscan proteger su reputación y a sí mismos de posibles fracasos tomando una postura de extremos, esto quiere decir que optan por asumir objetivos o muy altos o muy bajos que generalmente no resultan ser los más apropiados. Lamentablemente es usual que, por lo que las personas interpretan que la razón de

estos resultados se basa en la falta de capacidad de ellas mismas, pasando, finalmente, a ser sujetos que aceptan el fracaso.

Cumple también un papel importante sobre el aprendizaje y la retención, los cuales son fundamentales para obtener un adecuado rendimiento en los estudiantes. Explican Baker y Madell, los estudiantes universitarios que logran obtener un alto rendimiento académico poseen una mayor capacidad de concentración que los estudiantes con bajo rendimiento ya que éstos suelen distraerse más fácilmente. Es necesario indicar que un nivel de motivación adecuado origina mejores resultados en el aprendizaje (Ausubel, 1995).

Puede afirmarse entonces que la motivación de logro interviene en el adecuado desempeño general de los estudiantes universitarios quienes suelen alcanzar el éxito en sus carreras, especialmente, por haber realizado la elección adecuada de una profesión de acuerdo con sus particulares habilidades e intereses. Mahoma (como se citó en De Santamaria, 1991), refiere que existe correlación significativa entre los estudiantes con alta motivación de logro que eligieron sus carreras luego de una evaluación realista de las propias habilidades e intereses mientras que, sucedió lo contrario con los alumnos que presentaban un mayor grado de ansiedad con relación al logro.

2.2.2.8. Marco filosófico de la motivación de logro

Los filósofos griegos, entre ellos Platón, Aristóteles, entre otros; han dejado como legado importante aportes sobre el campo de la psicología y el estudio mismo de la

motivación. Platón contrastó el mundo de los sentidos (cuerpo) con el mundo de las ideas (alma). Por su lado, Aristóteles se concentró, especialmente, en el mundo de los sentidos, considerando que el conocimiento procedía de nuestros sentidos y nuestra experiencia, y que las ideas eran conceptos creados por las propias personas. Se consideraba entonces que la razón estaba vacía antes de nacer, y que en ella se registraban toda la enseñanza adquirida desde la experiencia. Esta postura generó, posteriormente, en la psicología la polémica: herencia- experiencia, mientras que actualmente se reconoce que la motivación surge como el resultado de una compleja combinación entre herencia y experiencia.

Descartes (1596-1659), consideró que la conducta del ser humano surge como resultado de poseer un alma libre y racional. Los empiristas ingleses (especialmente John Locke, 1632-1704) aportaron sobre dos aspectos resaltantes: El interés por estudiar desde un enfoque subjetivo a la experiencia sensorial y el pensamiento asociacionista de las ideas. Por tal, el concepto de asociación fue uno de los ejes principales en el campo de la psicología al admitir el establecimiento de conexiones entre los contenidos mentales y la experiencia.

Según Kant (1724-1804) y el constructivismo, todo conocimiento inicia desde la experiencia, pero no todo procede de ella; además consideró tres categorías psicológicas: conocimiento (cognición), sentimiento (emoción) y conación (motivación). La motivación es, ciertamente, compleja debido a que abarca diversos procesos psíquicos y lleva a cabo la regulación inductora del comportamiento al

determinar la dirección (hacia el objeto-meta buscado o el objeto evitado), intensidad y sentido (de aproximación o evitación) de la conducta.

2.2.3 El Aprendizaje Autorregulado.

2.2.3.1 Generalidades.

El tópico del aprendizaje dentro de la Psicología ha sido estudiado de manera profunda y recurrente y aun así sigue siendo un tema vigente y en el que hay mucho por continuar aprendiendo. Diversas son las causas por las que su estudio se mantiene vigente.

De manera tradicional se ha venido estudiando el aprendizaje exclusivamente desde una dimensión psicológica, surge una primera idea, la necesidad de conceptuarlo desde una dimensión social, dado que los ambientes son muy diversos y están relacionados con las diferentes prácticas, cuya esencia es la apropiación de la cultura histórica. Por la misma razón, aflora una segunda idea la cual se orienta a la nueva necesidad del requerimiento en el conocimiento es utilizarlos constantemente teniendo en cuenta el ambiente que les rodea.

Involucra una manera independiente de aprender, así como también una manera activa, planeada, flexible de recursos y procesos. Las herramientas y capacidades del estudiante autorregulado se originan básicamente, mediante adquisiciones culturales, de las cuales nacieron y se desarrollaron en diferentes contextos y comunidades de prácticas, en el actual mundo global al que pertenecemos. Dichas sociedades humanas, dados los constantes cambios, integración, diversidad, de mayor relevancia y convirtiéndose en auténticos cuadros

de desarrollo para sus integrantes. El reconocer apropiadamente y desarrollar en todo su potencial las diferentes áreas de estas comunidades, se convierte en una meta en el campo de la formación y desarrollo del capital humano.

En las bases teóricas y metodológicas del Programa se da mayor énfasis a determinados requerimientos de orden procesal el cual es relevante tener en cuenta para llevar a cabo el programa de formación (Rodríguez-Mena, 1999).

2.2.3.2. Definición de aprendizaje autorregulado

La autorregulación cuenta con diversas definiciones ya que este proceso ha sido estudiado desde variados enfoques; sin embargo, es importante resaltar en todas las diversas posturas, según Zimmerman (1989), se han hallado similitudes relevantes y constantes en la definición de dicho proceso.

Según el autor halló y destacó, la primera característica señala que en la mayor parte de las definiciones se resalta que el alumno se hace consciente de lo beneficioso y útil que le puede ser, la segunda mencionada en las diversas definiciones resalta la existencia de un proceso continuo de auto-retroalimentación del propio estudiante en el transcurso, la última menciona que es común que las definiciones hagan referencia a el porqué y el cómo los alumnos elijen usar determinadas estrategias y descartar otras. Adicionalmente, el mismo autor define de forma bastante general al proceso de autorregulación indicando que ésta viene a ser motivacional. Una más profunda comprensión de la definición de autorregulación, se da en el concepto de metacognición.

Para Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin y Suhor, (1989) la metacognición radica en ser consciente de que en cada tarea o actividad que se realice se activen los procesos mentales permitiendo dicha actividad, así como ser, consciente de que el propio sujeto tiene el control sobre la tarea que desarrolla. Es decir, que describe la capacidad que cada sujeto tiene de reflexionar y darse cuenta de sus propios procesos cognitivos. Bourne, Dominowski, Loftus y Healy (1986).

Según Flavell (1992) dice que la metacognición es importante en actividades cotidianas como la comunicación oral, la persuasión y primordial en otros procesos como adquisición del lenguaje, la comprensión de lectura, la escritura, la atención, la memoria.

Dos aspectos son los que conforman a la metacognición (Marzano et al, 1989):

El primer aspecto, **Conocimiento y control de uno mismo**, está conformado por tres componentes:

Dedicación: Considerada especialmente para los docentes, como una de las claves determinantes del éxito. Se obtiene a través de decidir aplicarla y ser constante en mantener una adecuada energía mientras se desarrolla la actividad propuesta.

Actitud: Relacionada con la disposición a actuar de determinada manera ante una tarea a ejecutar.

Atención: Puede ser de tipo automático, es decir se produce por reflejo; o puede ser voluntaria, es decir, intencional como respuesta.

El segundo aspecto, **Conocimiento y control del proceso**, el cual tiene que ver con los tres tipos de conocimiento: declarativo, del proceso y condicional, es decir, relacionado con el conocer, saber cómo y con el discernir qué estrategia usar en las diferentes situaciones que deban enfrentar.

En conclusión, es necesario que el alumno conozca la suficiente información, hechos y conceptos que requiera para realizar una adecuada actividad o tarea, también debe saber qué estrategias son las más convenientes a usar para la tarea asignada y, por último, debe identificar el momento apropiado para aplicar los procedimientos o estrategias que identificó previamente. Los autores indican también como parte del control del proceso debe realizarse un control de la conducta.

Propuso la clasificación donde el conocimiento metacognitivo está relacionado a los conocimientos, ideas o creencias asentadas sobre elementos que intervienen en cualquier cuestión metacognitiva. El conocimiento cognitivo hace referencia de las tres variables: persona, tarea y estrategia. Flavell (1987)

Las experiencias metacognitivas pueden ser, según su duración, cortas o largas y, según su contenido, complejas o simples. Es común que las experiencias cognitivas transcurran mientras se está llevando a cabo un trabajo que demanda de un pensamiento intencional. Por ejemplo, al intentar solucionar un problema matemático considerado como dificultoso, inicialmente, pero, mientras se intenta resolver viene a la memoria un ejercicio similar logrando entonces solucionarlo. De cierto modo el conocimiento cognitivo y las estrategias cognitivas se superponen.

Sobre el aprendizaje autorregulado, cabe agregar que hay seis diferentes teorías o posturas que explican este proceso y permiten su mejor comprensión.

2.2.3.3. Antecedentes de autorregulación

El término “metacognición” se dio a conocer en los años setenta, cuando los estudiosos debatían sobre pensamiento del pensamiento y conocimiento del conocimiento.

Según McKeachie, refiere que los estudiosos se percataron, de explicar estos nuevos conceptos y términos que referirse a ejemplos del pasado no eran suficientes por lo que un número importante de ellos se dio cuenta que debían tratar con metas, motivaciones y afectos (en Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000).

Según Zimmerman (1989), al mismo tiempo, el concepto fue usado con mayor frecuencia por diversos psicólogos que estaban investigando las diversas

áreas de la psicología. Posteriormente, a partir de los noventa inició refiriéndose sobre “aprendizaje autorregulado” de allí, en adelante se convirtió en una parte importante de la Psicología Educativa.

Al evidenciar los efectos positivos y proactivos de los alumnos que aprendían por sí mismos, haciéndose evidentes elementos como su iniciativa, su persistencia, sus recursos, y su sentido de responsabilidad; la investigación sobre la autorregulación, desde el ámbito educativo, se acrecentó. Se descartó entonces la creencia de que la autorregulación dependiese de un período del desarrollo. Pasó a considerarse como como un fenómeno multidimensional, el cual es utilizado por el estudiante para obtener éxito académico (Aliaga, 2003).

Al realizar un análisis de sus componentes, se estableció que la motivación, el tiempo y el método que los alumnos eligieran eran factores que cumplían un rol de influencia. Esto permitió que se considere la aplicación de estrategias adecuadas de aprendizaje. Los enfoques que se orientan por esta postura suponen que los estudiantes tienen control sobre sus estrategias.

Castañeda y Ortega (2004), estas estrategias muy provechosas y utilizadas sistemáticamente por los estudiantes, les permite reconocer los aspectos débiles y fuertes que usan para desarrollar y/o aprender. De este modo, si son utilizados los instrumentos de evaluación apropiados, que colaboren con reconocer posibles riesgos, así como establecer mejoras en los procesos orientados a obtener

aprendizajes eficientes, como consecuencia, la calidad de los resultados académicos presentará una tendencia muy significativa de mejora.

Según Britton y Tressor (1991), diversos estudios coinciden de manera efectiva utilizar la autorregulación en los estudiantes, concentrándose en la evaluación de las estrategias y habilidades del alumno. Por otro lado, según Zimmerman (1998), relaciona a una óptica en el estudiante como sujeto que participa en sus ideas y expectativas, y que afectan, positivamente como estudiantes.

2.2.3.4. Investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado

Según (Roces y Gonzáles, 1998) debido al interés desde diversos enfoques y perspectivas de investigación llevadas a cabo por un gran número de investigadores, es que se logra una significativa literatura sobre el aprendizaje autorregulado.

El modelo de este tipo de aprendizaje parte desde estudiar las concepciones que contemplan, al individuo que aprende, como el principal actor y factor del proceso de enseñanza-aprendizaje. De otro lado, también hallan concepciones diferentes donde se considera que el individuo que aprende cumple el rol de agente y se le asigna mayor concentración a los procesos cognitivos y al rol de la persona.

Aproximadamente, hasta los años setenta los estudios de los factores cognitivos del aprendizaje y los estudios de los factores motivacionales no se encontraban interrelacionados.

En los años ochenta y noventa ambos factores empiezan a ser relacionados por los estudiosos debido a la evidencia obtenida de diversas investigaciones demostrando que la motivación influye en las funciones cognitivas y que, a su vez, el ejercicio en estrategias cognitivas afecta también a determinadas variables motivacionales: motivación intrínseca o la autoeficacia. Esta línea va creciendo con los estudios de Pintrich y sus colaboradores que empezaron a integrar ambos componentes dentro del marco de autorregulación del aprendizaje.

Es así, que los modelos netamente cognitivos aun no explican la razón por la que algunos estudiantes, que aparentemente cuentan con conocimientos previos y estrategias requeridas, no los utilizan al afrontar ciertas tareas; por otro lado, los meramente motivacionales afirman que los que cuentan con una orientación motivacional positiva serán perseverantes, y lograrán resultados más satisfactorios. En cambio, desde el enfoque del aprendizaje autorregulado se logra integrar las interacciones cognición-motivación en el proceso de aprendizaje.

Se menciona la manera de encauzar el aprendizaje en relación con las razones por las que los estudiantes no logran aprender. Frente a la postura de que la habilidad y el funcionamiento mental eran concluyentes para el rendimiento académico, las teorías del aprendizaje autorregulado logran expresar con claridad la forma en que los estudiantes pueden aprender de una manera adecuada y rendir “independientemente” de su capacidad mental, de la calidad de la enseñanza o del contexto que le rodea. (Zimmerman, 1998, 2001). Desde esta perspectiva es cuando inicia el proceso de estudio ha sido regularmente complejo, sino también se toma

en consideración factores como el déficit de estrategias y diferentes procesos que permiten ser enseñados y colaboren con la optimización de los resultados en los estudiantes.

Finalmente, cabe resaltar que el fenómeno de la autorregulación se abordó inicialmente desde la perspectiva sociocognitiva de Bandura. Creó una teoría sobre el aprendizaje social, destacando tres elementos principales que se conjugan: conducta, persona y ambiente, mencionando por primera vez el concepto de autorregulación como resultado del proceso de socialización (Bandura, 1978). Más adelante, profundiza en los estudios sobre las afirmaciones y creencias de las personas, principalmente, se enfoca a la autoeficacia (Bandura, 2001). Tras las primeras investigaciones de Bandura surgen diversas aportaciones (Shunk, 1983; Zimmerman, 1983) relacionadas, que favorece a bosquejar una línea teórica sobre autorregulación, desde una perspectiva sociocognitiva.

2.2.3.5. Modelos de aprendizaje autorregulado

Cuando se intenta explicar el proceso de cómo se interrelacionan todas las variables surgen diversos conceptos. Los diferentes enfoques profundizan, especialmente, en el ciclo de aprendizaje autorregulado mismo o en la descripción del alumno como autorregulador del aprendizaje. Algunas perspectivas argumentan que los estudiantes son capaces de regular de manera activa y adecuada su cognición, comportamiento y motivación; y como consecuencia, alcanzar los objetivos trazados,

Pintrich (2004) refiere que en los modelos teóricos sobre este aprendizaje coinciden cuatro principios básicos que lo caracterizan.

Primero, se toma una postura constructivista, la cual caracteriza al estudiante por tener un papel activo sobre su aprendizaje. Los estudiantes tienen el rol protagónico y dinámico de construir su aprendizaje, sus objetivos y metas, y de las estrategias que usarán a partir de la información con que disponen.

Segundo, deduce que ellos son capaces de controlar, administrar y regular, de cierto modo, algunos aspectos automotivacionales, cognitivos, comportamentales e incluso particularidades del medio que los rodea.

Tercero, considera la existencia de determinado criterio, valores, metas y objetivos útiles en el estudiante para que éste pueda realizar un análisis de lo alcanzado y también re direccionar determinadas actividades, en caso se requiera, con el fin de optimizar su desempeño y resultados.

Cuarto, podría afirmarse que estos modelos consideran a las conductas autorregulatorias como intermediarios, por una parte, entre los aspectos contextuales y, por otra parte, entre los resultados académicos.

Por lo señalado se deduce que el aprendizaje y el rendimiento no son características exclusivas del estudiante, sino que intervienen diversos factores; siendo un proceso que se retroalimenta a sí mismo (Boeckaerts, 1999).

La variedad en aproximaciones que se han propuesto desde las múltiples perspectivas teóricas desarrolladas en los últimos años ha permitido la identificación y descripción de los aspectos clave de la autorregulación, generándose, a partir de estos estudios, un enriquecido y suficiente marco teórico que contemple y relacione la información obtenida.

a. Modelo de B. Zimmerman

Este autor desarrolló este modelo fundamentado en la perspectiva socio-cognitiva propuesta por Bandura y posee determinados rasgos característicos heredados desde esta perspectiva como son la concepción triádica del comportamiento, la importancia del aprendizaje observacional o el valor de las creencias de autoeficacia.

Se resalta la relevancia e influencia en desarrollar autorregulación tanto en el éxito como en la adecuación al ambiente educativo y, del mismo modo, respecto al rendimiento académico (Schunk Zimmerman, 1994).

Las características de estas acciones, y de los procesos detrás de ellas, obedecen en gran medida a las creencias propias y a razones de índole personal, y no sólo dependen de las habilidades que se posean. Esta información remarca los tres componentes básicos en el estudio de los procesos de autorregulación del aprendizaje, los cuales son: estrategias, los objetivos y metas educativas y, las creencias de autoeficacia.

La autorregulación se trabaja a través de una cadena de subprocesos y procesos que forman parte de la autorregulación no solamente están relacionados entre sí, sino que son parte y obedecen a una estructura en constante cambio (cíclica) debido a los permanentes ajustes que se están generando continuamente en razón de las variaciones en los elementos de la persona, en su conducta y en el contexto. Dichos cambios requieren ser monitoreados regularmente.

Desde estas proposiciones, es descrito como un proceso abierto o flexible que demanda un actuar cíclico por parte del estudiante. Dicho proceso sucede en tres fases: (a) fase previa, (b) fase de realización y (c) fase de auto-reflexión. En cada una permite ocurran una secuencia.

b. Modelo de Pintrich

Pintrich (2000) presenta la autorregulación del aprendizaje como proceso dinámico-productivo, en donde se construyen sus logros cognitivos, motivacionales y conductuales desde las metas que han establecido y desde las características particulares del ambiente en el que se desarrollan.

El modelo que ha desarrollado con sus colaboradores en los años ochenta tomando como base el estudio de dos aspectos esenciales del aprendizaje autorregulado, los que a su vez se relacionan de manera directa con la obtención de alto rendimiento en los estudiantes. Cabe mencionar, que este modelo tiene modificaciones y transformaciones hasta la actual versión (1994; et al., 1993; Pintrich, 2004, etc.).

Finalmente, la perspectiva de estos estudiosos contribuye no únicamente a un modelo conceptual y la presentación de constructos, sino de igual forma, una substancial investigación empírica que se dedicará a la construcción y validación de instrumentos (Perry, 2000), así como algunos programas educativos.

Bajo la concepción de este modelo, es definido como un proceso activo y constructivo donde el estudiante traza por sí mismo un conjunto de metas a alcanzar y se orienta a ejecutar una serie de actividades y procesos para lograrlo. Entre ello: Proyectar, supervisar, controlar y autorregular su cognición, conducta y motivación, teniendo siempre en cuenta las características contextuales del ambiente en el que se encuentra (Pintrich, 2004). Esta categorización u ordenamiento permite tener mayor claridad de cómo los subprocesos que participan y conforman la autorregulación se influyen unos a otros, así también se puede observar cómo estos subprocesos funcionan en las fases del proceso de aprendizaje:

Planificación y activación, expresa planificar y construir un conjunto de metas, así como estimular los conocimientos relacionados a la actividad, el ambiente e ideas de sí mismo con respecto a esa actividad. También, considerando esfuerzo, tiempo que demandará la tarea, y se impulsan diversas percepciones sobre el contexto y la tarea en relación con el nivel de dificultad.

Monitorización es la segunda fase referida a la autosupervisión que lleva a cabo el estudiante sobre su conducta o sobre aspectos específicos de ésta. Esta fase

es de especial importancia en todo proceso autorregulado debido que a través de ella se evalúa los avances obtenidos.

Control o regulación, se refiere a los esfuerzos que se aplican con el fin de mantener el control y regulación sobre el propio sujeto, las tareas o actividades y el contexto. Luego de observar y reflexionar sobre el desempeño de estos factores se procede a mantener los procesos que se están desarrollando según se espera; así también permitirá modificar los aspectos que en la fase previa fueron detectados como deficitarios.

Reacción y reflexión en esta fase se realiza la valoración del proceso general con el objetivo de evaluar y concluir si sería mejor o no utilizar diferentes procedimientos para conseguir metas similares futuras situaciones.

De manera general las fases señaladas se dan en paralelo o simultáneo por lo que es muy dificultoso tratar de realizar un corte entre una fase y otra debido al nivel de interrelación de los procesos en cada fase y al dinamismo del proceso en general.

En este sentido, la autorregulación del aprendizaje involucra un modo propio de educarse, se hace referencia a un aprendizaje activo dirigido por objetivos y metas intencionales. También están presentes los componentes motivacionales.

Sin lugar a dudas, la autorregulación es considerada como una herramienta operativa muy importante para lograr calidad de aprendizaje; como resultado de esta es el hecho de aprender obligatoriamente, dado que particularmente el estudiante elabora su sistema de aprender, el cual se orienta a progresar y mejorar en el tiempo.

2.2.3.6. El aprendizaje autorregulado y el modelo emergente

Desde el enfoque cuantitativo, el Aprendizaje autorregulado es considerado como un atributo o condición, de cierto modo, constante o permanente en el ser humano permitiendo esto que los comportamientos futuros sean más predecibles. Son los modelos positivista y post positivista los que han sido tomados como referentes para las investigaciones que se fundamentan en este enfoque.

Este tipo de investigaciones utiliza frecuentemente preguntas para orientar autorreportes o cuestionarios, así como diferentes instrumentos psicométricos ya que existe un gran interés por trabajar bajo una metodología que se base en la obtención de datos, lo más medibles posible, por lo que se le da especial énfasis a las preguntas.

Este enfoque es conocido por centrarse en las variables y se orienta a generalizar los hallazgos obtenidos a determinados grupos poblacionales. En este enfoque se parte del supuesto de que el Aprendizaje autorregulado es una característica estable (no variable). En general, se le considera como un rasgo en las personas (Schutz y De Cuir, 2002).

2.2.3.7. Aprendizaje autorregulado a través de una mirada cualitativa

Durante los últimos años los estudios cualitativos han ampliado la conceptualización acostumbrada del Aprendizaje autorregulado, considerándola ahora como una función propia de la destreza y el conocimiento que los estudiantes desarrollan a nivel intrapersonal, luego de incorporar elementos contextuales que optimizan o entorpecen la autorregulación; reconociendo cómo este proceso afecta o interviene. En la visión se daba mayor valor a los factores relacionados con las destrezas; considerando menor influencia del contexto en el estudiante.

Desde la mirada cualitativa se presta importancia a todo lo que tiene que ver con contextos sociales en que fluye, así como las que establece sobre su propio aprendizaje. Lograr comprender el aprendizaje autorregulado (AA) en su totalidad demanda de una mirada más amplia sobre los aspectos del medio ambiente social en el que sucede. Por lo que, al examinar los estudios cualitativos en este campo, se puede observar que el AA surge de la interrelación de las aptitudes individuales y las interacciones entre pares y educadores, de la co-construcción de teorías acerca del aprendizaje, de la co-regulación de éste y del Aprendizaje Autorregulado.

Estas concepciones enfatizan sobre la obtención de información referente al: Cómo, qué, cuándo y el porqué del AA, dichas preguntas son orientadas a las influencias del medio ambiente, así como a través de métodos mixtos.

Los estudios e investigaciones que incluyen métodos mixtos suelen usar las más frecuentes herramientas para recoger datos como los cuestionarios, observación,

notas de campo, análisis de documentos, entrevistas, etc., son utilizadas por diferentes métodos cualitativos como el: Etnográfico, fenomenológico, el biográfico, la teoría fundamentada, la investigación-acción, entre otros.

Es notorio entonces que, a lo largo del tiempo, la naturaleza de la educación ha evolucionado hasta concentrarse, especialmente, en el educando y en la forma en que éste requiere comprender cómo él mismo logra alcanzar las metas educativas planteadas tomando consciencia de su protagonismo en este proceso. Se hace entonces relevante, reflexionar, examinar y profundizar en las diversas formas en que los niños moldean o modelan de manera activa sus propios contextos y también cómo inician el desarrollo de su particular y personal visión del mundo.

El enfoque de investigación cualitativa, concentrado para conocer y analizar el valor de incorporar el conocimiento del ambiente y el facilitar que los estudiantes tomen un rol activo dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Perry (1998) indica que, en una investigación en educación elemental, halló que los pequeños tenían la capacidad de autorregularse sobre contextos propicios, en actividades de carácter complejo (al usar preguntas abiertas) pero agradable para los niños. De esta forma se les otorga la oportunidad de evaluar su propio trabajo y evaluar los trabajos de sus pares dentro de un ambiente adecuado (no amenazador) que finalmente los impulse a utilizar su conocimiento y experiencias previas sin temor a ello ni a desempeñar tareas complejas.

Se estudió cómo es que participan y experimentan aprendizajes autorregulados al ser estimulados con conductas metacognitivas y estratégicas a través de la escritura de textos y la lectura. Realizaron investigación con un grupo de estudiantes desde el tercer grado hasta la preparatoria, observando cómo resolvían problemas por sí mismos, aplicaban conductas planeadas, monitoreaban su ejecución y evaluaban su propio desempeño; todo ello en base a lo que sus maestros expresaron a través de sus comunicaciones verbales en el aula.

De los hallazgos obtenidos a través de esta metodología, permitieron clasificar según el discurso del docente en categorías.

La primera, optaban por no proporcionar respuestas de inmediato sino de alcanzar diferentes opciones y alternativas a los estudiantes, por ejemplo, impulsar que descubrieran juntos cómo decodificar una nueva palabra o proporcionar finales de una lectura leída, también incentivarlos a asumir una posición determinada en una discusión y hasta elegir su ubicación físicamente en el aula para mayor comodidad.

La segunda, los docentes les daban la opción de elegir y vigilar el nivel de reto de sus actividades, por ejemplo, el darles a escoger entre diferentes alternativas de trabajo en base a las metas particulares de cada niño.

La tercera, generaban oportunidades para que los estudiantes evaluaran sus actividades y las de los otros alumnos desde una postura comprensiva y tolerante que buscaba ayudar a valorar y respetar la perspectiva del otro.

Cuarta, propiciaron el apoyo hacia el compañero desde su propia iniciativa o alentando la participación de otro alumno, esto quiere decir que, por ejemplo, se realizaron ejercicios o preguntas libres que permitieran que los estudiantes respondieran de manera espontánea, ante un falla de lectura no se corregía directamente al estudiante sino que el grupo era impulsado en pensar en diferentes formas de hallar la palabra que no se comprendía, también se trabajaba de manera frecuente con ejercicios que les permitieran elegir entre diversas alternativas.

Y quinta, las evaluaciones se realizan sin un carácter que generase temor o peligro.

Butler (2002) expone la forma en que han explicado el aprendizaje autorregulado en las últimas treinta décadas, donde concepciones iniciales lo definían como metacognición cognitiva, planificada y estratégica, hasta la actualidad conceptos que abarcan la interacción en la comprensión del alumno. Finalmente, se ha resaltado que el aprendizaje autorregulado viene a ser una función del conocimiento y habilidades que el propio alumno va construyendo durante todo el proceso, siendo éste afectado por elementos del sujeto mismo y de su contexto. A raíz de ello surge la interrogante de si el aprendizaje autorregulado un proceso del desarrollo individual, es un proceso social o es una combinación de ambas posiciones.

El aprendizaje autorregulado, desde su conceptualización más tradicional, se dirige hacia un proceso independiente y administrado por el sujeto, quien se encarga de regular sus ejecuciones apuntando a obtener las metas propuestas a través de un constante proceso de automejoramiento. Lo corrobora Román (2004) al decir que la evolución de la autorregulación del aprendizaje generalmente, exige al individuo cambiar determinadas formas procedimentales utilizadas por tiempos más o menos prolongados. Otros autores dan especial énfasis a componentes de un proceso social, resaltando el crecimiento de la autonomía como una de las principales metas del aprendizaje general.

Desde el modelo cualitativo del AA, las conocidas encuestas, como modelos de medición, podrían ser criticadas ya que, de cierto, modo se presume una posición previa (la del autor) y ésta podría afectar las respuestas del sujeto. A diferencia, las técnicas cualitativas (como reuniones tipo focus, entrevistas, etc). Estas técnicas permiten profundizar en los tipos de conocimientos y competencias que conforman la aproximación del aprendizaje, a la vez que permite que se conozca el tipo de interacciones sociales del sujeto.

De lo anterior, puede afirmarse que el adoptar un enfoque cualitativo abarca el uso de variados métodos que buscan profundizar, por ejemplo, los contextos de aprendizaje y resultados del AA. Además, permite obtener mayor información teórica relacionada al campo organizacional, instruccional y de la escuela misma, a través de la descripción de casos para reflexión y debate debido a que aplicar esta técnica resulta de gran utilidad práctica.

2.2.3.8. Marco filosófico del aprendizaje autorregulado

La filosofía de la educación propicia el tópico sobre la educabilidad del ser humano dando respuestas a interrogantes tan importantes como ¿qué es educación? y ¿por qué y para qué se educa? (Ortiz, 2004).

Al evaluar la calidad de la educación resulta esencial iniciar identificando y analizando las respuestas que, a nivel teórico y práctico, tanto educadores como directivos, les dan a esas interrogantes; dado que dichas respuestas son determinantes en cuanto a los objetivos y fin de la educación.

Desde una visión filosófica, el aprendizaje problemático se concibe el conocimiento científico, como un proceso que se desarrolla por etapas interrelacionadas y de manera secuencial; para ello, la práctica es fuente primordial en el desarrollo del pensamiento abstracto y, luego de alcanzarlo, se sistematiza el conocimiento alcanzado; esto conlleva a plantear que los modelos metodológicos deben apuntar a “hacer” ciencia en el aula misma y no sólo enseñar sobre conceptualizaciones que no permitan ajustes reales a nivel conceptual y metodológico.

El ser humano se caracteriza por desarrollar y aplicar actividad creadora y así transformar las diferentes circunstancias, medios e incluso a sí mismos para lograr un mayor desarrollo integral de sí y del ambiente alrededor. Es por ello que el principal fundamento filosófico del aprendizaje problemático viene a ser el antagonismo como fuente y motor del desarrollo.

El pensamiento dialéctico ha sido una gran ventaja para el pensamiento científico y la investigación científica misma. Por tanto, se hace relevante contar con una visión del aprendizaje capaz de profundizar en los procesos educativos, el desarrollo del pensamiento, el conocimiento y la comunicación pedagógica a través de la dinámica que provocan las contradicciones ya que dicha dinámica permite una mayor comprensión y entendimiento del mundo en sí.

2.3 Marco conceptual

Aprendizaje Autorregulado: Es una forma de adquirir el aprendizaje vínculo con la supervisión y monitoreo del mismo estudiante.

Motivación: Conjunto de variables que dinamizan la conducta y la guían en un sentido determinado para la realización y logro de un objetivo.

Motivación de logro: disposición a alcanzar el éxito en situaciones en las que el desempeño se evalúa con relación a estándares de excelencia.

Motivación extrínseca: Los sujetos son atraídos por los incentivos que reciben o van a recibir por sus realizaciones.

Motivación intrínseca: Iniciar, realizar metas por propia iniciativa del sujeto A.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

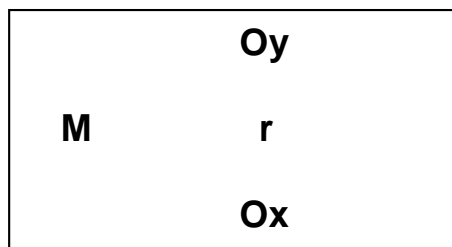
El estudio tiene un enfoque cuantitativo, fue de tipo descriptivo correlacional en cuanto se requirió la descripción de la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado y establecer una relación entre ambas variables en un determinado tiempo o situación.

Según Dankhe (1986) (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006), los estudios descriptivos se centran principalmente en medir con mayor precisión posible las variables a los que se refieren, en este caso identifica las características del universo de investigación, indica formas de conducta, establece comportamientos concretos, descubre y comprueba si estas variables se asocian.

El estudio correlacional tiene como propósito, medir conceptos o establecer el grado de relación entre dos o más fenómenos o eventos observados. Hernández, Fernández, Baptista (2010).

3.2. Diseño de investigación

Es no experimental de corte transversal, no hubo manipulación de manera intencionada de alguna variable, tomándose la muestra en un solo momento.



En el esquema:

M = muestra de investigación

Oy = Motivación de logro

Ox = Aprendizaje autorregulado

3.3. Población y muestra

Fueron 398 universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el semestre 2013-I.

Para dicha población se utilizó la técnica de muestreo probabilístico, aleatorio simple (Sierra, 1994).

Siendo la formula la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 P Q N}{E^2 (N - 1) + Z^2 P Q}$$

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,50) (0,50) 398}{(0,05)^2 (398-1) + (1,96)^2 (0,50) (0,50)}$$

$$n = 195$$

La muestra quedó constituida por 195 estudiantes de Psicología.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de la institución Superior.
- Estudiantes matriculados en el semestre 2013-I.
- Estudiantes de ambos géneros.
- Estudiantes de 15 a 50 años.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes de otras instituciones o universidades.
- Estudiantes matriculados en otros semestres.
- Estudiantes de 50 años a más.

Tabla 2.
Población y muestra estratificada de estudiantes de Psicología

Ciclo	Total	n
1°	82	40
2°	86	42
3°	53	26
4°	45	22
5°	31	15
6°	21	10
7°	26	13

8°	22	11
9°	14	7
10°	18	9
N	398	195

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En esta investigación se utilizaron:

a) Escala Atribucional de Motivación

Esta escala fue elaborada por Manassero y Vásquez (1991) está sustentada por las teorías de expectativa y valor, es una propuesta de Feather y Davenport (1982).

Compuesta por 22 ítems de diferencial semántico, tienen una valoración de 1 a 9 puntos y áreas: Motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de examen y motivación de competencia de profesor.

Calificación

Se califica con una plantilla de corrección, que se superpone en la hoja de respuesta, indicando los puntajes de cada ítem. El mayor nivel de motivación se da cuando los puntajes son altos.

Tabla 3.

Distribución de los ítems de la Escala Atribucional de Motivación

Áreas	Reactivos	Total
Motivación de interés	12, 15, 20 y 22	4
Motivación de tarea/capacidad	7, 8, 9, 10, 19 y 21	6
Motivación de esfuerzo	11, 13, 6, 2, 17 y 18	6
Motivación de examen	1, 3, 5 y 14	4
Motivación de competencia de profesor	4 y 16	2
Total		22

Validez

Para estimar la validez del constructo de la Escala Atribucional de Motivación se realizó el análisis factorial exploratorio, de componentes principales, con rotación ortogonal. Obtuvo un valor de 0,864 en la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y una significancia $p < 0,001$ en el test de esfericidad de Bartlett. Se correlacionó ítem-test para estimar la discriminación interna, los valores de correlación ítem-total corregida son bastante buenos.

Confiabilidad

La consistencia interna (Alfa de Cronbach), obtuvo altos valores de fiabilidad de 0,862. La estimación de la confiabilidad de cada una de las dimensiones definidas por el análisis factorial resultó muy satisfactoria.

Tabla 4.

Baremo del inventario de la Escala Atribucional de Motivación

Puntajes	Niveles
160 - 239	Baja
240 - 319	Media
320 - 400	Alta

b) Inventario de autorregulación

El inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI), diseñado por Linder y Harris (1992), es elaborado específicamente para valorar la autorregulación para el aprendizaje. Consta de 80 enunciados; 20 enunciados corresponden a la medición de 4 subescalas.

La primera subescala (ejecutiva) evalúa el proceso de ejecución; proceso metacognitivo, consciente o deliberado, considera el análisis de la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación.

La segunda subescala (cognitiva) refiere al proceso cognitivo, automático o habitual, incluye la atención, el almacenamiento y recuperación de datos y la ejecución de la tarea.

La tercera subescala (de motivación) comprende las creencias y cuestiones de motivación personal; la atribución y la orientación hacia la meta.

La cuarta y última subescala (control del ambiente) miden los aspectos de control y empleo del medio ambiente, o sea, la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, la administración de tareas y recursos del ambiente. Los reactivos se responden según la escala Likert, se elaboraron en sentido contrario en cada sub escala, para prevenir que los estudiantes utilicen el mismo patrón para responder. Y fueron calificados de forma inversa a los otros. El máximo puntaje a obtenerse fue 400 puntos. El tiempo promedio de respuesta es de 20 a 30 minutos.

Tabla 5.
Distribución de los ítems positivos del SRLI, según las áreas

Área	Reactivos positivos	Total
Ejecutiva	1,5,9,13,17,21,25,29,33,37,41,45,49,53, 57,61,65,69,73,77	20
Cognitiva	2,6,10,14,18,22,26,30,34,38,42,46,50,54, 58,62,66,70,74,78	20
Motivación	3,7,11,15,19,23,27,31,35,39,43,47,51,55,59,63,67,71,75,79	20
Control del ambiente	4,8,12,16,20,24,28,32,36,40,44, 48,52,56,60,64,68,72,76,80	20
Total		80

Tabla 6.*Distribución de los reactivos negativos del SRLI, según las áreas*

Área	Reactivos negativos	Total
Ejecutiva	1,33	2
Cognitiva	50,54,74,78	4
Motivación	11,19,27,39,63,67,71	7
Control del ambiente	24,32,40,44,48,64,80	7
Total		20

Validez y confiabilidad

Se empleó la validez criterial, los alumnos de licenciatura obtuvieron una media de 270,09 puntos, mientras que los de posgrado registraron como media 287,46 puntos. Empleando el Alpha de Cronbach, resultó una alta confiabilidad de 0,93 y consistencia en esta versión del inventario; en la escala ejecutiva se obtuvo 0,83; en la escala cognitiva 0,82; en la escala de motivación 0,78 y en la escala de control del ambiente 0,83. Las subescalas (4) revelaron confiabilidad aceptable en ambos grupos (estudiantes de licenciatura y estudiantes de postgrado). Posteriormente se correlacionaron cada subescala de ambos grupos obteniendo que cada una de las escalas y el puntaje total, tuvieron una fuerte correlación (273,79) con el promedio acumulado. Los resultados revelaron que el SRLI y el modelo en el cual se fundamenta, representan una herramienta válida y confiable para investigadores interesados en explorar y asesorar el aprendizaje autorregulado (Reinhard y Bruce, 1998).

Tabla 7.

Baremo del Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI)

Puntajes	Niveles
80 - 159	Deficiente
160 - 239	Bajo
240 - 319	Medio
320 - 400	Alto

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos

En el nivel descriptivo se utilizaron las puntuaciones directas obtenidas de los instrumentos, que posteriormente se presentaron en tablas y figuras, con los respectivos resultados.

Para determinar la relación entre las variables mencionadas, se utilizó la técnica estadística y la prueba de coeficiente de Spearman en la comprobación de hipótesis general y específicas, esta suele denotarse por las siglas Rho, siendo una prueba no paramétrica con una distribución no normal.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

En el nivel descriptivo se han utilizado las puntuaciones directas obtenidas por los universitarios. A continuación, las tablas y gráficas:

Tabla 8.
Estadística descriptiva de Motivación de Logro y dimensiones

		Motivación de interés	Motivación de tarea/capacidad	Motivación de esfuerzo	Motivación de examen	Motivación de competencia de profesor	Motivación de logro
N	Válidos	195	195	195	195	195	195
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		1,897	1,974	1,897	1,913	1,754	1,969
Mediana		2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000
Moda		2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Desv. típ.		0,6809	0,7139	0,7178	0,7305	0,7186	0,6954
Varianza		0,464	0,510	0,515	0,534	0,516	0,484

En la tabla 8 se puede observar una distribución asimétrica, obteniendo un valor de media aritmética en la variable motivación de logro $X=1,969$; mientras que las dimensiones predominan la motivación de tarea/capacidad $X=1,974$; seguidamente, la motivación de examen $X=1,913$; motivación de interés y esfuerzo $X=1,897$ y por último, competencia de profesor $X=1,754$.

Tabla 9.
Motivación de Logro en la muestra de estudiantes

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Baja	50	25,6
Media	101	51,8
Alta	44	22,6

n=195

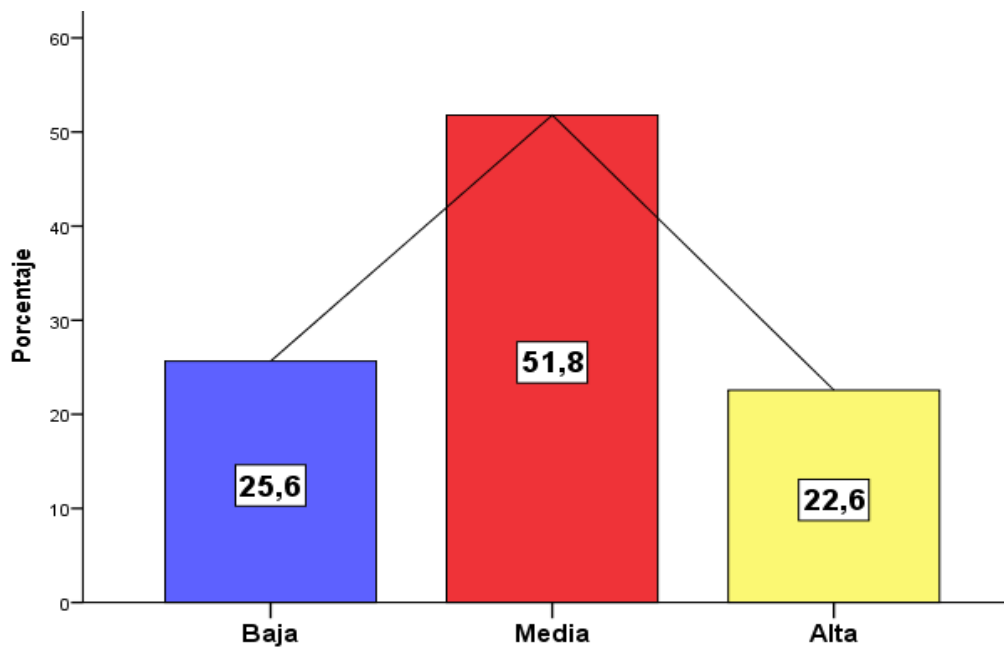


Figura 1. Motivación de Logro en la muestra de estudiantes

La tabla 9 y gráfica 1 se observa que la mayoría de universitarios: el 51,8% (101) evidencian una motivación de logro media; el 25,6% (50) baja y un 22,6% (44) alta. De una muestra de 195 estudiantes.

Tabla 10.
Estadística descriptiva de Aprendizaje Autorregulado y dimensiones

		Aprendizaje autorregulado	Aprendizaje autorregulado ejecutiva	Aprendizaje autorregulado cognitivo	Aprendizaje autorregulado motivación	Aprendizaje autorregulado control de ambiente
N	Válidos	195	195	195	195	195
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,467	2,369	2,421	2,472	2,431
Mediana		2,000	2,000	2,000	2,000	2,000
Moda		2,0	2,0	1,0	1,0	1,0
Desv. típ.		1,1227	1,1247	1,1477	1,1183	1,1302
Varianza		1,260	1,265	1,317	1,250	1,277

En la tabla 10 se observa una distribución no normal o asimétrica obteniendo un valor de media aritmética en la variable aprendizaje autorregulado $X=2,467$; mientras que las dimensiones predominan el aprendizaje autorregulado motivación $X=2,472$; seguidamente, el aprendizaje autorregulado control de ambiente $X=2,431$; aprendizaje autorregulado cognitivo $X=2,421$ por último, aprendizaje autorregulado ejecutiva $X=2,369$.

Tabla 11.
Aprendizaje Autorregulado en la muestra de estudiantes

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	50	25,6
Bajo	52	26,7
Medio	45	23,1
Alto	48	24,6

n=195

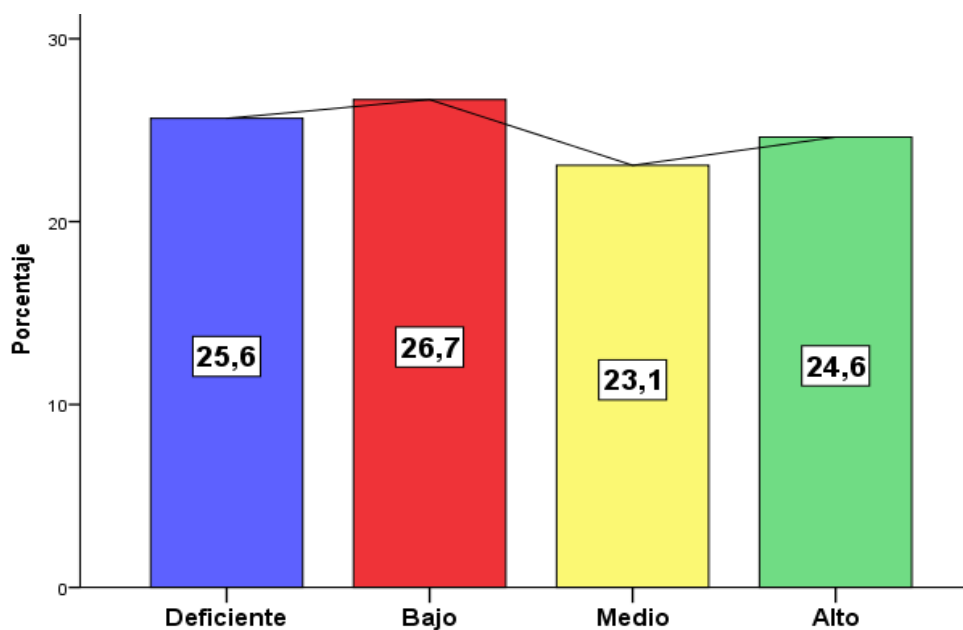


Figura 2. Aprendizaje Autorregulado en la muestra de estudiantes

En la tabla 11 y gráfica 2 se puede observar que la mayoría de universitarios: el 26,7% (52) evidencian un aprendizaje autorregulado bajo; el 25,6% (50) deficiente; el 24,6% (48) alto y un 23,1% (45) medio. De una muestra de 195 estudiantes.

4.2. Contrastación de hipótesis

4.2.1. Contraste de hipótesis general y específicas

En el nivel inferencial se determinó la relación con el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) entre motivación de logro y el aprendizaje autorregulado con sus respectivas dimensiones. En el procesamiento estadístico de los resultados se utilizó: SPSS, versión 21, software estadístico para ciencias sociales.

Regla: Prueba de contraste

El Sig. Nivel de significancia es significativo cuando: Sig. <0,05.

Es decir:

Si Sig. valor es menor e igual a 0,05 se rechaza la hipótesis nula Ho.

Si Sig. valor es mayor a 0,05 se acepta la hipótesis nula Ho.

a. Hipótesis general

- **Hipótesis nula (Ho):** No existe relación directa entre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Psicología, 2013.
- **Hipótesis de investigación (HG):** Existe relación directa entre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Psicología, 2013.

Tabla 12.
Relación entre Motivación de Logro y el Aprendizaje Autorregulado

		Motivación de logro
Aprendizaje	Spearman	0,040
Autorregulado	Sig. (bilateral)	0,578

n=195

En la tabla 12, según los resultados al aplicar el coeficiente de correlación de Spearman se obtuvo un valor Sig.=0,578>0,05; como tal, se acepta la hipótesis nula, y se rechaza la hipótesis de investigación, lo cual nos indica que no existe una relación directa entre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes. De igual manera se precisa que el coeficiente de correlación obtenida es positivo y una magnitud alta $r= 0,040$. No hay relación entre las variables de estudio.

a. Hipótesis específica 1

- **Hipótesis nula (Ho):** No existe relación directa entre la motivación de interés y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- **Hipótesis de investigación (H1):** Existe relación directa entre la motivación de interés y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.

Tabla 13.

Relación directa entre la Motivación de Interés y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado

		Motivación de interés
Ejecutiva	Spearman	0,003
	Sig. (bilateral)	0,972
Cognitivo	Spearman	0,118
	Sig. (bilateral)	0,102
Motivación	Spearman	-0,016
	Sig. (bilateral)	0,824
Control del ambiente	Spearman	0,074
	Sig. (bilateral)	0,304

n=195

En la tabla 13, según los resultados al aplicar el coeficiente de correlación de Spearman se obtuvo valores Sig.>0,05; como tal, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis específica 1, lo cual nos indica que no existe una relación directa entre la motivación de interés y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva (p=0.972), cognitivo (p=0.102), motivación (p=0,824), control del ambiente (p=0,304) en los estudiantes.

b. Hipótesis específica 2

- **Hipótesis nula (Ho):** No existe relación directa entre la motivación de tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- **Hipótesis de investigación (H2):** Existe relación directa entre la motivación de tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.

Tabla 14.

Relación directa entre la Motivación de Tarea/Capacidad y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado

		Motivación de Tarea/Capacidad
Ejecutiva	Spearman	-0,018
	Sig. (bilateral)	0,800
Cognitivo	Spearman	0,154*
	Sig. (bilateral)	0,032
Motivación	Spearman	-0,052
	Sig. (bilateral)	0,467
Control del ambiente	Spearman	0,078
	Sig. (bilateral)	0,281

n=195

En la tabla 14, se obtuvo un valor sig. $p=0.0032 < 0,05$; como tal, se rechaza la hipótesis nula y se acepta de manera parcial la hipótesis específica 2, indicando una relación directa entre la motivación de tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado cognitivo. Por otro lado, no existe relación entre la motivación de

tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado: motivación, ejecutiva y control del ambiente en los estudiantes de Psicología.

c. Hipótesis específica 3

- **Hipótesis nula (Ho):** No existe relación directa entre la motivación de esfuerzo y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- **Hipótesis de investigación (H3):** Existe relación directa entre la motivación de esfuerzo y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.

Tabla 15.

Relación directa entre la Motivación de Esfuerzo y las dimensiones del AA

		Motivación de Esfuerzo
Ejecutiva	Spearman	-0,076
	Sig. (bilateral)	0,292
Cognitivo	Spearman	0,067
	Sig. (bilateral)	0,352
Motivación	Spearman	-0,079
	Sig. (bilateral)	0,275
Control del ambiente	Spearman	-0,017
	Sig. (bilateral)	0,813

n=195

En la tabla 15, se encontró valores mayores a $p > 0.050$, es decir que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis específica, lo cual nos indica que no hay una relación directa entre la motivación de esfuerzo y todas las áreas del aprendizaje autorregulado: ejecutiva ($p=0,292$), cognitivo ($p=0,352$), motivación ($p=0,275$), control del ambiente ($p=0,813$) en los estudiantes.

d. Hipótesis específica 4

- **Hipótesis nula (Ho):** No existe relación directa entre la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- **Hipótesis de investigación (H4):** Existe relación directa entre la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.

Tabla 16.

Relación directa entre la Motivación de Examen y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado

		Motivación de Examen
Ejecutiva	Spearman	0,007
	Sig. (bilateral)	0,926
Cognitivo	Spearman	0,144*
	Sig. (bilateral)	0,045
Motivación	Spearman	-0,047
	Sig. (bilateral)	0,517
Control del ambiente	Spearman	0,085
	Sig. (bilateral)	0,236

n=195

En la tabla 16, según los resultados al aplicar el coeficiente de correlación de Spearman se obtuvo valores Sig.<0,05; como tal, se rechaza la hipótesis nula y se acepta de manera parcial la hipótesis 4, lo cual señala relación directa entre la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado: cognitivo (p=0,045) en los estudiantes.

e. Hipótesis específica 5

- **Hipótesis nula (Ho):** No existe relación directa entre la motivación de competencia de profesor y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.
- **Hipótesis de investigación (H5):** Existe relación directa entre la motivación de competencia de profesor y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, 2013.

Tabla 17.

Relación directa entre la Motivación de Competencia de Profesor y las dimensiones del Aprendizaje Autorregulado

		Motivación de Competencia de Profesor
Ejecutiva	Spearman	-0,007
	Sig. (bilateral)	0,924
Cognitivo	Spearman	0,092
	Sig. (bilateral)	0,200
Motivación	Spearman	0,046
	Sig. (bilateral)	0,523
Control del ambiente	Spearman	0,107
	Sig. (bilateral)	0,136

n=195

En la tabla 17, al aplicar el coeficiente de correlación de Spearman se obtuvo un valor Sig.<0,05; como tal, se rechaza la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis específica 5, indicando que no hay una relación directa entre la motivación de competencia de profesor y todas las áreas del aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación y control del ambiente.

4.3. Discusión de los resultados

Para este estudio se planteó como hipótesis general, que existe una relación directa entre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Psicología, la misma que fue rechazada con un nivel de significancia mayor a 0,05 (ver tabla 12). Al respecto, podemos indicar la motivación de logro difiere estadísticamente de la adquisición de un aprendizaje autorregulado, en este sentido, el grupo de estudiantes aunque tienen una motivación personal para alcanzar sus objetivos profesionales, no logran orientar su aprendizaje o experiencias educativas hacia habilidades cognitivas y destrezas ejecutivas dirigidas hacia la evaluación de estrategias que regulan su propio conocimiento y para la resolución de problemas complejos aplicados al estudio de la conducta humana; estos resultados difieren de cierta manera, por lo encontrado por López (2011), quien en su estudio destaca en un grupo de estudiantes un aprendizaje autorregulado, que determina un estilo cognitivo para resolver un problema básico y de complejidad, y que de igual forma, genera efectos significativos y positivos en la motivación del logro de metas propuestas por los estudiantes universitarios. Por su parte, Valqui (2008) en su investigación con una muestra de estudiante de Lima, concluyó que el aprendizaje autorregulado está relacionado significativamente con la variable rendimiento académico.

En las hipótesis específicas se encontró lo siguiente:

Como hipótesis 1: Existe relación directa entre la motivación de interés y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, la misma que fue rechazada con un nivel de significancia mayor a 0.050 (ver tabla 13). Al respecto, podemos señalar que la

motivación de interés que se caracteriza por la valoración al estudiar, sacar buenas notas y vencer el aburrimiento en clases difiere significativamente del aprendizaje autorregulado concebido en forma ejecutiva al momento de revisar sus aprendizajes, de prepararse cognitivamente para procesar la información, para motivarse a la adquisición de habilidades, y para entender los materiales de ayuda en el fortalecimiento de su aprendizaje, considerando situaciones que escapan del verdadero sentido de la formación profesional, habiendo poca participación de estudiantes en la ejecución de estrategias de aprendizaje autodidactas que le posibiliten la autogestión de sus conocimientos; situación que se convierte en un reto para las universidades. Este resultado difiere de lo encontrado por Durán & Pujol (2013) quienes precisan que la motivación de logro permite que el estudiante desarrolle un mayor interés adaptativo y o desintereses desadaptativos por alguna materia académica.

En la hipótesis 2: Existe relación directa entre la motivación de tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, fue aceptada de manera parcial, entre la motivación de tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado: cognitivo, con un nivel de significancia $p=0.032$ (ver tabla 14). Al respecto, podemos indicar que la motivación de hacer las tareas y capacidad están involucradas en el aprendizaje autorregulado a nivel cognitivo, precisando que los estudiantes valoran la confianza de obtener buenas notas, la facilidad de aprobar tareas o asignaturas, exagerando su capacidad para estudiar y resolver problemas, dando probabilidades de éxito para una tarea, lo que permite regular cognitivamente las habilidades que facilitan la

preparación y organización de materiales asignados, apuntes de las clases, y para entender las indicaciones del contenido de un trabajo para las evaluaciones finales de una asignatura; en este sentido los datos encontrados difieren del estudio realizado por Norabuena (2011) quien concluyó en un grupo de estudiantes universitarios que el nivel de aprendizaje autorregulado ejecutivo, cognitivo motivacional y control de ambiente como fuente de adquisición de conocimiento progresivo se relacionaba positivamente con el rendimiento académico. Por su parte, López (2011) en su investigación infirió que el logro del aprendizaje en los estudiantes tiene la presencia significativa de un elemento autorregulador con el estilo cognitivo, y que cada uno es independiente al otro, en diferentes ambientes educativos.

En la hipótesis 3: Existe relación directa entre la motivación de esfuerzo y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en estudiantes de Psicología, fue rechazada con un nivel de significancia $p > 0.050$ (ver tabla 15). Al respecto, los resultados nos señalan que la motivación de esfuerzo difiere significativamente del aprendizaje autorregulado, en este sentido, este grupo de estudiantes tiene poco interés por lograr resultados favorables en situaciones que exigen mayor compromiso, trabajando lo necesario, y no persisten, en alcanzar logros académicos, valorando la influencia de la suerte en las evaluaciones, situaciones que no son consolidadas en la adquisición de habilidades para entender un tema, procesar información, de fijarse metas para lograr buenas calificaciones en sus asignaturas, habiendo poca exigencia extrínseca para la elaboración y presentación de tareas académicas; en este sentido, la información es opuesta, con lo encontrado en el estudio de González y Bahamón (2009) quienes precisan que el

estudiante adquiere una serie de aprendizajes durante la formación universitaria profesional, asimismo, en su estudio Quispe (2008) evidencia los factores de motivación y autoconciencia con los más frecuentes asociados al nivel de rendimiento académicos de los estudiantes.

En la hipótesis 4: Existe relación directa entre la motivación de Examen y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes de Psicología, fue aceptada de manera parcial, entre la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado cognitivo, con un nivel de significancia $p=0.045$ (ver tabla 16). Al respecto, la motivación de examen caracterizado por la valoración hacia la satisfacción de la nota obtenida y lo que esperaba en el curso como merecimiento de su esfuerzo del aprendizaje autorregulado cognitivo, que se refleja en la preparación y entendimiento de los contenidos de los materiales revisados, apuntes principales de clases y su atención en clases siendo estrategias de aprendizaje eficaz que conducen a un adecuado manejo mental del conocimiento profesional del estudiante del comportamiento humano. En tales condiciones, todos estos procesos de evaluación académica, a su vez, son planificados y articulados que generan el aprendizaje autorregulado (Román, 2004). Un dato importante presentado en el estudio de Camacho (2007) precisa que los estudiantes con mayor promedio en calificaciones tienen más autorregulación, y estos, proceden de instituciones privadas.

En la hipótesis 5: Existe relación directa entre la motivación de competencia de profesor y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control

del ambiente en estudiantes de Psicología, fue rechazada, entre la motivación de competencia de profesor y el aprendizaje autorregulado motivación, con un nivel de significancia $p > 0.050$ (ver tabla 17). En cuanto a la motivación de competencia de profesor, caracterizado por la percepción que tiene el estudiante sobre la calificación subjetiva del docente, como a su exigencia y capacidad metodológica pedagógica, motiva la regulación del aprendizaje del estudiante universitario, que considera aspectos volitivos que predisponen la adquisición de competencias actitudinales dirigidas a obtener buenas calificaciones en las materias que cursa como parte del sistema formativo profesional, en este sentido la información encontrada concuerda con lo explicado por Marzano et al. (1989) quienes sostienen que se pueden considerar, a su vez, tres componentes en el aprendizaje, las cuales están vinculadas con la dedicación y desempeño de los profesores hacia el control y evaluación de las tareas académicas en los estudiantes con la finalidad de reforzar la motivación de logro. Por su parte, Durán y Pujol (2013) en su investigación recalca la motivación de logro como patrones atribucionales que permiten la revisión y la optimización en una práctica pedagógica universitaria. En la literatura, Ajello (2003) explica que la motivación es el argumento que sustenta el desarrollo de toda acción humana, y que está inmersa en uno mismo; mientras que el aprendizaje autorregulado es un proceso cognitivo de auto-retroalimentación del estudiante con su conocimiento y a su vez es un factor motivacional.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Según los resultados del estudio se concluye lo siguiente:

Primera: Se evidenció que el 51,8% (101) de los estudiantes universitarios de Psicología, 2013 tienen una motivación de logro en el nivel medio y el 26,7% (52) presentan un aprendizaje autorregulado bajo y el 25,6% (50) deficiente.

Segunda: Se determinó que no existe relación directa entre la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Psicología, de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Obteniéndose un nivel de significancia $p=0.578$.

Tercera: No se encontró una relación directa entre motivación de interés y el aprendizaje autorregulado: ejecutivo, cognitivo, motivación y control del

ambiente en los estudiantes. Los valores de significancia fueron mayores $p>0.050$.

Cuarta: Se estableció una relación parcial directa entre la motivación de tarea-capacidad y el aprendizaje autorregulado: cognitivo en los estudiantes de Psicología, 2013. Siendo el nivel de significancia $p=0.032$.

Quinta: No hubo una relación directa entre la motivación de esfuerzo y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación, control del ambiente en los estudiantes. Siendo los valores mayores a $p>0.050$.

Sexta: Se halló una relación parcial directa entre la motivación de examen y el aprendizaje autorregulado cognitivo en los estudiantes de Psicología. Demostrándose un nivel de significancia $p=0.045$.

Séptima: No se estableció una relación directa entre la motivación de competencia de profesor y el aprendizaje autorregulado: ejecutiva, cognitivo, motivación y control del ambiente en los estudiantes. Siendo los niveles de significancia mayores $p>0.050$.

5.2. Recomendaciones

- Primera:** Difundir en los docentes de la universidad, los fundamentos teóricos y didácticos del aprendizaje autorregulado en sus respectivas facultades o escuelas académicas.
- Segunda:** Desarrollar una enseñanza cognitiva, procedimental y actitudinal que proporcione a los estudiantes la oportunidad de adquirir competencias de interés formativo y su posterior autoevaluación criterial académica.
- Tercera:** Proponer talleres para reforzar el aprendizaje colaborativo de manera grupal, con la finalidad de desarrollar trabajos o tareas propuestas dentro del aula, fomentando así el logro de las metas.
- Cuarta:** Desarrollar actividades vivenciales para el manejo de la autorregulación del control de las emociones del estudiante, mediante técnicas de resolución de problema e inteligencia emocional, que permitan la automotivación basado en sus posibilidades y objetivos académicos, logrando conductas dirigidas a la autoeficacia, programación de metas, valor e interés por la tarea en el aula.
- Quinta:** Identificar el nivel logrado como objetivos y la efectividad de las estrategias que utilizan individualmente.
- Sexta:** Los docentes pueden intervenir en el entrenamiento de las competencias en el transcurso de la asignatura evaluando e identificando los estilos de aprendizaje que más favorece las habilidades y destrezas del estudiante, orientándolos y potenciándolos en actividades específicas dentro del aula.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender*. En C. Pontecorvo (Coord.), Manual de psicología de la educación. España: Popular.
- Alonso, J. (1997). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?* Madrid: Universidad Autónoma/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Angulo, J. (2008). *Relación de la motivación y satisfacción de la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la facultad de Educación de la UNMSM*. (Tesis para optar el Grado de Magister en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú).
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinant of risk-taking behavior. *Psychological Review*, (6), 319-372.
- Ausubel, D. (1995). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (2001). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. (3° ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Baker, S. (2004). Intrinsic, extrinsic and a motivational orientation: their role in university adjustment, stress, wellbeing, and subsequent academia performance, *Current Psychology*, vol. 23, (3), 189-202.
- Barrientos, L. (2011). *Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos del cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal de ventanilla*. (Tesis de maestría de Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú).

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are today. *International Journal of Educational Research*, (31), 445-458.
- Bolles, R. (1990) *Teoría de la Motivación*. (3ª Ed). México: Trillas.
- Borkowski, J. y Muthukrishna, Y. (1992) New insights into the self-regulation of writing skills in secondary vocational education. *Journal of psychology*, Vol. 215, (3), 164-173.
- Britton, B. y Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83 (191), 405-410.
- Brody, N. (2000). *Psicología de la Personalidad*. México: Prentice Hall.
- Brookes, G. (2006). *Validez y confiabilidad de la Escala de Motivación de Logro para estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Ingeniería Sistemas*. (Tesis de maestría de Educación de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú).
- Bourne L, E., Dominowski, R. L., Loftus E. F., y Healy A. F. (1986). *Cognitive Processes*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Butler, K.A. (2002). How Kids learn: what theorist say. *Learning*, 17 (4), 30-43.
- Camacho, A. (2007). *La autorregulación para el aprendizaje y el género*. (Tesis de Licenciatura de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma, México).
- Castañeda, S. y Ortega. I (2004). *La enseñanza estratégica. Guía abreviada para el docente. Educción, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica*. México: Moderno.

- Clark, A. (1991). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4, 341-372.
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Año 3, N° 5, 179-191.*
- Convington, M. (1992). *The motive for self worth*. Vol. 1. Nueva York: Academic Press.
- Corno, L (1993). The best-laid plans. 'Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, (22), 14-22.
- Corno, L. y Mandinach, H. (1983). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *La experiencia del flujo y su importancia para la psicología humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dankhe, F. (1986). *Diferentes diseños*. Colombia: McGraw-Hill. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/volumen17>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dembo y Eaton, 2000; Zimmerman, (1998).
- De Santa María, M. (1991). *Motivación de Logro*. En Mankeliunas, M. *Psicología de la Motivación*. México: Trillas.

- Durán, E. y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas, *Estudios Pedagógicos XXXIX*, (1), 83-97.
- Dweck, C. S. (1986). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, (95), 256-273.
- Feather, N.T. y Davenport, P.R. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: un análisis motivacional y atributivo. *Estudios de Psicología*, (12), 63-81.
- Flavell J. H. (1992). *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. En T.O. Nelson (Eds.). *Metacognition Core Readings*. Ma. Estados Unidos: Allyn and Bacon a División of Simon & Schuster, Inc.
- Gaeta, M. (2009). *La autorregulación del aprendizaje, la estructura del aula, la orientación a metas y las estrategias volitivas y metacognitivas en escolares adolescentes*. (Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza).
- García, M. (1998). *Hacia la construcción del modelo teórico para la comprensión de los procesos motivacionales y afectivos*. La Habana: CIPS.
- García, A. E. (7/6/2008). *Motivación individual*. Recuperado de http://grupos.emagister.com/documento/administracion_motivacionyorganizacion_/1048-38669
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). *Regulating motivation and cognition in classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. Hillsdale: Erlbaum.
- González y Bahamón (2009). *Relaciones existentes entre sistema de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en*

estudiantes de Pregrado del CEAD Eje Cafetero de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (Tesis de maestría en educación del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Colombia). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130408010018/TMarlyJohanaBahamon.pdf>

Hefzallah, M. (1990). *The Learning Environment*. USA: Springfield, IL.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (5° Ed.). México, McGraw-Hill.

Heckhausen, H. (1967). *The anatomy muy achievement motivation*. Nueva York. Academic Press.

Herrera, D. & Matos, L. (2009). *El Desarrollo del concepto de motivación y representación en distintas aproximaciones teóricas*. En Lima: Fondo de la Pontifica Universidad Católica del Perú.

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, N° 37, 38, (54), 58-59. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>.

Huertas, J. (1996). *Motivación en el aula. En Motivación. Querer y Aprender*. Buenos Aires: Aique.

Kincannon, J., Gleber, C. y Kim, J. (14/2/1999). The Effects of Metacognitive Training Performance and Use of Metacognitive Skills in Self-directed Learning Situations. En K. Sparks, M. Simonson Ed., *en Proceedings of*

- selected and development papers presented at The National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Texas, Houston, EE. UU. (Documento reproducido por ERIC no. ED436128).*
- Linder y Harris (1992). Self-Regulated learning in Education Majors. *The Journal of General Education*, 47, 62-78.
- Linnenbrink, E., y Pintrich, P. (2002). *Motivation as an enabler or academic success. School Psychology Review*, 31, (3), 313-327.
- López, O. (2011). Aprendizaje autorregulado y logro académico en ambientes computacionales. *Revista Colombiana de educación N° 60. Primer Semestre*, 23, (25), 24-25.
- Lumsden, L. S. (1994). *Student Motivation to Learn*. USA: ERIC Clearinghouse on Educational Management. Recuperado de:
http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Student_Motivatation.html
- Manassero, M. y Vásquez, A. (1998). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 51 (57), 58-59. Recuperado de:
<http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Marshall. J. (1997). *Motivación y Emoción*. México: Mc Graw-Hill.
- Marzano, R. Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin y Suhor, B. (1989). *Dimension of Thinking, Alexandria*. Virginia: Ascd.
- Maslow, A. (1987). *Motivación y Personalidad*. (4° Ed.). Madrid: Díaz Santos.
- McCaslin, M. and Hickey, D. T. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view*. USA: Saf.

- McClelland, D., Clark, R., Roby, A. y Atkinson, A. (1949). The projective expression of needs. the effects for the need achievement on thematic apperceptions. *Journal of Experimental Psychology*, 36, (39), 242-255.
- McClelland, D. C. Atkinson, J. Clark y Lowell, K. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century.
- McClelland, D. y Winter, J. (1969). *Cómo se motiva el éxito económico*. México: Centro Regional De Ayuda Técnica.
- McClelland, David y Burnham, David H. (1976). Power is the Great Motivator. *Harvard Business Review*, Vol. 81, 1, 117.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. España. Narcea.
- McCombs, B. y Whisler, J. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24, (198), 277-306.
- McCombs, B. L. (1989) Self-Regulated Learning and Academic achievement: A phenomenological view. En B. Zimmerman y D. Schunk, (Ed.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Theory, Research and practice. Estados Unidos: Springer-Verlag.
- McKeachie, en Boekaerts, Pintrich y Zeidner, (2000).
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea], vol. 1, Nº 3 (julio-diciembre, 2005) [citado julio 17, 2009]. Recuperado en <http://revista.iered.org>. ISSN 1794-8061.
- Miller, A. (1991). Personality types, learning styles and educational goals. *Educational Psychology*, 11, 217-238.

- Morales, P. y Gómez, V. (2014). *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez*.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" Huaraz*. (Tesis de maestría de Educación de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú).
- Ortiz, A. (2004). *Aprendizaje desarrollador: Una estrategia pedagógica para educar instruyendo*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos26/aprendizajedesarrollador/aprendizaje-desarrollador>.
- Panta, V. y Urbano, E. (2006). *Motivación de Filiación, Poder y Logro en Estudiantes Universitarios*, Sem. 2006 – I de la Universidad Cesar Vallejo. (Tesis de maestría de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú).
- Patrick, S. y Middleton, G. (2002). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (Educational Psychology Handbook)*. NY: Routledge.
- Paris, S. G. y Newman, J. C. (1994). *Situated motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paris, S.G. y Paris, A.H. (2001) Classroom applications of research on selfregulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Perry, N. (1998). Young children's self regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, (90), 715-729

- Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L. & Nordby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, (1), 5-15.
- Perry, N. y VandeKamp, K. O. (2000) Creating Classroom Contexts that Support Young Children's Development of Self Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, (33), 821-843.
- Piaget, J. (1981). *Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. y Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, (63), 167-199.
- Pintrich, P., Mckeachie, W., Lin, G. y Smith, D. (1986). *Motivated strategies for learning questionnaire*. AnnArbor: The University of Michigan.
- Pintrich, P. R. (1986). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. y Schrauben, B. (1992). *Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P., De Groot, H. y García, T. (1992). Student goal orientation and self-regulation in the college and classroom. Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P., Schunk, D., Ertmer, J. y Zimmerman, I. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.

- Pintrich, P. R., Marx, R. W. y Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P., Wolters, R. y Baxter, F. (2000). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). Motivación en contextos educativos. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. (2004). *New directions for teaching and learning: Understanding self-regulation learning*. (4° ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A F., García, T. y Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for Educational and *Psychological Measurement*, (53), 801-813.
- Quispe, M. (2008). *Relación entre la autoconciencia, motivación y el nivel de rendimiento académico de los alumnos del IX semestre de la especialidad de educación primaria del instituto superior pedagógico de Huancané 2007 – 2008*. (Tesis de maestría de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú).
- Reeve, J. (2003). Motivación y emoción. (3.ª ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Reinhard, L. W., & Bruce, R. H. (1998). Self-Regulated learning in Education Majors. *The Journal of General education*, (47), 62-78.

- Roces, C. y Gonzáles, M. (1998). Expectativas de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios, *Revista de Psicología de la Educación*, (22), 99-123.
- Rodríguez, S. (1999). *Autorregulación motivacional del aprendizaje. Características diferenciales e implicaciones cognitivo-motivacionales*. (Tesis de Maestría de la Universidad La Coruña, España).
- Rodríguez; G., Gil, J. y García E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe
- Rogers, C. (1986). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Román, José (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: la estrategia de lectura significativa de textos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (3) 113-132.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des) venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Ruíz, F (2004). *Relación entre Motivación de Logro académico, la Autoconfianza y la disposición para la realización de una tesis*. (Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Ricardo Palma).
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). *When rewards compete Whit nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation*. London: Academic Press.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

- Shunk, D. (1983). Peer models: influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 77(3), 313-322.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B. (1994). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and practice*. Estados Unidos: Springer-Verlag.
- Schutz, P.A. y De Cuir, J.T. (2002) Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37, (2), 125-134.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. (3° ed.). Madrid: Paraninfo.
- Trechera, J. L. (2005). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Valdés, C. (12/12/2005). *Motivación*. México: Canales.
- Valqui, E. (2008). *Aprendizaje Autorregulado y Rendimiento Académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica Perú*. (Tesis de maestría de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú).
- Valle, A. (2009). *Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas de autorregulación*. (Tesis de Maestría de la Universidad La Coruña, España).
- Vansteenkiste, M. y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vicuña, L. (2001). La motivación de logros y el autoconcepto en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista*

Psicológica de Actualización Profesional –Paradigmas. Año 2, Vol. 2, N° 3- 4, p. 177.

Weiner, B. (1974). *Human Motivation, Metaphors, Theories, and Research*. California: Sage

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. London: Springer-Verlag.

Weinert (1987). *Attribution, emotion and action*. NY: Guilford Press

Winne, P., Jamieson, N. y Muis, T. (2001). Experimenting to bootstrap self-regulated learning, *Journal of educational psychology*, 0022-0663. September 1, Vol. 89, Issue 3. Database: PsycArticles.

Winne, P. y Perry, N. (2000). *Measuring Self-Regulated Learning*. San Diego: Academic Press.

Wolters, C. (1998). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

Woolfolk, A. (1996). Teachers sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93, 356-372.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B. J. (1989). Self-efficacy and educational development. En: Bandura, A. (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, Massachusetts: University of Cambridge Press.

Zimmerman, B. J. (1996). Enhancing students academic and health functioning: Self regulatory y perspective, *School Psychology Quarterly*, Vol. 11, (1), 47.

Zimmerman, B. (2000). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulated perspective. *Educational Psychologist*, 33.2/3: 73-86.

Recuperado de:

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_2#.UuGhOdK3XIU