



**DIFERENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA
ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS**

Autor

Sindy Paola Flórez Llano

Universidad Católica de Manizales

Maestría en Educación

Manizales Caldas

2020

**DIFERENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA
ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister
en Educación Investigativa**

Autor

Sindy Paola Flórez Llano

Asesor

Edilberto Granados López

Universidad Católica de Manizales

Maestría en Educación

Manizales Caldas

2020

Dedicatoria

En ocasiones lo único que hay es un corazón vacío, sentir que se tiene todo y a la vez nada. Este tipo de contradicciones y muchas otras hacen que surja una motivación intrínseca por sacar adelante este propósito formativo que hoy presento como tesis y justifica mis aprendizajes y paso por la Universidad para obtener mi título como Magister.

Siempre pensaré en este pequeño extracto del poema de Antonio Machado que en múltiples ocasiones rondó mi cabeza en el tránsito por la maestría y creación de tesis de grado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar, al andar se hace el camino y al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca se va volver a pisar”. Muchas veces el camino se nubló, se perdió el sentido en su tránsito, sin embargo, siempre una nueva estela permitió el continuar, al igual que una nueva huella por dejar.

Gracias a mi maestro y guía el docente Edilberto Granados, pues siempre estuvo ahí guiando, corrigiendo y fortaleciendo mis procesos formativos, mis más sinceros aprecio por todos los aprendizajes tanto cognoscitivos como de carácter humanizador.

Gracias a mi familia porque siempre fue mi fortaleza, en especial mi hijo Samuel Tavera Flórez y mi esposo Carlos Andrés Tavera Ramírez mis grandes amores.

Agradecimiento muy profundo a mis colegas y compañeros de la IES CINOC, lugar en el cual me han acogido como una verdadera familia con apoyo, presencia y amor que es lo que siempre he sentido en cada rincón de la Institución.

Resumen

La presente investigación surge de la necesidad de establecer si las diferencias entre las estrategias de aprendizaje (cognitivas y meta cognitivas) y la orientación motivacional, son factores de influencia en el proceso de aprendizaje de inglés. Se abordó desde un diseño transversal descriptivo de alcance correlacional, en el cual se contó con la participación de (N=56) estudiantes de diferentes programas académicos. La edad promedio de la muestra es de 19,21 con una desviación estándar de 2,477. El 39,3% equivalente a 22 que representa la cantidad de hombres y el 60,7% correspondiente a 34, representa el número de mujeres. Como instrumento único de recolección de datos se implementó el cuestionario sobre motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ, Pintrinch D, en la versión adaptada al español por Ramírez, Echazarreta, Bueno (2012)). Dentro de los hallazgos se encontró que OMI y OME presentaron una frecuencia de uso alta y muy alta en el 80% de los programas académicos, al igual que VT que obtuvo un uso de frecuencia muy alto. Respecto a las estrategias de aprendizaje OMI, OME y AEPA presentaron usos de frecuencia altos y muy altos, al igual que uso de frecuencia alto y muy alto en las estrategias de aprendizaje RE, ORG y ARM. Se concluye que los estudiantes tienen interés en las tareas académicas respecto al reto e interés y a su vez refieren motivación orientada a las metas por el logro o agentes externos, lo cual permea la teoría Pintrich y Schunk (2006) y Pink (2009), respecto a las estrategias de aprendizaje se hace manifiesto el control y la autorregulación sobre la cognición en los procesos de aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: Motivación, estrategias de aprendizaje, cognición, meta cognición.

Abstract

This investigation is given due to the interest of knowing if the difference between the learning strategies (cognitive-metacognitive) and the Motivational orientation has an influence factor in the English Learning processes. It was approached from a descriptive transversal design of correlational scope, which had the participation of (N=57) students from different academic programs. The average age of the sample was 19,21 with a standard deviation of 2,477. The 39,3% equivalent to 22 that represents the men and 60,7% correspondent to 34 that denotes the number of women. The instrument used to collect data information was the Spanish version of the motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Pintrinch D adapted by Ramírez, Echazarreta, Bueno (2012). The findings showed that (OMI and OMI) had a “high” and “very high” use of frequency from the (80%) of the academic programs in the same way that (VT) that obtained a “very high” use of frequency, talking about the Learning Strategies (OMI, OME y AEPA) had “high” and “very high” use of frequency. As a conclusion, students are interested on academic tasks related to challenge and interest, and at the same way they refer extrinsic motivation for achievement goals or external motivations, that reflects Pintrich and Schunk (2006) and Pink (2009) theories related to the Learning Strategies that had direct influence on the control and self-regulation of cognition during the Learning processes.

Key words: Motivation, Learning Strategies, Cognition, Meta-cognition.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| 1. Justificación | 3 |
| 2. Planteamiento del problema | 5 |
| 3. Marco teórico | 8 |
| 4. Fundamentación Teórica de la Investigación | 15 |
| 4.1 La Motivación | 15 |
| 4.2 Aprendizaje | 22 |
| 4.3 Estrategias de aprendizaje | 23 |
| 5. Marco contextual | 27 |
| 6. Metodología | 29 |
| 7. Análisis y resultados | 33 |
| 8. Caracterización de las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos | 36 |
| 9. Discusión de resultados y hallazgos | 42 |
| 10. Conclusiones | 45 |
| 10. Alcances y recomendaciones | 50 |
| Bibliografía | 51 |
| Anexos | 54 |

Tablas

| | |
|--|-----------|
| Tabla 1. Escala de Motivación (CMEA) | 30 |
| Tabla 2. Escala de Estrategias de Aprendizaje (CMEA) | 31 |
| Tabla 3. Prueba de Kruskal-Wallis para comprobación de hipótesis | 43 |
| Tabla 4. Prueba de U de Mann Whitney de comprobación de hipótesis | 44 |

Gráficos

| | |
|---|-----------|
| Grafico 1. Distribución de frecuencias escala de motivación y estrategias de aprendizaje | 36 |
|---|-----------|

Introducción

La presente investigación indaga sobre las estrategias de aprendizaje y la orientación y motivación de estudiantes de inglés, dicho interés se da al reconocer la importancia de saber qué tipo de motivaciones (extrínseca - intrínseca) componen las experiencias de aula y qué estrategias de aprendizaje están usando los estudiantes a la hora de aprender. Muchas investigaciones han orientado su mirada hacia este tema, sin embargo, al preguntar específicamente por la asignatura de inglés no se ha incurrido en dicha temática. Indagar sobre estrategias de aprendizaje y orientación motivacional puede, ocasionalmente: permitir validar si las prácticas de aula son las adecuadas respecto a la asignatura de inglés; preguntar por qué algunos estudiantes permean sus experiencias anteriores en sus nuevos procesos formativos y dar respuesta a sus desempeños e intereses tan variables; comparar si existe relación entre la orientación motivacional y las estrategias de aprendizaje y, principalmente, impactar de forma positiva las experiencias de aprendizaje desde planeaciones más conscientes.

Es por ello que la presente investigación pretende dar respuesta a algunos de los cuestionamientos planteados por medio del objetivo general que es establecer las diferencias en las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos y los objetivos específicos orientados a describir, caracterizar y comparar la orientación motivacional y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de inglés de diferentes programas académicos de la IES CINOC y dando solución a la hipótesis de trabajo planteada: H^1 : Existe diferencia entre los factores asociados a la motivación y las estrategias cognitivas y meta cognitivas en el proceso de aprendizaje de inglés; y a la H^0 : No existe diferencia entre los factores asociados a la motivación y las estrategias cognitivas y meta cognitivas en el proceso de aprendizaje de inglés.

Se implementó un diseño transversal descriptivo de alcance correlacional con comprobación de hipótesis. Se contó con la participación de (N=57) estudiantes de diferentes programas técnicos y tecnológicos (Técnico en producción forestal, Técnico en

gestión de empresas agropecuarias, Tecnología en gestión de empresas agropecuarias, Tecnología en sistemas informáticos y Tecnología en gestión contable y tributaria) del municipio de Pensilvania, Caldas, entre los cuales 39,3% equivalente a 22 hombres y un 60,7% corresponde a 34 mujeres, ambos entre un rango de edades de 16 a 30 años con una media de 19,21 y una desviación estándar de 2,477. El tipo de muestreo fue no probabilístico por acceso, y el instrumento de recolección de datos usado fue CMEA (Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje) versión del MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire) adaptado al español por Ramírez, Echazarreta y Bueno (2012).

Tras este preámbulo, en el segundo epígrafe se dará la presentación de la justificación de la presente investigación, seguida del planteamiento del problema establecido, continuo a la presentación de hipótesis de trabajo y los objetivos generales y específicos, posteriormente el documento se centra en el marco teórico que se compone de antecedentes locales e internacionales y una conceptualización teórica respecto a las variables (motivación, aprendizaje y estrategias de aprendizaje) y contextual, seguido de la presentación de la metodología planteada, y finalmente la presentación de conclusiones, hallazgos, recomendaciones para futuras investigaciones y anexos respecto a lo indagado.

1. Justificación

Como docente de inglés se ha generado en torno al proceso de enseñanza, de la autora, un constante interés en conocer los aspectos motivacionales en el aprendizaje de los estudiantes, tanto como las diferencias entre estos y las estrategias que usan al momento de aprender una segunda lengua. Aún más conociendo que múltiples psicólogos del aprendizaje y educadores desde décadas atrás han generado miradas en torno a la temática y han reconocido el importante rol que juega la motivación en la adquisición de logros y en el aprendizaje, tal como lo mencionan Graham y Weiner (1996), la motivación es la respuesta a la pregunta de por qué la gente piensa y actúa como lo hace.

A pesar de los múltiples hallazgos que se han realizado en torno a la motivación, cabe destacar que las investigaciones han orientado su mirada principalmente hacia otras asignaturas, dándose la pertinencia de la investigación desde el foco del área de inglés, donde los temas más recurrentes a la hora de generar investigaciones han estado dirigidos hacia aspectos pedagógicos y de orden didáctico, dejando de lado ámbitos tan significativos como lo son el cognitivo, metacognitivo y de orden motivacional, ya que hacen explícitos procesos asociados al interés manifiesto de los estudiantes entorno a su aprendizaje.

Es de real importancia verificar si existen o no diferencias entre las estrategias de aprendizaje de orden cognitivo y metacognitivo y la orientación motivacional en los estudiantes de los diferentes programas académicos de la IES CINOC respecto a la asignatura de inglés, ello con el fin de validar si dichas variables están directamente asociadas a características propias de un programa determinado, qué estrategias usa un programa respecto a otro, si difieren entre ellos respecto a los aspectos motivacionales o si hay un uso de estrategias que predomina a la hora de aprender inglés, si hay variabilidad respecto a los programas académicos o el sexo de los estudiantes y así, entrar a verificar la pertinencia de las mismas respecto a la asignatura, y generar planeaciones a futuro que propicien de forma más estructurada y consciente el académico de los dicentes.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se centrará en identificar y relacionar o diferenciar aspectos motivacionales, así como cognitivos y meta cognitivos en el aprendizaje de inglés, con el propósito de describir, caracterizar y comparar las diferencias entre las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional de los estudiantes respecto a la asignatura en mención y plantear cómo sus diferencias podrían eventualmente significar aspectos importantes para interpretar al interior del aprendizaje del inglés y la obtención de logros en la asignatura. Al hallar la predominancia de determinadas estrategias, se puede reflexionar sobre su pertinencia según el momento formativo del estudiante y analizar si una orientación motivacional específica refleja las experiencias de aula, dichos aspectos benefician las prácticas institucionales, al tener una mirada objetiva en torno a cómo está aprendiendo el estudiante y si sus dinámicas de estudio son propicias o no. Adicionalmente, cuando se conoce de forma premeditada la forma en que trabaja un educando, se pueden influenciar desde la planeación las experiencias de aula y las formas de estudio con el fin de dinamizar el aprendizaje.

2. Planteamiento del problema

La presente investigación surge del presunto interés en conocer las diferencias que presentan a nivel cognitivo, metacognitivo y de orientación motivacional los aprendices de inglés de niveles y dominios variables de la Institución IES CINOC de Pensilvania Caldas. Dicho proceso se centra en la intencionalidad de establecer si las posibles variaciones que se encuentren entre las estrategias cognitivas y meta cognitivas, así como la orientación motivacional, son factores de influencia al momento de enfrentarse al aprendizaje de inglés como idioma extranjero.

Tal interés surge de la necesidad de indagar por los motivos que vienen generando desigualdad en el rendimiento, apropiación y dominio del idioma por parte de los dicentes, aún más percibiendo que existe mayor interés en la obtención del logro académico de la asignatura de algunos programas académicos respecto a otros. En su mayoría, los aprendices creen que el aprendizaje de un idioma es poco significativo en sus vidas y manifiestan procesos anteriores fallidos, el rendimiento tanto cualitativo como cuantitativo en el área es bajo, ello se evidencia al momento de anclar un semestre con el siguiente, donde regularmente se deben retomar temáticas planteadas como ya vistas desde el currículo, donde se hacen manifiestas las habilidades vagas que poseen, de tal suerte que indagar si existen características propias de las variables a estudiar respecto a los programas técnicos y tecnológicos de la Institución representa una gran relevancia para potenciar a futuro las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Esta necesidad, además, plantea aspectos tales como: ¿por qué surge un rendimiento académico variable entre los estudiantes al momento de aprender?, ¿hacen todos ellos el mismo uso de las estrategias?, y ¿cómo influyen estas en su rendimiento?, ¿por qué algunos programas muestran mejor rendimiento académico a pesar de tener un mismo contenido temático respecto al micro currículo y qué estrategias usan al momento de enfrentarse al aprendizaje?, ¿cuáles son las diferencias en la orientación motivacional y cómo influye ésta al momento de generar un aprendizaje significativo de inglés?

Los cuestionamientos anteriores permiten advertir la existencia de posibles factores respecto al proceso de aprendizaje, los cuales no siempre son considerados por los docentes al momento de enseñar una lengua, aún más considerando de ante mano, que la asignatura siempre ha sido tratada en términos de didáctica y lúdica, dejando de lado aspectos tan esenciales como lo son las estrategias de aprendizaje (cognitivas y meta cognitivas) y la orientación motivacional (intrínseca-extrínseca) en los procesos de enseñanza-aprendizaje y conociendo que por parte de los estudiantes muchas veces estos conceptos son nulos debido a la poca o inexistente conciencia que hay sobre su propio aprendizaje.

En tal medida, indagar por la existencia o no de diferencias entre las estrategias de aprendizaje y orientación motivacional podría contribuir y/o abonar conocimiento a partir del cual se puede proponer generar mejores estrategias y planeación curricular para garantizar no solo una mejor enseñanza, sino para impactar de manera favorable el propio proceso de formación de los estudiantes y por ende su desarrollo y dominio de conocimientos con un nivel de suficiencia y conciencia sobre lo aprendido, haciendo que su aprendizaje sea más significativo y tenga mayor impacto en su futura vida a nivel laboral, personal y profesional.

De tal modo, la presente propuesta, de acuerdo con lo anterior busca indagar por posibles disimilitudes en las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de programas técnicos y tecnológicos de la Institución en mención.

Formulación del problema

¿Cuáles son las diferencias en las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de programas técnicos y tecnológicos?

Hipótesis de trabajo

H^1 : Existe diferencia entre los factores asociados a la motivación y las estrategias cognitivas y meta cognitivas en el proceso de aprendizaje de inglés.

H^0 : No Existe diferencia entre los factores asociados a la motivación y las estrategias cognitivas y meta cognitivas en el proceso de aprendizaje de inglés.

Objetivo general

Establecer las diferencias en las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de programas técnicos y tecnológicos.

Objetivos específicos

Describir las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos.

Caracterizar las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos.

Comparar las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos.

3. Marco teórico

Antecedentes Locales

Granados y Gallego (2016) indagaron por la motivación, el aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de tres Universidades en los departamentos de Caldas y Risaralda. Para esto partieron de establecer una relación entre el aprendizaje autorregulado, las estrategias de aprendizaje y la motivación. El estudio fue llevado a cabo con una muestra de 593 estudiantes de tercero a sexto semestre, 397 de ellos mujeres entre los 17 y 22 años y 196 hombres entre los 19 y 26 años. Las variables se analizaron a través del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA) y el Software (IBM SPSS versión 22). Según los resultados obtenidos encontraron una prevalencia en el uso de estrategias cognitivas asociadas al PC, y conductas direccionadas a la gestión, organización y recolección de información. La frecuencia de uso significativo de las estrategias ELA seguido de PC que advierten un uso dinámico de las actividades de estudio. Respecto a la orientación motivacional intrínseca, concluyen que es un factor esencial en procesos investigativos y que implican reflexión y principalmente a la hora de medir los niveles de autorregulación meta cognitiva del aprendizaje en docentes de educación superior.

Antecedentes internacionales

Roces, Tourón y González (1995) generaron una investigación de auto informe en el cual mostraron la correlación entre los aspectos motivacionales, las estrategias de aprendizaje y los factores cognitivos, respecto al rendimiento académico de estudiantes con altas y bajas notas en un grupo de estudiantes universitarios. La muestra se llevó a cabo con un total de 463 estudiantes, los cuales se encontraban entre primer y quinto semestre. El cuestionario utilizado en la investigación fue el CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación) que es la versión castellana del test MSLQ y se refiere a una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje. Para el estudio se utilizó el instrumento MSLQ (Motivared Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich y Cols y el cuestionario LASSI (The Learning and Study Strategies Inventory) de Weintein y Cols.

En las conclusiones se mostraron diferencias significativas respecto a las estrategias de aprendizaje en el factor concentración, seguido de la metacognición, esfuerzo y ayuda; el único factor con poca diferencia significativa en los diferentes grupos fue el de organización. En cuanto a la motivación se refiere, los análisis mostraron diferencias significativas en las variables de autoeficacia y valor de la tarea.

Camarero, del Buey y Herrero (2000) realizaron una investigación titulada “Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios”, el objeto principal de la investigación fue analizar el uso de estilos y estrategias de aprendizaje y su relación con el curso y el rendimiento académico. El diseño usado fue el descriptivo, correlacional de estudio transversal y la muestra estuvo representada por un total de 447 estudiantes. Los instrumentos usados para el análisis de los estilos y estrategias de aprendizaje fueron los cuestionarios CHAEA y ACRA, por medio de los cuales se analizaron puntuaciones referidas a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático del aprendizaje (CHAEA) y estrategias de codificación, recuperación de la información y apoyo al procesamiento por medio del cuestionario (ACRA).

Entre los principales hallazgos, se encontró mayor rendimiento académico en aquellos estudiantes que hacían uso de estrategias de aprendizaje meta cognitivas, socio afectivas y de control, aspecto que refleja la importancia de fomentar estrategias afectivas, motivacionales y meta cognitivas para generar un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes.

Martínez y Galán (2000), de la Universidad de Barcelona, realizaron una investigación titulada “Estrategia de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos Universitarios”, la muestra se llevó a cabo con un total de 182 estudiantes de primer curso de pedagogía, un 88% de los participantes de sexo femenino, en un promedio de edades de 19,63 años. El objetivo principal de la investigación fue estimar la consistencia interna del MSLQ (autor reportaje de estrategias de aprendizaje y motivación).

El instrumento usado fue “The motivated Strategies for Learning Questionnaire” (MSLQ), (Pintrich, et al, 1988,1993). La versión del test usada se compuso de 45 ítems (25 asociados a la sección motivación y 20 a la sección estrategias de aprendizaje).

Adicionalmente, se tomó en cuenta la calificación definitiva de la asignatura de estudio. En los resultados, respecto a la evaluación final de la asignatura, no se encontró relación significativa con las estrategias de aprendizaje y la motivación, lo cual, los autores estimaron como resultado de las prácticas pedagógicas institucionales de enfoque tradicional, también plantearon posibles problemas de validez externa del test MSLQ.

Gargallo, Suarez y Ferreras (2007), realizaron una investigación denominada “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, el objetivo principal del estudio se centró en analizar la implicancia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico.

El método incluyó un diseño de validación de pruebas (Crocker y Algina, 1986) y un diseño descriptivo exploratorio con el uso de encuestas. Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis correlacional entre las estrategias de aprendizaje y las calificaciones de los estudiantes.

La población estuvo representada por 545 estudiantes de primero y segundo ciclo de la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia, de los cuales 208 eran hombres y 337 mujeres.

El instrumento usado fue el CEVEAPU (Cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios) elaborado por ellos, el cuestionario consta de 94 ítems (dos escalas, cinco sub escalas y veinticinco estrategias) las cuales fueron medidas por medio de la escala de Likert, con cinco opciones de respuesta, desde (muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo).

Entre los hallazgos encontraron 4 grupos diferentes perfiles académicos respecto al uso de estrategias (1 bueno y tres deficientes).

Cardoso (2008), realizó una investigación referente a la motivación, el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de primer año Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Simón Bolívar de Venezuela. El estudio analizó la consistencia del MSQ en una muestra de 406 estudiantes de primer semestre y su correlación con su desempeño académico en la asignatura de matemáticas. El instrumento usado fue The Motivating Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

Entre los hallazgos respecto a la motivación se encontraron las correlaciones más altas entre los factores del valor de la tarea y la autoeficacia (0.534) y entre cada una de estas con las creencias de control y respecto a las estrategias de aprendizaje con una correlación alta entre los factores de elaboración y organización (.565) y con el resto de factores, excepto con el factor de aprovechamiento del tiempo. Lo cual indica que los estudiantes alcanzan sus metas de aprendizaje no solo mediante el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y volitivas, sino también bajo el despliegue de estrategias motivacionales. El MSQ mostró una consistencia en el área de motivación y una estructura más débil respecto a las estrategias de aprendizaje. Se evidenció que los estudiantes con mayor rendimiento hicieron uso de estrategias de aprendizaje para lograr su desempeño.

Nasiriyan, Azar, Noruzy y Dalvand (2011), realizaron una investigación sobre “La influencia de la autoeficacia, el logro de metas, el valor de la tarea y el esfuerzo en estudiantes de matemáticas”. La investigación fue realizada con 280 estudiantes de octavo grado de bachillerato de la ciudad Mahabad de Irán. La muestra estuvo compuesta por 167 hombres (59.6%), y 113 mujeres (40.4%) con una edad promedio de 17.6 años. Los instrumentos usados fueron la escala de medición de Middleton and Midgley para el análisis de la autoeficacia, el valor de la tarea fue medido con el cuestionario MSLQ con la escala de Pintrich, et al. (1991). Los estudios mostraron que la autoeficacia y el valor de la tarea tuvieron una correlación positiva con el esfuerzo y tienen un efecto directo en el desempeño académico, los bajos rendimientos y el logro en matemáticas. El valor de la

tarea ejerce un efecto directo sobre los objetivos de rendimiento y el esfuerzo. La influencia directa entre el desempeño- enfoque al logro en matemáticas fue negativo. Los objetivos de rendimiento ejercen un efecto positivo sobre el esfuerzo, pero, una influencia directa en el desempeño.

Crede y Philips (2011) realizaron una revisión meta analítica del Cuestionario The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), donde fue introducida la paradoja de Simpson o efecto Yule (reversión de la dirección de los efectos observados a nivel de subgrupo al agregar o combinar datos). Los autores citan a Zimmerman (1990), donde expone que los estudiantes que se implican en procesos de aprendizaje autorregulados son definidos como participantes activos meta cognitiva, motivacional y comportamental mente en sus procesos de aprendizaje. Los estudiantes que se implican en sus procesos de aprendizaje monitorean su progreso a través de la adquisición de logros y luego son capaces de reflexionar sobre la efectividad de los mismos. Crede y Philips (2011) también citan a Duncan McKenchie (2005), donde se hace referencia a que la combinación apropiada de motivación y estrategias de aprendizaje metacognitivas genera un desempeño positivo sobre el logro académico.

Como principales conclusiones indican: el MSLQ está basado en importantes propuestas teóricas sobre la naturaleza del aprendizaje y los determinantes del desarrollo académico, a pesar de algunos problemas psicométricos identificados, consideran este instrumento como una herramienta importante para investigadores y profesionales de la educación, especialmente en referencia a las escalas que miden los atributos y comportamientos del estudiante.

Cheng y Chau (2012), realizaron una investigación cuantitativa denominada “Explorando la relación entre la habilidad de autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes y sus portafolios electrónicos”, la cual tuvo como objetivo principal identificar el uso auto informado de estrategias de autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de educación superior y explorar la relación entre las estrategias de aprendizaje de inglés y el logro en el uso de portafolios electrónicos. La muestra se llevó a cabo con (N=26) estudiantes. El

instrumento usado para medir la motivación fue el MSLQ; y respecto a los logros académicos usaron un sistema de calificación electrónica. Los resultados mostraron que las escalas cognitivas (elaboración, organización, pensamiento crítico), las estrategias metacognitivas de control (autorregulación) y las estrategias de aprendizaje colaborativo (aprendizaje con compañeros) estuvieron correlacionadas de forma positiva con el logro de los portafolios electrónicos de los participantes. Adicionalmente, atribuyeron principal importancia al uso de estrategias de autorregulación en los procesos de aprendizaje una vez es mediada en actividades de portafolios electrónicos.

Panadero y Tapia (2014), realizaron una investigación: “¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje”. La investigación abordó varias teorías sobre la autorregulación que se armonizan en el concepto de qué es un espectro compuesto por la monitorización y establecimiento de metas usadas a partir de la experiencia y el seguimiento de estrategias de aprendizaje. Respecto a las conclusiones establecidas se expuso el modelo Zimmerman como un espectro que cubre los aspectos cognitivos, comportamentales y motivacionales que mejor expone las relaciones entre motivación y autorregulación.

Hendrie (2019), realizó una investigación titulada “Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones”, cuyo principal objetivo fue analizar los procesos de autorregulación en estudiantes universitarios, según sus estrategias de aprendizaje, orientación motivacional y emociones, fue una investigación de tipo empírico, cuantitativa. La muestra se realizó con 83 estudiantes de psicología de la Universidad Cuenca del Plata en Argentina. El instrumento de auto informe usado fue el Test de Aptitudes Diferenciales Forma T de Bennett, Seashore y Weasman (1972), el cual mide las aptitudes del individuo como características sintomáticas para adquirir, mediante un entrenamiento, determinados conocimientos.

Adicionalmente, usaron el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) de Weinstein, Palmer y Schulte (1987) con el fin de evaluar las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio del estudiantado y el instrumento Cuestionario de Motivación en Línea

(OMQ) en su versión en español por Musso et al. (2014) con el fin de medir la motivación en constructos reales de aula.

Según los resultados obtenidos encontraron diferencias significativas entre la ansiedad, según la edad y sexo de los estudiantes, en la cual los hombres presentaron una media mayor que las mujeres con un mejor manejo de la ansiedad y encontraron que el factor ansiedad se manifiesta principalmente frente a los exámenes, también se encontró mayor concentración en el sexo masculino.

Entre los principales hallazgos, cabe destacar que el uso de estrategias de aprendizaje y la motivación jugaron un rol importante en los procesos académicos respecto a las diferentes investigaciones. Se entrevistó que el uso que el alumnado hace de las diferentes estrategias de aprendizaje tiene una estrecha relación con la orientación motivacional y a su vez con la obtención del logro académico sin importar el tipo de estrategia que haya usado. Según los diferentes enfoques de las investigaciones, al asociar las estrategias de aprendizaje con la orientación motivacional y con el rendimiento académico, se percibe mayor desempeño en estudiantes que hacen uso de ellas en sus procesos de aprendizaje. Tal como lo presentó Cardoso (2008), los estudiantes con mayor rendimiento hicieron uso de estrategias de aprendizaje.

Martínez y Galán (2000) mostraron que la pedagogía usada en la institución generó una baja correlación de los factores de motivación y estrategias de aprendizaje, lo cual asociaron directamente con la tendencia pedagógica institucional tradicional, en la cual, se daba baja autonomía al estudiante en su proceso de aprendizaje, siendo una enseñanza unilateral, donde el pupilo solo recibe conocimientos.

Respecto al MSLQ, las propuestas teóricas que lo componen evidencian su pertinencia y utilidad en procesos investigativos, el instrumento es de gran utilidad al momento de generar intervenciones pedagógicas con el fin de conocer el tipo de motivación a la que están orientados los estudiantes y las estrategias de aprendizaje que usan en sus prácticas académicas.

4. Fundamentación Teórica de la Investigación

4.1 La Motivación

Concepto de motivación

La palabra motivación proviene del latín *motivos* (relativo al movimiento) y el sufijo *ción* (acción y efecto) y el verbo *movere* (mover) y el sufijo (tivo) que indica relación activa o pasiva, ello asociado a cualquier proceso o práctica con el que se tenga interacción.

Según el diccionario de la Real Academia (RAE) la motivación está asociada con un conjunto de factores internos y externos que en parte determinan el actuar de una persona.

Visto desde el ámbito del aprendizaje, el concepto motivación está directamente asociado con la implicación que el estudiante tiene con sus procesos de aprendizaje, sus procesos académicos y su comportamiento sea de una forma participativa o pasiva.

A continuación, se muestran diferentes definiciones del concepto de motivación desde la perspectiva de varios autores.

Vroom (1964) concibió la motivación desde la relación con el esfuerzo, de allí que se estimara que entre más motivado está el individuo, mayor será su desempeño en las actividades asignadas. Desde esta teoría se conciben 3 dimensiones de la motivación enfocadas en el ámbito laboral, teniendo como principal componente la autoeficacia del empleado (la expectativa, la dimensionalidad y la valencia). La primera, asociada a la expectativa donde propone que del esfuerzo que se proyecta sobre determinada actividad se dan los resultados esperados y que la eficacia y valor de la tarea impuesta tendrán que tener como variable tanto el conocimiento y las habilidades del sujeto como el recurso y el apoyo en sus necesidades frente al manejo del instrumento.

La segunda, desde la instrumentalidad, enfocada en el factor de organización para que los procesos sean significativos, es decir, para obtener un buen desempeño cada parte de la organización es esencial para el engranaje. Finalmente, la valencia, asociada al hecho de ser valorado por las actividades realizadas, ya sea por medio de remuneraciones de carácter económico, o por medio de la exaltación de las labores desarrolladas.

Tapia (1992), señala la motivación por el aprendizaje o por el logro académico como un proceso interpersonal que depende en alto grado de las acciones que se desarrollan en el aula, es decir una reacción directamente permeada por el contexto de aprendizaje, en este orden de ideas el docente y el contexto de aprendizaje tienen una alta implicación en el desempeño del estudiante respecto a las creencias que este tiene de sí mismo generándose motivación o desmotivación en determinadas actividades, dándose una interacción directa entre perfil motivacional del estudiante, las pautas de interacción del docente, y el contexto.

Los contextos creados por los docentes generan una relación directa con las características propias del estudiante, así pues, el autor presenta ciertas características para precisar en el proceso de enseñanza:

1. La interacción entre el contexto y el alumno es dinámica: Un estudiante puede iniciar una actividad académica con gran motivación, sin embargo, el grado de motivación puede variar a tal punto de abandonar la actividad o evadirla, este actuar dependerá de las formas de interacción que genere el docente en el aula para impactar de forma positiva al estudiante y hacer que mantenga el interés por su proceso de aprendizaje.
2. Clima motivacional y estudiante: Adecuación del contexto de aprendizaje y generación de significancia en el acto de aprender.
3. Todo cambio motivacional requiere tiempo: El estudiante tiene unas experiencias y procesos anteriores que permean su actuar en los nuevos escenarios de aprendizaje, por más que el docente genere cambios en el contexto y experiencias significativas de aula es un proceso continuo y un estudiante que tiene una baja percepción de su autoeficacia y creencias de control bajas tendrá que permear estos procesos de aprendizaje de forma continua.

Manassero y Vázquez (1998) conciben la motivación como un constructo no observable directamente y cuya importancia reside, entre otros factores, en su capacidad explicativa y predictiva de la conducta humana en diferentes situaciones y contextos.

Ryan y Deci (2000b) consideran que la motivación hace referencia a la energía, a la dirección, a la persistencia y a la consecución de un resultado final, aspectos que conciernen tanto a la activación como a la intención.

Pintrich y Schunk (2002) manifiestan la importancia de las creencias de autoeficacia en el ámbito educativo y la obtención de logros. Los resultados respecto a una tarea académica, sean exitosos o no, generan cambios en el sujeto educable respecto a su autoeficacia para el aprendizaje, las expectativas para el éxito y el valor de la tarea, las interacciones respecto a los elementos que componen la motivación pueden tener como consecuencia diferentes desempeños en el ámbito educativo.

Desde las investigaciones de Yerkes y Dodson (1908) se dio una correlación entre la variable motivación y el desempeño, ambas variables evaluadas de forma invertida. En su investigación se determinó que, al generarse niveles altos de motivación, se da como resultado un desempeño bajo y en contraposición, al darse un ambiente en el cual la motivación es moderada, el desempeño se incrementa, ello se explica desde la concepción de que al estar demasiado excitado se disminuye el rendimiento. En su mayoría las concepciones de motivación están orientadas hacia la conducta, el desempeño humano en una actividad determinada, el gasto de energía y la obtención de metas.

En consecuencia, la motivación es concebida como un factor esencial al momento de hablar del desempeño y obtención de resultados, algunos autores viéndolo desde el ámbito académico (éxito escolar y obtención de logros) y otros desde el ámbito social y laboral (autoeficacia, interés).

Bandura (1996) percibe la motivación desde la autorregulación, como un actuar que permite vigilar determinadas situaciones de la vida e indica hay tres procesos esenciales respecto a la autorregulación (establecimiento de metas, anticipación de resultados, evaluación del proceso y autorregulación de pensamientos y acciones). Adicionalmente expone:

Las personas no actúan solo por ajustarse a las preferencias de los demás, gran parte de su conducta es regulada por estándares internos y respuestas de evaluación de sus propias acciones. Una vez que se adoptan estándares personales, las discrepancias que existen entre una acción y los estándares con que se mide activan reacciones de autoevaluación que influyen en el comportamiento subsecuente, (Bandura, 1996, citado en Schunk, 2012, p.118).

Tipos de motivación

Desmotivación o motivación controlada

Según Charms (1968) y Deci y Ryan (2000a), la desmotivación hace referencia a la motivación intrínseca y a varios tipos de motivación extrínseca, todas representadas por acciones causadas intencional o personalmente. El concepto de desmotivación se usa para describir personas con ausencia de intencionalidad y motivación.

En una primera representación de la desmotivación, la persona no actúa porque siente que no es competente para alcanzar de forma efectiva un proceso externo, este tipo de desmotivación ocurre como resultado de la percepción que se tiene de sí mismo, de no poder a través de ninguna acción, controlar resultados, o desarrollar las acciones requeridas. Esta forma de desmotivación no surge desde lo que concierne a la competencia o el control, se da debido a la ausencia de interés.

Una segunda expresión de desmotivación surge cuando los comportamientos no tienen significado o interés, especialmente, cuando fallan en relación al cumplimiento de

necesidades, puede presentarse incluso cuando el individuo tiene la eficacia o competencia para actuar.

Un tercer tipo de desmotivación concierne al desafío o resistencia. Aquí, la desmotivación es un acto específico, es realmente una no acción motivada o un comportamiento oposicionista para desafiar demandas que están frustrando una necesidad básica por autonomía o afinidad.

De acuerdo con Pink (2009) hay dos tipos básicos de motivación, la primera es la motivación intrínseca y la segunda la extrínseca. En la motivación intrínseca, principalmente caracterizada por el interés del aprendiz en sus procesos de aprendizaje, a pesar de no contar con premios o recompensas, hay un disfrute en el acto de aprender. Por el contrario, la motivación extrínseca, tiene como principal característica la recompensa o el interés en reconocimientos externos frente al desarrollo o realización de determinadas actividades. El sujeto cuya motivación está orientada a las metas extrínsecas, constantemente está enfocado en la adquisición de certificados y reconocimientos externos.

Según Ryan & Deci (2000) este tipo de motivación viene de recursos externos y es usada como un catalizador para *iniciar un salto*, se refiere a un estudiante que no es intrínsecamente motivado al desarrollo y aprendizaje efectivo.

La motivación en contextos sociales

Los conceptos de motivación autónoma, motivación controlada y desmotivación están teorizados para mediar entre los contextos sociales y externos, tales como el desarrollo efectivo y el bienestar. Los contextos sociales que proporcionan satisfacción a las tres necesidades psicológicas básicas también facilitan mayor desempeño autónomo, el cual genera campos de mayor desarrollo efectivo y de bienestar. Sin embargo, los contextos sociales que nos son compatibles o frustran activamente estas necesidades psicológicas básicas tienden a promover la motivación controlada o desmotivación, la cual produce un desarrollo más pobre o mal-estar.

Desde la visión de Pintrich (2002), el contexto de aprendizaje y el contexto social tienen un rol esencial en los procesos de aprendizaje, su teoría incluye elementos cognitivos, contextuales y de orden motivacional. Este autor estudió las creencias de autoeficacia, donde consideró este elemento como algo esencial para predecir el grado de implicación de los estudiantes en tareas de orden académico y su obtención de logros, lo cual implica que las creencias de autoeficacia no solo tienen influencia sobre los aspectos motivacionales, adicionalmente, influyen en su comportamiento y en sus procesos cognitivos durante el desarrollo de una actividad (Pintrich, 2002).

Los principios de la teoría cognoscitiva han sido aplicados en la teoría de la autorregulación (Zimmerman, 1994, 1998, 2000, citado en Schunk, 2012), donde se hace explícito que la autorregulación es un proceso en el cual el aprendiz elige y no siempre está relacionado con sacar ventaja positiva de las situaciones, especialmente cuando hay rasgos de inseguridad frente a lo que se debe realizar y se hace necesaria la presencia del docente, ello se hace manifiesto cuando hay manejo directo de la tarea. En este caso hay aprovechamiento controlado de forma externa o por terceros.

Bandura (1996) expone que los juicios de valor que tienen de sí mismos los estudiantes hacen manifiesta la relevancia de lograr una meta, cuando un docente no tiene implicancia en su proceso de aprendizaje, no evalúa su desempeño, ni muestra motivación por mejorarlo. Cuando en los procesos de aprendizaje se incluyen herramientas de retroalimentación por parte del docente, en muchas ocasiones el bajo interés que se dio al inicio sobre el logro de una meta adquiere mayor relevancia. Otro aspecto importante a considerar en la teoría cognoscitiva, según la perspectiva de Bandura (1996), es el aspecto de tener metas desafiantes en el proceso de aprendizaje, lo cual hace que haya un mayor esfuerzo, cosa contraria sucede cuando las metas son de menor dificultad.

Deci & Ryan (1980a, 2000), mostraron investigaciones sobre contextos sociales, las cuales, empezaron *con experimentos que exploraban los efectos de varios factores contextuales sobre la motivación intrínseca*, con los resultados acumulados se comenzó a explicar que la

motivación intrínseca podría ser basada en las competencias y la autonomía e indeterminada por condiciones hostiles para estas necesidades.

Adicional a la motivación orientada a metas intrínsecas y metas extrínsecas se tienen en cuenta las variables que se mencionan a continuación, las cuales tienen incidencia directa en ambos tipos de motivación.

Creencias de Control: Esfuerzos y modo de estudiar de los aprendices, refleja hasta que punto los estudiantes creen que su proceso de aprendizaje depende de su esfuerzo y prácticas de estudio, es un tipo de reflexión sobre su propia capacidad intelectual, lo cual le puede llevar a pensar que es capaz o no desempeñar determinada actividad y por defecto conlleva al éxito o fracaso en la adquisición del logro, en ocasiones el estudiante tiene experiencias de aprendizaje negativas en el pasado que permean sus percepción del aprendizaje en la actualidad.

Autoeficacia para el aprendizaje: Valencia del sujeto educable para realizar sus actividades de orden académico, creencias acerca de su eficiencia y habilidades en la realización de actividades académicas, al ser auto eficaz el aprendiz usa estrategias acordes a su momento de aprendizaje, hace una buena utilización de tiempos de trabajo y mantiene ambientes de estudio apropiados. Según Bandura (1997), se refiere al control que ejerce el individuo sobre sus emociones, especialmente al enfrentarse a posibles situaciones de estrés o diversas experiencias de su contexto donde refleja autorregulación y eficacia.

Ansiedad ante los exámenes: Sensaciones de preocupación del estudiante durante la realización de actividades evaluativas, predisposición o reactividad al enfrentarse a diferentes procesos evaluativos, dicho proceso se puede dar como consecuencia de uso de estrategias de aprendizaje superficiales, bajos procesos de codificación y organización de la información. Según Gutiérrez 1996 y Hembree (1988) la preocupación ante los procesos evaluativos se asocia con el déficit en la ejecución de estrategias de aprendizaje y conduce a bajo rendimiento académico. Un estudiante con problemas de ansiedad percibe los

procesos académicos como una amenaza y se siente inseguro frente a sus técnicas cognitivas

4.2 Aprendizaje

Schunk (2012) aborda el concepto de aprendizaje como un cambio en la conducta o el actuar como resultado de la experiencia. El espectro del aprendizaje se tendrá en cuenta a la luz de la teoría socio cognitivista, donde interactúan aprendizaje y conducta, se da una interrelación entre persona, conducta, ambiente, y autorregulación.

Desde la posición teórica de Bandura (1996) se da una aproximación de la concepción del aprendizaje por observación. Lo cual genera gradualmente la ejecución de habilidades y estrategias en el proceso de aprendizaje. En esta línea se da campo a la teoría socio cognitivista, luego de darse hasta la primera mitad del siglo XX una tendencia conductista. Esta teoría supone que los procesos de aprendizaje se dan por medio de la interacción social, al observar o interactuar con el otro, y se da el actuar del sujeto según las creencias que tiene sobre sus capacidades (autoeficacia y creencias de control).

El aprendizaje es considerado como un acto vicario, es decir, basado en el procesamiento de la información como resultado de la interacción entre conducta y contexto, los cuales guían a la acción (Bandura, 1996). El aprendizaje se da como un resultado de la experiencia frente al mismo acto de aprender. Respecto a las acciones: aquellas que conllevan al éxito se conservan, y las que no, se modifican.

La teoría cognoscitiva social afirma que los resultados de la conducta sirven como fuente de información y de motivación.

Aprendizaje Autorregulado

Según Flavell (1993), la función de las estrategias cognitivas es la de alcanzar los objetivos de orden cognitivo, en tanto la metacognición es usada para validar el progreso que se ha

llevado con ella, en tanto la motivación lleva a juicios antes, durante y luego de cada proceso cognitivo.

Según Bandura (1996), la autorregulación implica aspectos tanto de orden cognitivo, directamente asociados al procesamiento de la información, como motivacionales respecto al empeño y valencia frente a determinada actividad.

Desde la arista de Zimmerman y Schunk (2001) (citados en Schunk, 2012), bajo el concepto de una acción realizada por el individuo para controlar aspectos importantes de su vida, en el campo del aprendizaje se refiere a las opciones de los aprendices al momento de aprender sobre lo que hacen y la forma de hacerlo (motivación intrínseca), y cuando los parámetros de aprendizaje están regulados por agentes externos, se refiere la motivación extrínseca.

4.3 Estrategias de aprendizaje

Según Weinstein y Mayer, "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de simbolización" (1986, p.315). Los autores exponen tres tipos de estrategias de aprendizaje: cognitivas (asociadas al procesamiento de información), metacognitivas (regulación y control de la cognición) y de gestión de recursos (regulación del tiempo, ambiente de estudio y esfuerzo en el acto de aprender).

Schmeck (1988) y Schunk (1991), estiman las estrategias de aprendizaje como secuencias de procedimientos orientados hacia el cumplimiento de metas de aprendizaje. Las propuestas de ambos autores están orientadas al interés del aprendiz en la adquisición de conocimiento en su proceso de aprendizaje.

Según Pintrich (1993), las estrategias de repaso inciden sobre los procesos de aprendizaje de codificación de la información y no genera un anclaje entre la información anterior y la

nueva, caso contrario sucede con las estrategias de elaboración y organización que están asociadas a procesos reflexivos y críticos de materiales de estudio.

Se puede decir que las características esenciales de las estrategias de aprendizaje es que son procedimientos, conductas y pensamientos intencionados para el cumplimiento de metas según las intenciones educativas del estudiante. Las estrategias expuestas a continuación son las que se tuvieron en cuenta en la presente investigación: de orden cognitivo y metacognitivo desde la mirada de Weinstein y Mayer (1986).

Estrategias de aprendizaje de orden cognitivo

Las estrategias cognitivas o directas están asociadas a la memoria y los procesos comunicativos, son formas de organizar las acciones usando capacidades intelectuales para guiar el desarrollo de una tarea o actividad en particular.

Repetición: Hace referencia a las estrategias de memorización que usa el aprendiz para recordar información o contenidos que debe aprender. Es una función básica respecto a la retención de datos que ubica la información en MCP (memoria a corto plazo) para luego transferirla a la MLP (memoria a largo plazo).

Elaboración: La elaboración, o proceso de añadir información al material por aprender, incrementa el almacenamiento de la información, ya que permite la relación con algo que ya se conoce. Entre las estrategias usadas se resaltan el parafraseo o el resumen. Mediante la difusión de la activación el material elaborado se puede vincular con rapidez a la información guardada en la memoria. La elaboración constituye el paso entre las estrategias asociativas y las de organización, entre algunos ejemplos están las palabras clave, la imagen mental, el parafraseo. Esta estrategia promueve el aprendizaje significativo anclando el conocimiento anterior al nuevo.

Organización: Es una estrategia de subrayado o de esquematizar que facilita en gran medida el ingreso de información a MLP (Memoria de largo plazo). Al hacer uso de esta estrategia el recurso queda bien organizado, aspecto que facilita la asociación de información previa y hace más sencillo el tránsito de nuevos datos (Anderson, 1990, citado en Schunk, 2012). Consiste en dar estructura al material de estudio sea por medio del uso de mapas conceptuales o mentefactos, la síntesis de un texto,

Pensamiento Crítico: Refiere la capacidad del estudiante para anclar conocimientos previos a los nuevos conceptos y expresarlos por medio de evaluaciones críticas sobre los nuevos conceptos que estudia.

Estrategias de orden metacognitivo

Las estrategias metacognitivas o indirectas están constituidas por aspectos cognitivos, socio afectivos y sociales, están directamente relacionadas a aquellos recursos que el aprendiz usa para planificar el establecimiento de metas, monitorear, regular y evaluar su proceso de adquisición del logro académico. Según Flavell (1993) “Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo”. (pp. 160). Un ejemplo de este tipo de estrategias es la reflexión y autoevaluación de procesos llevados a cabo que fortalezcan o ayuden a propiciar la experiencia cognitiva, es el conocimiento sobre las funciones de la cognición.

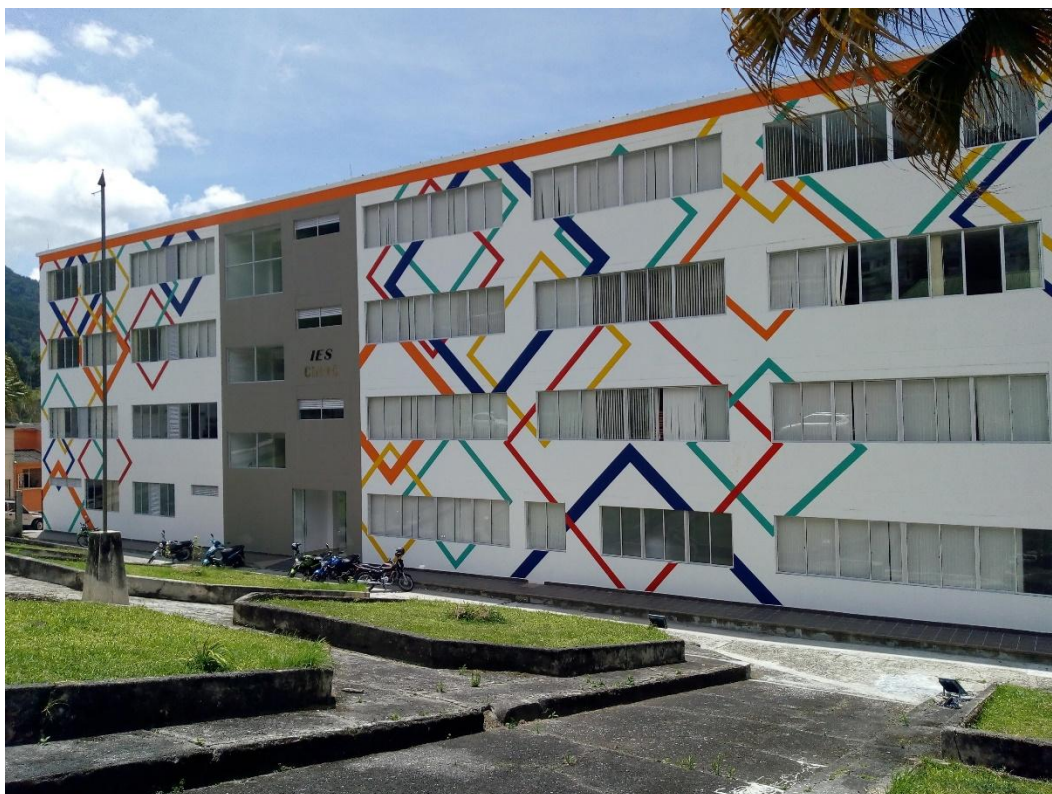
Autorregulación meta cognitiva: Hace referencia a las estrategias que usa el dicente para controlar su cognición. En este aspecto, al hacerse monitoreo y supervisión de las actividades, recursos y alcance de metas subyacen procesos de autogestión que benefician la obtención del logro.

Administración de gestión de recursos: Evalúa el uso de estrategias de regulación y manejo de los recursos al momento de estudiar, el tiempo usado para desarrollar determinada actividad y la forma de enfrentarla, los lugares o ambientes de estudio que le generen mayor impacto y afinidad al momento de aprender y finalmente, el esfuerzo y dedicación respecto a una meta de aprendizaje.

5. Marco contextual

Imagen 1.

IES CINOC



Tomado de IES CINOC página virtual

La IES CINOC ha estado liderando procesos de enseñanza en el Oriente de Caldas desde el año 1988, donde a partir del Decreto No 37 tenía como razón social Colegio Integrado Nacional de Oriente, y se establece como Unidad Docente de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, autorizada para adelantar programas de Formación Intermedia (hoy técnica profesional), además de los programas de bachillerato y educación no formal.

Mediante la Resolución No.6453 del 23 de julio de 2010, el Ministerio de Educación Nacional se otorga la Redefinición Institucional a la IES CINOC para el ofrecimiento de programas por ciclos propedéuticos (Técnico, Tecnólogo y Profesional).

La IES CINOC ofrece apoyo con estudios académicos asociados a las carreras mencionadas a continuación: Tecnología en gestión agroforestal, Tecnología en gestión contable y tributaria, Tecnología en gestión de empresas, Tecnología en gestión de empresas agropecuarias, Tecnología en gestión de sistemas informáticos y Tecnología en sistemas de agrobosques.

En la actualidad la IES CINOC está ubicada en tres sedes del Oriente de Caldas (Pensilvania, Manzanares y Marquetalia), siendo Pensilvania la sede principal.

Los estudiantes de Tecnologías deben cumplir con un total de 4 niveles de inglés que corresponden a 16 créditos. Cada semestre ven 64 horas y adicionalmente completan el proceso de aprendizaje con la metodología Blended-Learning (aprendizaje mixto) con 32 horas adicionales de trabajo independiente.

6. Metodología

Tipo de investigación y diseño metodológico

Se implementó un diseño transversal descriptivo de alcance correlacional con comprobación de hipótesis. Se contó con la participación de (N=57) estudiantes de diferentes programas técnicos y tecnólogos del municipio de Pensilvania Caldas, entre los cuales el 39,3% equivale a 22 hombres y un 60,7% corresponde a 34 mujeres, ambos entre un rango de edades de 16 a 30 años con una media de 19,21 y una desviación estándar de 2,477.

Muestra

El tipo de muestreo fue no probabilístico por acceso.

Instrumentos de recolección de información

El instrumento de recolección de datos usado fue el Motivated Strategies For Learning Questionnaire (MSLQ) en la versión adaptada al español por Ramírez, Echazarreta, Bueno (2012) como Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA).

Caracterización del instrumento

Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA)

Ramírez (2012) elaboró el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), el cual fue traducido al español a partir del cuestionario de auto reporte “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” (MSLQ) Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, (1991), tomado de Ramírez (2012). El CMEA está integrado por dos escalas: la escala de motivación y la escala de estrategias de aprendizaje, cada variable compuesto por 31 ítems.

La primera escala, asociada al componente motivacional está basada en el modelo socio cognitivo de Pintrich (1988a, 1988b, 1989), el cual da cuenta de elementos motivacionales hacia la obtención de logro de metas basadas en orientación intrínseca o extrínseca, expectativas de valor hacia el éxito o fracaso frente a la realización de determinada tarea, la auto percepción, la autoeficacia, las creencias de control, el valor de la tarea, y el interés manifiesto sobre la realización de la misma en los contextos de aprendizaje; y el componente de afecto está asociado a los ítems de la escala de ansiedad ante los exámenes, respecto a las preocupaciones proyectada por su realización.

La segunda escala estrategias de aprendizaje evalúa las estrategias cognitivas, metacognitivas y de contexto que usan los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esta escala está basada en el constructo de Weinstein & Mayer (1986), el cual compone tres clases de estrategias de aprendizaje: las cognitivas (estrategias básicas y complejas para uso y procesamiento de la información de textos), las metacognitivas (estrategias que ayudan a controlar y regular la cognición) y las estrategias de gestión de recursos (estrategias y uso de recursos para el manejo del tiempo, ambiente de estudio y esfuerzo durante actos de aprendizaje).

En las tablas 1 y 2, se muestran las escalas evaluadas en el cuestionario, con su respectiva definición y las preguntas evaluadas en cada una de las variables que las componen.

Tabla 1

Escala de Motivación (CMEA)

| Subescala | Siglas | Definición | Ítems |
|---|---------------|---|--------------|
| 1. Orientación a metas intrínsecas | OMI | Se refiere al grado en que el estudiante se implica en una tarea académica por motivos como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio en ella. | 1,16,22, 24 |
| 2. Orientación a metas extrínsecas | OME | Se refiere al grado en el que el estudiante se implica en una tarea | 7, 11,13, 30 |

| | | | |
|--|-------------|---|------------------------|
| | | académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los demás. | |
| 3. Valor de la tarea | VT | Hace referencia a los juicios del estudiante acerca de la importancia, interés y utilidad del contenido de la asignatura. | 4, 10,17, 23,26,27 |
| 4. Creencias de control | CC | Refleja hasta qué punto el estudiante cree que sus resultados académicos dependen de su propio | 2, 9,18,25 |
| 5. Autoeficacia para el Aprendizaje | AEPA | Estima las creencias y juicios del estudiante acerca de su habilidad para realizar con éxito una tarea académica | 5,6,12,15,20 ,21,29,31 |

Tomado de: Ramírez (2012, p.2).

Tabla 2.
Escala de Estrategias de Aprendizaje (CMEA)

| Subescala | Siglas | Definición | Items |
|-------------------------------|---------------|--|------------------------|
| 1. Repetición | RE | Refleja el uso que hace el estudiante de estrategias de repetición para ayudarse a recordar la información de una tarea académica. | 39, 46, 59, 72 |
| 2. Elaboración | ELA | Se refiere a sí el alumno usa estrategias de elaboración, como el parafraseado o el resumen cuando realiza una tarea académica | 53, 62, 64, 67, 69, 81 |
| 3. Organización | ORG | Hace referencia a las estrategias como el subrayado o los esquemas, que emplea el alumno para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante | 32, 42, 49, 63 |
| 4. Pensamiento crítico | PC | Se refiere al uso de estrategias por parte de los estudiantes para aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer evaluaciones críticas de las ideas que estudia. | 38, 47, 51, 66, 71 |

| | | | |
|---|------------|--|--|
| 5. Autorregulación metacognitiva | ARM | Se refiere al uso de estrategias que ayudan al estudiante a controlar y regular su propia cognición. Incluye la planificación (establecimiento de metas), la supervisión de su propia comprensión y la regulación. | 33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79 |
|---|------------|--|--|

Tomado de: Ramírez (2015, p.3)

Aspectos éticos de la investigación

La institución en la que se realizó la investigación fue informada previamente sobre los propósitos del proceso investigativo y cada uno de los estudiantes aceptó la participación en la realización del cuestionario (CMEA) sabiendo de forma anticipada los aspectos a evaluar con el cuestionario y la intencionalidad del mismo. Se anexa formato de consentimiento informado usado, (ver anexo 1).

7. Análisis y resultados

Los resultados se presentan a continuación en el siguiente orden: Inicialmente, se partirá de una descripción de las variables sociodemográficas con el fin de generar una caracterización sobre la población participante. Luego se pasará a un análisis descriptivo sobre las variables que conforman el constructo de orientación motivacional y las estrategias de aprendizaje cognitivas y meta cognitivas. Finalmente, se procederá a la realización de pruebas de diferencia entre grupos, así como pruebas de asociación.

Análisis sociodemográfico de variables

De acuerdo con los análisis descriptivos realizados sobre las variables sociodemográficas, se observó que las edades de los participantes se encuentran entre 16 y 30 años ($M=19,2$, $DE=2,47$). El sexo con mayor prevalencia fue el femenino (60,7%) sobre el masculino (26,8%). La procedencia de los participantes en su mayoría es del casco urbano (73,2%), seguido de zona rural (26,8%). De los programas que participaron se observó una prevalencia del programa Técnico en producción agropecuaria (41,1%), seguido de los programas Tecnología en gestión contable y tributaria (21,4%), Técnico en producción forestal (16,1%), Tecnología en gestión de empresas agropecuarias (10,7%), y Tecnología en sistemas informáticos (10,7%). En cuanto a los semestres se observó que el quinto semestre fue el que más aportó a la muestra (42,9%), seguido del primer semestre (41,1%), y se observó que el semestre que menos aportó a la muestra fue el tercero (16,1%).

Al verificar la participación de las tecnologías en el proceso investigativo corresponde a un 42,8% en comparación a las técnicas que fueron las que más aportaron a la muestra con una representación del 57,2%.

Análisis descriptivo sobre las variables de motivación y estrategias de aprendizaje

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al primer objetivo específico: Describir las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos.

Análisis descriptivos orientación motivacional, creencias, valoración y ansiedad.

De acuerdo con los resultados obtenidos se observó, para el caso de la orientación motivacional intrínseca, que los participantes en general reportan un uso de frecuencia “muy alto” (60,7%) seguido de un uso “alto” (26,8%). En relación con la orientación motivacional extrínseca, se observó una frecuencia de uso “muy alto” (62,5%), seguido de la frecuencia de uso “alto” (19,6%), para la valoración de la tarea se observó una frecuencia de uso “muy alta” (87,5%). En las creencias de control, se observó que la frecuencia de uso se encuentra en el uso promedio (30,4%) y un uso de frecuencia “alto” (39,3%). Para la creencia de autoeficacia se observó una frecuencia de uso “muy alto” (50,0%), seguido de una frecuencia de uso “alto” (37,5%). Y para la ansiedad en los exámenes se observó que la frecuencia de uso se encuentra distribuida entre uso “muy alto” (21,4%), “alto” (25,0%), uso “promedio” (32,1%), y “bajo” (19,6%).

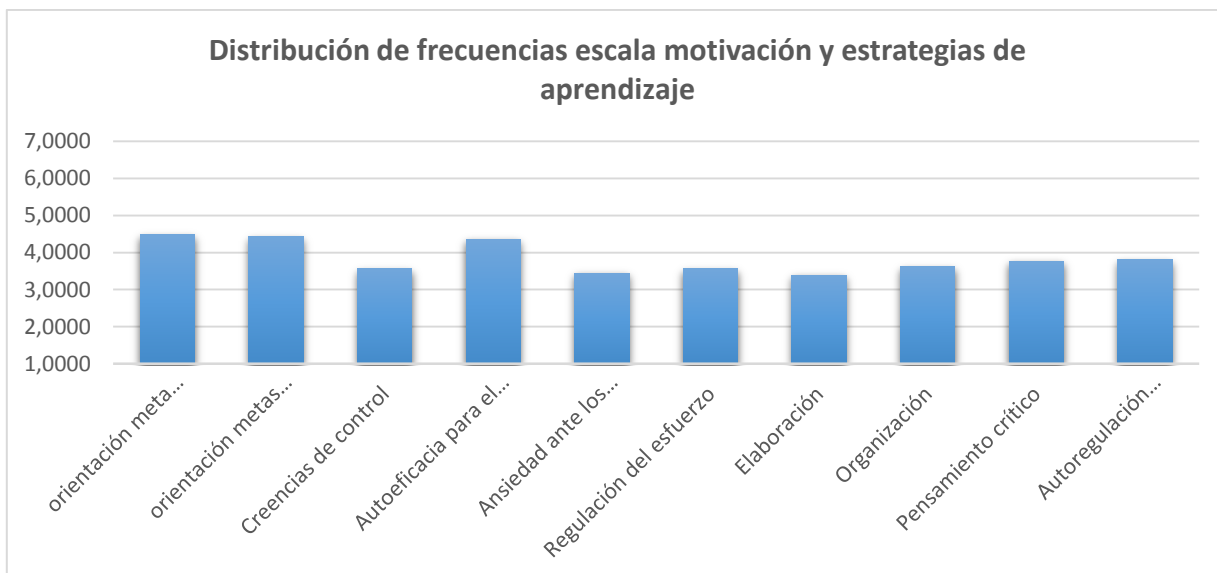
Análisis descriptivo sobre estrategias de aprendizaje cognitivo y meta cognitivo

En los análisis descriptivos generados para las variables relacionadas con las estrategias de aprendizaje, se encontró que para la estrategia de aprendizaje *repetición*, la frecuencia de uso observada fue “Promedio” (44,6%), seguido de la frecuencia de uso “Alto” (32,1%). En cuanto a la estrategia de *elaboración* se observó un uso de frecuencia “Promedio” (30,4%), seguido de un uso “Alto” (28,6%). Para el caso de la estrategia *organización*, se observó una frecuencia de uso “Promedio” (28,6%), “Alto” (37,5%), y “Muy alto” (21,4%). En la estrategia de *pensamiento crítico* se obtuvo una frecuencia de uso “Alto” (30,4%), “Promedio” (35,7%) y uso “Muy alto” (26,8%). Finalmente, en la estrategia *autorregulación* se observó una frecuencia de uso “Alto” (51,8%) seguido de un uso “Promedio” (30,4%).

Con el fin de que haya una mejor comprensión de los análisis descritos anteriormente reportados se procedió a la realización de un gráfico en el que se muestran las diferentes frecuencias para cada una de las variables correspondientes a la motivación y las estrategias de aprendizaje. Los resultados se muestran en el Gráfico 1.

Gráfico 1.

Distribución de frecuencias escala de motivación y estrategias de aprendizaje



Elaboración propia

El análisis descriptivo de carácter motivacional advierte altos niveles de (OMI) y (OME) al igual que (VT), lo cual hace visible la teoría de Vroom (1964) donde el desempeño en las tareas asignadas es una consecuencia de la motivación. Respecto a las experiencias de aula se genera un contraste en cuanto a la información presentada sobre (OMI), donde en el aula la motivación es principalmente guiada a agentes externos (OME), y a pesar de que reflejan baja (OMI) en el aula, su implicación en la realización de actividades es alta. Respecto a la estrategia (AEPA), se puede decir que, aunque mostró un uso de frecuencia alto del 50% de la muestra, no es un elemento de uso que refleje el estudiante en la asignatura, ya que muestran la necesidad de apoyo y constante monitoreo de las actividades a realizar.

La estrategia de (ARM) fue la que presentó mayor uso de frecuencia por parte de los estudiantes, se advierte que al hacer uso de estrategias de (ARM) el alumno tiene las herramientas necesarias para incorporar en su aprendizaje las estrategias que mayor aporten a su proceso formativo. En contraposición, como se pudo observar, la estrategia (RE) es la segunda con mayor uso de frecuencia, lo cual implica procesos superficiales de aprendizaje, donde se valen de la memorización.

Las estrategias que requieren un uso más estructurado de la información presentan altos niveles de uso de frecuencia en la muestra, lo cual implica procesos de aula significativos, en contraste la apropiación de estrategias como (ELA), (ORG) y (PC) son poco usadas por los estudiantes de la asignatura.

Finalmente, respecto a (AE) los niveles muestran el nivel porcentaje de estudiantes que se sienten ansiosos en gran medida al enfrentarse a un examen de inglés, donde se hace evidente el uso básico de estrategias de aprendizaje.

8. Caracterización de las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos

Los resultados que se presentan a continuación se corresponden con el segundo objetivo específico: “Caracterizar las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos”.

De acuerdo con los resultados de caracterización por programa, se observó que el programa que mayor porcentaje obtuvo para la *orientación motivacional intrínseca* fue el programa Técnico en producción forestal con una frecuencia de uso “Muy alta” (88,9%), seguido del programa Tecnología en gestión de empresas agropecuarias cuya frecuencia de uso fue “Muy alta” (83,3), continuo el programa Tecnología en gestión contable y tributaria con una frecuencia de uso “Muy alta” igual al (75,0%), consecutivo al programa Tecnología en sistemas informáticos con una frecuencia de (50%), finalmente, el programa de Técnico en producción agropecuaria con una frecuencia de uso “Alta” (47,8%) y “Muy alta” (39,1%).

Para el caso de la *orientación a metas extrínsecas* el programa con mayor porcentaje de frecuencia de uso “Muy alto” (73,9%) fue el Técnico en producción agropecuaria, seguido del uso de frecuencia “Muy alto” (66,7%) correspondiente al programa de Tecnología en gestión de empresas agropecuarias y el Técnico en producción forestal, continuo con una frecuencia uso “Muy alto” y “Promedio” (50%), el programa Tecnología en sistemas

informáticos y, finalmente, con un porcentaje de frecuencia de uso “Muy alto” y “Alto” (41,7%) el programa Tecnología en gestión contable y tributaria.

Como los resultados obtenidos mostraron, las experiencias de aula tal como lo menciona Tapia, están totalmente permeadas por el quehacer docente, los programas que presentaron mayor uso de frecuencia de (OMI) (OME), hacen evidente que, según la actividad a realizar, en algunos momentos el estudiante puede sentirse más orientado hacia una motivación específica.

Respecto a la variable de *valor de la tarea* se obtuvo mayor frecuencia de uso “Muy alto” (100%) en los programas académicos Tecnología en gestión de empresas agropecuarias y Tecnología en sistemas informáticos, seguido del programa Técnico en producción forestal con una frecuencia de uso “Muy alto” (88,9) y finalmente el programa Tecnología en gestión contable y tributaria con una frecuencia de uso “Muy alto” (75%). Los resultados muestran que al tener niveles altos de uso de la variable se refleja la alta implicación del estudiante respecto a las actividades planteadas.

Referente a las *creencias de control* el programa Tecnología en sistemas informativos obtuvo mayor frecuencia de uso “Alto” y “Promedio” (50%), seguido del Técnico en producción agropecuaria con frecuencia de uso “Alto” (43,5%), luego está la Tecnología en gestión contable y tributaria con una frecuencia de uso “Promedio” (42,7%), continuo está el programa de Tecnología en gestión de empresas agropecuarias con una frecuencia de uso “Alto” y “Promedio” (33,3%) y finalmente, el programa Técnico en producción forestal con una frecuencia de uso “Alto” y “Promedio” (33,3%). Las creencias de control son un factor importante a la hora de aprender y los resultados obtenidos mostraron al alto nivel respecto a la variable, lo cual sugiere el estudiante tiene confianza en su proceso de aprendizaje.

La variable autoeficacia para el aprendizaje presentó mayor frecuencia de uso “Muy alto” (88,9%) en el Técnico en producción forestal, seguido de la Tecnología en gestión contable y tributaria con una frecuencia de uso “Muy alto” (58,3%), continuo está el Técnico en

producción agropecuaria con una frecuencia de uso “Alto” (56,5%), finalmente los programas Tecnología en sistemas informáticos y Tecnología en gestión de empresas agropecuarias presentaron una frecuencia de uso “Muy alto” (50%).

Los altos niveles que reflejan la variable, contradicen el comportamiento del estudiante de inglés, que considera tener bajo nivel y dificultad para la realización de determinadas actividades, especialmente en el caso de las técnicas donde en muchas ocasiones el tránsito a la educación superior se da con niveles bajos de apropiación del idioma, especialmente en el caso de estudiantes del área rural en donde en muchas ocasiones la enseñanza de inglés es mínima.

Referente a la *ansiedad ante los exámenes* los programas que presentaron mayor frecuencia de uso “Alto” (50%) fueron la Tecnología en sistemas informáticos y la Tecnología en gestión de empresas agropecuarias, seguido del programa Gestión contable y tributaria con frecuencia de uso “Alto” y “Promedio” (50%), luego se encuentra el Técnico en producción agropecuaria con una frecuencia de uso “Bajo” (30,4%) y finalmente el programa Técnico en producción forestal con una frecuencia de uso “Bajo” (22,2%).

Respecto a las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes, las estrategias de organización y pensamiento crítico fueron las de mayor frecuencia de uso.

La estrategia de *repetición* tuvo mayor prevalencia de uso: “Promedio” (83,3 %) en el programa Tecnología en gestión de empresas agropecuarias, seguido del programa Tecnología en sistemas informáticos, con una prevalencia de uso “Promedio” (66,7%). Posterior está el programa Técnico en producción forestal con una prevalencia de uso “Promedio” (55,6%), el Técnico en producción agropecuaria “Alto” (39,1%) y “Promedio” de (34,8). Para terminar, la Tecnología en gestión contable y tributaria presentó una prevalencia de uso “Alto” (33,3%) y “Promedio” (25%).

Sin duda alguna la estrategia (RE), es necesaria en el aprendizaje de un segundo idioma para obtener apropiación de vocabulario y estructuras gramaticales y aunque se requiere en

todo el proceso formativo, en los niveles de Tecnologías que es donde se presenta mayor uso, debería tener menor índice de frecuencia dado que esta es una estrategia de orden básico.

Se observó en la estrategia de *elaboración* mayor repetición de uso “Muy alto” (44,4%) en el Técnico en producción forestal, seguido del Técnico en producción agropecuaria con una incidencia de uso “Alto” (39,1%) y “Promedio” (30,4%). Luego está la Tecnología en gestión de empresas agropecuarias con una incidencia de uso “Promedio” (33,3%), seguida de la Tecnología en gestión contable y tributaria con una incidencia de uso “Alto”, “Promedio” y “Bajo” (33,3%) y la Tecnología en sistemas informáticos con incidencia de uso: “Muy alto” y “Promedio” (33,3%).

En yuxtaposición a los resultados obtenidos en el área es poco visible que el estudiante haga parafraseo u otras actividades asociada a la estrategia en mención, dado el nivel del idioma que poseen.

Al hacer la caracterización de la estrategia de *organización* se encontró mayor frecuencia de uso “Promedio” (50%) y “Alto” y “Promedio” (33,3) en el programa Tecnología en sistemas informáticos, continuo con una frecuencia de uso “Alto” y “Promedio” (44,45) y “Muy alto” (33,3), el programa Técnico en producción forestal, seguido con una frecuencia de uso “Alto” y “Promedio” (33,3%) está el programa Tecnología en gestión de empresas agropecuarias y finalmente el programa Tecnología en gestión contable y tributaria con una frecuencia de uso “Alto” (33,3) y “Promedio” (25%).

La estrategia de *aprendizaje de pensamiento crítico* presentó una incidencia de uso “Promedio” (66,7%) en la Tecnología en sistemas informáticas. Seguido de este programa está la Técnica en producción forestal con una frecuencia promedio de uso “Muy alto” (55,6%), luego está la Tecnología en gestión contable y tributaria con frecuencia de uso “Promedio” (41,7%) y “Alto” (33,3%). El Técnico en producción agropecuaria presentó

una incidencia de uso “Alto” y “Promedio” (34,8%), finalmente el programa Tecnología en gestión de empresas agropecuarias con frecuencia de uso “Alto” y “Promedio” (33,3%).

Respecto al anterior resultado se puede decir que el (PC) es una estrategia que subyace del uso de las estrategias primarias como (RE), (ORG) y (ELA), si bien se puede inducir al estudiante a su uso por medio de ciertas actividades, no es una estrategia de realización consciente por parte del estudiante de la asignatura.

Respecto a la *autorregulación meta cognitiva* el programa Tecnología en gestión de empresas agropecuarias fue el que presentó mayor frecuencia de uso “Alto” (66,7%), continuo está el programa Tecnología en gestión contable y tributaria con una frecuencia de uso “Alto” (58,3%) y “Promedio” (41,7%), seguido del Técnico en producción agropecuaria con una incidencia de uso “Alto” (52,2%), la Tecnología en sistemas informáticos presentó una frecuencia de uso “Promedio” (50%) y “Alto” (33,3%) y el Técnico en producción forestal con una frecuencia de uso “Alto” (44,4%).

La estrategia de autorregulación al tener porcentajes altos de uso en los diferentes programas técnicos y tecnológicos, advierte seguimiento del acto de aprender por parte de los aprendices, reflexión, regulación e implicación entorno a su aprendizaje, donde este es consciente al escoger las estrategias que aportan a su conocimiento, las supervisa y evalúa constantemente.

Respecto al tercer objetivo que es comparar las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos, se abordan el objetivo “2” y “3” respectivamente para su respuesta a manera de inferencias que se presentan a continuación.

Inferencias sobre los resultados, objetivo 3

De acuerdo con los resultados, el programa Técnico en producción forestal reportó mayor frecuencia de uso de OMI “Muy alto” (88,9%), respecto a OME reportó una frecuencia de uso “Muy alto” (66,7%), respecto a APA se reportó una frecuencia de uso “Alto” (88,9%), en relación con las estrategias de aprendizaje, la estrategia PC fue la que presentó mayor frecuencia de uso “Muy alto” (55,6%), seguido de la estrategia ORG con una frecuencia de uso “Alta” (44,4%) y ELA con una frecuencia de uso “Muy alto” (44,4%).

Respecto al programa Técnico en producción agropecuaria presento una frecuencia de uso “Muy alto” (66,7%) respecto a OME, VT mostró una frecuencia de uso “Muy alta” (87,0%), ARM fue la estrategia que mostró mayor frecuencia de uso “Alto” (44,4%).

Siguiendo la secuencia, la tecnología en sistemas informáticos, mostró una tendencia de uso “Promedio” de OMI y “Alta” OME (50%). AEPA tuvo una tendencia de frecuencia de uso “Muy alta” (50%), las estrategias de aprendizaje con mayor uso de frecuencia fueron RE “Muy alta” (66,7%), PC “Promedio” (66,7%) y ARM “Promedio” (50%).

El programa de Tecnología en gestión de empresas agropecuarias presentó una frecuencia de uso de OMI y OME “Muy alta” con valores porcentuales 83,3% y 73,9, respectivamente, VT enseñó una frecuencia de uso “Muy alto” (100%) y AEPA “Alto” (56,5%). Con relación a las estrategias de aprendizaje, la que mostró mayor frecuencia de uso fue RE “Muy alta” (83,3%) y ARM “Alta” (66,7%).

Finalmente, el programa Tecnología en gestión contable y tributaria presentó respecto a OMI una frecuencia de uso “Muy alta” (75%), respecto a VT, destaca con una frecuencia de uso “Muy alta” (75%), AEPA con una frecuencia de uso “Alta” (58,3%) y AE y CC “Alta” y “Promedio” (50%), en relación con las estrategias de aprendizaje con mayor incidencia de uso sobresalen ARM “Alta” (58,3%) y “Promedio” (41,7%), seguida de PC con una frecuencia de uso “Promedio” (41,7%) y “Alta” (33,3%).

9. Discusión de resultados y hallazgos

Teniendo en cuenta los hallazgos respecto a la presentación de objetivos planteados, se tiene que: (OMI) y (OME) presentaron una frecuencia de uso “Alta” y “Muy alta” en el 80% de los programas académicos, lo cual muestra que los estudiantes tienen interés en las tareas académicas respecto al reto, e interés, y a su vez refieren motivación orientada a las metas por el logro o agentes externos, lo cual permea las teorías de Pintrich y Schunk (2006), y Pink (2009), donde la motivación en (OMI) y (OME) son el agente que dirige al sujeto hacia el objetivo o la meta de una actividad que la provoca y la mantiene, lo cual se refleja en la escala (VT) que obtuvo un uso de frecuencia muy alto y cuyos resultados hacen manifiesta la percepción del estudiante en su acto de aprender sobre la importancia, interés y valor de la asignatura .

La teoría de Linnenbrink y Pintrich (2003) hace manifiesta la relación entre las variables autoeficacia y motivación para predecir la obtención de logros académicos. Respecto a esta apreciación los resultados obtenidos reportan usos de frecuencia altos y muy altos de las variables (OMI), (OME) y (AEPA), lo cual permea los planteamientos teóricos sobre la implicación del estudiante en tareas académicas, subyacentes a la obtención de logros.

El resultado de frecuencia “Alto” y “Muy alto” de las estrategias de aprendizaje (RE), (ORG) y (ARM), advierten procesos de aprendizaje donde se usan la repetición y el subrayado, sin embargo, tal como se mostró en el análisis de objetivos, la segunda estrategia no se hace evidente en las experiencias de aula, por lo cual es importante que se den procesos de planeación donde se reflejen actividades de aprendizaje de orden cognitivo que hagan visibles las estrategias de (ELA) como (ORG) que podrían llevar a procesos más conscientes de inglés como segundo idioma, aún más teniendo en cuenta los usos de frecuencia de la estrategia de (ARM), la cual hace manifiesta la teoría de Zimmerman y Shunk (2001), donde al hacer uso de esta habilidad el individuo realiza acciones para controlar sus cogniciones por medio de la motivación sea intrínseca o extrínseca, lo cual lleva a reflexionar sobre la importancia de influenciar las experiencias de aula, donde se usen estrategias que impliquen mayor apropiación del saber.

Respecto a la comprobación de hipótesis planteadas:

H¹: Existe diferencia entre los factores asociados a la motivación y las estrategias cognitiva y meta cognitivas en el proceso de aprendizaje de inglés,

H⁰: No Existe diferencia entre los factores asociados a la motivación y las estrategias cognitiva y meta cognitivas en el proceso de aprendizaje de inglés, se estima, de acuerdo con la prueba estadística no paramétrica K y con muestras independientes de Kruskal Wallis, respecto a la orientación motivacional y las estrategias de aprendizaje por programa académico, que no existe diferencia entre los factores asociados a la motivación y las estrategias cognitiva y meta cognitivas en el proceso de aprendizaje de inglés, para mayor comprensión se muestra a continuación la tabla que contiene los resultados obtenidos en la prueba donde todos los valores de significancia son mayores a 0,05.

Tabla 3.

Prueba de Kruskal-Wallis para comprobación de hipótesis

| Estadísticos de prueba ^{a,b} | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | OMI | OME | RE | ELA | ORG | PC | ARM |
| H de Kruskal-Wallis | 8.698 | 3.681 | 6.091 | 3.457 | 4.562 | 4.413 | 3.202 |
| GI | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sig. Asintótica | 0.069 | 0.451 | 0.192 | 0.484 | 0.335 | 0.353 | 0.525 |
| a. Prueba de Kruskal Wallis | | | | | | | |
| b. Variable de agrupación: Programa | | | | | | | |

Elaborado en IBM SPSS Statistics

Adicionalmente, se realiza la prueba no paramétrica de dos muestras independientes de U de Mann Whitney en el Software SPSS statistics de las variables de orientación motivacional y estrategias de aprendizaje respecto al sexo, donde se encuentran diferencias de significancia asintótica bilateral en OME (,005) con relación a la orientación

motivacional y en ELA (.054), y ARM (.007) respecto a las estrategias de aprendizaje tal como se muestra en la tabla a continuación.

Tabla 4.

Prueba de U de Mann Whitney de comprobación de hipótesis

| | Estadísticos de prueba ^a | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | OMI | OME | ELA | ORG | PC | RE | ARM |
| U de Mann-Whitney | 313.500 | 231.000 | 263.000 | 126.500 | 284.000 | 229.000 | 227.000 |
| W de Wilcoxon | 566.500 | 484.000 | 516.000 | 379.500 | 537.000 | 482.000 | 480.000 |
| Z | -1.168 | -2.781 | -1.925 | -4.343 | -1.587 | -2.589 | -2.706 |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.243 | 0.005 | 0.054 | 0.000 | 0.113 | 0.010 | 0.007 |

a. Variable de agrupación: Sexo

Elaborado en IBM SPSS Statistics

9. Conclusiones

Al generar reflexiones en torno a la orientación motivacional y las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes de la IES CINOC en la asignatura de inglés desde la arista de los programas académicos (Técnico en producción forestal y gestión de empresas agropecuarias y las Tecnologías en Contabilidad Sistematizada, Sistemas informáticos y gestión de empresas agropecuarias), se dio paso a un proceso de investigación frente a la temática de interés que estaba ausente en el área, donde la asignatura siempre fue vista desde las líneas (didáctica y lúdica).

Respecto al primer objetivo que era describir las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos surgieron las siguientes conclusiones:

Tanto (OMI) como (OME) mostraron altos usos de frecuencia en la muestra, lo cual hace manifiesta la alta apreciación frente a (VT), (CC) y (AEPA), sin embargo, los aprendices muestran bastante ansiedad al momento de presentar exámenes dada su inseguridad frente a los conocimientos adquiridos y a que su motivación se ve principalmente dirigida a agentes externos como ganar una nota, sin percibirse una reflexión frente la importancia de adquisición de saberes para su competitividad y crecimiento personal .

Respecto a las variables estrategias de aprendizaje, al evidenciar que la estrategia que presentó mayor uso de frecuencia fue (ARM), se evidencia total concordancia con los resultados obtenidos respecto a (OMI) y (OME), seguida de la estrategia (RE), de la cual se infiere es esencial para la apropiación de vocabulario respecto a la asignatura de inglés, sin embargo, en comparación a lo que representa cada estrategia, es la de orden más básico, pues no implica procesos de apropiación de los contenidos o de reflexión de los mismos.

En la misma línea, el porcentaje de uso de estrategias como (ELA) (ORG), (PC), aunque mostraron alto uso de frecuencia, no reflejaron la realidad de aula. En este aspecto es importante al momento de planear las clases, pensar en actividades que lleven al estudiante al uso consciente de estas estrategias.

De acuerdo al segundo objetivo que era caracterizar las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos se encontró que los programas técnicos presentaron un alto porcentaje de uso de frecuencia de la Orientación a metas extrínsecas, en contraposición a los programas tecnológicos donde la orientación a metas intrínsecas tuvo mayor uso de frecuencia, esto lleva a inferir según los hallazgos, que al iniciar la formación en inglés el estudiante está más orientado hacia la adquisición del logro académico y a medida que va avanzando su formación va mudando su orientación motivación hacia metas intrínsecas, donde su tránsito por la asignatura se torna necesario en su aprendizaje y el acto de aprender se ve enfocado al reto, la curiosidad, el interés, acción que hace evidente (ARM) en los programas donde (OMI) tuvo mayor frecuencia de uso, ello hizo manifiesto que los dicentes que muestran mayor implicancia, control y regulación en su aprehensión reflejan la presencia de características propias de (OMI).

En los resultados se evidenció uso de la estrategia de pensamiento crítico tal como se dio en la investigación realizada por Granados y Gallego (2016), lo cual hace reflejó que el conocimiento previo está siendo anclado a los nuevas experiencias de aprendizaje que inician, al igual que uso de frecuencia de la estrategia que implica dinamismo en las actividades de aula. Sin embargo, la estrategia es de un uso vago en los estudiantes al validar las experiencias de clase, donde constantemente al recibir un semestre para el proceso de aprendizaje se hace necesario retomar temáticas previas debido a su falta de apropiación de las mismas y en algunos momentos total presencia del docente hacia la orientación de cada momento de la clase, lo cual sugiere, es importante inducir al estudiante

por medio del uso de las estrategias (RE), (ELA) y (ORG) a la estrategia de mayor jerarquía y apropiación del conocimiento (PC).

Al igual que la investigación de Roces, Tourón y González (1995), el factor (ORG) presentó poco uso de frecuencia, siendo el técnico en producción forestal el grupo donde más uso se dio de (ORG), dichos resultados advierten que esta no es una estrategia de la que se puedan apoyar con frecuencia en el área de inglés ya que refleja más un uso dirigido a la reflexión y subrayado de esquemas de estudio. Normalmente, es una estrategia inducida por el docente en el proceso de forma extrínseca cuando se trabajan actividades de comprensión de lectura, extracción de información, y es principalmente usada cuando el estudiante adquiere el uso de estructuras gramaticales y vocabulario avanzado en la asignatura.

Respecto a las experiencias de aula, es importante inducir a los estudiantes a estrategias como (ELA) y (ORG), de tal forma que se concienticen de que al hacer uso de estas estrategias los procesos de aula serán más significativos al tener herramientas que les permitan apropiarse del idioma haciendo inferencias de texto, técnicas de parafraseo y no solamente herramientas de memorización.

La estrategia del (VT), mostró un alto porcentaje de los participantes de la muestra de los programas (técnico en gestión de empresas agropecuarias, tecnología en gestión de empresas agropecuarias y tecnología en gestión contable y tributaria), aspecto que tiene relación directa con el esfuerzo y los objetivos de rendimiento, lo cual hace manifiesto el interés hacia la asignatura y la implicación que el estudiante tiene en su aprendizaje y aunque manifestaron experiencias negativas en el aprendizaje de inglés, la mirada actual del estudiante frente a la asignatura adquirió un enfoque diferente pese sus habilidades en el idioma y se hace evidente la teoría de Pintrich y Schunk (2002), donde los resultados de

una actividad académica, sean exitosos o no, generan cambios en el sujeto en torno a su autoeficacia para el aprendizaje, las expectativas para el éxito y el valor que le asignan a una asignatura en específico.

Según el tercer objetivo que era comparar las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de diferentes programas académicos, se encontró que (RE) tuvo un alto uso de frecuencia comparado con toda la muestra, el programa que mostró mayor uso de (RE) fue la Tecnología en gestión de empresas agropecuarias, programa con el menor índice de participación en la muestra, donde según las experiencias de aula se puede decir que reflejan uso de la estrategia, siendo en comparación con las otras, la de orden más básico, lo cual se hace manifiesto a la hora de validar la aprehensión que tienen de las estructuras gramaticales. Dicho resultado sugiere que es importante influenciar a los estudiantes en el uso de estrategias que les generen mayores habilidades en la asignatura, teniendo en cuenta que este programa se enfrenta a un nivel más avanzado de inglés y aún más teniendo presente que su implicación respecto a (VT) fue de un 100%, según los resultados del programa técnico en producción forestal, se pudo inferir usos altos y promedios de las diferentes estrategias de aprendizaje y aunque no tienen alta apropiación de las estrategias de (ELA), (ORG) y (PC) respecto a las experiencias de aula, es positivo que los estudiantes incorporen estas estrategias y las consideren en la aprehensión de inglés, en este caso lo que se debe hacer es orientar a los estudiantes para que hagan un uso apropiado de las estrategias con determinadas actividades en clase y en tiempo de trabajo independiente.

El programa en Tecnología en Sistemas informáticos y tecnología en gestión de empresas agropecuarias y tecnología en gestión contable y tributaria advirtieron altos niveles de (OMI) y (OME) y (AEPA) congruente con el alto valor de (ARM), lo cual hizo evidente que al haber procesos de (ARM) los niveles de motivación tienden a ser altos, ello debido a la automotivación hacia la cognición. En este aspecto, es importante influenciar estos altos niveles de (ARM) y llevar al estudiante al uso consciente de estrategias de aprendizaje que favorezcan su aprendizaje.

Respecto al uso de la estrategia (RE) se evidenció es congruente con la aplicación que hacen del aprendizaje de inglés, lo que se contrapone a los resultados obtenidos es el uso de estrategia de (PC), donde el grupo evidentemente requiere de apoyo para la realización de las diferentes propuestas académicas y carecen de la estrategia mencionada.

Respecto a la comprobación de hipótesis con la prueba U de Mann Whitney, se encontraron diferencias entre los factores asociados a la motivación y las estrategias cognitiva (ELA) y meta cognitiva (ARM) en el aprendizaje de inglés según el sexo, lo cual advierte la importancia de pensar actividades de aula diferenciales para que se den experiencias cognitivas que los aprendientes disfruten y que les permita alcanzar los propósitos formativos.

Finalmente, se puede decir que es esencial para la asignatura lograr que un mayor índice de estudiantes tenga como estrategia de aprendizaje la autorregulación meta cognitiva, permear sus dinámicas de aprendizaje por agentes motivacionales externos, así como mejorar las percepciones actuales, ello para generar control frente a prácticas anteriores poco significativas y lograr mayor éxito académico con experiencias de aula más vivenciales, tal como lo menciona (Zimmerman, 1994,1998, 2000, citado en Schunk, 2012), cuando el estudiante tiene rasgos de inseguridad o presenta procesos anteriores de autorregulación negativa, la presencia del docente es vital para direccionar y controlar de forma externa los propósitos de aprendizaje y según la teoría de Bandura, los altos niveles de uso de la estrategia (ARM) es de vital importancia en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del área de inglés para el establecimiento de metas y autorregulación, ello siendo motivado directamente por las experiencias de aula y su contexto de aprendizaje, tal como lo menciona Tapia.

10. Alcances y recomendaciones

La presente investigación facilitó el cumplimiento de los objetivos planteados. Respecto al conocimiento científico generó aportes, ya que las variables estrategias de aprendizaje y orientación motivacional no habían sido tratadas en el área de inglés y especialmente porque indagar en este campo representa mayor calidad y conciencia en los procesos de planeación, así como más pertinencia en las estrategias que permean los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Para futuras investigaciones se sugiere realizar la prueba de auto informe (CEMEA) con una muestra más grande para validar si al tener mayor participación de estudiantes, se hacen visibles correlaciones de significancia entre las variables de motivación y estrategias de aprendizaje.

Tener en cuenta la percepción de motivación desde la arista de Tapia (1992), donde se puede dar un proceso investigativo interesante teniendo en cuenta aspectos contextuales con implicancia directa entre perfil motivacional del estudiante, pautas de interacción del docente y contexto; o desde la arista de Zimmerman (2001), para hacer un proceso en el cual se pueda tener mayor alcance en los procesos de regulación de la cognición del estudiante.

Como recomendación final, incluir la variable desempeño académico puede representar hallazgos interesantes en futuros procesos investigativos, ello con el fin de determinar si el uso de determinadas estrategias de enseñanza aprendizaje y de carácter motivacional ejercen correlaciones de significancia sobre la variable desempeño académico.

Bibliografía

- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of thought and action: A social-cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. In G. H. Jennings & D. Belanger (Eds.). *Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the new millennium* (pp. 96–107). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Camarero, F., Del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cardoso, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario *Teorías del Aprendizaje*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Charms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behaviour*. New York: Academic Press.
- Cheng, G. & Chau, J. (2013). Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their ePortfolio achievement. *Internet and Higher Education*, 17(1), 9-15. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/199207/>.
- Crede, M. & Phillips, A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences* 21 (2011), 37-346.
- Dale, H. (2012). *Teoría cognoscitiva social*. México: Pearson.
- Deci, E. & Ryan, M. (1980a). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 13 (pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Flavell, H.J. (1993), *El desarrollo cognitivo*. Editorial Antonio Machado. España.
- Gargallo, Suarez y Ferreras (2007), Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, volumen 25, número 2, 2007, págs., 421-441*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net>
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). *Theories and Principles of Motivation. Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/233896258_Theories_and_principles_of_motivation
- Granados-López, H. y Gallego-López, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres Universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71-90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134149742005>

- Gutierrez Calvo, M. (1996) "Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico". *Rev. Ansiedad y Estrés* 2(2-3), 173 – 194.
- Hembree, H. (1988). "Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety." *Review of educational research*, 58, 47-77.
- Hendrie, K. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 1-18.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Manassero, M. y Vázquez, Á. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Pintrich, P.R, Smith, D.A. F, Garcia, T y McKeachie, W.J. (1993). *Reliability and predictive validity of the motivational strategies for educational and Psychological Measurement* 53, pp.801-813.
- Martínez, J. y Galán, F. (2000). Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 5(2). Recuperado de: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-2/martinez/martinez.htm>
- Nasiriyani, A. Azar, H. K. Noruzy, A. Dalvand, M. R. (2011). A model of self-efficacy, task value, achievement goals, effort and mathematics achievement. *International Journal of Academic Research*. 3 (2). 612-618.
- Panadero, E y Tapia, J. (2014). ¿Cómo regulan nuestros alumnos? Modelo de Zimermmman sobre estrategias de aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid. *Article in Anales de Psicología*. Tomado de: <https://www.researchgate.net/publication/260684356>
- Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead.
- Pintrich, P. (2002). The role of goals and goal orientation. In P. Pintrich & D. Schunk (Eds.), *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 2nd edition (pp. 190-242). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ramírez, M. (2012). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 193-214.
- Ramírez (2015). *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

- Roces, C., Tourón, J. y González, M. (1994). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 47(1), 107-120.
- Ryan, M. y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *Sciences in Psychology*, 55(1). Recuperado de: http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Education.
- Tapia, J. (1992). Motivación e interacción en el aula. En: J. Tapia, *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención* (pp. 284-298). Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Autónoma de Madrid.
- Vázquez, A. & Manassero, A. (1998). Draw a scientist: Image of scientists among secondary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 21(81), 3-26, DOI: 10.1174/021037098320825226
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Yerkes, R. & Dodson, J. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *J. Comparative Neurology and Psychology*, (18), 459-432.
- Weinstein, C. & Mayer, L. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Anexos

Anexo 1.

Consentimiento Informado de la investigación

Fecha: febrero 03 de 2020

Yo _____ declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada DIFERENCIAS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la Institución IES CINOC. Entiendo que este estudio busca “Establecer las diferencias en las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional en estudiantes de inglés de programas técnicos y tecnológicos”, sé que mi participación se llevará a cabo en (Pensilvania), en el horario de 8:00 a 9:00 am en espacios académicos y consistirá en responder un cuestionario que demorará alrededor de 50 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: _____

Nota: Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Sindy Paola Flórez Llano docente encargada de la investigación al teléfono 3125365949.

Anexo 2.

Cuestionario de auto-reportaje (CMEA)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES - CINOC

La motivación y su relación con la autorregulación y desarrollo de metas intrínsecas de aprendizaje

Nombre: _____ Cédula: _____

Universidad: _____ Programa: _____

Semestre: ___ Código: _____ Edad: _____ Sexo: M ___ F ___

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

Lee cada una de las afirmaciones y calificala de 1 a 7, donde 1 indica “Nada cierto en mí”, hasta 7 que indica “Totalmente cierto en mí”.

| Afirmación | Nada cierto en mí 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Totalm. cierto en mí 7 |
|---|------------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------------|
| 1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas. | | | | | | | |
| 2. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros. | | | | | | | |
| 3. Cuando tomo una prueba pienso en lo mal que estoy desempeñando comparados con otros estudiantes. | | | | | | | |
| 4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas. | | | | | | | |
| 5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase. | | | | | | | |
| 6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso. | | | | | | | |
| 7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento. | | | | | | | |
| 8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar. | | | | | | | |
| 9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso. | | | | | | | |
| 10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase. | | | | | | | |
| 11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio. | | | | | | | |
| 12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase. | | | | | | | |
| 13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros. | | | | | | | |
| 14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar. | | | | | | | |

| Afirmación | Nada cierto en mí 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Totalm. cierto en mí 7 |
|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso. | | | | | | | |
| 16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender. | | | | | | | |
| 17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso. | | | | | | | |
| 18. Sí lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso. | | | | | | | |
| 19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen. | | | | | | | |
| 20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso. | | | | | | | |
| 21. Espero hacerlo bien en esta clase. | | | | | | | |
| 22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible. | | | | | | | |
| 23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase. | | | | | | | |
| 24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas aunque no me garanticen buenas calificaciones. | | | | | | | |
| 25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente. | | | | | | | |
| 26. Me gusta el tema de este curso. | | | | | | | |
| 27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí. | | | | | | | |
| 28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen. | | | | | | | |
| 29. Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase. | | | | | | | |
| 30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores. | | | | | | | |
| 31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase. | | | | | | | |
| 32. Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos. | | | | | | | |
| 33. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas. | | | | | | | |
| 34. Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo. | | | | | | | |
| 35. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea. | | | | | | | |
| 36. Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura. | | | | | | | |
| 37. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer. | | | | | | | |
| 38. Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes. | | | | | | | |
| 39. Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez. | | | | | | | |
| 40. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie. | | | | | | | |
| 41. Cuando estoy haciendo una lectura, y me “pierdo” al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo. | | | | | | | |
| 42. Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes. | | | | | | | |
| 43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para este curso. | | | | | | | |
| 44. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos. | | | | | | | |
| 45. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso. | | | | | | | |
| 46. Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez. | | | | | | | |

| Afirmación | Nada cierto en mí 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Totalm. cierto en mí 7 |
|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 47. Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente. | | | | | | | |
| 48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento. | | | | | | | |
| 49. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso. | | | | | | | |
| 50. Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros. | | | | | | | |
| 51. El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él. | | | | | | | |
| 52. Me resulta difícil seguir un horario de estudio. | | | | | | | |
| 53. Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones. | | | | | | | |
| 54. Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado. | | | | | | | |
| 55. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído. | | | | | | | |
| 56. Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor. | | | | | | | |
| 57. Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase pero no se de que fue la lectura. | | | | | | | |
| 58. Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien. | | | | | | | |
| 59. Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase. | | | | | | | |
| 60. Cuando lo que tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o sólo estudio lo fácil. | | | | | | | |
| 61. Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo. | | | | | | | |
| 62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible. | | | | | | | |
| 63. Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes. | | | | | | | |
| 64. Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé. | | | | | | | |
| 65. Tengo un lugar específico para estudiar. | | | | | | | |
| 66. Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas. | | | | | | | |
| 67. Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase. | | | | | | | |
| 68. Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase. | | | | | | | |
| 69. Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias. | | | | | | | |
| 70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso. | | | | | | | |
| 71. Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles. | | | | | | | |
| 72. Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo. | | | | | | | |
| 73. Asisto con regularidad a esta clase. | | | | | | | |
| 74. Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos. | | | | | | | |
| 75. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si mi hiciera falta. | | | | | | | |
| 76. Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien. | | | | | | | |
| 77. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades. | | | | | | | |

| Afirmación | Nada cierto en mí 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Totalm. cierto en mí 7 |
|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|---|
| 78. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio. | | | | | | | |
| 79. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde. | | | | | | | |
| 80. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen. | | | | | | | |
| 81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones. | | | | | | | |