



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

VIGILADA MINEDUCACIÓN

**Acreditación de
Alta Calidad**

en el camino de la excelencia

Res. 013600 - 09 dic.2019- vig. 4 años

Relación de los proyectos extracurriculares con las orientaciones motivacionales y las estrategias de aprendizaje, una apuesta por los ambientes pedagógicos en el marco del modelo Escuela Nueva.

**Relación de los proyectos extracurriculares con las orientaciones
motivacionales y las estrategias de aprendizaje, una apuesta por los
ambientes pedagógicos en el marco del modelo Escuela Nueva.**

Carlos Duván López Monsalve

Trabajo de grado para optar al título de

Magister en Pedagogía

Profesor asesor:

Mg. Angel Andres López Trujillo

Universidad Católica de Manizales

Maestría en Pedagogía

Manizales

2020

Agradecimientos

Quiero usar estas líneas para agradecer a todas las personas que me han apoyado, y de cierto modo me han facilitado las cosas durante el tiempo que ha tomado el proceso de investigación del presente trabajo.

En primer lugar agradecer a mi familia, a mis padres quienes con su apoyo y dedicación me han llevado a ser quien soy; agradezco mi pareja, Andrea Álzate, por ser un soporte, por su paciencia e impulsarme en los momentos más difíciles.

Así mismo a mis colegas, especialmente a John Edison Martínez y William López, por su colaboración desinteresada, pues me han brindado su ayuda facilitando mi labor, permitiéndome crecer laboral, profesional y académicamente; del mismo modo a toda la comunidad educativa de la Institución Educativa Cañaverl.

Finalmente agradezco a la Universidad Católica de Manizales, a sus directivos y profesores del programa de Maestría en Pedagogía, principalmente a Ángel López y Hedilberto Granados por su guía y asesoría pese a las dificultades que se presentaron.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	13
Introducción	14
Capítulo I	17
Contexto.....	17
Contexto nacional	17
Contexto departamental	18
Modelo escuela nueva en el departamento de caldas.....	18
Contexto Institucional.....	18
Ubicación geográfica	18
Conformación de la institución educativa.....	19
Modelo pedagógico institucional.....	19
Capítulo II.....	21
Problematización.....	21
Planteamiento del problema.....	21
¿Qué es un ambiente pedagógico?.....	23
Proyectos para la conformación de ambientes pedagógicos en el marco de Escuela Nueva.....	24
Objetivos.....	28
General.....	28
Específicos	28
Preguntas de investigación.....	29
Pregunta de investigación principal	29
Sub-pregunta de investigación.....	29
Estado del arte.....	30
Rastreo documental con predominancia de factores Intrínsecos.	31
Rastreo documental con predominancia de factores extrínsecos.....	35
Rastreo documental con predominancia del ambiente.....	39
Capítulo III.....	44
Marco teórico y conceptual.....	44

Antecedentes	44
La motivación y su relación con factores ambientales	51
Orientaciones Motivacionales a las metas, y la conducta autorregulada.....	58
Orientaciones Motivacionales intrínseca y su relación con el aprendizaje.....	61
Orientaciones Motivacionales Extrínsecas y su relación con el aprendizaje.....	64
Relación entre orientaciones motivacionales intrínsecas y extrínsecas.....	65
Capítulo IV.....	69
Diseño metodológico	69
Investigación no experimental	69
Investigación transversal.....	69
Tipo de investigación.....	70
Investigación Descriptiva.....	71
Pruebas no paramétricas para muestras independientes	73
Investigación correlacional	73
Coeficiente de correlación	75
Correlación de Rho de Spearman	75
Interpretación de la correlación	76
Hipótesis	77
Hipótesis correlacionales	77
Prueba de hipótesis	78
Hipótesis planteadas.....	78
Instrumento de recolección de datos.....	80
Ética de la investigación	83
Procedimiento de la investigación	85
Muestra	88
Verificación de la consistencia interna, Alpha de Cronbach del instrumento	90
Capítulo V.....	91
Resultados	91
Estadística descriptiva de la muestra	92
Descripción de patrones de motivación y la estrategia de aprendizaje con respecto a la participación en proyectos	94

Descripción de resultados Orientación a la meta intrínseca OMI.....	94
Descripción de resultados Orientación a la meta extrínseca OME.....	97
Descripción de resultados Valor de la tarea VT	100
Descripción de resultados Autoeficacia para el aprendizaje AEPA	103
Descripción de resultados Autorregulación Metacognitiva ARM.....	106
Descripción de resultados Administración del tiempo y el ambiente ATA.....	109
Descripción de resultados Regulación del esfuerzo RE	112
Descripción de resultados Aprendizaje con compañeros AC	115
Diferencias con respecto a la participación.	118
Diferencias con respecto al número de proyectos.....	124
Resultados correlacionales.....	126
Análisis y discusión	132
Conclusiones	138
Recomendaciones	142
Bibliografía	144
Anexos	151

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Rastreo documental con predominancia de factores intrínsecos	34
Tabla 2 Rastreo documental con predominancia de factores extrínsecos.....	38
Tabla 3 Rastreo documental con predominancia del ambiente	43
Tabla 4 Escala de motivación CMEA.....	81
Tabla 5 Escala de estrategias de aprendizaje CMEA.....	82
Tabla 6 Edad media de la muestra	88
Tabla 7 Frecuencia de género	88
Tabla 8 Frecuencia de número de proyectos.....	89
Tabla 9 Estadística descriptiva de Orientación motivacional	92
Tabla 10 Estadística descriptiva de Estrategias de aprendizaje	93
Tabla 11 Estadística descriptiva, OMI por participación en proyectos	94
Tabla 12 Estadística descriptiva, OMI por Número de proyectos	95
Tabla 13 Estadística descriptiva, OME por participación en proyectos	97
Tabla 14 Estadística descriptiva, OME por Número de proyectos	98
Tabla 15 Estadística descriptiva, VT por participación en proyectos.....	100
Tabla 16 Estadística descriptiva, VT por Número de proyectos	101
Tabla 17 Estadística descriptiva, AEPA por participación en proyectos.....	103
Tabla 18 Estadística descriptiva, AEPA por Número de proyectos	104
Tabla 19 Estadística descriptiva, ARM por participación en proyectos	106
Tabla 20 Estadística descriptiva, ARM por Número de proyectos.....	107
Tabla 21 Estadística descriptiva, ATA por participación en proyectos	109
Tabla 22 Estadística descriptiva, ATA por Número de proyectos.....	110
Tabla 23 Estadística descriptiva, RE por Número de proyectos.....	112
Tabla 24 Estadística descriptiva, RE por participación en proyectos	113
Tabla 25 Estadística descriptiva, AC por Número de proyectos	115
Tabla 26 Estadística descriptiva, AC por participación en proyectos	116
Tabla 27 Correlaciones entre Orientaciones motivacionales y Estrategias de aprendizaje.	127
Tabla 28 Correlación entre Orientaciones motivacionales, y, Participación y Número de proyectos.....	129

Tabla 29 Correlación entre Estrategias de aprendizaje, y, Participación y Número de proyectos

..... 130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representación del ambiente frente al individuo.	27
Figura 2. Representación de la motivación, como una fuerza dirigida y direccionada por las necesidades a la meta.	53
Figura 3. Investigación Transversal.	70
Figura 4. Estadística en Investigaciones descriptivas.	72
Figura 5. Representación de recolección de datos en investigaciones descriptivas y correlacionales.	74
Figura 6. Análisis de datos cuantitativos.	75
Figura 7. Tipos de hipótesis en investigaciones correlacionales	77
Figura 8. Flujo del procedimiento de la investigación.	85
Figura 9. Representación de todas las correlaciones Rho de Spearman resultantes.	126

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentaje relativo de niveles de Orientación a metas intrínsecas con respecto a la participación proyectos.	94
Gráfica 2. Porcentaje relativo de niveles de Orientación a metas intrínsecas con respecto al número de proyectos.	95
Gráfica 3. Porcentaje relativo de niveles de Orientación a metas extrínsecas con respecto a la participación en proyectos.	97
Gráfica 4. Porcentaje relativo de niveles de Orientación a metas extrínsecas con respecto al número de proyectos.	98
Gráfica 5. Porcentaje relativo de niveles de Valor de la tarea con respecto a la participación en proyectos.	100
Gráfica 6. Porcentaje relativo de niveles de Valor de la tarea con respecto al número de proyectos.	101
Gráfica 7. Porcentaje relativo de niveles de Autoeficacia para el aprendizaje con respecto a la participación en proyectos.	103
Gráfica 8. Porcentaje relativo de niveles de Autoeficacia para el aprendizaje con respecto al número de proyectos.	104
Gráfica 9. Porcentaje relativo de niveles de Autorregulación metacognitiva con respecto a la participación en proyectos.	106
Gráfica 10. Porcentaje relativo de niveles de Autorregulación metacognitiva con respecto al número de proyectos.	107
Gráfica 11. Porcentaje relativo de niveles de Administración del tiempo y del Ambiente con respecto a la participación en proyectos.	109
Gráfica 12. Porcentaje relativo de niveles de Administración del tiempo y del Ambiente con respecto al número de proyectos.	110
Gráfica 13. Porcentaje relativo de niveles de Regulación del esfuerzo con respecto al número de proyectos.	112
Gráfica 14. Porcentaje relativo de niveles de Regulación del esfuerzo con respecto a la participación en proyectos.	113

Gráfica 15. Porcentaje relativo de niveles de Aprendizaje con compañeros, con respecto al número de proyectos. 115

Gráfica 16. Porcentaje relativo de niveles de Aprendizaje con compañeros, con respecto a la participación en proyectos. 116

Gráfica 17. Diferencia de grupo en la prueba U de Mann-Whitney de la subescala Orientación a Metas Intrínsecas. 118

Gráfica 18. Diferencia de grupo en la prueba U de Mann-Whitney de la subescala Valor de la Tarea. 119

Gráfica 19. Diferencia de grupo en la prueba U de Mann-Whitney de la subescala Regulación del Esfuerzo. 120

Gráfica 20. Diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba Moses de la subescala Autoeficacia para el Aprendizaje. 121

Gráfica 21. Diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba Moses de la subescala Autorregulación Metacognitiva. 122

Gráfica 22. Diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba Moses de la subescala Regulación del Esfuerzo. 123

Gráfica 23. Diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba de Kruskal Wallis de la subescala Orientación a Metas Intrínsecas. 124

Gráfica 24. Diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba de Kruskal Wallis de la subescala Regulación del Esfuerzo. 125

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Cuestionario CMEA.....	151
Anexo B. Tabulación cruzada de OMI y Participación en proyectos.....	154
Anexo C. Tabulación cruzada de OMI y Número de proyectos.....	155
Anexo D. Tabulación cruzada de OME y Participación en proyectos	156
Anexo E. Tabulación cruzada de OME y Número de proyectos	157
Anexo F. Tabulación cruzada de VT y Participación en proyectos.....	158
Anexo G. Tabulación cruzada de VT y Número de proyectos	159
Anexo H. Tabulación cruzada de AEPA y Participación en proyectos	160
Anexo I. Tabulación cruzada de AEPA y Número de proyectos	161
Anexo J. Tabulación cruzada de ARM y Participación en proyectos.....	162
Anexo K. Tabulación cruzada de ARM y Número de proyectos	163
Anexo L. Tabulación cruzada de ATA y Participación en proyectos.....	164
Anexo M. Tabulación cruzada de ATA y Número de proyectos	165
Anexo N. Tabulación cruzada de RE y Participación en proyectos	166
Anexo O. Tabulación cruzada de RE y Número de proyectos	167
Anexo P. Tabulación cruzada de AC y Participación en proyectos	168
Anexo Q. Tabulación cruzada de AC y Número de proyectos.....	169
Anexo R. Correlaciones Rho de Spearman.....	170

Resumen

Caldas implementa el modelo escuela nueva como política educativa en las instituciones educativas rurales. Este modelo se caracteriza por el respeto al ritmo individual del aprendizaje, el trabajo en equipo, y la autonomía de los estudiantes, en otras palabras los estudiantes necesitan implementar estrategias de aprendizaje autorreguladas, y en las que puedan administrar los recursos de los que disponen; lo cual depende en gran medida de la motivación. Es así que surge la necesidad de una apuesta pedagógica que permitiera mejorar los factores motivacionales; y esta es la de implementar proyectos extracurriculares donde se podrían conformar ambientes pedagógicos. La presente investigación tiene como propósito el identificar si hay relación entre la participación en los proyectos implementados, con las Orientaciones Motivacionales y las Estrategias de Aprendizaje. Con fin de alcanzar este propósito, se aplica el instrumento CMEA (Cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje), aplicado a estudiantes de secundaria de grado Noveno y Decimo de la Institución Educativa Cañaveral. Concluyendo que los estudiantes que participan en los proyectos refieren Orientaciones Motivacionales y Estrategias de Aprendizaje diferentes a aquellos que no participan, y encontrando una alta correlación entre las Orientaciones Motivacionales y las Estrategias de Aprendizaje.

Palabras clave: Educación, Pedagogía, Aprendizaje, Motivación.

Introducción

Para la sociedad el mejoramiento de la educación representa un reto permanente, pues existe la necesidad de desarrollo, y en una educación de calidad se encuentra todo lo necesario para el avance y el progreso de la situación socioeconómica en las comunidades, teniendo presente que una sociedad educada es un motor de desarrollo.

En este contexto, La educación es primordial en el desarrollo de los seres humanos, y el avance como sociedad, siendo la formación el objeto esencial de la acción pedagógica. En ella se establece una relación entre dos individuos, donde uno de ellos es el que enseña y el otro es el que aprende. En pocas palabras el que enseña es un facilitador entre el conocimiento y quien aprende, quien a su vez construye conceptos y saberes. Gracias a esta interacción se desarrollan las capacidades intelectuales, físicas, morales y sociales.

En esta relación como en cualquier otra es necesario constituir un canal de comunicación bidireccional, y esta puede ser corporal, gestual, visual, escrita u oral. Además cada uno tiene metas, expectativas, capacidades, dificultades. Mientras toman roles y luchan. De toda esta interacción dependen los futuros triunfos y fracasos. Toda esto tiene como fin la independencia del individuo. Pues es gracias a ella que se puede integrar con éxito a su entorno social. Desde una perspectiva pedagógica Constructivista el estudiante es activo, inquieto y responsable, sus acciones están dirigidas y enfocadas en la búsqueda edificación del conocimiento; el docente por su parte cuenta con la capacidad para aceptar, admitir, respetar y aplaudir la opinión del otro, aun cuando esta sea contraria a la propia; se establece un dialogo que busca comparar, acordar, y constituir los conocimientos, integrando la interpretación que forman los estudiantes con la del docente. En este sentido, Carretero (1993) siendo citado por Viñoles (2013), afirma en cuanto al constructivismo:

Básicamente puede decirse que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores; en consecuencia según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano(p. 17).

Es así que, durante el tiempo que los jóvenes cumplen con la etapa escolar, en las instituciones educativas se ven inmersos numerosas situaciones de naturaleza diversa, tanto contextuales como personales, que podrían llegar a perturbar su proceso de formación de manera significativa. En cuanto a la motivación de los estudiantes es elemental para que puedan gozar de éxito en la trayectoria escolar. Pues, cuando se busca explicaciones del bajo resultados, o, a la frustración escolar, Es recurrente encontrar el concepto de motivación (Usán Supervía. y Salavera Bordás, 2018).

Haciendo necesario el estudio de la motivación desde lo pedagógico, si bien la pedagogía estudia la educación como un fenómeno sociocultural, las motivaciones también están determinadas socioculturalmente, desde esta perspectiva la motivación en el ámbito educativo también es un problema que no solo puede ser abordado pedagógicamente, sino que también es concerniente a la pedagogía; puesto que la educabilidad de un ser humano depende en gran medida de la disposición de este de incorporar conocimiento o de aprender.

Esta investigación está planteada para desarrollarse de una manera transversal en la *Institución Educativa Cañaverál*, del Municipio de Victoria, buscando identificar y describir las orientaciones motivacionales, así como las estrategias de aprendizaje más relevantes. Presentando un informe donde en el primer capítulo se ofrece un acercamiento al contexto donde se realiza la presente investigación; en el segundo capítulo se plantea el problema, los objetivos y se hace el

recorrido por el estado del arte; en el tercer capítulo se establece el marco teórico; el cuarto capítulo explica detalladamente el diseño metodológico, el instrumento y la ética de la investigación; finalmente en el quinto capítulo se encuentran los resultados estadísticos de la investigación, las conclusiones y las recomendaciones.

De esta investigación se espera que pueda servir como insumo para apostarle a la configuración de ambientes pedagógicos al momento de conformar proyectos educativos tanto curriculares como extracurriculares, así como la planeación de las clases en general.

Capítulo I

Contexto

Contexto nacional

La Escuela Nueva hace parte del patrimonio pedagógico de Colombia. Es un modelo pedagógico que fue diseñado en este país a mediados de los años setenta, buscando satisfacer las necesidades del contexto rural, siendo esta una opción educativa formal, y es considerada como una alternativa pedagógica que se ofrece en la ruralidad Colombiana. Con ella se pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y con el propósito de tener en cuenta las necesidades reales de las comunidades rurales de Colombia (Fernanda, Perfetti, Castro, y López, 2010).

Teniendo en cuenta que la etapa más importante de la educación está en los primeros años de escolaridad, para garantizar el éxito académico de los estudiantes, Este modelo pedagógico se enfoca en las escuelas rurales, principalmente las aulas multigrado (instituciones donde un docente es el responsable de atender simultáneamente más de un grado) de las zonas rurales.

El Ministerio de Educación Nacional, considera los modelos educativos flexibles como es el caso de Escuela Nueva como una elección conveniente que permite a las poblaciones que se encuentran en lugares remotos de la geografía tener una opción educativa, pues las propuestas teóricas de este modelo se basan en los aprendizajes a partir de las vivencias de los estudiantes, y puestos en práctica en el aula. De manera que los estudiantes alcancen los estándares básicos de competencias.

Contexto departamental

Modelo escuela nueva en el departamento de caldas

Desde 1982 en Caldas se ha venido implementando el Modelo Escuela Nueva en las instituciones educativas rurales, en el año 2019 el departamento de Caldas implemento el modelo escuela nueva como política educativa departamental para las instituciones educativas rurales (Gobierno de Caldas, 2019). Este modelo se caracteriza por el respeto al ritmo individual del aprendizaje, el trabajo en equipo, y la autonomía de los estudiantes, por lo tanto depende en gran medida de la motivación de estos.

Según el gobierno departamental de Caldas, actualmente, hay 109 instituciones educativas rurales, debido a esto y por medio de la Resolución 3069-6 del 24 de mayo de 2019. Por la cual se implementa el modelo Escuela Nueva como política educativa departamental, pues el objetivo de esta resolución es el fortalecimiento de los modelos flexibles para la población rural que está en condición de vulnerabilidad (Secretaría de Educación, 2019). Aunque en esta resolución se exceptuaron las instituciones educativas pertenecientes a comunidades indígenas y afrocolombianas que no se quieran acoger al Modelo.

Contexto Institucional

Ubicación geográfica

La institución educativa Cañaveral cuenta con nueve sedes se encuentra ubicada en la vereda cañaveral del municipio de Victoria en el oriente del departamento de Caldas, la

institución se ubica en el lado oriental de la Cordillera Central, hecho que le ha permitido contar con una riqueza hídrica. Pues las principales cuencas hidrográficas que están en el área de influencia de la institución educativa las conforman los Ríos, La Miel y Doña Juana, los cuales permiten sustentar la riqueza en fauna, con la que cuenta el municipio.

Conformación de la institución educativa

La institución está compuesta por nueve sedes, con una área de influencia que abarca las veredas Bellavista, San Lorenzo, La Italia, Doña Juana Alta, Corinto, Fierrito, Cañaveral, La Miel Alta y Pradera, esta última se encuentra a más de 17 kilómetros de la sede principal; en todas ellas funciona Básica Primaria con aulas multigrado de las cuales en siete de estas sedes un solo docente es el responsable de los grados desde primero hasta quinto, teniendo a todos los niños y niñas en un mismo salón. En las dos sedes restantes también cuenta con Básica Primaria, pero están separados por grupos de grados y pese a que también son aulas multigrado el caso no es tan extremo como ocurre en las otras siete sedes, pues se agrupan primero segundo y tercero en un aula, y cuarto y quinto en otra; adicionalmente la sede Pradera cuenta con pos-primaría esto debido a la distancia con la sede principal y el mal estado de las vías de acceso. En pos-primaría se cuenta con grados hasta noveno con aulas multigrado que agrupan sexto y séptimo en una misma aula, y octavo y noveno en otra, por último en la sede principal se cuenta con básica secundaria y media.

Modelo pedagógico institucional

El modelo pedagógico institucional es el Modelo Escuela Nueva, implementado con la colaboración de la federación nacional de cafeteros. Este modelo como ya se ha dicho se

caracteriza por el respeto al ritmo individual del aprendizaje, el trabajo en equipo, y la autonomía de los estudiantes, es por ello que aprovechando la flexibilidad que ofrece el modelo.

En la institución se han implementado proyectos donde se pueden conformar ambientes pedagógicos, ambientes dinámicos de aprendizaje; como son los proyectos de: dibujo, robótica, biodiversidad, Los proyectos ambientales escolares (PRAE), el club defensor del agua. Y el club de avistamiento de aves;

Dichos proyectos se han convertido en las herramientas ideales para llegar a los estudiantes logrando una menor resistencia al aprendizaje, pues estos participan por voluntad propia, estableciendo un ambiente de trabajo colaborativo, sin calificaciones que los puedan coaccionar. Por lo tanto, el éxito de los mismos proyectos depende en gran medida de la motivación de los estudiantes para participar.

Capítulo II

Problematización

Planteamiento del problema

La educación depende en gran medida de qué exista motivación por parte del estudiantado; pero, ¿y si dichos estudiantes no demuestran estar interesados en aprender?, y, por el contrario es notoria la apatía expresada hacia la educación. Por ello los esfuerzos y las diversas estrategias que los docentes llegan a implementar en el aula pueden dar la sensación de ser inútiles, o no mostrar evidencia suficientemente, lo que resulta frustrante para los docentes. Teniendo en cuenta la existencia de una barrera por parte de dicho alumno/a que impide el establecimiento de canales de comunicación efectivos.

Es frecuente encontrarse con la queja de muchos maestros y maestras de que sus alumnos/as no tienen interés por aprender, que no se esfuerzan ni parecen mostrar interés por lo que la escuela les ofrece. La cuestión es saber qué hay en el contexto inmediato o remoto, que define el significado de la actividad escolar para el alumno/a, que resulte motivante para algunos alumnos/as o para un alumno/a en determinados momentos y desmotivante para otros (Morón, 2011, p.1).

La influencia de la motivación en el rendimiento académico de un estudiante no es algo nuevo, ya mucho se ha dicho y escrito sobre este tema. Es indiscutible el papel que cumple la motivación en los diferentes aspectos de la vida. Es cierto que no se limita únicamente al aspecto educativo. Pues abarca casi, sino todas las actividades que un individuo pueda desarrollar a lo largo de su vida, y él tener o no motivación para cada uno de estas actividades, en gran medida determina el éxito o el fracaso de cualquier emprendimiento.

Los factores que pueden influir de forma negativa en la motivación por parte de un individuo pueden ser muchos, y variados en su naturaleza. Existiendo desde problemas económicos, familiares, psicológicos, o sociales. De acuerdo con lo anterior abordar cada caso desde su propio contexto aunque lo ideal, puede resultar una tarea que exige un sacrificio enorme por parte de un docente, y en muchos casos su efectividad será poca.

Puesto que en el sistema educativo público colombiano el número de estudiantes por docente es alto, según el Grupo Banco Mundial (2017), en Colombia para el año 2017 era de 24 estudiantes por docente para primaria (datos estadísticos de la UNESCO); y según las normas Colombianas esta relación puede ser de hasta 40 estudiantes por docente en la básica y media (INCONTEC, 2006). Lo que hace que intentar tratar caso por caso no sea viable.

La Institución Educativa Cañaveral no es ajena a esta problemática, pues su infraestructura no ha cambiado en décadas, las aulas no están diseñadas para albergar las de once estudiantes lo que en algunos casos implica un sobrecupo de hasta el 80%, sumado a esto existe un sentir por parte de la planta docente quienes consideran que debido a las características de la región, y teniendo en cuenta las características de la planta física los estudiantes no ven que el colegio les pueda ofrecer algo nuevo, algo que les atraiga, derivando esto en la pérdida de interés y apatía al estudio. Desde este panorama el problema es enorme pues si no existe interés por parte de los estudiantes, los procesos de aprendizaje no tendrán el mejor desarrollo, por lo tanto este aprendizaje no será significativo. Es entonces cuando las instituciones se han visto en la necesidad de plantear estrategias de enseñanza, donde se ataque el problema sin que los estudiantes sientan coacción alguna, y en lo posible no identifique que se le está encausando, y así evitar cualquier tipo de barrera por parte de este, y así mejorar los niveles de desempeño, pero

más importante que el desempeño es lograr un aprendizaje coherente con la realidad de su entorno.

¿Qué es un ambiente pedagógico?

En el proceso educativo existen diversos elementos propios de las comunidades que constituyen el escenario de formación, permitiendo vivir la cultura, elementos que componen un ambiente pedagógico; para definir un ambiente pedagógico primero es necesario entender que es un ambiente; Según la Real Academia Española un ambiente es:

1. *“Que rodea algo o a alguien como elemento de su entorno”*(Real Academia Española, 2014).
2. *“Aire o atmósfera de un lugar”*(Real Academia Española, 2014).
3. *“Conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, una colectividad o una época”*(Real Academia Española, 2014).
4. *“Animación u oportunidad de diversión que hay en un lugar”*(Real Academia Española, 2014).
5. *“Grupo o círculo social en que alguien se desarrolla o vive”*(Real Academia Española, 2014).
6. *“Disposición favorable o desfavorable de un conjunto de personas hacia alguien o algo”*(Real Academia Española, 2014).
7. *“Cada una de las partes con características y funciones diferentes en que puede dividirse una sala o un local”*(Real Academia Española, 2014).

En este orden de ideas pensar en un ambiente desde lo pedagógico, es pensar en el entorno, pero también en el conjunto de interacciones, circunstancias, y relaciones que se desarrollan en un lugar, sin olvidar que el lugar mismo también es parte del ambiente. Todo lo

anterior, pensado desde lo educativo; no solo es pensar, y tener en cuenta el contexto en el proceso educativo, es hacer del contexto participe de dicho proceso. Los ambientes pedagógicos, se construyen en escenarios cotidianos, con el objetivo de buscar en los jóvenes el desarrollo de sus capacidades y aprendizaje, en tanto allí se tejen e intercambian saberes y opiniones, establecen vínculos con sus pares, docentes, comunidad, familia, y el territorio en general (Mineducación y OEI, 2018). Es por ello, que el territorio se piensa como un escenario favorable para establecer y mejorar la práctica pedagógica con la finalidad de mejorar el desarrollo, y aprendizaje individual y colectivo. Partiendo de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes del trabajo pedagógico que allí se crea. Siendo necesario apreciar, y observar el tipo de vínculos que se establecen en estos espacios.

Siendo esta una forma de enseñanza que responde a un modelo pedagógico constructivista, *“no se basa en diseñar ejercicios, sino en diseñar entornos sociales de aprendizaje y diseñar un aula compleja, emocionante y especulativa”* (Viñoles, 2013, p.17). Entendiendo por aula el entorno extendido donde se establece el ambiente pedagógico; un lugar donde se le permite a los estudiantes, tener otro tipo de interacciones con sus compañeros, comunidad, docentes y contexto. *“De esta manera, pensar en los ambientes pedagógicos, implica tener en cuenta el territorio, pues este le otorga sentido e identidad al lugar donde ocurre la labor pedagógico”* (Mineducación y OEI, 2018, p.5). Como escenario educativo actúa con todo lo que le compone.

Proyectos para la conformación de ambientes pedagógicos en el marco de Escuela Nueva.

En la institución educativa cañaveral en el marco del modelo pedagógico Escuela nueva. Se han establecido una serie de proyectos en los que se conforma un ambiente pedagógico.

Dichos proyectos se han diseñado e intencionado con la idea de materializar en ellos un ambiente pedagógico, donde se provoquen múltiples experiencias. Esto obedece al propósito, de aprovechar las particularidades, potencialidades, intereses, gustos y necesidades de quienes participan.

Así en estos proyectos se conforma un ambiente para participar en actividades, problemas y experiencias; donde se construyen nuevos conocimientos. Todo dispuesto para el aprendizaje. Los proyectos están pensados para garantizar la participación de todos.

Aprovechando lo que el territorio ofrece. *“El ambiente como escenario educativo funciona con todo lo que contiene: su historia, los animales, las plantas, los astros, los ríos, las montañas, etc.”* (Mineducación y OEI, 2018, p.5). Teniendo el ambiente una participación holística en el proceso de aprendizaje. De esta manera, los ambientes pedagógicos se caracterizan por favorecer la autonomía, la participación, la libertad, el trabajo autónomo, la regulación del tiempo, el ritmo individual de aprendizaje, las interacciones entre pares, con la comunidad y los docentes. Todos estos pilares del modelo pedagógico Escuela Nueva.

En este orden de ideas si el ambiente, como un factor externo al individuo puede enseñar, o más bien puede ser intencionado para la fortalecer las estrategias de aprendizaje, surge la idea que el ambiente puede interactuar con la motivación, haciendo necesario observar si estos escenarios cotidianos tienen influencia sobre las estrategias de aprendizaje, y que correlación existe entre la orientación motivacional de un estudiante, y el ambiente pedagógico.

Puesto que la motivación es esencial para que el alumno/a obtenga los resultados esperados. Precisamente por el hecho de que la motivación le permite realizar esfuerzos, en pro de lograr un objetivo concreto más allá de lo que la biología le dicte. Ejemplo de lo anterior es cuando este decide participar en eventos deportivos, culturales, o para efectos del presente

trabajo en proyectos, sin la existencia de una presión externa coaccionante. Dicho de otro modo es el mismo individuo quien decide participar, y aunque no se puedan determinar los motivos que le estimulan, lo claro es que dicho esfuerzo no es esencial para la preservación de la vida, por lo cual el impulso va más allá de lo biológico.

En el ambiente pedagógico que se establece, nace en un espacio de aprendizaje, el cual puede ser intencionado de tal forma que facilite la labor de los docentes. En este sentido el espacio y el ambiente puede ser entendido como un tercer maestro. *“Llamamos el tercer maestro al espacio de aprendizaje, entendiendo que los dos anteriores son los padres y los profesores. El espacio-ambiente entendido como un elemento fundamental, que busca la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico”*(Pradas, 2018).

Por lo anterior se hace necesario entender que tanto influye el ambiente, en las orientaciones motivacionales de los estudiantes, y en las estrategias de aprendizaje de los mismos. Para Malaguzzi las aulas debían invitar al aprendizaje, a experimentar, a la investigación y la comunicación, estas debían estar preparadas e intencionadas para tal fin, un lugar bien preparado también ejerce como maestro, por lo cual la disposición del entorno físico era decisivo, citado en (Pradas, 2018). En esta misma línea se han pensado los proyectos en la institución educativa cañaveral, pero saliendo de las aulas o para ser más preciso buscando que el ambiente sea el aula.

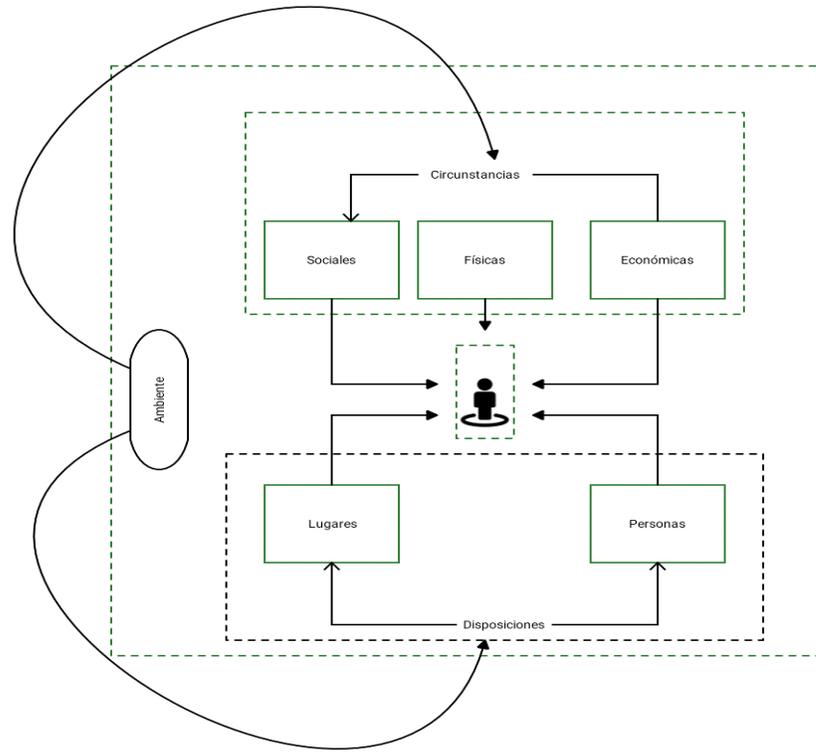


Figura 1. Representación del ambiente frente al individuo. Fuente: Elaboración propia.

Objetivos

General

Evaluar los aspectos más relevantes de la motivación, y de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Cañaverál, estableciendo si estos aspectos se correlacionan con la participación en los proyectos en los cuales se construyen ambientes pedagógicos y de aprendizaje.

Específicos

1. Identificar los niveles de las orientaciones motivacionales y estrategias de aprendizaje, mediante la administración del instrumento CMEA (*Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje*) aplicado a estudiantes de secundaria.
2. Describir las Orientaciones Motivacionales de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Cañaverál.
3. Describir las Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Cañaverál.
4. Analizar la correlación entre el la participación en proyectos, las Orientaciones Motivacionales y las Estrategias de aprendizaje.

Preguntas de investigación

Pregunta de investigación principal

¿Existe una relación estadística entre la participación de los estudiantes en los proyectos donde se construyen ambientes pedagógicos, con la implementación de estrategias de aprendizaje y las orientaciones motivacionales?

Sub-pregunta de investigación

- ¿Qué aspectos de la motivación son los más relevantes en los estudiantes de secundaria, en relación con los ambientes pedagógicos?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje en los estudiantes de secundaria, son más aplicadas en relación con los ambientes pedagógicos?
- ¿Están relacionadas las orientaciones motivacionales con las estrategias de aprendizaje?
- ¿El ambiente pedagógico se relaciona con la orientación motivacional?
- ¿Existe una relación entre el ambiente pedagógico y las estrategias de aprendizaje?

Estado del arte

Durante la etapa de construcción del estado del arte de la presente investigación se asumió como elemento principal examinar trabajos investigativos enfocados en comprender cómo influye la motivación en el contexto educativo, encontrando que la motivación es abordada principalmente desde tres líneas.

Las investigaciones que se revisaron se agruparon bajo los siguientes criterios; investigaciones predominantemente intrínsecas, predominantemente extrínsecas, y con predominancia del ambiente.

Teniendo por un lado aquellos trabajos que tratan la cuestión motivacional desde: el compromiso, la auto percepción, autorregulación, autoeficacia, etc., trabajos donde la predominancia de la investigación estuvo enfocada en los aspectos intrínsecos.

En segundo lugar se encontraron investigaciones que aborda el tema de la motivación desde los objetivos, logros, resultados y tareas, donde las investigaciones fueron predominantemente extrínsecas.

Por último se tienen aquellas investigaciones donde se enfoque se da desde la corregulación, los proyectos, el entorno, la familia, la sociedad y el docente, en estos últimos se pueden agrupar con los extrínsecos, pero en el presente trabajo se van a catalogar por separado por la predominancia del ambiente.

Hay que resaltar el hecho de que en ninguna de las investigaciones consultadas se evidencio que se abordara investigaciones desde un único enfoque, y el que se agrupara en una categoría no indica que no estuviera matizada por las otras.

Rastreo documental con predominancia de factores Intrínsecos.

En la línea de investigaciones predominantemente intrínsecas se tiene a Usán Supervía y Salavera (2018) quienes realizaron la investigación “*Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria*”; el propósito de este trabajo fue el de analizar la relación entre la motivación escolar, y otros factores como la inteligencia emocional y como esto influye en el rendimiento académico; los resultados obtenidos mostraron que existían relaciones significativas entre motivaciones escolares intrínsecas y la inteligencia emocional, y que estas relaciones eran de mayor medida que con las motivaciones extrínsecas, y también como estas variables permitían predecir el desempeño escolar.

En esta misma línea de investigaciones se tiene la de Gutiérrez y Landeros (2018) quienes investigaron sobre la “*Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios*”; el objetivo de este estudio fue el de explorar las relaciones entre la autoeficacia académica y la ansiedad; como resultado de esta investigación se evidenció que la ansiedad, mostraba una correlación negativa la autoeficacia percibida; es decir, a mayor autoeficacia percibida menores niveles de ansiedad.

También se revisó a Freitas, Soely, y Rosário (2018) quienes trabajaron en “*Programa para la promoción de la autorregulación del aprendizaje de los miembros de la educación superior*”; donde el propósito de este estudio fue el de promover parte de un programa para la autorregulación del aprendizaje en educación universitaria; obteniendo resultados favorables en variables de conocimiento de estrategias de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y autoeficacia para autorregularse.

Asimismo se tiene la investigación de Ventura, Cattoni, y Borgobello (2017) cuyo trabajo se enfoca en el “*Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos*”; en esta investigación se buscó entender cuáles son los patrones de motivación usadas por los estudiantes y como estas impactan en el rendimiento académico; los resultados de este estudio mostraron un mayor uso de estrategias de autorregulación, y estrategias de manejo del tiempo y ambiente de estudio, asociándose con niveles motivacionales altos en orientación a metas, valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia del estudiantado; asimismo, respecto de los patrones de motivación, encontraron que quienes tienen más experiencia también tienen mayores tendencias a la orientación a metas intrínsecas, mientras que los novatos tienden a metas de motivación extrínsecas, creencias de control, de autoeficacia y ansiedad.

Igualmente se revisó a Aguilar, González, y Aguilar (2016) quienes trabajaron sobre la construcción de “*Un modelo estructural de motivación intrínseca*”; la principal intención de la investigación consistió en elaborar y probar un modelo estructural de la motivación intrínseca, que tienen los estudiantes de la Universidad, hacia los currículos de sus respectivas carreras; encontrando que cuanto mayor sea el reconocimiento de las limitaciones que les son impuestas por el estudio, con respecto al tiempo, esfuerzo e interacciones sociales, hace necesaria una mayor motivación intrínseca; por otro lado la orientación al logro puede indicar que la preferencia a establecerse metas altas y exigirse alcanzarlas está influenciado por el miedo al fracaso.

Barrios y Frías (2016). Investigaron sobre “*Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato*”; el objetivo principal de este trabajo se centró en analizar las variables que intervienen en el aprovechamiento escolar por parte de los

jóvenes; logro como resultado puntualizar los efectos que tienen los recursos familiares y escolares, y como afectan la autodeterminación, autoeficacia y autoregulación, y cómo influyen positivamente en el desarrollo del adolescente, y a su vez el efecto que tiene sobre los resultados en el rendimiento escolar.

De acuerdo con Lomelí, López, y Valenzuela (2016), quienes investigaron sobre “*Autoestima, motivación e inteligencia emocional: tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media*”; cuya intención con este estudio fue mostrar los factores que permiten a los jóvenes a cumplir con sus proyectos de vida, planteando metas a corto, mediano y largo plazo; en los resultados de este trabajo de investigación se identifica que las características que les permiten a los jóvenes la conclusión de los proyectos de vida, tienen una relación estrechamente con la autoestima, la motivación y la inteligencia emocional.

En esta línea de investigaciones por último tiene la de Becerra y Reidl-Martínez (2015) cuyo trabajo fue sobre “*Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato*”; en esta investigación se buscó por un lado determinar la existencia de diferencias en la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar en estudiantes de nivel de bachillerato, con respecto a factores sociodemográficos; luego buscó identificar si estos factores se pueden usar para predecir el rendimiento escolar; y, así poder describir las causas a las cuales los estudiantes atribuyen su rendimiento; como resultados ningún factor sociodemográfico pudo explicar la razón, pero los factores cognoscitivos motivacionales sí lo lograron, pues los estudiantes atribuyen el rendimiento a razones internas.

Tabla 1

Rastreo documental con predominancia de factores intrínsecos

Título	Autor/es	Año
<i>“Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria”.</i>	Usán Supervía y Salavera	2018
<i>“Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios”.</i>	Gutiérrez y Landeros	2018
<i>“Programa para la promoción de la autorregulación del aprendizaje de los miembros de la educación superior”.</i>	Freitas, Soely, y Rosário	2018
<i>“Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos”.</i>	Ventura, Cattoni, y Borgobello	2017
<i>“Un modelo estructural de motivación intrínseca”.</i>	Aguilar, González, y Aguilar	2016
<i>“Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato”.</i>	Barrios y Frías	2016
<i>“Autoestima, motivación e inteligencia emocional: tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media”.</i>	Lomelí, López, y Valenzuela	2016
<i>“Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato”.</i>	Becerra y Reidl-Martínez	2015

Fuente: elaboración propia

Rastreo documental con predominancia de factores extrínsecos.

En el rastreo documental donde las líneas de investigación son predominantemente intrínsecas, se tienen investigaciones orientadas al logro como la de Márquez, Azofeifa, y Rodríguez (2018) quienes investigaron “*Factores de motivación de logro: el compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés en estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar durante la clase de educación física*”; el propósito de la investigación fue el comprender los factores asociados a la motivación de logro, motivan a los estudiantes a participar en las clases de Educación Física; donde se concluye que aquellos factores tales como el compromiso y la entrega; la competencia motriz percibida y la ansiedad ante el error y situaciones de estrés, se encuentran asociadas a la motivación de logro con respecto a las clases; también concluye que observar una baja percepción de competencia motriz, es señal de desmotivación, y también poco compromiso a la tarea.

Asimismo se revisó a Cervantes, Valadez, Valdés, y Tánori (2018) quienes investigaron “*Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico*”; el propósito de este estudio fue el de establecer si había diferencias en cuanto a la percepción de autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro académico, en estudiantes de nivel universitario con desempeños académicos altos y bajos; finalmente este estudio concluyó que existían diferencias entre los estudiantes en relación con el desempeño académico, otro resultado fue el de encontrar una relación entre, la autoeficacia, la orientación al logro, con el desempeño académico.

Otra investigación sobre las motivaciones al logro es la de Márquez y Azofeifa (2017) cuyo trabajo sobre “*El compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida*

y la ansiedad ante el error y situaciones de estrés: factores de motivación de logro durante las clases de educación física en adolescentes”; el Objetivo del estudio fue el de establecer los factores relacionados con la motivación de logro durante las clases de Educación Física; la investigación reveló que factores tales como el compromiso y entrega; la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés, influyen en la clase de Educación Física, también revela que las mujeres responden de forma diferente a los hombres a factores relacionados con la motivación de logro; encontrando que Educación Física resulta ser un origen de estrés para ellas.

También se revisó el estudio de Chalela, Valencia, y Arango (2017) investigación sobre *“Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado”*; cuyo propósito fue revelar las principales motivaciones presentes en los estudiantes universitarios, que los llevan a continuar con un proceso de formación avanzada en instituciones de educación superior; entre los resultados, se destaca como factor que influye en la motivación de los estudiantes, la exigencia académica.

Otra investigación revisada fue la de Usán y Salavera (2017) *“Influencia de la motivación hacia el deporte en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis de adolescentes escolares”*; cuyo objetivo fue analizar qué relación e influencia tiene la motivación hacia la práctica deportiva por parte de adolescentes en edad escolar, con el consumo de alcohol, tabaco y cannabis; y las influencias de motivaciones de tipo intrínsecas, extrínsecas y falta de motivación y su correlación con el consumo; mostrando como resultado que la motivación presenta una relación inversa con el consumo de sustancias como el tabaco, el alcohol y el cannabis; indicando que entre mayor sea la motivación menor es el consumo de drogas.

Por su parte, Valenzuela, Nieto, y Muñoz (2014) investigan sobre *“Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico”*; Esta investigación busca determinar que impulsa a optar, por las disposiciones o las motivaciones, para así explicar cómo se desempeñan en el pensamiento crítico tanto en la teoría, como su potencial predictivo; mostrando como resultado que el potencial predictivo de la motivación, siempre es levemente superior al atribuido a las disposiciones.

De acuerdo con Leguizamón y López (2010) quienes investigaron sobre *“Influencia de las metas en el aprendizaje co-regulado con ambientes hipermedia”*; esta investigación explora la relación existente entre los logros académicos obtenidos en la interacción con un ambiente hipermedia, en cuanto a la formulación de metas de aprendizaje auto-impuestas, y las metas de aprendizaje asignadas, en estudiantes de nivel de secundaria; los resultados obtenidos indicaron que la correulación facilita el desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado; esto parece indicar que una motivación adecuada, influye en el uso eficaz de estrategias de aprendizaje, derivando en el rendimiento académico.

En esta línea la última revisión fue Flores y Bastida (2010) *“Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos”*; el objetivo de este estudio fue el de averiguar cómo son percibidas, diversas variables motivacionales ante diferentes actividades escolares en secundaria, y determinar si hay relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico; los resultados indican que el rendimiento académico está relacionado con la percepción motivacional, y que los estudiantes cambian su percepción motivacional en el transcurso de su vida escolar.

Tabla 2

Rastreo documental con predominancia de factores extrínsecos

Título	Autor/es	Año
<i>“Factores de motivación de logro: el compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés en estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar durante la clase de educación física”.</i>	Márquez Barquero, Azofeifa Mora, y Rodríguez Méndez	2018
<i>“Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico”.</i>	Cervantes Arreola, Valadez Sierra, Valdés Cuervo, y Tánori Quintana	2018
<i>“El compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida y la ansiedad ante el error y situaciones de estrés: factores de motivación de logro durante las clases de educación física en adolescentes”.</i>	Márquez-Barquero y Azofeifa-Mora	2017
<i>“Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado”.</i>	Chalela Naffah, Valencia Arias, y Arango Botero	2017
<i>“Influencia de la motivación hacia el deporte en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis de adolescentes escolares”.</i>	Usán y Salavera	2017
<i>“Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico”.</i>	Valenzuela, Nieto, y Muñoz	2014
<i>“Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos”.</i>	Flores Macías y Bastida	2010
<i>“Influencia de las metas en el aprendizaje co-regulado con ambientes hipermedia”.</i>	Leguizamón González y López Vargas	2010

Fuente: elaboración propia

Rastreo documental con predominancia del ambiente.

En la línea de trabajos revisados que se agruparon por la predominancia de la influencia de factores ambientales se tiene a Navarro y Cantillo (2019)“quienes investigaron sobre la *Importancia de la motivación socio-afectiva de maestros a estudiantes durante la práctica pedagógica en las diferentes áreas del saber*”;este trabajo busca establecer la importancia que tiene el docente como factor de motivación en el estudiante; de este estudio se logra concluir que la motivación socio-afectiva docente-Estudiante tiene un papel importante en el proceso de aprendizaje; y que el uso de estrategias innovadoras como instrumentos tecnológicos son elementos que influyen en la motivación.

También se reviso a De Besa Gutierrez, Gil, y García (2019) en su trabajo de “*Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso*”;quienes se enfocaron en analizar las variables que explicar el optimismo con el que inician los nuevos alumnos a sus estudios universitario; los resultados mostraron que las variables de rendimiento académico previo, apoyo social percibido, autoestima y auto-eficacia percibida están asociadas al optimismo de los estudiantes; aunque este trabajo no trata sobre la motivación directamente, si relaciona factores como la autoeficacia con factores sociales, de ahí la razón de tener en cuenta este estudio.

Igualmente se tuvo en cuenta a Ricoy y Couto (2018) con su investigación sobre la “*Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas*”; que tuvo como objetivo identificar y analizar los factores que influyen en la desmotivación en los adolescentes de secundaria en la materia de matemáticas; el estudio concluye que entre los principales factores de la desmotivación están: formación insuficiente de los estudiantes, así como dinámicas tradicionales; además, añade una influencia negativa del ambiente.

Otra investigación que aunque no mide directamente la motivación, se tuvo en cuenta en la revisión fue la de Ramirez e Hidalgo (2018) con su trabajo sobre “*Satisfacción de estudiantes de secundaria nocturna y su incidencia en el abandono escolar*”; en este estudio se hizo un análisis de dimensiones relacionadas a la satisfacción que mostraban estudiantes de secundaria nocturna, teniendo en cuenta la valoración que tienen de su propia motivación, y el ambiente donde se engloban factores como instalaciones físicas y la relación que tienen con los docentes; como resultado evidencio que el personal docente y el trato hacia los estudiantes, incide en gran medida en la satisfacción de los estudiantes y por lo tanto en la motivación de estos; también se evidencia que factores de infraestructura son relevantes en la satisfacción y en este sentido en la motivación.

Por el lado de los proyectos se tiene la investigación de Inzunza (2017) “*Potencial de los proyectos para desarrollar motivación, competencias de razonamiento y pensamiento estadístico*”; un estudio sobre el potencial que tienen los proyectos en el desarrollo de competencias de razonamiento y pensamiento estadístico, motivaciones e intereses hacia la estadística; los resultados mostraron que una enseñanza basada en proyectos es viable para ayudar a los estudiantes a formar un sentido de utilidad y una actitud positiva a la asignatura.

Teniendo en cuenta que la motivación influye en todos los aspectos de la vida, en este sentido Badilla y Meza (2017) en su trabajo “*Relación entre la motivación al logro y el sentido de propósito con la permanencia de un grupo de madres adolescentes en el sistema educativo costarricense, un aporte desde la orientación*”; brinda una perspectiva de la importancia de los vínculos con respecto a las motivaciones, el objetivo de la investigación fue estudiar los aspectos del sentido de vida, motivación y sentido de propósito, con mayor influencia en la continuación de la formación académica de un grupo de madres adolescentes; como resultado las madres

adolescentes que hicieron parte de la investigación, evidenciaron que la motivación más importante es cumplir con las acciones necesarias que garanticen el bienestar de su hija o hijo, encontrando que el embarazo implica que las jóvenes realicen cambios trascendentales en su vida, en lo que respecta a gustos, intereses y motivaciones.

También se revisaron investigaciones que brindan una perspectiva sobre la importancia que tiene el acompañamiento como la de Barbosa, Tristán, Tomás, González, y López (2017) “*Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: enfoque multinivel*”; el objetivo fue reconocer la relación entre la percepción del clima motivacional creado por los entrenadores y los afectos a nivel individual, mediados por la motivación; finalmente el estudio concluyó que los entrenadores juegan un papel importante en la creación de un clima motivacional, cuando este se centra en el esfuerzo se puede ver una mejora en la cooperación y el aprendizaje; por el contrario cuando el entrenador se centra en castigar errores se crea patrones de motivación menos autodeterminados.

En cuanto a la influencia que tiene el ambiente en el proyecto de vida, la investigación de Gardner, Dussán, y Montoya (2016) “*Aproximación causal al estudio de la deserción en la universidad de caldas*”; en este trabajo se buscó determinar los factores que influyen en la deserción; encontrando que los estudiantes argumentaron el abandono de los estudios por dificultades económicas, también por elección equivocada de carrera, lo cual terminó en la pérdida de motivación.

Otra investigación que ayuda a ampliar la perspectiva sobre el rol del docente como factor de motivación es la de Daura (2015) “*Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de medicina*”; el objetivo de este estudio fue el de analizar la relación entre el rendimiento académico y la capacidad autorregulatoria en

estudiantes en el ciclo clínico de la carrera de Medicina en una universidad privada y en otra estatal; los resultados indican que la diferencias encontrada en las puntuaciones, indica que obtener de un alto rendimiento académico se relaciona con el estilo de aprendizaje autorregulado desarrollado por los estudiantes, y con otros factores como la acción que ejerce el docente en el proceso de aprendizaje, así como de características propias del ambiente institucional.

También se hizo revisión de Amutio, Franco, Gázquez, y Mañas (2015) en la investigación “*Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar*”; el propósito de este estudio fue examinar los efectos que produce un programa psicoeducativo de entrenamiento en conciencia plena sobre la autoeficacia en el rendimiento escolar, y los estados de relajación en estudiantes adolescentes de nivel de bachillerato; como resultado del estudio encontraron que los niveles de autoeficacia en el rendimiento escolar, son más altos en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

Para finalizar la revisión en esta línea se tiene a Osés, Aguayo, Duarte, y Ortega (2014) con la investigación “*Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria*”; el propósito de este trabajo fue beneficiar las habilidades autorregulatorias de aprendizaje de estudiantes de primer grado en una escuela secundaria mediante un programa de intervención educativa; los resultados mostraron que la intervención impactó en factores de apoyo, cognitivos y metacognitivos.

Tabla 3

Rastreo documental con predominancia del ambiente

Título	Autor/es	Año
<i>“Importancia de la motivación socio-afectiva de maestros a estudiantes durante la práctica pedagógica en las diferentes áreas del saber”.</i>	Navarro y Cantillo	2019
<i>“Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso”.</i>	De Besa Gutierrez, Gil, y García	2019
<i>“Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas”.</i>	Ricoy y Couto	2018
<i>“Satisfacción de estudiantes de secundaria nocturna y su incidencia en el abandono escolar”.</i>	Ramirez e Hidalgo	2018
<i>“Potencial de los proyectos para desarrollar motivación, competencias de razonamiento y pensamiento estadístico”.</i>	Inzunza	2017
<i>“Relación entre la motivación al logro y el sentido de propósito con la permanencia de un grupo de madres adolescentes en el sistema educativo costarricense, un aporte desde la orientación”.</i>	Badilla y Meza	2017
<i>“Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: enfoque multinivel”.</i>	Barbosa, Tristán, Tomás, González, y López	2017
<i>“Aproximación causal al estudio de la deserción en la universidad de caldas”.</i>	Gardner, Dussán, y Montoya	2016
<i>“Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de medicina”.</i>	Daura	2015
<i>“Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar”.</i>	Amutio, Franco, Gázquez, y Mañas	2015
<i>“Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria”.</i>	Osés, Aguayo, Duarte, y Ortega	2014

Fuente: elaboración propia

Capítulo III

Marco teórico y conceptual

Antecedentes

En la presente sección se presentan aquellas investigaciones que hacen referencia a la motivación en alguna de sus formas; investigaciones que describen algún tipo de relación entre los factores internos o externos a los individuos, con la motivación; también investigaciones que han descrito relaciones entre la motivación y el éxito en la implicación en alguna de las actividades de estudio.

El vínculo entre la motivación y los factores ambientales; se caracterizan por estar conformados por múltiples variables, razón por la cual es más atractivo su estudio. La movilización de un sujeto hacia un propósito no se origina de forma directa, es decir para alcanzar una meta la motivación puede surgir de diversos motivos o necesidades. Una decisión, de estudiar o realizar una actividad extracurricular, puede ser motivada por diferentes elementos en unos u otros alumnos.

Inicialmente; de Besa et al. (2019) presentaron un estudio titulado “*Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso*”; el propósito del estudio fue el de analizar las variables para explicar el optimismo con el que inician los nuevos alumnos a sus estudios universitario.

Se realizó un estudio de corte cuantitativo y ex-post facto, cuyo diseño investigativo fue de tipo descriptivo-correlacional, y de carácter transversal; mediante procedimientos de encuesta se recogieron datos sobre variables académicas y psicosociales en una muestra de 750 estudiantes de diversas carreras de la Universidad de Sevilla,

Los resultados indican que las variables de rendimiento académico previo, apoyo social percibido, autoestima y auto-eficacia percibida están relacionadas con el optimismo de los estudiantes, la conexión con el optimo que se pudo hallar en este estudio corrobora que cuanto más consciente sea el individuo de que es poseedor de ciertas habilidades para poder realizar una actividad, más aumentan sus esperanzas de resultados; el hecho de que el estudiante perciba apoyo social tiene un efecto en los niveles de optimismo de modo positivo (De Besa Gutierrez et al., 2019). Pese a que el estudio busco relacionar el optimismo con los otros factores externos al individuo, y no la motivación, el aporte de este estudio está en que se observa una conexión entre actitudes emocionales y los factores o estímulos externos.

También se consulto el trabajo presentado por Usán Supervía y Salavera Bordás(2018) de la Universidad de Zaragoza, España; titulado “*Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria*”;el objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre la motivación escolar, y otros factores como la inteligencia emocional y como esto influye en el rendimiento académico.

La motivación se midió de forma cuantitativa, con un enfoque descriptivo correlacional. Con una muestra de 3512 estudiantes, pertenecientes a 18 centros de educación pública; con edades desde los 12 hasta los 18 años.

Los resultados obtenidos mostraron que existían relaciones significativas entre motivaciones escolares intrínsecas con la inteligencia emocional, y que estas relaciones tenían una influencia mayor que cuando se comparaban con las motivaciones extrínsecas; y también como estas variables permitían predecir el desempeño escolar (Usán Supervía. y Salavera Bordás, 2018).En este trabajo se observa una relación desde un contexto escolar, con factores

motivacionales, mostrando que, aunque las motivaciones internas tienen una influencia mayor, aun así, las motivaciones externas también influyen en el desempeño.

Otro de los estudios consultados fue el presentado por Ana G. Gutiérrez-García, y María Gerarda Landeros-Velázquez(2018), titulado “*Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios*”; El objetivo de este estudio fue el de indagar los vínculos entre la autoeficacia académica y la ansiedad.

La metodología de la investigación de este estudio fue descriptivo-correlacional tipo encuesta con un enfoque cuantitativo, en el que se incluyó una muestra de 310 estudiantes, los instrumentos que utilizaron para la recolección de la información fueron: Escala de Auto-eficacia en Conductas Académicas (EACA), la Escala de Ansiedad ZUNG y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE).

Las conclusiones a las que llegaron basados en los puntajes obtenidos por los estudiantes, en autoeficacia, logra evidenciar una correlación negativa con los puntajes de ansiedad; es decir, a mayor auto-eficacia percibida menor ansiedad(Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2018). La importancia del estudio de la autoeficacia en los escenarios académicos se debe al impacto que tiene sobre la motivación, y el rendimiento académico, debido a que la auto-eficacia hace parte de las variables que componen la motivación. pues la autoeficacia es uno de los constructos motivacionales conectados con la percepción de control (Camposeco, 2012).

Continuando con estudios que hacen referencia a variables que componen la motivación, se tiene un trabajo presentado por Ana Clara Ventura, María Soledad Cattoni y Ana Borgobello (2017) titulado “*Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos*”; esta investigación tuvo como

propósito el de entender cuáles son los patrones de motivación usadas por los estudiantes y el impacto en el rendimiento académico.

La metodología de investigación que tuvo el estudio fue cuantitativo ex post facto, donde se aplico como instrumento de recolección de datos el cuestionario MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire) adaptada en la versión argentina denominada MSLQe.

Los resultados de este estudio mostraron un mayor uso de estrategias de autorregulación, manejo del tiempo y ambiente de estudio, lo que asociaron a altos niveles motivacionales de orientación a metas, valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia. También, observaron que los grupos avanzados mostraban mayores tendencias hacia metas de orientación intrínsecas, mientras que los principiantes mostraban una mayor tendencia hacia las metas de motivación extrínsecas, creencias de control, de autoeficacia y ansiedad (Ventura et al., 2017). En este trabajo muestran como dependiendo del nivel académico que el que se desarrolla las estudiantes, estos tienden a ser influenciados por factores motivacionales diferentes.

Cruz Edgardo Becerra González y Lucy María Reidl Martínez (2015) presentaron un estudio realizado en la ciudad de México titulado *“Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato”*; los propósitos de esta investigación fue determinar si existían diferencias entre la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar en estudiantes de nivel de bachillerato, con respecto a variables sociodemográficas; e identificar si dichas variables pueden ser usadas para predecir el rendimiento escolar; y, describir cuales son las causas atribuidas por los estudiantes a su rendimiento.

La investigación fue de tipo cuantitativa no experimental, transversal, correlacional/explicativa, la muestra estuvo compuesta por estudiantes de bachillerato de una institución privada de la Ciudad de México.

En los resultados destaca que las variables sociodemográfica no mostraban una relación con el rendimiento académico, en contraste las variables cognoscitivas motivacionales: estilo atribucional académico, motivación de logro escolar y la autoeficacia académica, que si mostraron una relación con el rendimiento escolar(Becerra-González y Reidl-Martínez, 2015). De este estudio se logra destacar que, pese a que no se pudo establecer una relación entre el rendimiento académico con factores externos, si logra relacionar dicho rendimiento con variables motivacionales.

Florencia Teresita Daura (2015) presenta un estudio titulado “*Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de medicina*”; el objetivo de este estudio fue el de analizar la relación entre el rendimiento académico y la capacidad autorregulatoria en estudiantes en el Ciclo Clínico de la carrera de Medicina.

La metodología empleada para esta investigación fue de carácter no experimental, descriptivo y correlacional usando como instrumento para la recolección de información el cuestionario MSLQ, instrumento que se aplico por tres años consecutivos, en una universidad privada y en otra estatal

Daura concluyo en este estudio que; un alto rendimiento académico está relacionada con el estilo de aprendizaje autorregulado, también relaciona que otros factores que influyen son la acción del docente; y características propias del ambiente institucional(Daura, 2015). Mostrando que el rendimiento académico está determinado por una combinación de factores internos, y externos al individuo tales como factores ambientales. Estos resultados coinciden con los

recabados en las investigaciones de Pintrich (1999), donde los puntajes elevados en las variables motivacionales inciden positivamente sobre las conductas autorreguladas, citado en (Daura, 2015).

Rosa del Carmen Flores Macías y Josefina Gómez Bastida (2010) presentan su trabajo *“Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos”*; el objetivo de este estudio fue el de diseñar, validar y confiabilizar un instrumento psicométrico para indagar cómo son percibidas diversas variables motivacionales ante distintas actividades escolares en secundaria, y determinar si hay relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico.

La metodología de la investigación de Flores y Gómez-Bastida para este estudio fue transversal, donde se empleó un diseño transeccional correlacional. La población a la que participo estuvo constituida por estudiantes de zonas con niveles socioeconómicos medio bajo y bajo, de secundaria de cuatro escuelas públicas del sur de la Ciudad de México,

Según los resultados obtenidos por Flores y Gómez-Bastida el rendimiento académico se relaciona con factores motivacionales, también observo diferencias en el tipo de motivación de los estudiantes, dependientes del grado escolar, mostrando que los grados inferiores contaban con motivaciones intrínsecas, en contraste con los mayores que se relacionaban con factores extrínsecos (Flores Macías y Bastida, 2010). La importancia de este estudio consiste en que se puede observar que los alumnos cambian los factores motivacionales predominantes el transcurso de su vida escolar, pues en la investigación identificaron diferencias en la motivación en función del grado cursado.

Por último Myriam C. Leguizamón González, y Omar López Vargas (2010) con su trabajo titulado *“Influencia de las metas en el aprendizaje co-regulado con ambientes*

hipermedia”; presentan una investigación donde se explora la relación entre el logro académico con el ambiente hipermedia y la formulación de metas de aprendizaje auto-impuestas y metas de aprendizaje asignadas.

La investigación tiene un diseño cuasi-experimental. Donde se utilizo como instrumento para la recolección de la información el cuestionario MSLQ, La población objetivo del estudio se conformo por estudiantes de secundaria, la muestra se conformo con un total de 87 participantes de grado séptimo, con edades que oscilaron entre 10 y 14 años.

Los resultados obtenidos por Leguizamón y López, indican que la co-regulación facilita el desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado; esto parece indicar que una motivación adecuada, puede influir en el uso eficaz de estrategias de aprendizaje, y en consecuencia, derivar en el rendimiento académico (Leguizamón González y López Vargas, 2010). Es esta investigación también se logra observar una relación entre factores motivacionales externos, y su influencia en el desarrollo de los factores motivacionales internos.

En los estudios revisados se logra encontrar una relación innegable entre el desempeño académico de los estudiantes con los factores motivacionales, también logran describir como factores externos al individuo como es el ambiente escolar logra influenciar variables motivacionales internas y externas, y a su vez como entre estas variables se influyen mutuamente. Con lo anterior se puede pensar que el ambiente pedagógico, como un factor externo al individuo, puede tener algún tipo de influencia sobre las variables motivacionales de dicho individuo.

Esta revisión de antecedentes brinda un acercamiento al concepto de la motivación y la manera de esta ser abordada en la investigación, así como del enfoque y la metodología investigativa más adecuada para el desarrollo de esta tesis, debido a que estas son experiencias

que tienen una constante de ser estudiadas desde un enfoque transversal, y correlacional; también cuales instrumentos son los más adecuados para la recolección de la información, Pues uno de los instrumentos más aplicados fue el MSLQ para enfoques cuantitativos.

La motivación y su relación con factores ambientales

La motivación es la que impulsa a los individuos a emprender acciones en búsqueda de la satisfacción que produce el alcanzar un objetivo, aunque lo cierto es que la fuente de motivación no es la misma para todos, ni mucho menos es la misma para un mismo individuo cuando realiza dos acciones diferentes.

Según el diccionario de la Real Academia Española la motivación es, "*Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona*" (Real Academia Española, 2014b). Una definición más completa es presentada por Gonzáles Serra quien la define como:

El conjunto concatenado de procesos psíquicos que al contener el papel activo y relativamente autónomo y creador de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos, van dirigidos a satisfacer las necesidades del ser humano y, como consecuencia, regulan la dirección (el objeto-meta) y la intensidad o activación del comportamiento, y se manifiestan como actividad motivada (González Serra, 2008, p.52).

Teniendo estas definiciones como un punto de partida, de forma general ya se puede empezar a tener una noción de cómo clasificar la motivación dependiendo de la procedencia de los factores (internos o externos) que la constituye, y en consecuencia la construcción de las categorías del presente trabajo.

La motivación se ha estudiado dependiendo de la naturaleza del origen de la variable motivacional que desencadena en los individuos conductas que buscan la satisfacción de las necesidades, identificado dos tipos de naturaleza de origen por un lado se tiene aquella motivación interna, conocida como motivación intrínseca, y por otro lado se tiene la motivación que es mediada por factores externos conocida como motivación extrínseca; en ambas se engloban las variables que influyen de algún modo en la motivación general.

Son múltiples las teorías desarrolladas en torno a la motivación humana, buscando explicarla desde diferentes perspectivas, como ha sido explicarla desde lo biológico, lo psicológico y lo social.

Desde un punto de vista biológico, los organismos tienen necesidades que deben ser satisfechas para lograr el sustento de la vida, así como el de la continuidad de la especie. Siendo ejemplo de lo anterior las necesidades básicas como el comer, el dormir y la reproducción. Desde esta perspectiva se ha intentado dar explicación a las diferentes conductas de los seres vivos como meros mecanismos que buscan la satisfacer estas necesidades básicas.

La necesidad es una fuerza, un requerimiento interno del psiquismo, que puede expresar en forma pasiva, en sufrimiento o satisfacción, cómo depende de su objeto – meta. O puede manifestarse activamente cuando se convierte en motivo e impulsa la actividad hacia el logro de su objeto-meta(González, 2019,p.3).

Haciendo de la necesidad algo internado en los individuos a un nivel psíquico, que moviliza al individuo a manifestarse, convirtiéndose en una fuerza impulsora que moviliza a los individuos a realizar una acción; les da un motivo para un logro, para cumplir una meta, satisfacer la necesidad.

La necesidad no surge por sí misma, pues tiene un propósito, convirtiendo a la motivación en una fuerza mediadora entre la necesidad y la movilización del individuo; pese a las circunstancias que se presentan a la hora de la búsqueda de la meta (la satisfacción de la necesidad).

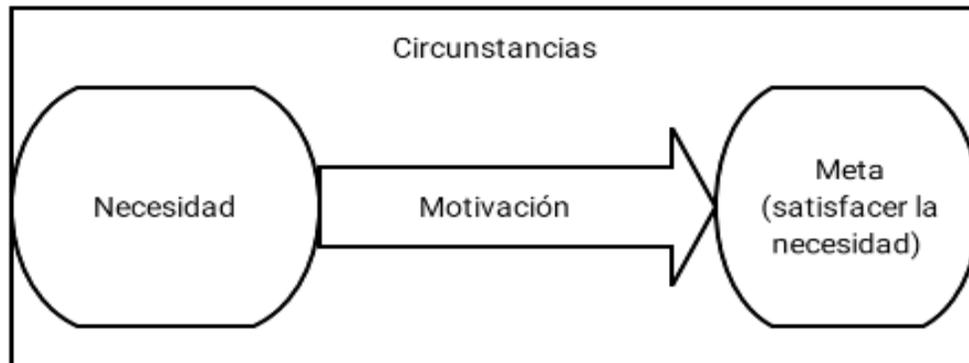


Figura 2. Representación de la motivación, como una fuerza dirigida y direccionada por las necesidades a la meta.
Fuente: Elaboración propia.

Desde el conductismo se reduce la cuestión motivacional, a una cuestión y a un enfoque de estímulo respuesta, pero no reconoce la importancia de los factores psíquicos de los individuos, lo que quiere decir que la motivación solo busca que el individuo se movilice o implique en actividades que le permita satisfacer sus necesidades biológicas básicas, pues estas son fundamentales para el sustento de la vida, y constituyen la base sobre la que se cimentan las motivaciones.

Se presenta la motivación desde una perspectiva reduccionista a lo biológico, orientando la motivación a la satisfacción de necesidades como comer, dormir, reproducirse etc. Es así que las conductas humanas son la consecuencia de las necesidades primarias. Esta perspectiva aunque importante, comprime mucho la motivación, y no tiene en cuenta conductas humanas que son irreducibles a las necesidades básicas.

El ser humano como criatura social y poseedora de un nivel de razonamiento superior a la de otras criaturas con las que se comparte este mundo, cuenta con necesidades que difieren de las necesidades biológicas básicas. Conforme las necesidades biológicas se satisfacen. Las necesidades superiores surgen, emergen debido al aprovechamiento del lenguaje, naciendo necesidades que se hacen independientes de las necesidades biológicas, y el sujeto va elaborando planes dirigidos al futuro que llevan a su auto-realización (González, 2019). estas necesidades pueden ser individuales o colectivas propias del ser humano, como la búsqueda del desarrollo personal, el arte, el deporte entre otros; estas necesidades, así como los seres vivos, nacen, crecen, cambian con el tiempo o mueren; siendo relativamente autónomas a las necesidades biológicas y siendo irreductibles a estas.

Según Leontiev (1982) concibe el motivo como un objeto que responde a una necesidad y que al ser sentida por el sujeto, desencadena la actividad que busca satisfacer dicha necesidad. Hasta que se satisface por primera vez, la necesidad no sabe cuál es su objeto. Solo como efecto de satisfacer la necesidad, esta adquiere carácter objetal; y el objeto, su función excitadora que desencadena y conduce la actividad, es decir, deviene motivo, citado en (del Pino Calderón, 2005). Desde esta perspectiva, la motivación se limita a ser un objeto que busca la satisfacción de necesidades, esta forma de ver la motivación permite una comprensión de la formación de motivos desde la relación sujeto- objeto, pero no explica como otras variables pueden afectar la toma de decisiones y el surgimiento de nuevos motivos a partir de los vínculos con otros sujetos.

Desde una perspectiva humanista se cree que todas las personas tienen una tendencia innata por el crecimiento, el desarrollo como individuos, por lo que la motivación cuenta con una orientación hacia el logro y a la realización personal, requiriendo solo de que se den las condiciones sociales y contextuales (familiares, sociales, económicas, laborales o académicas)

para que se pueda dar. Dando mucha importancia a las condiciones del entorno para el desarrollo del individuo.

Según esta perspectiva la motivación no podía reducirse a objetos en los cuales se depositen necesidades, aunque si la reconoce como un mecanismo que las moviliza y regula, junto a otras variables psicológicas. Pueden operar como motivos los elementos del contexto del sujeto, como son lugares, relaciones interpersonales y sentimientos. Haciendo que los mecanismos motivacionales sean, la disposición de necesidades y estímulos que dirigen la conducta del sujeto en la búsqueda de la consecución de una meta, en un tiempo y contexto determinado.

González (2019) en su trabajo *“Una concepción integradora de la motivación humana”*; tuvo como propósito el de integrar armónicamente los aportes logrados por las diferentes teorías de la motivación desarrolladas en el siglo XX. En dicho trabajo concluye que tomando los hechos se puede llegar a una unidad entre las diferentes teorías y la práctica donde todas las corrientes pueden ser integradas de forma armónica de tal modo que puede resultar útil para las personas, sorteando las divergencias que se da entre las diferentes teorías de la motivación.

La identificación de los mecanismos motivacionales individuales permite diseñar estrategias de estimulación motivacional y de trabajo educativo para cada sujeto (del Pino Calderón, 2005). En el ámbito educativo los modelos motivacionales consideran a la motivación como una entidad que explica el nacimiento, dirección y la continuidad de una actividad que busca cumplir con una meta académica, lo que hace esencial la identificación de los factores que afectan la motivación en los estudiantes, factores que pueden ser intrínsecos o extrínsecos. Todo comportamiento tiene una motivación, y esta puede ser interna al individuo, definida como intrínseca, o externa, definida como motivación extrínseca.

Por un lado se tienen aquellas conductas cuya motivación están gobernadas desde el interior, la naturaleza de estas acciones son internas al sujeto que las manifiesta, son aquellas que se llevan a cabo por sí misma, por sentimientos de satisfacción que el sujeto puede experimentar al momento de realizarlas o cumplir sus objetivos o metas. Manifestándose en acciones que realiza el individuo que lo llevan al punto de implicarse en tareas, aun cuando no se cuente o existan elementos externos que brinden apoyo y refuercen la conducta manifestada, desempeñando un papel importante el conocimiento del individuo de sus propias capacidades y limitaciones, esforzándose por alcanzar sus metas, permitiéndole proyectar sus acciones a futuro; pues reconocer sus potencialidades le permiten tomar el control de forma consciente e intencionar su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se tienen las conductas donde la naturaleza de la motivación que las gobierna son de un origen externo, en estas las acciones ejecutadas por los individuos tiene como finalidad, la de obtener un premio o evitar un castigo; lo que indica que son situaciones que están por fuera de la acción en sí misma, por lo tanto se habla de que estas acciones están reguladas externamente. En pocas palabras son acciones orientadas hacia metas como recompensas o la evitación de castigos que tienen un origen que no es interno sujeto.

Cuando se habla de motivación intrínseca se está referenciando aquella que nace de la necesidad de realizar una acción por el simple hecho de llevarla a cabo, por satisfacción personal más allá de las necesidades biológicas. En contraposición se encuentra la motivación extrínseca. Este tipo de motivación se caracteriza por ser externa al individuo y puede ser movilizada por sentimientos de temor o anhelo. Cuando un individuo emprende acciones motivado de forma extrínseca, este no lo hace por la satisfacción que le produce la acción que esté realizando, este lo hace con la esperanza de una recompensa o el evitar un castigo.

Por lo anterior se puede decir que la motivación extrínseca no es esencialmente mala o negativa. Pues, en la motivación extrínseca, aquellos factores que hacen parte del ambiente donde se desarrolla el individuo como es la familia, la sociedad, son esenciales para el logro de sus metas. “Tanto en motivación como compromiso escolar se hace alusión a los factores contextuales, expresados en vínculos emocionales del estudiantado con los otros actores del proceso educativo, y a la participación como elemento de contexto” (Riquelme, Viveros, Mayorga, Elgueta, Soto, Sandoval , 2018, p. 75). Dando a entender que existen factores externos propios del contexto que son relevantes para que un estudiante pueda cumplir académicamente. En este sentido en el contexto se configura muchos factores que influyen en la conformación de un ambiente que incide en la motivación, y esto a su vez afecta el desempeño académico de los estudiantes.

En la educación se hace necesario el identificar qué mecanismos son los que conforman la situación motivacional del sujeto. Así, se puede describir cómo actúan los motivos inconscientes que junto a los conscientes hacen parte del grupo de motivaciones del sujeto, o dicho de otro modo, entender los mecanismos de regulación que se dan, para que exista el acercamiento y la implicación del sujeto a una tarea y el trazarse metas, en este caso orientadas al aprendizaje.

Cuando se estudia la motivación académica se ha afrontado como un asunto interno, excluyendo factores importantes como son la familia y el ambiente social. (Riquelme-Sandoval et al., 2018).y este enfoque debe cambiar pues Según Ryan y Deci (2000) “*Muchas de las acciones del individuo que son controladas inicialmente por eventos externos, posteriormente pasan a ser reguladas por eventos internos a través de un proceso de internalización*” citado en (Aguilar et al., 2016, p. 2553). En otras palabras, eventos que están más relacionados con

factores de motivación extrínseca eventualmente desencadenan en el individuo el surgimiento o fortalecimiento de la motivación intrínseca.

La motivación extrínseca puede mostrar algún grado de autodeterminación, dependiendo de qué tanto la motivación extrínseca se internalizada por el individuo (Barbosa-Luna, Tristán, Tomás, González, y López-Walle, 2017). Por lo que factores contextuales como la familia, el nivel socio económico, la comunidad escolar etc. Son factores externos que pueden potenciar o atenuar la motivación intrínseca de un individuo. Si bien la motivación tiene un componente intrínseco importante. La incidencia de factores externos a los estudiantes como es el caso de la infraestructura de los establecimientos educativos y la motivación de los propios docentes, resultan ser factores importantes para la motivación de los estudiantes (Ramirez-Diazy Hidalgo-Solano, 2018, p. 9). Los factores contextuales como espacios para vivenciar experiencias y oportunidades para obtener nuevos conocimientos, mostrándose el rol mediador del ambiente en el aprendizaje (Riquelme-Sandoval et al., 2018). Donde se señalan factores contextuales vinculados a otros actores del proceso educativo, que inciden en la motivación de los estudiantes.

Orientaciones Motivacionales a las metas, y la conducta autorregulada.

El éxito escolar está relacionado con múltiples factores, como, el bienestar psicológico, la autoeficacia académica y la motivación a las metas. En el ámbito escolar la orientación a las metas se caracteriza porque los estudiantes se fijan metas altas. Pues cuando se analizan los datos estadísticos se hace evidente que los estudiantes con alto rendimiento dan cuenta de un mayor aprendizaje del currículo, aclarando que esto indica una medida de tendencia y en ningún caso hace referencia a los resultados que se pueden observar en casos individuales. Así una mayor autoeficacia académica y orientación al logro se da en los estudiantes que dan cuenta de resultados de aprendizaje favorables (Cervantes Arreola et al., 2018). Entendiendo los resultados

de aprendizaje como la valoración del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, lo que se espera que comprenda al finalizar un proceso de aprendizaje.

En este sentido la motivación recurrentemente se asocia al desempeño de los estudiantes (Barrios Gaxiola y Frías Armenta, 2016; Cervantes Arreola et al., 2018; Daura, 2015; Usán Supervía. y Salavera Bordás, 2018). Debido a que la motivación da inicio, moviliza y da continuidad, a actividades que buscan cumplir con las metas, conforme más motivados estén más se esfuerzan lo cual requiere que los estudiantes sean conscientes de sus capacidades para que regulen el esfuerzo invertido adecuadamente.

Altos niveles de motivación intrínseca se relacionan de forma positiva con el aprendizaje. Pues hay correlaciones entre factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos con el resultados favorables en el aprendizaje, con una orientación mas fuerte hacia los factores intrínsecos (Usán Supervía. y Salavera Bordás, 2018).

Las metas intrínsecas, movilizan a los estudiantes a esforzarse con un mayor dedicación y a buscar estrategias de aprendizaje más eficaces para alcanzar mejores resultados de aprendizaje; los alumnos motivados suelen evidenciar mayores resultados de aprendizaje, por lo cual, se consideran con más iniciativa, y capaces de autorregular el esfuerzo que necesitan para alcanzar una meta. no es apropiado hablar de la motivación como un estado existente o inexistente, pues, sin importar los resultados, todos los alumnos están motivados, sólo que no de la misma manera(Flores Macías y Bastida, 2010). Los alumnos autorregulados son sujetos poseedores de una mayor motivación y de una capacidad para regular de forma adecuada las estrategias de aprendizaje (Daura, 2015). La autorregulación se entienden como la habilidad desarrollada por un estudiante para guiar su comportamiento, formular metas específicas, planificar acciones para alcanzar esas metas, vigilar el desempeño durante la ejecución y evaluar

el producto del desarrollo de sus procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1989, Zimmerman y Martínez-Pons, 1990, Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1993) citado en (Granados López, Ramírez Dorantes, Dussán Luberth, y Gallego López, 2019).

Las metas siempre están presentes en la mente de los seres humanos, y en el ámbito escolar es ideal que estas metas estén orientadas al aprendizaje. Uno de las razones para orientar las metas de los estudiantes, es el de mejorar los resultados de aprendizaje que estos muestran, así las metas se pueden pensar como un patrón de creencias y objetivos que gobierna las acciones del estudiante ante determinadas actividades. Donde se tratan motivos, y necesidades que llevan al estudiante a buscar cómo encarar y sortear las dificultades que se puedan presentar cuando este busca cumplir con la meta que él mismo establece.

Los estudiantes que se auto-imponen metas de aprendizaje alcanzan una media en el logro de aprendizaje mayor, que los estudiantes que se les asigna la meta, Pues estos van ajustando, las metas de aprendizaje logrando que sean más realistas y alcanzables (Leguizamón González y López Vargas, 2010). Se puede tener más de un tipo de meta (intrínseca o extrínseca). El estudiante se hace consciente de sus propias capacidades y limitaciones y se ajusta dependiendo de las características de la tarea a la que se enfrenten; Así como de factores individuales o contextuales.

Cuando existe una mayor motivación a las metas, esta suele estar acompañada de un mejor resultados en el aprendizaje, en comparación con quienes se encuentran motivados a evitar el fracaso (Márquez Barquero et al., 2018). El nivel de motivación presente en los estudiantes, influye en la implicación de estos en actividades para adquirir nuevo conocimiento. Como una fuerza interna que moviliza a los estudiantes a esforzarse por mejorar (Badilla-Marín y Meza-

Rodríguez, 2017). Adquiriendo los estudiantes un rol más importante, al hacerlos partícipes activos de su proceso formativo.

El estudiante en su proceso de formación es consciente de las necesidades que se le van presentando. La motivación es un factor primordial en la realización de cualquier tarea, actividad o proyecto, los individuos pueden estar motivados por diferentes factores que los orienten a alcanzar sus metas (Lomelí-Parga et al., 2016). Pues la motivación crea un proceso de gestión de metas, distinguiendo las metas que están relacionadas con una motivación más intrínseca, y las metas que se relacionan con una motivación más extrínseca.

En conclusión las metas relacionadas con factores motivacionales mas intrínsecos dirigen a los estudiantes a la mejora de sus propias capacidades, y a la implicación de este en actividades donde su principal objetivo es el de aprender y lo hace por gusto propio. Cuando las metas que motivan al estudiante están relacionadas con factores externos, su conducta en realidad persigue el objetivo de obtener alguna recompensa, como la aprobación de quienes lo rodean, o en evitar el castigo u opiniones negativas.

Orientaciones Motivacionales intrínseca y su relación con el aprendizaje

Los sujetos tienen interés por un tipo de meta, pudiendo interpretarse estos intereses personales como orientaciones motivacionales. Nicholls (1989) La premisa de la orientación a la meta es que el éxito y el fracaso del sujeto son estados psicológicos que se establecen según la efectividad del esfuerzo de ejecución, siendo citado en (Sanchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, 2016). Los factores como el compromiso; la competencia autopercebida, conductas autorreguladas y la ansiedad ante el error, se relacionan a la motivación a la meta (Márquez-Barquero y Azofeifa-Mora, 2017).

La orientación a la meta hace referencia a los todos los objetivos de forma global, mientras la orientación a la meta intrínseca OMI, hace referencia a la percepción que tiene el sujeto para este caso el estudiante de las razones por las cuales este decide participar e involucrarse en una actividad de aprendizaje, pese a los inconvenientes o el esfuerzo que esto conlleve. *“la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender”*(Deci y Ryan, 2000, p. 70). De esta manera cuando las Acciones están orientadas al aprendizaje, se establecen como meta la mejorar personal durante el proceso de dicho aprendizaje, no importa la obtención del objetivo, sino la mejora personal que se obtiene en el proceso.

La motivación siendo vista desde una perspectiva humanista, es concebida como un factor propio de la individualidad del sujeto, donde la influencia de las condiciones externas es aísla, pero recalca la actuación del sujeto como esencia activa y consiente en el nacimiento y representación de las motivaciones; así no se piensa en la personalidad únicamente como el vehículo para expresar los motivos (del Pino Calderón, 2005). Desde esta concepción de la motivación se da un rol más importante a los factores internos, que a los externos al sujeto.

Orientación a la meta intrínseca se refiere al grado en que un individuo se percibe, que las razones por las que decide implicarse en una tarea pueden ser atribuidas a razones como desafío, curiosidad, dominio. Csikszentmihalyi y Rathunde, (1993) y Ryan, (1995) describen que *“El constructo de la motivación intrínseca describe esta inclinación natural hacia la asimilación, el alcanzar dominio, el interés espontáneo, y la exploración que son tan esenciales para el desarrollo cognitivo y social que representan una fuente de disfrute”*, citado en (Deci y Ryan, 2000, p. 70). Las acciones motivadas intrínsecamente son las que se consideran atractivas y que desean realizar, puesto que los factores que motivan al individuo son internos, en este sentido, la

orientación motivacional incide sobre la conducta, donde los sujetos motivados por cumplir una meta asocian la práctica con la satisfacción

Tener una orientación a la meta intrínseca indica que las razones que tiene el estudiante para participar en una actividad son un fin, y no un medio para lograr algo más. O como lo expresan, Deci y Ryan, (2000, p.68) “*hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma*”. En otras palabras la actividad se hace por la satisfacción que genera hacerla y no por lo que pueda derivarse de implicarse en dicha actividad. Pues la percepción de satisfacción o insatisfacción del sujeto, está relacionada a su propio desempeño (Freitas Salgado et al., 2018).

Aguilar, González, y Aguilar(2016) en su investigación mostraron que la motivación intrínseca tiene correlación alta con la orientación a la meta. Donde se midieron tendencias de los estudiantes a fijarse metas y buscar la forma de alcanzarlas. También como puede relacionarse la motivación intrínseca con el reconocimiento de los estudiantes de las limitaciones, en cuanto a tiempo, esfuerzo y actividades extracurriculares(Aguilar et al., 2016). Es este sentido los estudiantes pueden regular su proceso de aprendizaje.

En el contexto escolar, la obtención de un alto rendimiento de los estudiantes se relaciona con el desarrollo de un estilo de aprendizaje autorregulado (Daura, 2015). El aprendizaje autorregulado, se concibe como un asunto en el que un estudiante selecciona las metas académicas que considera que está capacitado para alcanzar, y así este puede regular las variables cognitivas, motivacionales, y contextuales en el proceso de aprendizaje, con el fin de alcanzar las metas que el mismo ha establecido, mostrando una mejor elección de estrategias de aprendizaje. en este sentido los estudiantes que tienen una motivación orientada a la meta

intrínseca alta, muestran un mejor rendimiento (Daura, 2015). Es por ello que niveles elevados en las variables motivacionales se relacionan directamente con conductas autorreguladas.

Orientaciones Motivacionales Extrínsecas y su relación con el aprendizaje

La orientación a la meta extrínseca es el complemento de la orientación a la meta intrínseca. Esta teoría tiene como idea principal que el individuo opera racionalmente dirigido por unos objetivos para cumplir una meta. La orientaciones a la meta puede variar de un estudiante a otro, en cuanto a diferentes circunstancias personales y contextuales (Usán Supervía, y Salavera Bordás, 2018). Se puede definir como el nivel de atribución que un estudiante da a razones como calificaciones, recompensas, reconocimiento de sus semejantes, o evitar castigos, para implicarse y esforzarse en la consecución de una meta.

Cuando uno un estudiante muestra una orientación a la meta extrínseca, la implicación en una tarea se da porque ve en esta el medio para un fin, en contraste de lo que ocurre cuando la orientación está determinada de forma intrínseca donde la tarea se convierte en un fin en sí misma. Esta se basa en la creencia de que se esfuerza para mostrar su capacidad y habilidad. También el temor al fracaso puede tener un efecto positivo en el desarrollo del sujeto a la hora de este fijarse en metas altas y hacer lo posible por alcanzarlas (Aguilar et al., 2016). Mostrando así que lo extrínseco no es esencialmente malo para el desarrollo. En este contexto la idea principal de la orientación a las metas es que el individuo se enfrenta a escenarios que lo encaminan a buscar sentirse competente.

Los estudiantes poco se preocupan por participar en una tarea, por lo que esta les pueda aportar durante el proceso de desarrollarla, se preocupa más por cuestiones derivadas de la consecución de la tarea, tales como calificaciones, evitar castigos o el reconocimiento de sus semejantes. En este sentido la motivación extrínseca está determinada por aquellas situaciones en

las que la principal razón para actuar de cierto modo, está impactada por factores separados de la acción en sí misma, ya sea administrada por otros o auto-administrada (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004). En el sujeto se establece una red que incluye lo biológico, las metas ya adquiridas y todas las influencias sociales y ambientales que se dan en un momento concreto de la vida de cada individuo. Las actividades y relaciones que se forman, influyen la personalidad, afectan y orientan las acciones que buscan el cumplimiento de las metas, direccionando el comportamiento, condicionado por las vivencias y las expectativas del sujeto en un determinado periodo de tiempo.

Cuando la realización de una tarea está orientada extrínsecamente el estudiante atribuirá el deseo de participar a razones como; obtener una buena calificación en una clase, mejorar un promedio de calificaciones, pues la principal preocupación es obtener una buena nota. Es recurrente asociar el bajo rendimiento, con falta de motivación derivada del entorno escolar y socio-familiar (Ricoy y Couto, 2018). En este sentido factores externos, propios del ambiente donde se desarrolla un individuo tienen un impacto significativo en el desempeño de los estudiantes. Así como el deseo de buscar el reconocimiento de la familia, amigos u otros. Lo que importa es la consecución de la meta y cualquier aprendizaje derivado de esta no es realmente importante pues el éxito o el fracaso gira en torno a la consecución de la meta. Se trata de comprender cómo las metas participan en la regulación de la conducta del sujeto, puesto que los motivos no están aislados de la de la personalidad, cómo la influyen, la intensidad y el sentido que dan a las acciones en un contexto dado.

Relación entre orientaciones motivacionales intrínsecas y extrínsecas.

Las orientaciones motivacionales, contienen aspectos internos y externos. Es decir, no existe ninguna expresión de la motivación que pueda considerarse exclusivamente interna o

externa, independiente de que alguno de estos dos factores pueda predominar. Así, como argumenta Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci(2004) la motivación extrínseca ya no se ve como una forma de motivación aislada, sino más bien como algo fluido, que va desde la regulación externa muy cercana a la desmotivación, hasta una regulación integrada, esta similar a la motivación intrínseca. Siendo esta una visión holística de la motivación, puesto que no se ve como un fenómeno aislado, se establece un dialogo entre lo individual (interno al sujeto) y el ambiente (externo al sujeto).

Las acciones humanas nacen de las necesidades, que son satisfechas con las mismas acciones, dichas necesidades están condicionadas por el contexto social, por el ambiente en el que el individuo se desarrolla. Por lo tanto la motivación expresa un dialogo entre el ambiente y el individuo. Así las influencias que se dan en el transcurso de la vida, van estructurando las motivaciones y determinan la dirección de estas, caracterizándose por una distintiva mezcla de factores internos y externos. Se establece una red compleja que conecta desde las potencialidades biológicas, lo que ya ha aprendido y asimilado que hace parte de su personalidad, y las influencias externas que se dan en un momento dado en la vida, definidas por el contexto social, familiar y ambiental.

La sociedad y el ambiente ejercen una presión en el individuo, generando necesidades que deben ser satisfechas. Sin estas necesidades externas, no puede haber desarrollo aunque existan las potencialidades para ello. Puesto que las necesidades son las que llevan al individuo a implicarse en actividades. De aquí se deriva el principio de que la necesidad conduce a la motivación, y la direcciona. Por lo tanto toda motivación tiene su origen en el vínculo del sujeto con la realidad exterior. La motivación extrínseca es el complemento de la intrínseca. El mundo contemporáneo se encuentra dirigido casi de forma exclusiva por estímulos externos, y la

educación no es la excepción, mucho menos ahora, en un mundo que exige la incorporación de la tecnología en todos los aspectos de la vida.

En los procesos motivacionales se habla del predominio de los componentes intrínsecos y se acepta la importancia que tienen en la regulación de la conducta, se asocian con la mejora personal, por ello se percibe la tarea como una actividad que fortalece. Sin embargo, aun aceptando ese predominio, lo cierto es que, los procesos motivacionales deben considerarse como la unidad de lo interno y lo externo. A pesar de la importancia que se le da a los procesos reguladores internos, se reconoce la influencia de los procesos externos como: el entorno, la influencia de los padres, los maestros, el sistema educativo (Freitas Salgado et al., 2018). Se tiene entonces una gama de matices de motivación en niveles intermedios, donde hay una distancia entre lo que un individuo hace por sí mismo, de forma independiente, por un deseo propio de superación; y lo que hace con la intervención de factores externos y que representa sus potencialidades, aquello que en el futuro podrá realizar por sí mismo;

Es importante recordar que en el paso por el colegio el aprendizaje no es un fin en sí mismo, pues su función está pensada para el futuro. La educación es un proceso de socialización del sujeto. Estudios han mostrado que aquellos sujetos que expresan estar motivados hacia la tarea, por ejemplo en ambientes deportivos pueden asociar la implicación con diversión y esfuerzo, mientras que aquellos que expresan motivaciones más individuales en este ámbito lo asocian con ansiedad, reconocimiento y desinterés (Sanchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, 2016). De manera que las dos concepciones diferentes de motivación van a determinar dos tipos diferentes de orientaciones a la meta, una dirigida hacia el aprendizaje, a una mejora personal, y otra dirigida hacia el reconocimiento social.

La implicación de un estudiante en una tarea no se produce de forma lineal, es decir que para alcanzar una meta la motivación puede estar influenciada por diversas necesidades u objetivos, que están asociados de alguna forma. Los resultados de aprendizaje están altamente relacionados con factores internos como procesos auto-regulatorios, y factores externos como la presión del docente, características propias de cada institución y a la estructuración de mecanismos para estimular la autonomía en los alumnos (Daura, 2015). Se plantea la idea de los mecanismos motivacionales como explicación de las decisiones, como lo es permanecer y progresar en una actividad de formación académica.

En el contexto educativo, factores externos como el ambiente familiar en el que un estudiante se desarrolla, puede afectar el desempeño y el deseo de implicación de este en las actividades o tareas. En el entorno escolar se considera que la exigencia que marca el entorno familiar como algo que incide en la motivación de los estudiantes, con resultado directos sobre el proceso de aprendizaje (Ricoy y Couto, 2018). Lo que da a entender sobre la importancia de la familia sobre las orientaciones a la meta que pueda exhibir los estudiantes, en aquello que ha sido inculcado con respecto al esfuerzo, la perseverancia y la dedicación. Así como de las expectativas que el estudiante siente que su familia descarga sobre él, y que se esfuerza por alcanzar.

Capítulo IV

Diseño metodológico

El presente trabajo corresponde con un estudio cuantitativo no experimental, transversal descriptivo con alcance correlacional, la intención del trabajo consiste en explorar las relaciones funcionales existentes entre las variables, sin pretender causación.

Investigación no experimental

En este trabajo se utilizó un diseño de investigación de tipo no experimental, las variables no se manipularon de forma intencional, sino que solo se observa y se analizan las variables, y como estas se presentan en el contexto institucional.

Según Hernández, Fernández, y Baptista(2014) *“en un estudio no experimental solo se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron”* (Pág. 152).

Investigación transversal

Las investigaciones transversales se caracterizan porque la información se toma, en un solo momento, en un tiempo único (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006). *“son aquellas en las cuales se obtiene información del objeto de estudio (población o muestra) una única vez en un momento dado”*(Bernal, 2010, p.118). Es como tomar una fotografía de ese único momento (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006).

En este tipo de estudios se busca analizar, evaluar una situación, evento, fenómeno o contexto en un único punto en el tiempo, y/o establecer cuál es la relación entre un conjunto de variables en ese momento (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006). “*Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado*” (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 208).

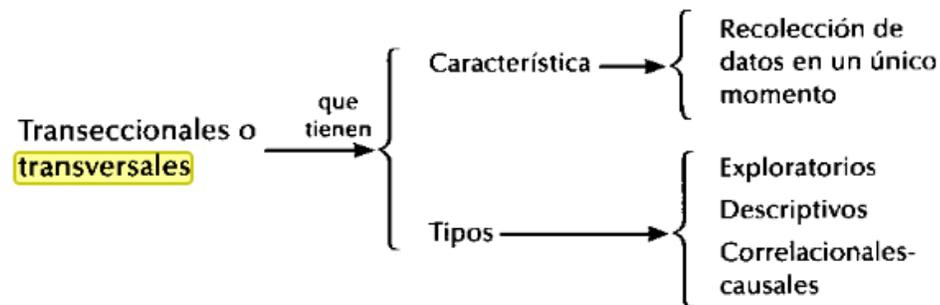


Figura 3. Investigación Transversal. Fuente:(Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 155)

La forma como inicie una investigación transversal puede ser exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa; el cómo inicie una investigación depende del nivel de conocimiento actual del tema que se pretende investigar, nivel que es revelado luego de la revisión de la literatura y la perspectiva que el investigador pretenda dar a su estudio (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 111). Pero no necesariamente se tiene que situar en una sola. Esto es, aunque un estudio sea en esencia descriptivos podrá tener otros alcances (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006).

Tipo de investigación

El tipo de investigación del presente trabajo es descriptiva y correlacional, porque se describe la situación actual que se presenta en cuanto a la orientación motivacional, de los estudiantes de la

Institución Educativa Cañaveral. Para lo cual se aplica un test y se describen las variables medidas.

Investigación Descriptiva

Para Bernal (2010) *“La investigación descriptiva, aquella que reseña las características o los rasgos de la situación o del fenómeno objeto de estudio”*(p.122). Miden y valoran aspectos, dimensiones o elementos del fenómeno investigado. Desde el panorama científico, describir y medir es lo mismo (Hernández Sampieri et al., 1997). *“Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. describe tendencias de un grupo o población”*(Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 103).

Los estudios descriptivos recogen información de manera independiente o conjunta sobre las variables. Busca detallar fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; cómo son y cómo se muestran; el propósito de la información descriptiva es entregar una vista, detallar una "imagen" del fenómeno al que se hace referencia(Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006).

Especificar las características de grupos o comunidades, que es sometido a análisis. Esto resulta ser útil para exponer con exactitud las dimensiones de un fenómeno, que se presenta en un contexto o situación. Este tipo de estudios se caracterizan por medir de forma independiente los conceptos o variables del estudio.

“Los estudios descriptivos ofrecen la posibilidad de hacer predicciones aunque sean incipientes”(Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 104). Se Pueden integrar las mediciones de cada variable para expresar cómo es, y como se manifiesta. pueden entregar la posibilidad de predicciones aunque sean básicas(Hernández Sampieri et al., 1997). Pero la meta no es probar como se relacionan las variables medidas.

“este tipo de investigación se soporta principalmente en técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental” (Bernal, 2010, p.122). Información que puede ser ordenada y sistematizada de tal forma que permita la aplicación de técnicas de “Estadísticas descriptivas; tablas de frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión, razones, tablas de contingencia” (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 411).

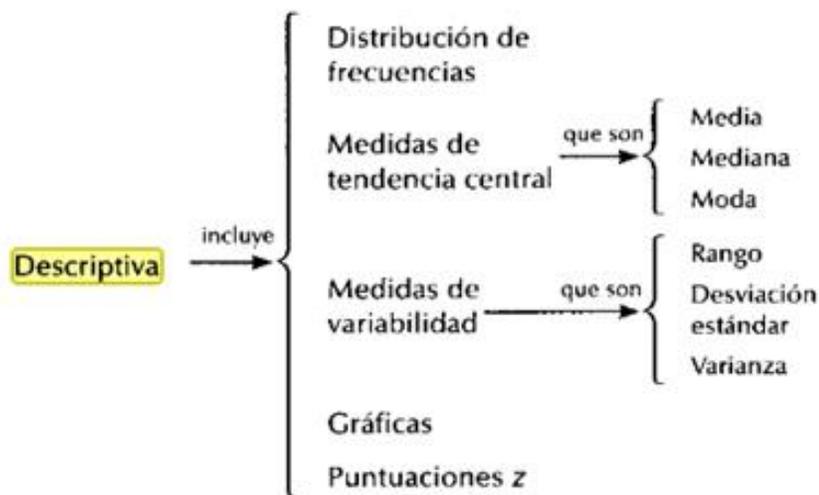


Figura 4. Estadística en Investigaciones descriptivas. Fuente: (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 406)

Finalmente la investigación descriptiva es la base de otros tipos de investigación; además, pues un estudio se puede iniciar como descriptivo y posteriormente pasar a ser correlativo (Hernandez-Sampieri, Fernández, y Baptista, 2014). Algunas veces una investigación puede ser descriptiva pero no necesariamente situarse únicamente como tal. Esto es, aunque un estudio sea en esencia descriptivo, también puede contener elementos correlacionales; es decir que después llegue a ser correlacional o hasta explicativa (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006).

Pruebas no paramétricas para muestras independientes

Las pruebas no paramétricas son aplicadas para determinar si estadísticamente se puede considerar que dos o más muestra pertenece a una misma población (IBM, n.d.). Lo que se busca con este tipo de pruebas es saber si las muestras pertenecen o no a la misma población, y estar seguros que los resultados no se están dando por cuestiones de azar (Ardila Ardila, 2013). En el presente trabajo se realizaran pruebas no paramétricas para dos muestras independientes, por un lado la prueba *U de Mann-Whitney*, por otro lado la prueba de *Moses de reacciones extrema*, esto con el fin de determinar si hay diferencias estadísticas entre los estudiantes que participan y aquellos que no participan en los proyectos, en las diferentes dimensiones tanto de motivación como de estrategias de aprendizaje; de igual forma se realizara la prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes en este caso para determinas si existe diferencias con respecto al número de proyectos en los que se implican los estudiantes, en las diferentes dimensiones tanto de motivación como de estrategias de aprendizaje.

Investigación correlacional

Para este trabajo el otro tipo de investigación que se uso aparte del descriptivo fue el correlacional. Los estudios descriptivos generalmente son los que fundamentan las investigaciones correlacionales (Hernández Sampieri et al., 1997), *“Una misma investigación puede abarcar fines descriptivos, en su inicio, y terminar siendo correlacional y hasta explicativa, todo depende de los objetivos del investigador”* (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 116).

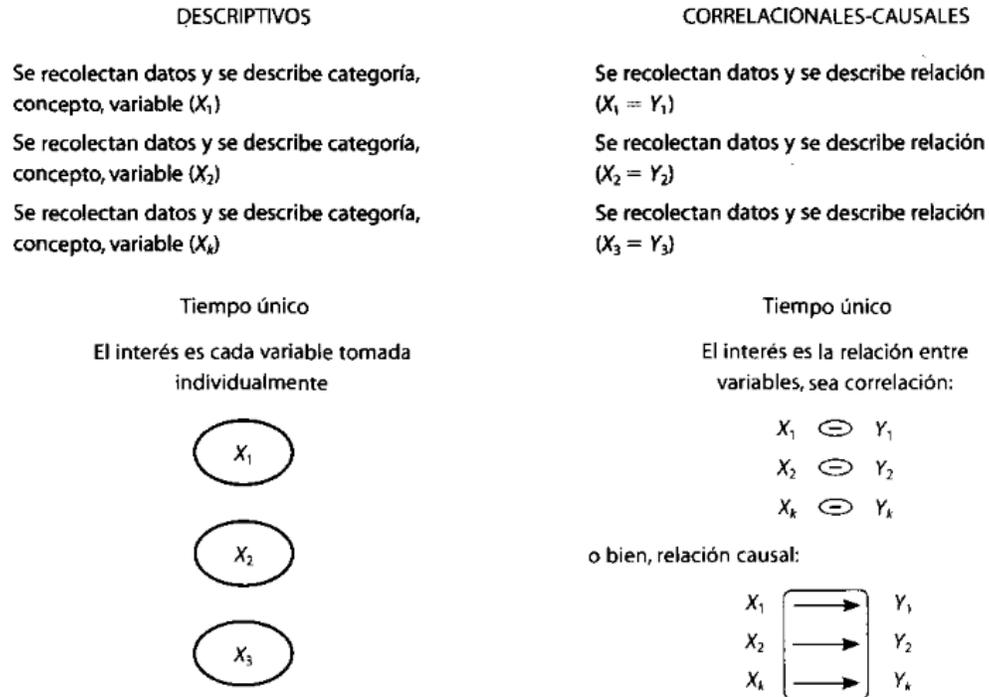


Figura 5. Representación de recolección de datos en investigaciones descriptivas y correlacionales. Fuente: (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 212)

En este tipo de investigación se asocian variables mediante un patrón predecible. Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer el grado de relación o asociación que se halle entre dos o más variables en una muestra de la población estudiada en un contexto particular (Bernal, 2010, p.122). Hasta cierto punto cuenta con una capacidad explicativa parcial, debido a que el conocer que las variables se relacionan, esto ya aporta algo de información explicativa. “*son descriptivos de variables individuales, pero luego van más allá de las descripciones: establecen relaciones*”(Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 213). “*La investigación correlacional, que tiene como propósito mostrar o examinar la relación entre variables o resultados de variables. Examina relaciones entre variables o sus resultados, pero en ningún momento explica causas o consecuencias*”(Bernal, 2010, p.122).

Coefficiente de correlación

En estadística la correlación cuantifica la asociación entre dos variables. Los valores están comprendidos entre en el rango de -1 y 1, según el sentido determinado por el signo, la relación de las variables va en aumento o disminución.



Figura 6. Análisis de datos cuantitativos. Fuente: (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p.406)

Correlación de Rho de Spearman

El coeficiente de correlación r , mide el nivel de relación que existe entre dos variables. “El coeficiente rho de Spearman es una medida de correlación para variables en un nivel de medición ordinal; los individuos u objetos de la muestra pueden ordenarse por rangos”(Hernández Sampieri et al., 2006, p.480).

En el presente trabajo se utiliza el coeficiente de correlación de Rho de Spearman; teniendo en cuenta que este es no paramétrico, pues la distribución de los datos no se ajusta a una distribución conocida, ósea no se comportan normalmente. Siendo esta una de las pruebas no

paramétricas más utilizadas (Hernandez-Sampieri, Fernández, y Baptista, 1997). Se calcula basados en una serie de rangos asignados, con valores que van desde - 1 hasta 1, donde 0 es el valor que indica la no existencia de correlación, y los signos indican si la correlación es directa (signo positivo) o inversa (signo negativo).

$$-1 \leq r_s \leq 1$$

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

r_s = Coeficiente rho de Spearman

d = distancia entre los rangos

n = Número de datos

Interpretación de la correlación

La interpretación de la prueba estadística de correlación de Spearman se da como una medida de fuerza de la relación entre dos variables, esta relación es estrictamente matemática e independiente de cualquier extensión de causa-efecto. Para este trabajo se utiliza la siguiente escala de rango de relación:

[0, 0 ; 0,2]: *Correlación entre nula y escasa*

(0,2; 0,4]: *Correlación débil*

(0,4; 0,6]: *Correlación media*

(0,6; 0,8]: *Correlación fuerte*

(0,8; 1,0]: *Correlación entre muy fuerte y perfecta*

Hipótesis

En el presente trabajo solo se van a formular hipótesis correlacionales, puesto que en las investigaciones descriptivas las hipótesis descriptivas se dan sobre el valor de las variables que se van a observar en un contexto, o en la revelación de otra variable, pero cabe comentar que no se formulan hipótesis en todas las investigaciones descriptivas (Hernández Sampieri et al., 1997).

“Las investigaciones de tipo descriptivo no requieren formular hipótesis; es suficiente plantear algunas preguntas de investigación que, surgen del planteamiento del problema, de los objetivos y, por supuesto, del marco teórico que soporta el estudio”(Bernal, 2010, p.136). Por su parte *”las investigaciones correlacionales podrán establecer hipótesis descriptivas, correlacionales y de diferencia de grupos (cuando estas no expliquen la causa que provoca la diferencia)”*(Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 141).

Hipótesis correlacionales

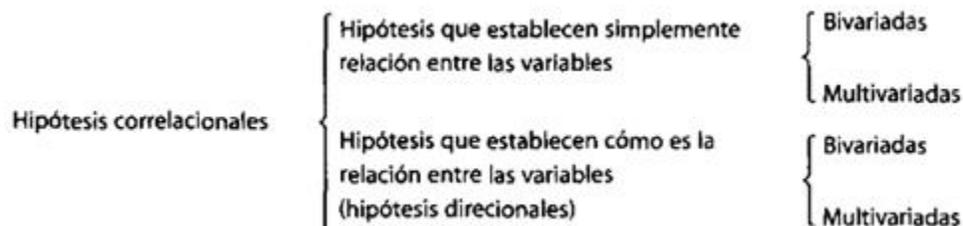


Figura 7. Tipos de hipótesis en investigaciones correlacionales. Fuente: (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 150)

En cuanto a los diseños correlacionales *“pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales. Cuando se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en planteamientos e hipótesis correlacionales”* (Hernández Sampieri, Collado, y Lucio, 2006, p. 212).

Prueba de hipótesis

Para verificar hipótesis primero se plantea la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis de trabajo (H_1). Luego se elige el método estadístico, en este caso se coeficiente de correlación de Spearman, el nivel de significación para este trabajo se establece como criterio de decisión que la hipótesis nula H_0 se rechaza en el nivel de significación $p \leq 0.05$.

Hipótesis planteadas

Las hipótesis “*Se derivan de la teoría existente y deben formularse a manera de proposiciones*” ... “*son respuestas provisionales a las preguntas de investigación*” (Hernandez-Sampieri et al., 2014, p.104). En este sentido las hipótesis se plantearan teniendo en cuenta las preguntas de investigación.

- Para la pregunta, ¿Qué aspectos de la motivación son los más relevantes en los estudiantes de secundaria, en relación con los ambientes pedagógicos? Esta pregunta se orienta a una investigación descriptiva, no es necesario establecer hipótesis.
- Para la pregunta, ¿Qué estrategias de aprendizaje en los estudiantes de secundaria, son más aplicadas en relación con los ambientes pedagógicos? Esta pregunta se orienta a una investigación descriptiva, no es necesario establecer hipótesis.
- En relación a la pregunta, ¿Están relacionadas las orientaciones motivacionales con las estrategias de aprendizaje? Y basados en la teoría se establecen las siguientes hipótesis:
 - H_i : Todas las estrategias de aprendizaje están correlacionadas con las orientaciones motivacionales.

- Ho: Ninguna estrategia de aprendizaje está correlacionada con las orientaciones motivacionales.
- Ha: Algunas estrategias de aprendizaje están correlacionadas con las orientaciones motivacionales.
- Para la pregunta, ¿El ambiente pedagógico se relaciona con la orientación motivacional?
Aunque no se dispone de información suficiente, se establece la siguiente hipótesis.
 - Hi: Todas las orientaciones motivacionales están correlacionadas con los ambientes pedagógicos representadas por los proyectos.
 - Ho: Ninguna orientación motivacional está correlacionada con los ambientes pedagógicos representadas por los proyectos.
 - Ha: Algunas orientaciones motivacionales están correlacionadas con los ambientes pedagógicos representadas por los proyectos.
- ¿Existe una relación entre el ambiente pedagógico y las estrategias de aprendizaje? Aunque no se dispone de información suficiente, se establece la siguiente hipótesis.
 - Hi: Todas las estrategias de aprendizaje están correlacionadas con los ambientes pedagógicos representadas por los proyectos.
 - Ho: Ninguna estrategia de aprendizaje está correlacionada con los ambientes pedagógicos representadas por los proyectos.
 - Ha: Algunas estrategias de aprendizaje están correlacionadas con los ambientes pedagógicos representadas por los proyectos.

Instrumento de recolección de datos

Con la finalidad de percibir la motivación escolar de los estudiantes de la institución Educativa Cañaveral, se aplicó el test (*MSLQ*) *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich, Smith, Garcia, y McKeachie, 1991). O en español, Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), adaptado y traducido al contexto de educación secundaria (Ramírez, 2015). El cual es un instrumento diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales de estudiantes, así como de las estrategias de aprendizaje. También con verificación de las propiedades psicométricas y validado para su aplicación en estudiantes de bachillerato en el contexto Colombiano (Granados López et al., 2019). (Ver Anexo A).

El (*MSLQ*) los conforman dos escalas: por un lado está la escala Motivación, que se subdivide y mide las subescalas: Orientación a metas intrínsecas (OMI), Orientación a metas extrínsecas (OME), Valor de la tarea (VT), Creencias de control (CC), Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) y Ansiedad ante los exámenes (AE) (Granados López et al., 2019). Por otro lado está La Escala de Estrategias de Aprendizaje la componen tres tipos de estrategias de aprendizaje: Cognitivas, Metacognitivas, Gestión de los recursos.

Entre las estrategias de aprendizaje que corresponden al tipo cognitivas cuenta con las subescalas Repetición (RE), Elaboración (ELA), Organización (ORG), Pensamiento crítico (PC); para el tipo de estrategia metacognitiva se mide con la sub escala Autorregulación metacognitiva (ARM). Y finalmente para el tipo de estrategia gestión de los recursos engloba las subescalas Administración del tiempo y del ambiente (ATA). Regulación del esfuerzo (RE), Aprendizaje con compañeros (AC), Búsqueda de ayuda (BA) (Granados López et al., 2019).

Cada uno de los ítems se responde con una escala tipo Likert de siete puntos. Donde 1 significa “no me identifico” y 7 significa “me identifico plenamente”.

Tabla 4

Escala de motivación CMEA

SUB-ESCALA	SIGLAS	DEFINICIÓN	ITEMS
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 académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los demás.	7, 11,13, 30
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 esfuerzo y de su modo de estudiar.	2, 9,18,25
5. Autoeficacia para el aprendizaje	AEPA	Se refiere a 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
6. Ansiedad ante los exámenes	AE	Hace referencia a la preocupación del estudiante durante la realización de un examen.	3, 8, 14, 19, 28

Definición, y correspondencia de ítems de las subescalas en la escala motivación del test MSLQ
Fuente:(Granados López et al., 2019; Pintrich et al., 1991; Ramírez, 2015).

Tabla 5

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
6. Administración del tiempo y del ambiente	ATA	Refleja las estrategias que el estudiante usa para controlar su tiempo y ambiente de estudio.	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80
7. Regulación del esfuerzo	RE	Refleja la diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas	37, 48, 60, 74
8. Aprendizaje con compañeros	AC	Refleja las actividades que realiza el estudiante para aprender con otros compañeros.	34, 45, 50
9. Búsqueda de ayuda	BA	Se refiere a la ayuda que pide a otros compañeros y/o al profesor durante la realización de una tarea académica	40, 58, 68, 75

Definición, y correspondencia de ítems de las subescalas en las estrategias de aprendizaje del test MSLQ Fuente: (Granados López et al., 2019; Pintrich et al., 1991; Ramírez, 2015).

Ética de la investigación

El presente trabajo cumplió con las disposiciones de los códigos internacionales de ética de investigación con seres humanos, de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2000). Cumpliendo con la búsqueda de garantizar los mínimos éticos de valor social de la investigación, Participación voluntaria, Balance favorable riesgo beneficio, Consentimiento informado, Respeto a los participantes (Aristizábal Franco, 2012). *“En investigación médica en seres humanos, la preocupación por el bienestar de los seres humanos debe tener siempre primacía sobre los intereses de la ciencia y de la sociedad”* (Asociación Médica Mundial, 2000). De los investigadores se espera una administración responsable, ética y respetuosa de la dignidad de todos los seres humanos (Aristizábal Franco, 2012).

Cuando se trabaja con seres humanos no se debe olvidar las consideraciones éticas, y así garantizar unos criterios mínimos. El progreso se basa en la investigación, la cual, en muchos casos, tiene que recurrir finalmente a la experimentación en seres humanos (Asociación Médica Mundial, 2000). De las investigaciones realizadas en seres humanos surgen diversos problemas éticos (Pérez, 2002). Los cuales deben ser sorteados por el investigador. Teniendo en cuenta que el propósito primordial de las investigaciones en seres humanos es el mejorar los procedimientos (Asociación Médica Mundial, 2000)

“Es fundamental respetar el derecho a salvaguardar la intimidad y la integridad personal; y que no deberá existir coacción en la obtención del consentimiento informado” (Pérez, 2002). Cumpliendo también con la normativa Colombiana expresada en la resolución 8430 de 1993 y la resolución 2378 de 2008; el fin de estas es garantizar unos mínimos esperables en esta materia, normas que se exigen a todos aquellos que practican actividades investigativas en seres humanos en el territorio Colombiano (Aristizábal Franco, 2012).

Todos los estudiantes que participaron lo hicieron de forma voluntaria, a quienes participaron no se les otorgaron beneficios académicos, y a quienes decidieran declinar se les garantizó que no sufrirían amonestaciones por ello. Puesto que se les dio a conocer los beneficios y riesgos a los que se someterían, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna. En conformidad con el Artículo 5 de la resolución 8430 de 1993 *“En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar”* (Ministerio de salud, 1993).

Para este trabajo se contó con consentimiento informado de padres y/o acudientes legales ante la institución educativa, profesores y estudiantes. Así como de las directivas de la institución, así como lo establece el literal e del Artículo 6 de la resolución 8430 de 1993 *“Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución”* (Ministerio de salud, 1993). Definido por el Artículo 14 de la resolución 8430 de 1993 como *“proceso mediante el cual un sujeto confirma voluntariamente su deseo de participar en un estudio”* (Ministerio de salud, 1993). Esto después de haber sido notificados sobre todos los aspectos de la investigación, permitiendo en ellos pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos.

También se consideró el respeto a los participantes; se les dio garantías de confidencialidad, y posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin que por ello existiera algún tipo de amonestación. En concordancia con el Artículo 8 de la resolución 8430 de 1993 *“En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación”* (Ministerio de salud, 1993).

Procedimiento de la investigación

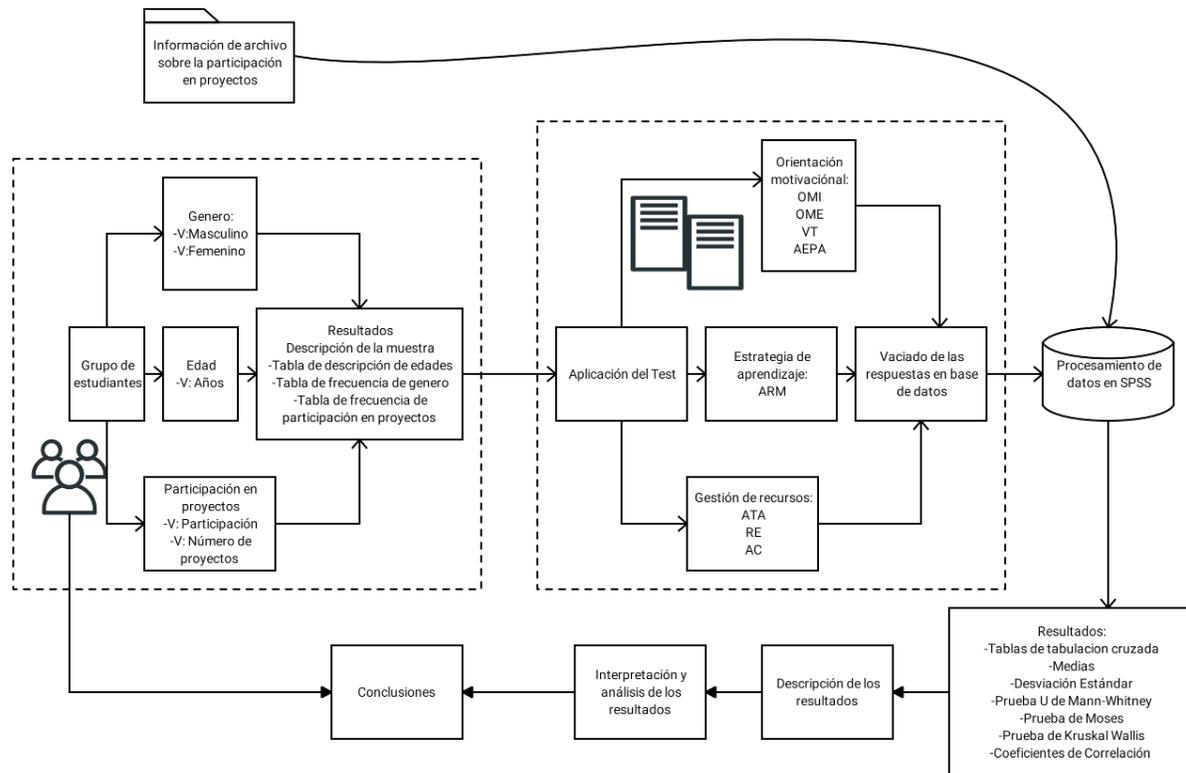


Figura 8. Flujo del procedimiento de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

En la realización de la investigación se contó con la aprobación de los directivos de la institución educativa cañaveral, luego por medio de una reunión con los padres y/o acudientes, se les informo de la naturaleza del estudio, los objetivos y los alcances del mismo, pidiéndoles autorización por medio de consentimiento informado para que los estudiantes pudieran participar en la investigación.

Se aplico el test una única vez, acordado previamente el momento de aplicación con las directivas institucionales; tomando datos de: edad, género y las respuestas del cuestionario.

Posteriormente se solicitó el dato de participación en proyectos a las directivas de la institución para incluirlos en la base de datos y vincularlos a los estudiantes.

Al momento de procesar la información no se tuvieron en cuenta todas las subescalas que pueden ser medidas por el test, se procesaron solo aquellas que se pudieran relacionar con las variables de interés que se relacionaran con la participación en los proyectos que conforman un ambiente pedagógico.

Las variables de interés para esta investigación fueron: Orientación a metas intrínsecas (OMI), Orientación a metas extrínsecas (OME), Valor de la tarea (VT), y Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA). Por otro lado está La Escala de Estrategias de Aprendizaje se tuvo en cuenta la estrategia metacognitiva se mide con la sub escala Autorregulación metacognitiva (ARM). Y finalmente para el tipo de estrategia gestión de los recursos se tuvieron en cuenta las subescalas Administración del tiempo y del ambiente (ATA). Regulación del esfuerzo (RE), y el Aprendizaje con compañeros (AC).

Las demás subescalas no se tuvieron en cuenta, dado que no se vinculan con los intereses de la investigación.

Las razones para no tenerlas en cuenta son: La sub escala Creencias de control (CC) no se tuvo en cuenta debido a que esta mide hasta que punto un estudiante cree que su modo de estudiar y su esfuerzo es el que determina los resultados académicos, lo cual no se relaciona con los proyectos que conforman un ambiente pedagógico, porque en estos proyectos no se dan incentivos académicos, ni existe algún tipo de resultado al cual aspirar académicamente hablando. La otra subescala de orientación motivacional que tampoco se tuvo en cuenta fue la, Ansiedad ante los exámenes (AE) por razones similares a la anterior, al no existir en estos

proyectos calificaciones tampoco existen exámenes por los que se puedan sentir ansiosos los participantes.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje se seleccionaron aquellas que se podían vincular mejor con los propósitos de los proyectos, los cuales se enmarcaron en el modelo escuela nueva para la construcción efectiva de un ambiente pedagógico, esta es la razón por la que no se tuvieron en cuenta las subescalas Repetición (RE), Elaboración (ELA), Organización (ORG), Pensamiento crítico (PC); y Búsqueda de ayuda (BA).

Muestra

El muestreo realizado fue de tipo estratificado, la población correspondió a los estudiantes de la Institución Educativa Cañaveral, de secundaria de los grados, noveno y decimo.

Tabla 6

Edad media de la muestra

Número de participantes	Edad Media	Desviación estándar
56	15,64	1,667

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 7

Frecuencia de género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	27	48,2
Femenino	29	51,8
Total	56	100.0

Fuente: Elaboración Propia.

La muestra estuvo formada por 56 estudiantes; de los cuales, de género masculino fue $N = 27$ (48,2%) y femenino $N = 29$ (51,8%). Todos pertenecientes a la misma sede, con edades comprendidas entre los 14 y los 20 años ($M = 15,64$; $DT = 1,667$), quienes participaron de manera voluntaria en el estudio.

Tabla 8

Frecuencia de número de proyectos

Número de proyectos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Cero	27	48,2	48,2
Uno	11	19,6	67,9
Dos	15	26,8	94,6
Cuatro	3	5,4	100,0
Total	56	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a la participación en proyectos, participaron en cero N=27 (48,2%), y participaron al menos en un proyecto N=29 (51,8%); separado de la siguiente forma en uno N=11 (19,6%), en dos N=15 (26,8%) y en cuatro N=3(5,4%).

Verificación de la consistencia interna, Alpha de Cronbach del instrumento

Con el fin de medir la confiabilidad del instrumento, se hace la verificación de la consistencia interna a través de análisis de escala para Alpha de Cronbach. Teniendo que cuenta que en la escala de motivación solo se tuvo en cuenta las subescalas, Orientación a metas intrínsecas (OMI), Orientación a metas extrínsecas (OME), Valor de la tarea (VT), y Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA); En esta escala se observó para la dimensión motivacional un Alpha de (0.933) y para la dimensión de estrategias de aprendizaje se midieron las subescalas Autorregulación metacognitiva (ARM), Administración del tiempo y del ambiente (ATA). Regulación del esfuerzo (RE), y el Aprendizaje con compañeros (AC), obteniendo como resultado para la dimensión estrategias un valor Alpha de (0.816); mostrando como resultado un nivel de confiabilidad adecuado.

La verificación de la consistencia interna Alpha de Cronbach para las subescalas estudiadas, obteniendo los siguientes resultados; Orientación a metas intrínsecas (OMI) con un valor Alpha (0,706), Orientación a metas extrínsecas (OME) con un valor Alpha (0,712), Valor de la tarea (VT) con un valor Alpha (0,797), y Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) con un valor Alpha (0,858). y para la dimensión de estrategias de aprendizaje se midieron las subescalas Autorregulación metacognitiva (ARM) con un valor Alpha (0,805), Administración del tiempo y del ambiente (ATA) con un valor Alpha (0,055), Regulación del esfuerzo (RE) con un valor Alpha (0,252), y el Aprendizaje con compañeros (AC) con un valor Alpha (0,759).

Siendo estos niveles de confiabilidad adecuados para su aplicación, a excepción de las subescalas Administración del tiempo y del ambiente (ATA), y Regulación del esfuerzo (RE), pese a esto se procede con el análisis del instrumento, puesto que el instrumento muestra en su totalidad niveles de confiabilidad adecuados.

Capítulo V

Resultados

La presentación de los resultados se divide en tres partes donde primero se presentan los valores de la media (M) y la desviación estándar (DE), medidos de los patrones de motivación Orientación a metas intrínsecas, Orientación a metas extrínsecas, Valor de la tarea, y Autoeficacia para el aprendizaje; y la estrategia de aprendizaje Autorregulación metacognitiva, Administración del tiempo y del ambiente, Regulación del esfuerzo, Aprendizaje con compañeros; de la muestra completa, valores obtenidos de las correspondientes subescalas del test MSLQ (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*). En la segunda parte se describen como los patrones de motivación y la estrategia de aprendizaje se presentan en aquellos estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Cañaveral que participaron en los proyectos (proyectos en los que constituyeron los ambientes pedagógicos), también se describe como estas mismas variables se presentan en quienes no participaron en dichos proyectos, y se comparan ambos resultados. Por último se analizan las correlaciones entre los patrones de motivación, la estrategia de aprendizaje, y la participación en los proyectos.

Estadística descriptiva de la muestra

Tabla 9

Estadística descriptiva de Orientación motivacional

Orientación Motivacional	N	Media	Desviación estándar
Orientación a metas intrínsecas	56	5,1339	1,04551
Orientación a metas extrínsecas	56	5,4911	1,05633
Valor de la tarea	56	5,7470	,93851
Autoeficacia para el aprendizaje	56	5,13616	1,008565

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar la muestra completa y analizar los patrones motivacionales por separado se logra apreciar que el valor de la tarea (patrón asociado a los juicios del estudiante acerca de la importancia, interés y utilidad de la actividad) muestra un valor ligeramente superior ($M=5,747$; $DE=0,93851$) con respecto a los otros dos patrones motivacionales estudiados; siendo la orientación a metas intrínsecas el patrón motivacional con la menor de las medidas ($M=5,1339$; $DE=1,04551$). Entre estos extremos se pueden encontrar la orientación a metas extrínsecas ($M=5,4911$; $DE=1,05633$), y la autoeficacia para el aprendizaje ($M=5,13616$; $DE=1,008565$).

Tabla 10

Estadística descriptiva de Estrategias de aprendizaje

Estrategia de aprendizaje	N	Media	Desviación estándar
Autorregulación metacognitiva	56	4,42	,769
Administración del tiempo y del ambiente	56	4,43	,603
Regulación del esfuerzo	56	4,558	,87385
Aprendizaje con compañeros	56	4,7	1,2082

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje al hacer la revisión de las subescalas, se tiene que la estrategia de menor uso es la autorregulación metacognitiva (M=4,42; DE=0,769), mientras la de mayor uso es el Aprendizaje con compañeros (M=4,7; DE=1,2082). En los niveles intermedios se tiene la administración del tiempo y del Ambiente (M=4,4308; DE=0,603456), y la regulación del esfuerzo (M=4,5580; DE=0,87385).

Descripción de patrones de motivación y la estrategia de aprendizaje con respecto a la participación en proyectos

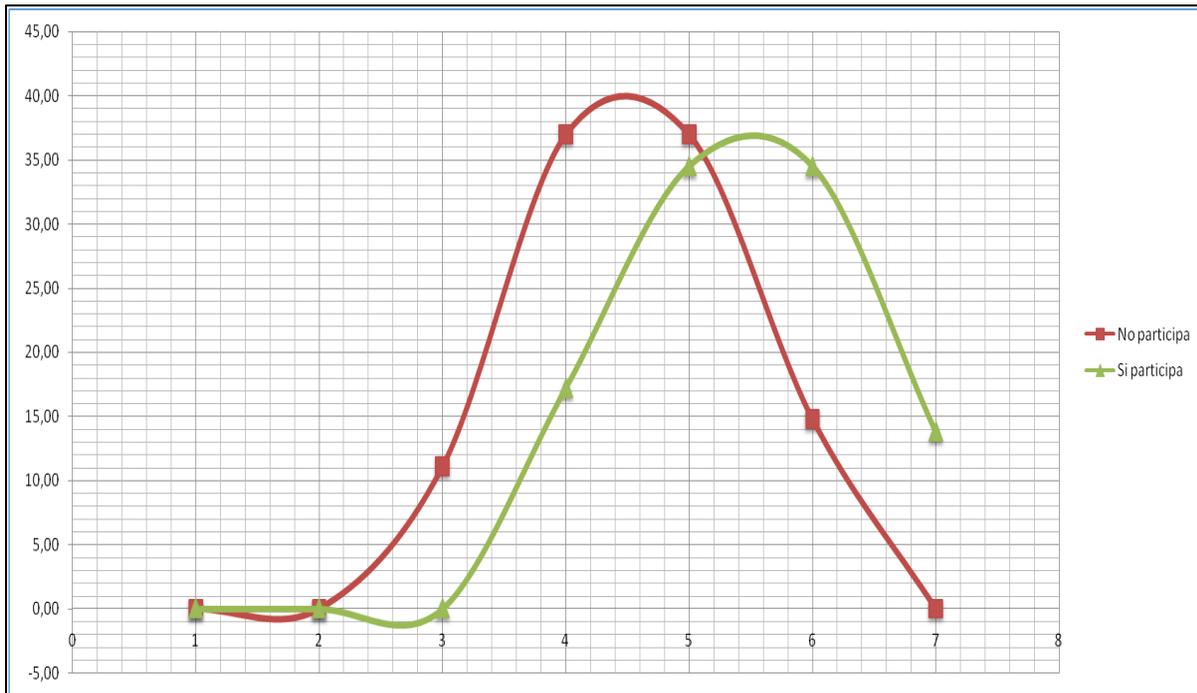
Descripción de resultados Orientación a la meta intrínseca OMI

Tabla 11

Estadística descriptiva, OMI por participación en proyectos

Participación en Proyectos	Media	Desviación estándar
No participa	4,68	,98
Si participa	5,56	,93

Fuente: Elaboración propia.



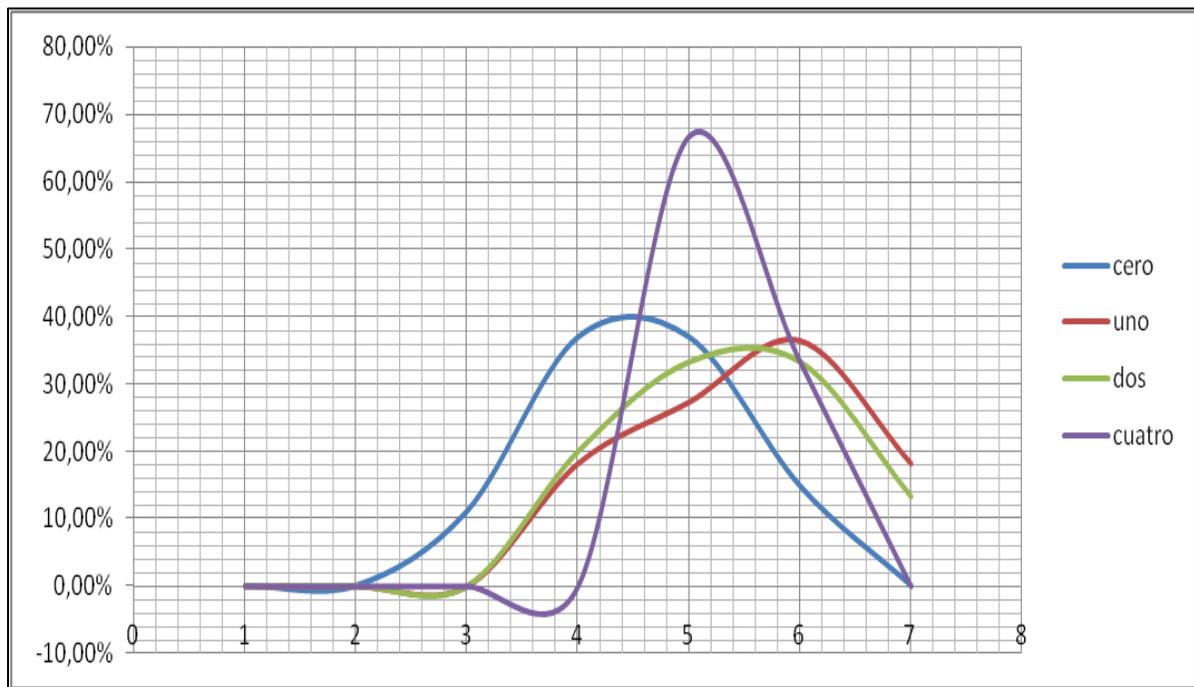
Gráfica 1. Representación grafica de porcentaje relativo de niveles de Orientación a metas intrínsecas con respecto a la participación proyectos. Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Estadística descriptiva, OMI por Número de proyectos

Número de proyectos	Media	Desviación estándar
Cero	4,68	,98
Uno	5,75	1,04
Dos	5,42	,89
Cuatro	5,58	,88

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 2. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Orientación a metas intrínsecas con respecto al número de proyectos. Fuente: elaboración propia.

En la tablas de tabulación cruzada (ver anexo B, y Anexo C), *Número de proyectos y Orientación a metas intrínsecas*; y, *Participación en proyectos y Orientación a metas intrínsecas*, se observa que aquellos estudiantes que no se implican en proyectos (cuando PP=No participa, de la variable Participación en proyectos) se identifican menos con los niveles altos de la orientación a la meta intrínseca, en comparación con quienes se implican en proyectos (cuando PP=Si participa, de la variable Participación en proyectos), pese a que el porcentaje de identificación en el nivel 6 (me identifico parcialmente) es de 14,8%, también muestra un porcentaje elevado en el nivel 3 (me identifico poco) 11,1% ; mostrando así valores del patrón de motivación OMI inferiores (M=4,68; DE=0,98) a los que obtuvo la muestra completa (M=5,1339; DE=1,04551).

Por su parte aquellos estudiantes que están implicados en uno o más proyectos (cuando NP>0; de la Variable Número de proyectos) muestran identificarse con los niveles más altos de la orientación a la meta intrínseca con porcentaje de 13,8% en el nivel 7 (me identifico plenamente), y con un 17,2% en el nivel 4 (me identifico medianamente), mostrando valores de OMI superiores (M=5,56; DE= 0,93) a los que obtuvo la muestra completa (M=5,1339; DE=1,04551). Cuando se observa en NP los valores de OMI en todos los casos donde $NP \geq 1$, se observa que en todos los casos los niveles de OMI son superiores a los obtenidos por la muestra completa, y no se encuentran diferencias significativas entre sí.

Al observar cómo se distribuyen los porcentajes de las frecuencias de PP con respecto a OMI (ver *Gráfica 1*, y *Gráfica 2*); se aprecia que los datos se distribuyen de tal forma que, en el caso PP = Si participa la distribución tiende a valores altos de OMI, mientras que en PP= No participa la distribución de OMI tiende a valores más bajos; mostrando un comportamiento diferente de OMI con respecto a PP.

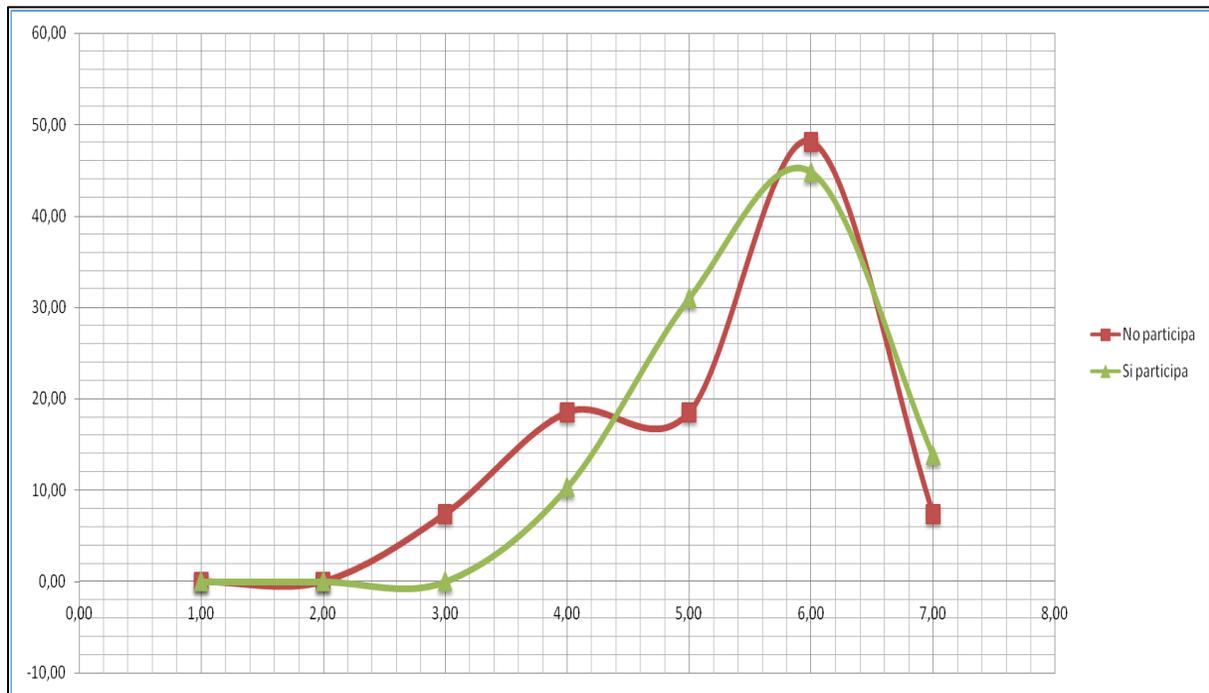
Descripción de resultados Orientación a la meta extrínseca OME

Tabla 13

Estadística descriptiva, OME por participación en proyectos

Número de Proyectos	Media	Desviación estándar
No participa	5,37	1,22
Si participa	5,60	,89

Fuente: Elaboración propia.



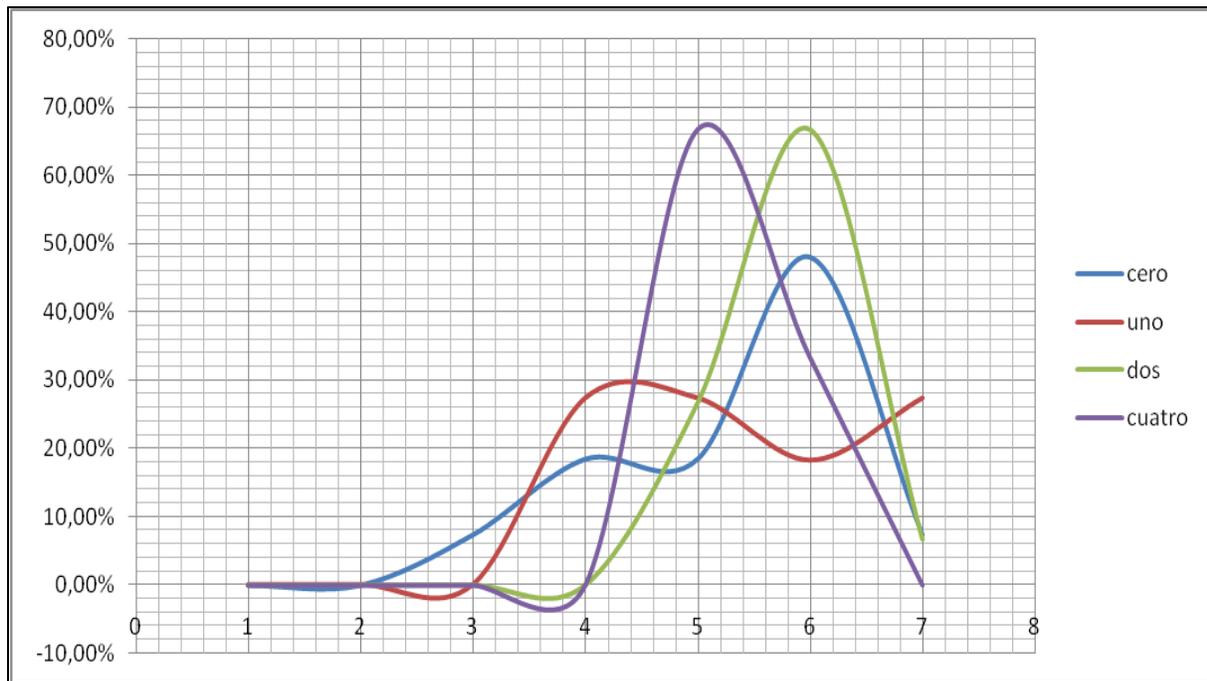
Gráfica 3. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Orientación a metas extrínsecas con respecto a la participación en proyectos. Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

Estadística descriptiva, OME por Número de proyectos

Número de Proyectos	Media	Desviación estándar
Cero	5,37	1,22
Uno	5,45	1,22
Dos	5,77	,64
Cuatro	5,33	,63

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 4. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Orientación a metas extrínsecas con respecto al número de proyectos. Fuente: elaboración propia.

En la tablas de tabulación cruzada (ver anexo D, y Anexo E), *Número de proyectos y Orientación a metas extrínsecas*; y, *Participación en proyectos y Orientación a metas extrínsecas*, se observa que aquellos estudiantes que no se implican en proyectos (cuando PP=No participa, de la variable Participación en proyectos) se identifican menos con los niveles altos de la orientación a la meta extrínseca (OME), en comparación con quienes se implican en proyectos (cuando PP=Si participa, de la variable Participación en proyectos), donde el porcentaje de identificación en el nivel 7 (me identifico plenamente) es de 7,4%, también muestra un porcentaje elevado en el nivel 2 (me identifico muy poco) con un 7,4% ; mostrando así valores del patrón de motivación OME ligeramente inferiores ($M=5,37$; $DE=1,22$) a los que obtuvo la muestra completa ($M=5,4911$; $DE=1,05633$).

Por su parte aquellos estudiantes que están implicados en uno o más proyectos (cuando $NP>0$; de la Variable Número de proyectos) muestran identificarse con los niveles más altos de OME con porcentaje de 13,8% en el nivel 7 (me identifico plenamente), y con un 10,3% en el nivel 4 (me identifico medianamente), mostrando valores de OME ligeramente superiores ($M=5,6$; $DE= 0,89$) a los que obtuvo la muestra completa ($M=5,4911$; $DE=1,05633$). Cuando de observa en NP los valores de OME en los casos donde $NP=1$ y $NP=2$, se observa que los niveles de OME son superiores a los obtenidos por la muestra completa, en el caso $NP=4$ se presenta un valor de OME inferior a la media, aunque no se observan diferencias significativas entre estos.

Al observar cómo se distribuyen los porcentajes de las frecuencias de PP con respecto a OME, (ver *Gráfica 3*, y *Gráfica 4*); se aprecia que los datos se distribuyen de tal forma que, tanto en el caso PP = Si participa como en PP= No participa la distribución tiende a valores altos de OME, mostrando un comportamiento similar para ambos casos.

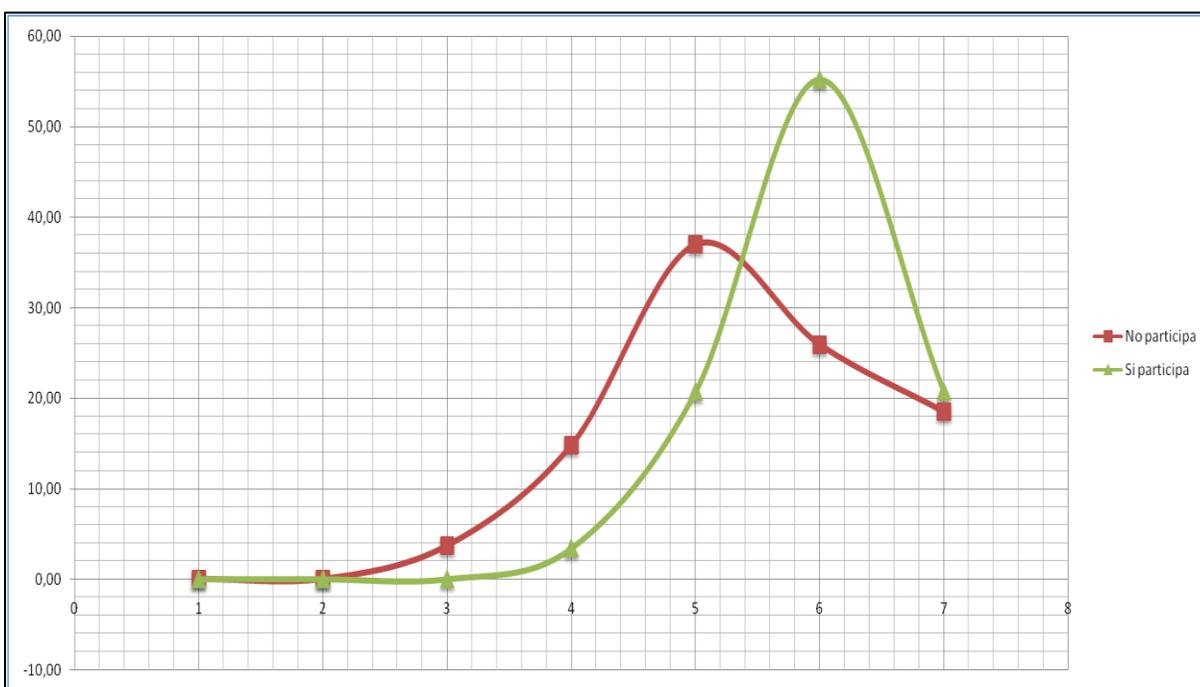
Descripción de resultados Valor de la tarea VT

Tabla 15

Estadística descriptiva, VT por participación en proyectos

Participación en Proyectos	Media	Desviación estándar
No participa	5,49	1,03
Si participa	5,99	,78

Fuente: Elaboración propia.



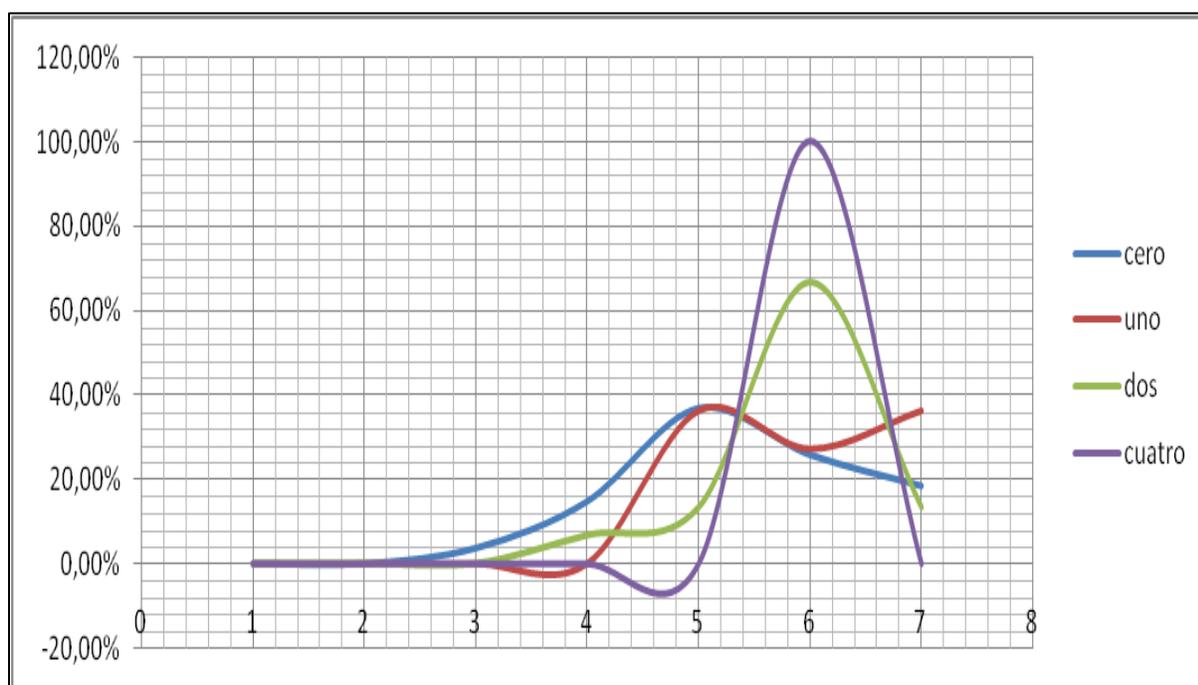
Gráfica 5. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Valor de la tarea con respecto a la participación en proyectos. Fuente: elaboración propia.

Tabla 16

Estadística descriptiva, VT por Número de proyectos

Número de Proyectos	Media	Desviación estándar
Cero	5,49	1,03
Uno	6,00	,84
Dos	5,99	,83
Cuatro	5,94	,48

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 6. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Valor de la tarea con respecto al número de proyectos. Fuente: elaboración propia.

En la tablas de tabulación cruzada (ver anexo F, y Anexo G), *Número de proyectos y valor de la tarea*; y, *Participación en proyectos y valor de la tarea*, se observa que aquellos estudiantes que no se implican en proyectos (cuando PP=No participa, de la variable Participación en proyectos) se identifican menos con los niveles altos de valor de la tarea (VT), en comparación con quienes se implican en proyectos (cuando PP=Si participa, de la variable Participación en proyectos), donde el porcentaje de identificación en el nivel 7 (me identifico plenamente) es de 7,4%, también muestra un porcentaje elevado en el nivel 2 (me identifico muy poco) con un 7,4% ; mostrando así valores del patrón de motivación VT ligeramente inferiores ($M=5,49$; $DE=1,03$) a los que obtuvo la muestra completa ($M=5,747$; $DE=0,93851$).

Por su parte aquellos estudiantes que están implicados en uno o más proyectos (cuando $NP>0$; de la Variable Número de proyectos) muestran identificarse con los niveles más altos de VT con porcentaje de 13,8% en el nivel 7 (me identifico plenamente), y con un 10,3% en el nivel 4 (me identifico medianamente), mostrando valores de VT ligeramente superiores ($M=5,99$; $DE=0,78$) a los que obtuvo la muestra completa ($M=5,747$; $DE=0,93851$). Cuando se observa en NP los valores de VT en todos los casos donde $NP\geq 1$, se encuentra que los niveles de VT son superiores a los obtenidos por la muestra completa, y no se observan diferencias significativas de VT entre los casos cuando $NP\geq 1$.

Al observar cómo se distribuyen los porcentajes de las frecuencias de PP con respecto a VT, (ver *Gráfica 5*, y *Gráfica 6*); se aprecia que los datos se distribuyen de tal forma que, en el caso PP = Si participa la distribución tiende a valores altos de VT, mientras que en PP= No participa la distribución de VT tiende a valores más bajos; mostrando un comportamiento diferente de VT con respecto a PP.

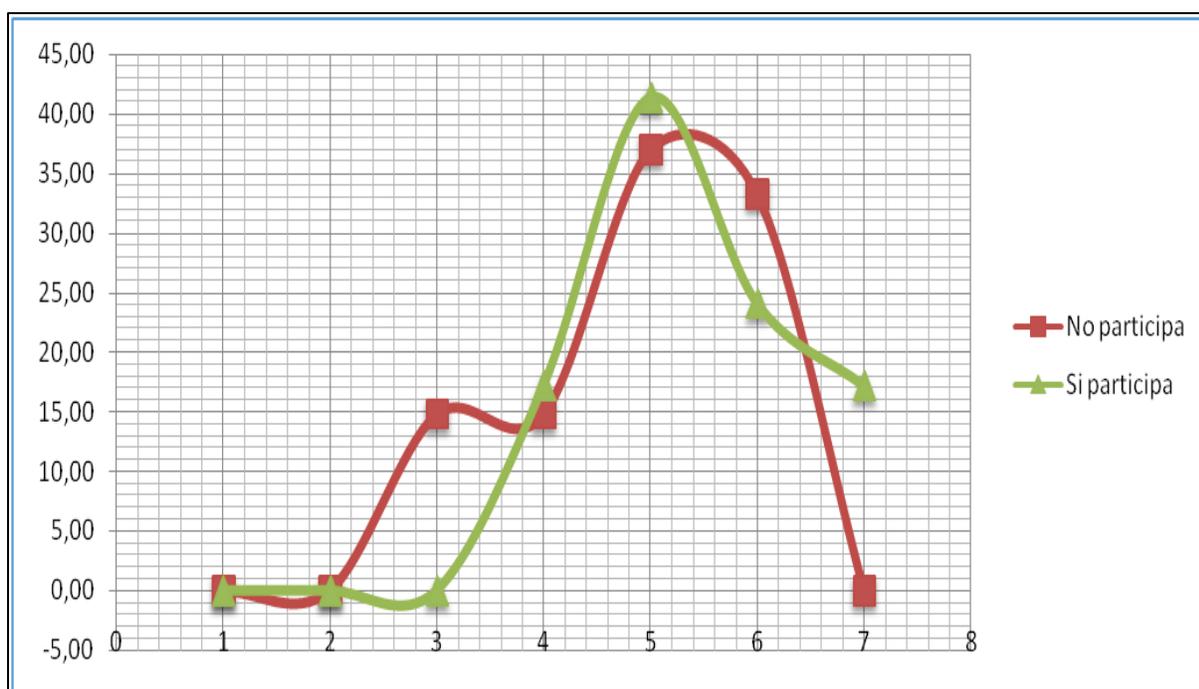
Descripción de resultados Autoeficacia para el aprendizaje AEPA

Tabla 17

Estadística descriptiva, AEPA por participación en proyectos

Participación en Proyectos	Media	Desviación estándar
No participa	4,870	1,028
Si participa	5,384	,941

Fuente: Elaboración propia.



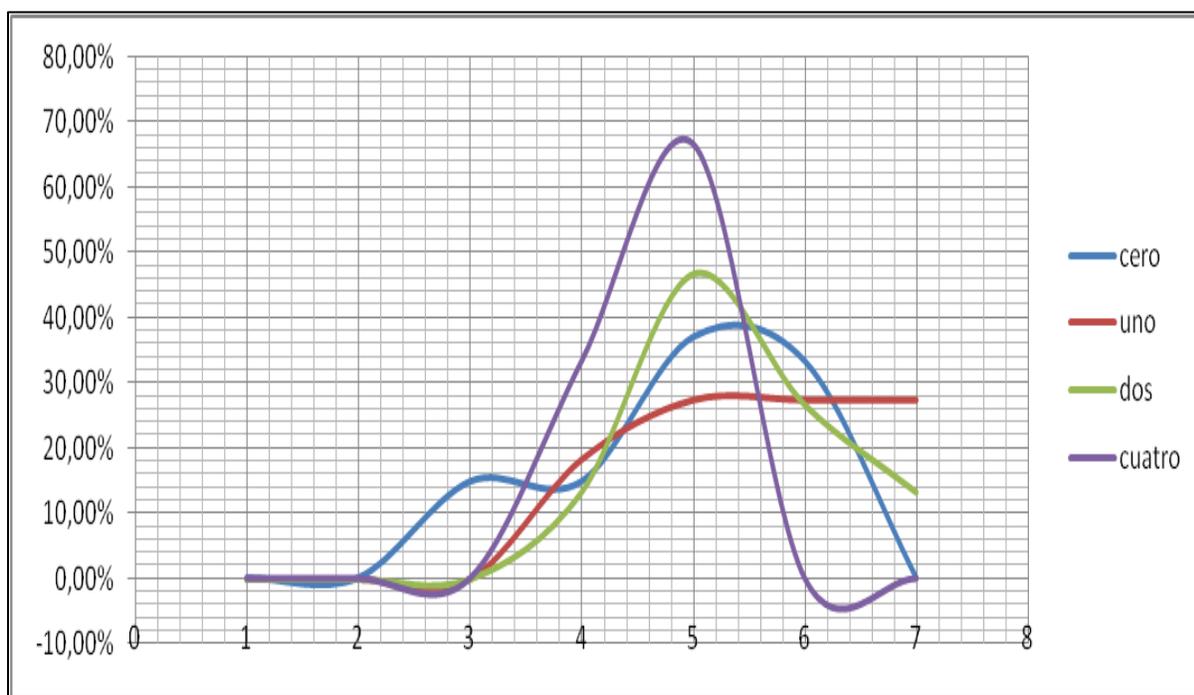
Gráfica 7. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Autoeficacia para el aprendizaje con respecto a la participación en proyectos. Fuente: elaboración propia.

Tabla 18

Estadística descriptiva, AEPA por Número de proyectos

Número de Proyectos	Media	Desviación estándar
Cero	4,870	1,028
Uno	5,580	1,118
Dos	5,383	,805
Cuatro	4,667	,794

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 8. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Autoeficacia para el aprendizaje con respecto al número de proyectos. Fuente: elaboración propia.

En la tablas de tabulación cruzada (ver anexo H, y Anexo I), *Número de proyectos y Autoeficacia para el aprendizaje*; y, *Participación en proyectos y Autoeficacia para el aprendizaje*, se observa que aquellos estudiantes que no se implican en proyectos (cuando PP=No participa, de la variable Participación en proyectos) se identifican menos con los niveles altos de Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), en comparación con quienes se implican en proyectos (cuando PP=Si participa, de la variable Participación en proyectos), donde el porcentaje de identificación en el nivel 6 (me identifico parcialmente) es de 33,3%, también muestra un porcentaje elevado en el nivel 3 (me identifico muy poco) con un 14,8% ; mostrando así valores del patrón de motivación AEPA inferiores ($M=4,87$; $DE=1,028$) a los que obtuvo la muestra completa ($M=5,13616$; $DE=1,008565$).

Por su parte aquellos estudiantes que están implicados en uno o más proyectos (cuando $NP>0$; de la Variable Número de proyectos) muestran identificarse con los niveles más altos de AEPA con porcentaje de 17,2% en el nivel 7 (me identifico plenamente), y con un 17,2% en el nivel 4 (me identifico poco), mostrando valores de AEPA superiores ($M=5,384$; $DE=0,941$) a los que obtuvo la muestra completa ($M=5,13616$; $DE=1,008565$). Cuando se observa en NP los valores de AEPA en los casos donde $NP=1$ y $NP=2$, se observa que los niveles de AEPA son superiores cuando se compara con los valores obtenidos por la muestra completa, en el caso $NP=4$ se presenta un valor de AEPA inferior a la media.

Al observar cómo se distribuyen los porcentajes de las frecuencias de PP con respecto a AEPA (ver *Gráfica 7*, y *Gráfica 8*); se aprecia que los datos se distribuyen de tal forma que, en el caso PP = Si participa la distribución tiende a valores altos de AEPA, mientras que en PP= No participa la distribución de AEPA tiende a valores más bajos; mostrando un comportamiento

diferente de AEPA con respecto a PP, puesto que en PP = Si participa los datos se observan mas agrupados.

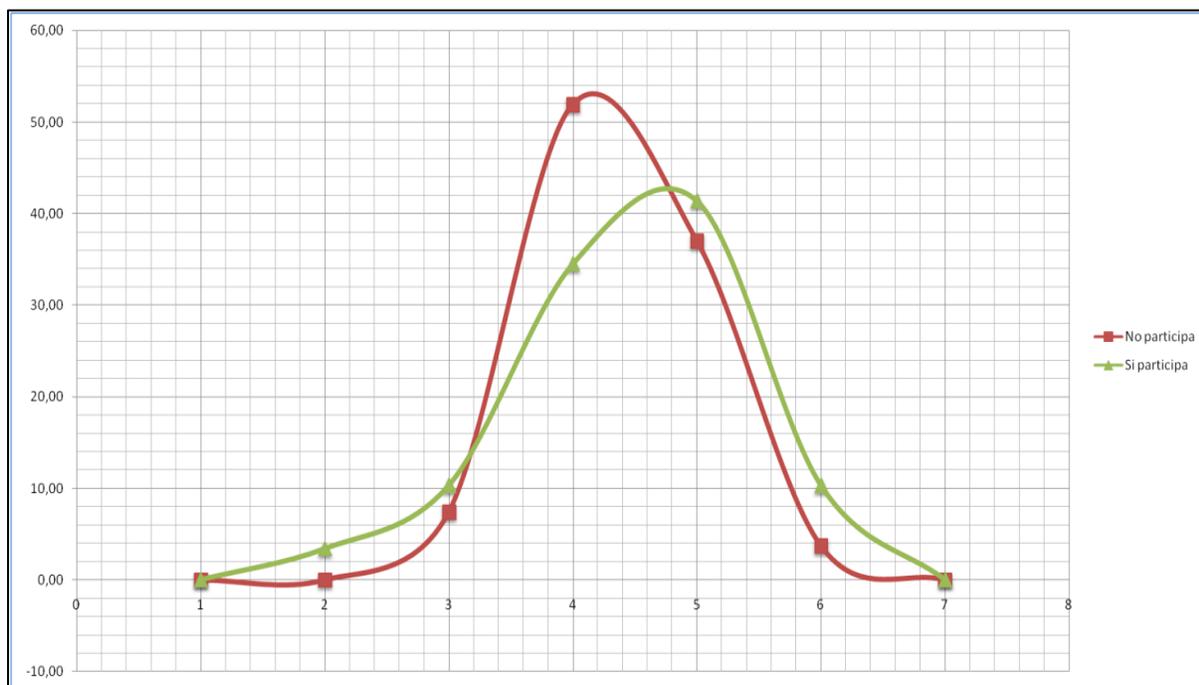
Descripción de resultados Autorregulación Metacognitiva ARM

Tabla 19

Estadística descriptiva, ARM por participación en proyectos

Participación en Proyectos	Media	Desviación estándar
No participa	4,37	,65
Si participa	4,46	,88

Fuente: Elaboración propia.



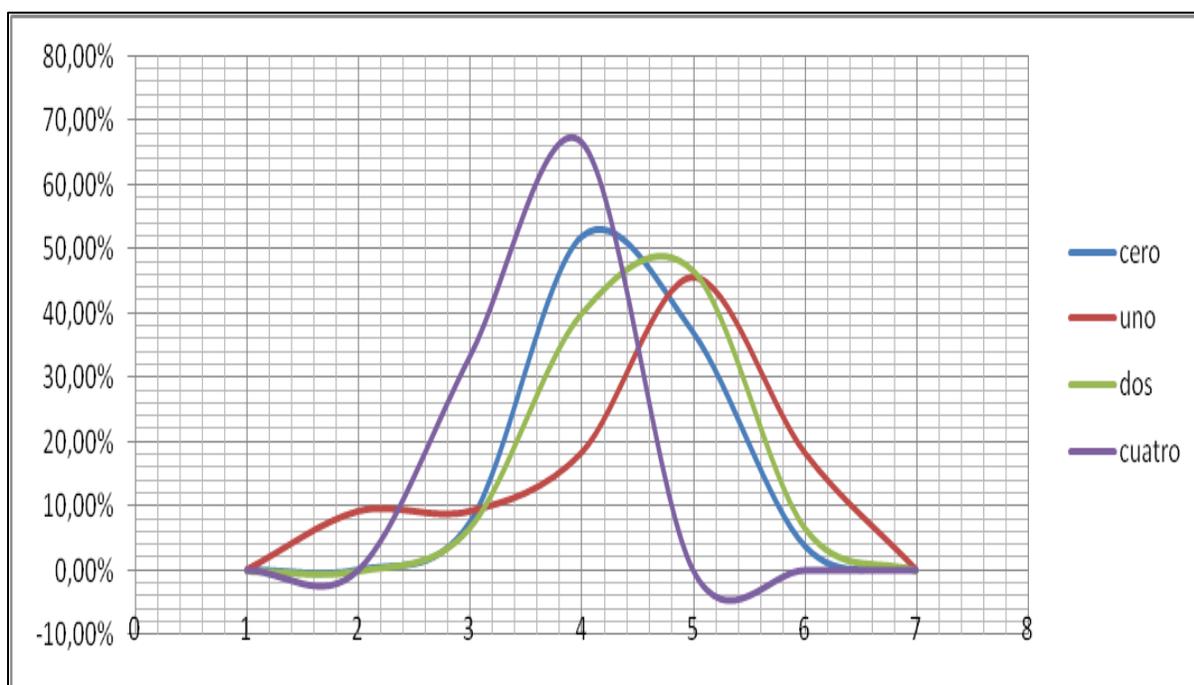
Gráfica 9. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Autorregulación metacognitiva con respecto a la participación en proyectos. Fuente: elaboración propia.

Tabla 20

Estadística descriptiva, ARM por Número de proyectos

Número de Proyectos	Media	Desviación estándar
Cero	4,37	,65
Uno	4,73	1,08
Dos	4,47	,59
Cuatro	3,36	,47

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 10. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Autorregulación metacognitiva con respecto al número de proyectos. Fuente: elaboración propia.

En la tablas de tabulación cruzada (ver anexo J, y Anexo K), *Número de proyectos* y *Autorregulación Metacognitiva*; y, *Participación en proyectos* y *Autorregulación Metacognitiva*, se observa que aquellos estudiantes que no se implican en proyectos (cuando PP=No participa, de la variable Participación en proyectos) se identifican menos con los niveles altos de la estrategia de aprendizaje Autorregulación Metacognitiva, en comparación con quienes se implican en proyectos (cuando PP=Si participa, de la variable Participación en proyectos), pese a que el porcentaje de identificación en el nivel 6 (me identifico parcialmente) es de 3,7%, también muestra un porcentaje elevado en el nivel 3 (me identifico muy poco) 7,4% ; mostrando así valores en la estrategia de aprendizaje ARM inferiores (M=4,37; DE=0,65) a los que obtuvo la muestra completa (M=4,42; DE=0,769).

Por su parte aquellos estudiantes que están implicados en uno o más proyectos (cuando NP>0; de la Variable Número de proyectos) muestran identificarse con los niveles más altos de ARM con porcentaje de 10,3% en el nivel 6 (me identifico parcialmente), pero también se observa un 3,4% en el nivel 2 (casi no me identifico) siendo este un valor más bajo que cuando NP=0, aun así los valores de ARM son ligeramente superiores (M=4,46; DE= 0,88) a los que obtuvo la muestra completa (M=4,42; DE=0,769). Cuando se observa en NP los valores de ARM en los casos donde NP=1 y NP=2, se observa que los niveles de ARM son superiores cuando se compara con los valores obtenidos por la muestra completa, en el caso NP=4 se presenta un valor de ARM inferior a la media y a NP=0.

Al observar cómo se distribuyen los porcentajes de las frecuencias de PP con respecto a ARM (ver *Gráfica 9*, y *Gráfica 10*); se aprecia que los datos se distribuyen de tal forma que, en el caso PP = Si participa la distribución tiende a valores medios de ARM, y en PP= No participa

la distribución de ARM también tiende a valores medios; mostrando un comportamiento similar para ambos casos de ARM con respecto a PP.

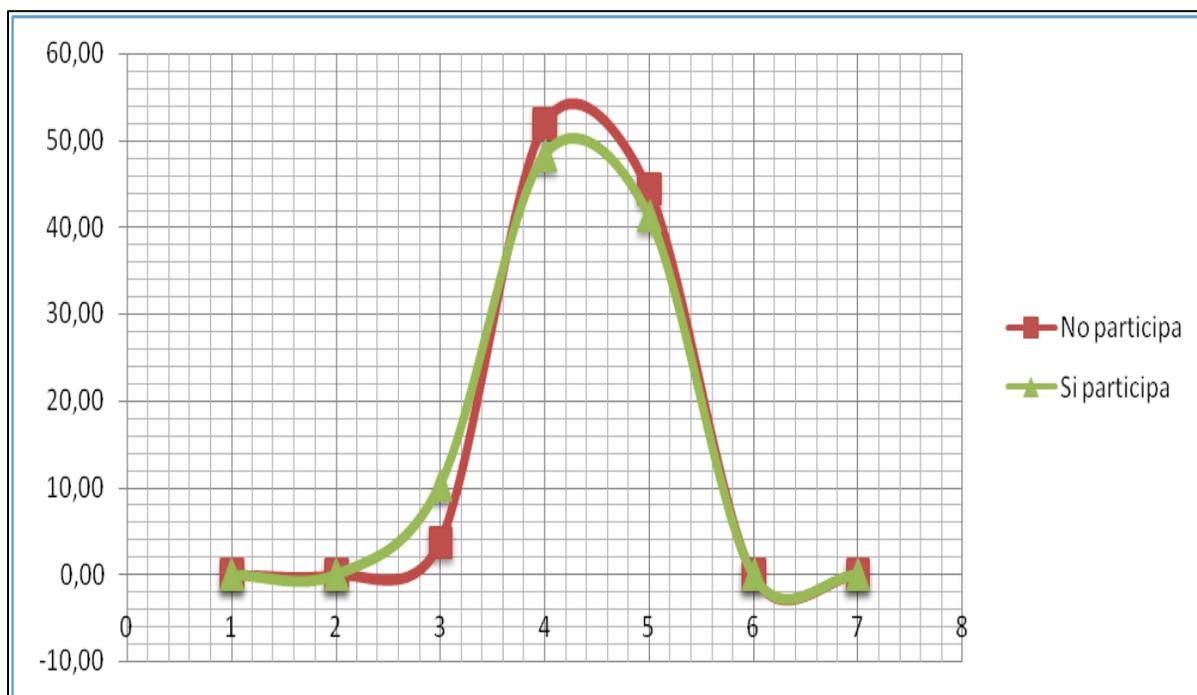
Descripción de resultados Administración del tiempo y el ambiente ATA

Tabla 21

Estadística descriptiva, ATA por participación en proyectos

Participación en Proyectos	Media	Desviación estándar
No participa	4,435	,592
Si participa	4,427	,625

Fuente: Elaboración propia.



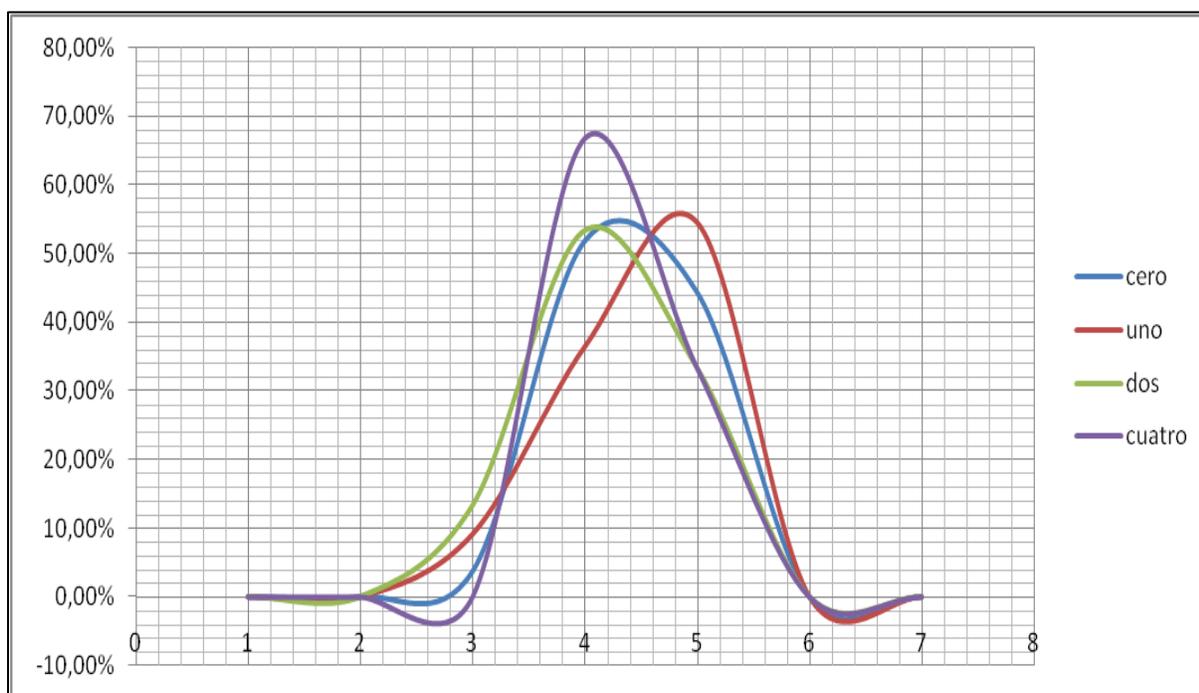
Gráfica 11. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Administración del tiempo y del Ambiente con respecto a la participación en proyectos. Fuente: elaboración propia.

Tabla 22

Estadística descriptiva, ATA por Número de proyectos

Número de Proyectos	Media	Desviación estándar
Cero	4,435	,592
Uno	4,545	,628
Dos	4,325	,647
Cuatro	4,500	,625

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 12. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Administración del tiempo y del Ambiente con respecto al número de proyectos. Fuente: elaboración propia.

En la tablas de tabulación cruzada (ver anexo L, y Anexo M), *Número de proyectos y Administración del Tiempo y el ambiente*; y, *Participación en proyectos y Administración del Tiempo y el ambiente*, se observa que aquellos estudiantes que no se implican en proyectos (cuando PP=No participa, de la variable Participación en proyectos) se identifican más con los niveles altos en la estrategia de aprendizaje Administración del Tiempo y el ambiente, en comparación con quienes se implican en proyectos (cuando PP=Si participa, de la variable Participación en proyectos), donde el porcentaje de identificación en el nivel 5 (me identifico medianamente) es de 44,4%, también muestra un porcentaje bajo en el nivel 3 (me identifico muy poco) 3,7% ; mostrando así valores en la estrategia de aprendizaje ATA (M=4,435; DE=0,592) similares a los que obtuvo la muestra completa (M=4,43; DE=0,603).

Por su parte aquellos estudiantes que están implicados en uno o más proyectos (cuando NP>0; de la Variable Número de proyectos) también muestran identificarse con los niveles medios de ATA con porcentaje de 41,4% en el nivel 5 (me identifico medianamente), y también con un 10,3% en el nivel 3 (me identifico muy poco), con valores de ATA ligeramente inferiores (M=4,427; DE= 0,625) a los que obtuvo la muestra completa (M=4,43; DE=0,603). Cuando se observa en NP los valores de ATA en los casos donde NP=1 y NP=4, se observa que los niveles de ATA son superiores cuando se compara con los valores obtenidos por la muestra completa, en el caso NP=2 se presenta un valor de ATA inferior a la media y a NP=0.

Al observar cómo se distribuyen los porcentajes de las frecuencias de PP con respecto a ATA (ver *Gráfica 11*, y *Gráfica 12*); se aprecia que los datos se distribuyen de tal forma que, en el caso PP = Si participa la distribución tiende a valores medios de ATA, y en PP= No participa la distribución de ATA también tiende a valores medios; mostrando un comportamiento similar para ambos casos de ATA con respecto a PP.

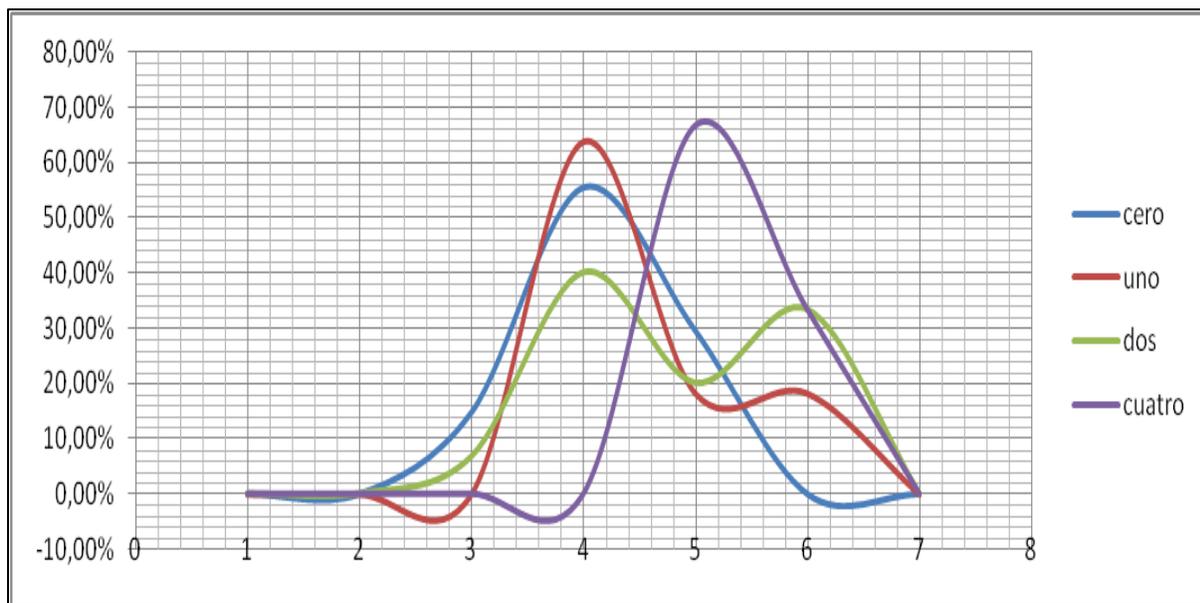
Descripción de resultados Regulación del esfuerzo RE

Tabla 23

Estadística descriptiva, RE por Número de proyectos

Número de Proyectos	Media	Desviación estándar
Cero	4,31	,72
Uno	4,52	,87
Dos	4,83	1,03
Cuatro	5,50	,50

Fuente: Elaboración propia.



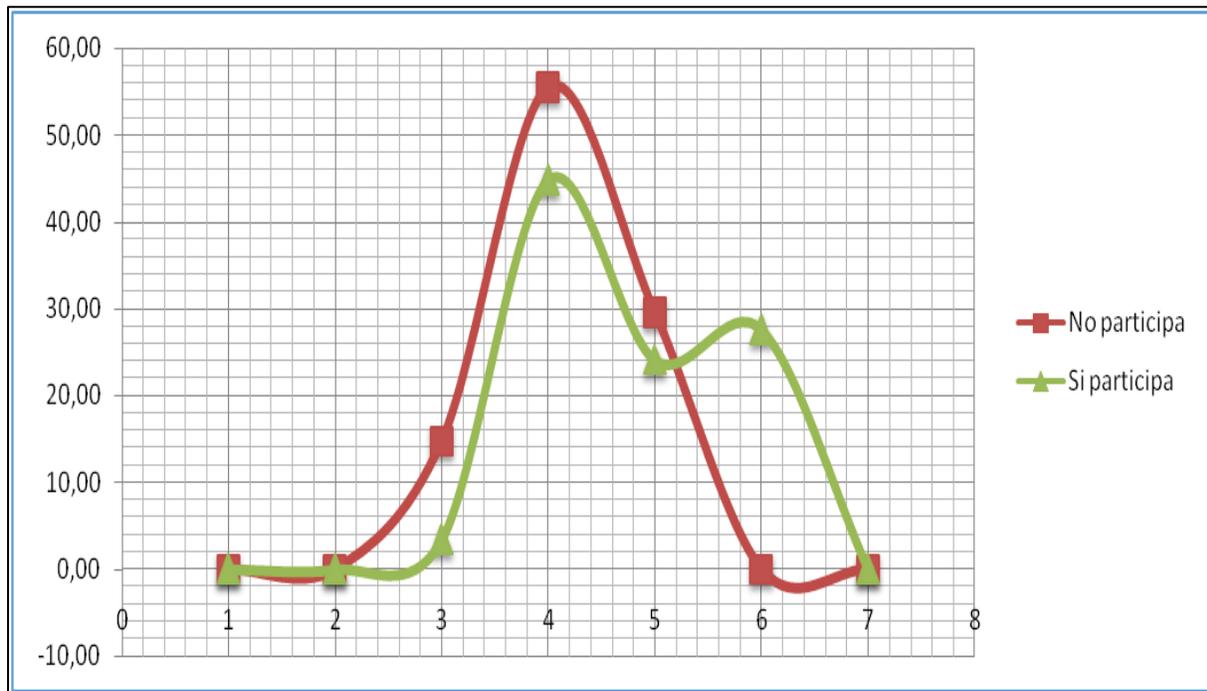
Gráfica 13. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Regulación del esfuerzo con respecto al número de proyectos. Fuente: elaboración propia.

Tabla 24

Estadística descriptiva, RE por participación en proyectos

Participación en Proyectos	Media	Desviación estándar
No participa	4,31	,72
Si participa	4,78	,95

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 14. Representación grafica de porcentaje relativo de niveles de Regulación del esfuerzo con respecto a la participación en proyectos. Fuente: elaboración propia.

En la tablas de tabulación cruzada (ver anexo N, y Anexo O), *Número de proyectos y Regulación del esfuerzo*; y, *Participación en proyectos y Regulación del esfuerzo*, se observa que aquellos estudiantes que no se implican en proyectos (cuando PP=No participa, de la variable Participación en proyectos) se identifican mas, con los niveles bajos en la estrategia de aprendizaje Regulación del esfuerzo RE, en comparación con quienes se implican en proyectos (cuando PP=Si participa, de la variable Participación en proyectos), con un porcentaje de identificación en el nivel 3 (me identifico muy poco) de 14,8%, mientras el porcentaje en el mayor nivel que es en el 5 (me identifico medianamente) es de 14,8% ; mostrando así valores en la estrategia de aprendizaje RE (M=4,31; DE=0,72), ligeramente inferior a los que obtuvo la muestra completa (M=4,558; DE=0,87385).

Por su parte aquellos estudiantes que están implicados en uno o más proyectos (cuando NP>0; de la Variable Número de proyectos) muestran identificarse con los niveles altos de RE con porcentaje de 27,6% en el nivel 6 (me identifico parcialmente), y también con un 3,4% en el nivel 3 (me identifico muy poco), con valores de RE ligeramente superiores (M=4,78; DE=0,95) a los que obtuvo la muestra completa (M=4,558; DE=0,87385). Cuando se observa en NP los valores de RE en los casos donde $NP \geq 1$, se observa que los niveles de RE son superiores en todos los casos cuando se compara con los valores obtenidos por la muestra completa.

Al observar cómo se distribuyen los porcentajes de las frecuencias de PP con respecto a RE (ver *Gráfica 13*, y *Gráfica 14*); se aprecia que los datos se distribuyen de tal forma que, en el caso PP = Si participa la distribución tiende a valores altos de RE, y en PP= No participa la distribución de RE tiende a valores más bajos; mostrando un comportamiento diferente de RE con respecto a PP.

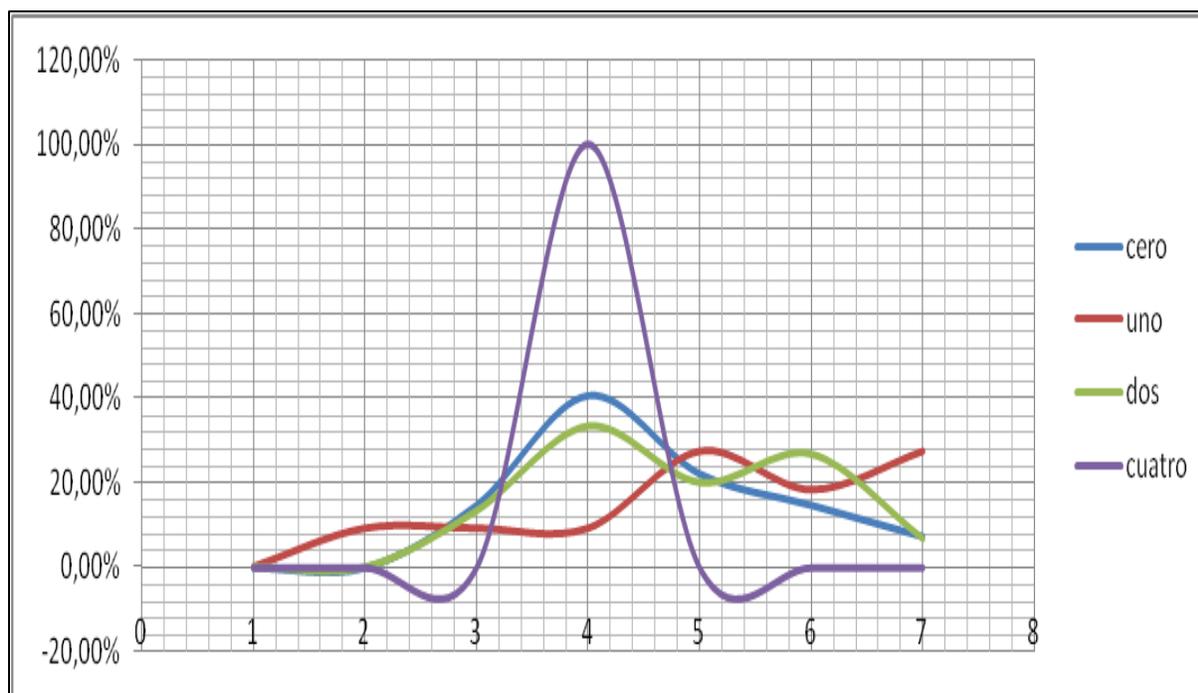
Descripción de resultados Aprendizaje con compañeros AC

Tabla 25

Estadística descriptiva, AC por Número de proyectos

Número de Proyectos	Media	Desviación estándar
Cero	4,56	1,029
Uno	5,15	1,662
Dos	4,80	1,181
Cuatro	3,78	,192

Fuente: Elaboración propia.



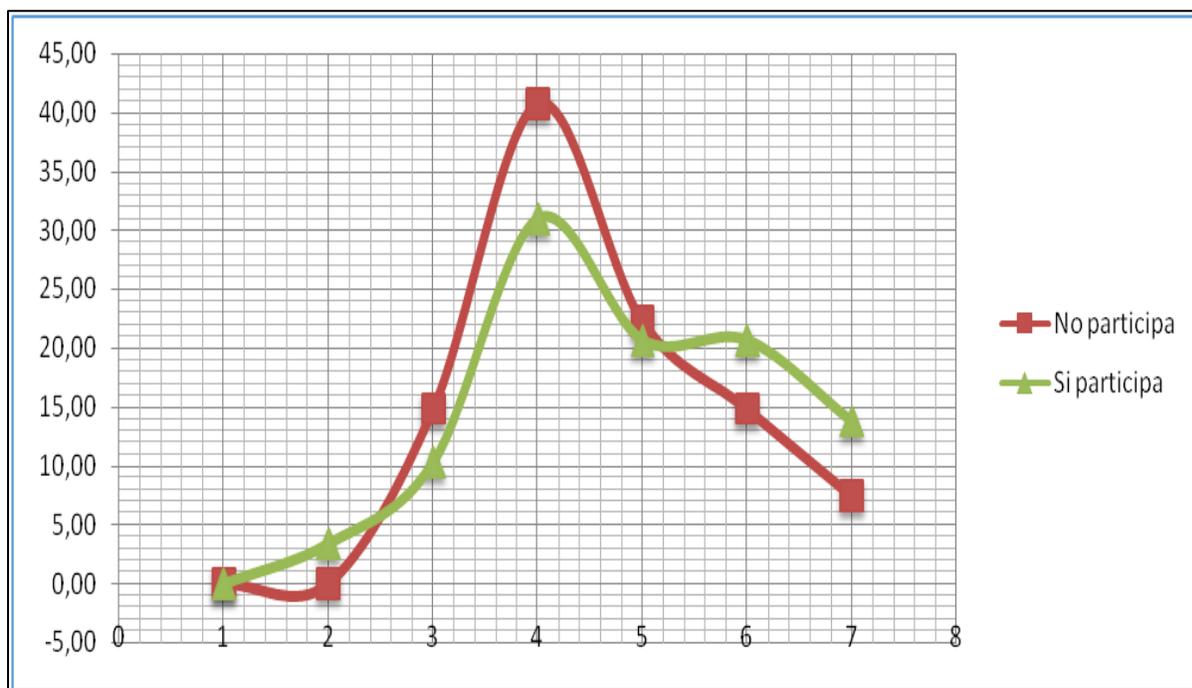
Gráfica 15. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Aprendizaje con compañeros, con respecto al número de proyectos. Fuente: elaboración propia.

Tabla 26

Estadística descriptiva, AC por participación en proyectos

Participación en Proyectos	Media	Desviación estándar
No participa	4,56	1,029
Si participa	4,83	1,359

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 16. Representación gráfica de porcentaje relativo de niveles de Aprendizaje con compañeros, con respecto a la participación en proyectos. Fuente: elaboración propia.

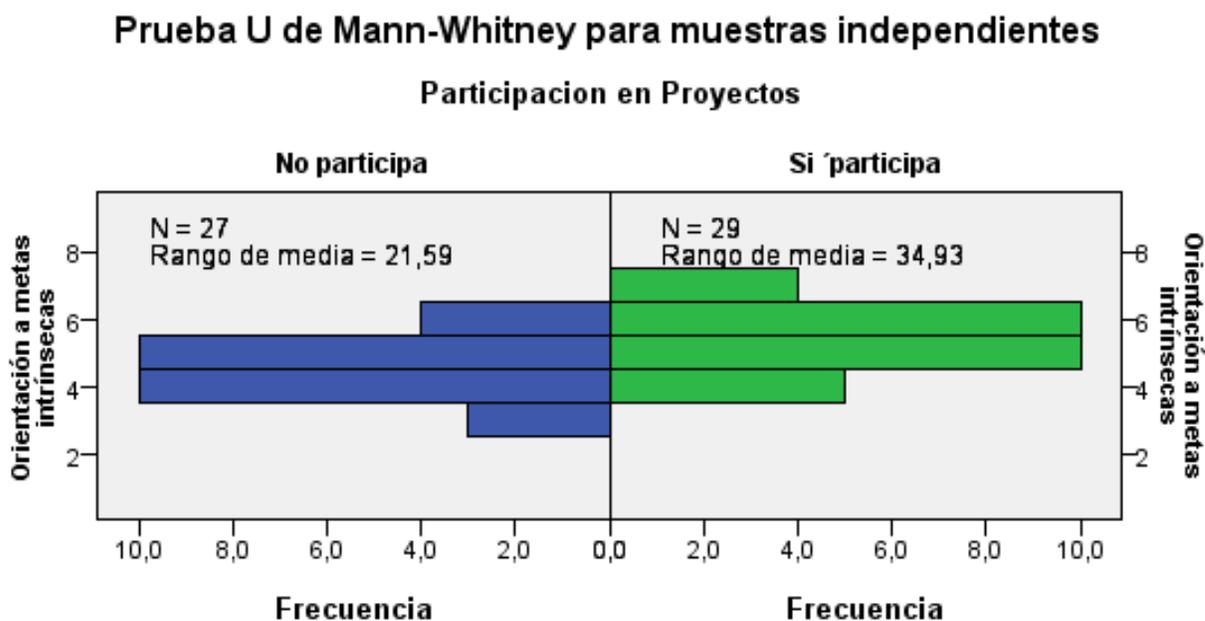
En la tablas de tabulación cruzada (ver anexo P, y Anexo Q), *Número de proyectos y Aprendizaje con compañeros*; y, *Participación en proyectos y Aprendizaje con compañeros*, se observa que aquellos estudiantes que no se implican en proyectos (cuando PP=No participa, de la variable Participación en proyectos) se identifican mas, con los niveles bajos en la estrategia de aprendizaje, Aprendizaje con compañeros AC, en comparación con quienes se implican en proyectos (cuando PP=Si participa, de la variable Participación en proyectos), con un porcentaje de identificación en el nivel 3 (me identifico muy poco) de 14,8%, mientras el porcentaje en el mayor nivel que es en el 7 (me identifico plenamente) el porcentaje es de 7,4% ; mostrando así valores en la estrategia de aprendizaje AC (M=4,56; DE=1,359), ligeramente inferior a los que obtuvo la muestra completa (M=4,7; DE=1,2082).

Por su parte aquellos estudiantes que están implicados en uno o más proyectos (cuando NP>0; de la Variable Número de proyectos) muestran identificarse con los niveles altos de AC con porcentaje de 13,8% en el nivel 7 (me identifico plenamente), y también con un 3,4% en el nivel 2 (Casi no me identifico), con valores de AC ligeramente superiores (M=4,83; DE= 1,029) a los que obtuvo la muestra completa (M=4,7; DE=1,2082). Cuando se observa en NP los valores de AC en los casos donde NP=1 y NP=2, se observa que los niveles de AC son superiores a los de la muestra completa, mientras en el caso NP=4 es inferior a los de la muestra y a los del caso NP=0.

Al observar cómo se distribuyen los porcentajes de las frecuencias de PP con respecto a AC (ver *Gráfica 15*, y *Gráfica 16*); se aprecia que los datos se distribuyen de tal forma que, en el caso PP = Si participa la distribución tiende a valores altos de RE, y en PP= No participa la distribución de AC tiende a valores más bajos; mostrando un comportamiento diferente de AC con respecto a PP.

Diferencias con respecto a la participación.

Para determinar la diferencia entre los grupos descritos por la variable de agrupación Participación en Proyectos (PP), se realizan las pruebas de U de Mann-Whitney para muestras independientes, y la de Moses de reacción extrema para muestras independientes, para las subescalas del test; Orientación a Metas Intrínsecas (OMI), Orientación a Metas Extrínsecas (OME), Valor de la Tarea (VT), Autoeficacia para el Aprendizaje (AEPA), Autorregulación metacognitiva (ARM), Administración del Tiempo y del Ambiente (ATA), Regulación del Esfuerzo (RE), y, Aprendizaje con Compañeros (AC).

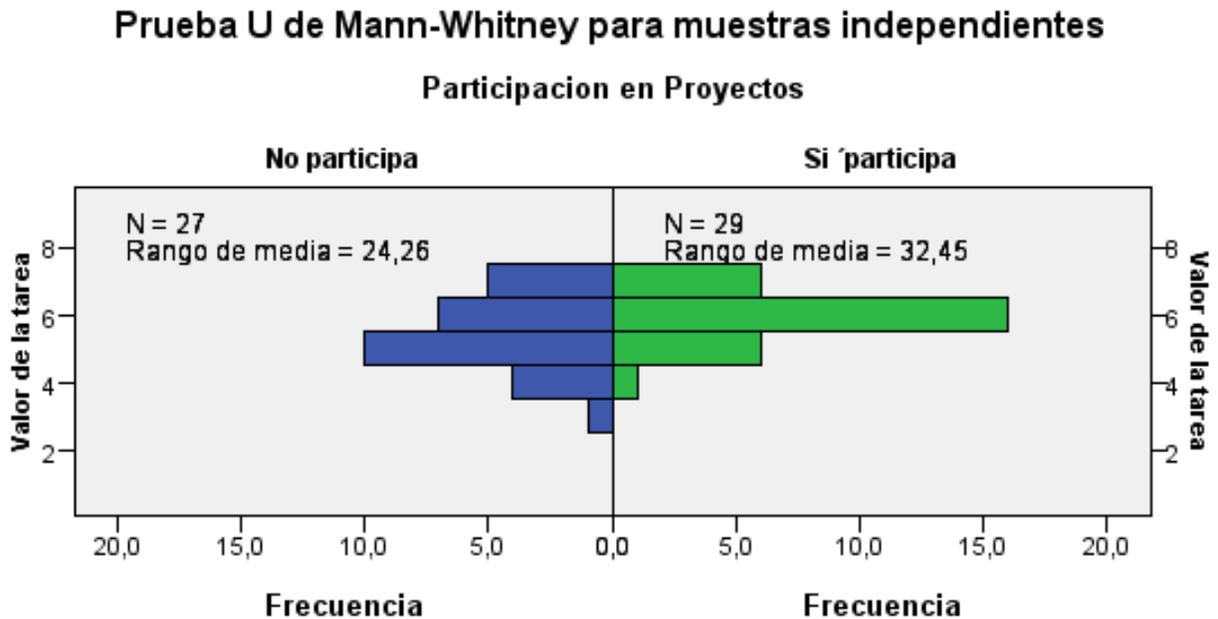


Gráfica 17. Representación de diferencia de grupo en la prueba U de Mann-Whitney de la subescala Orientación a Metas Intrínsecas. Fuente: Elaboración propia.

Al aplicar la prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes, con respecto a la variable de agrupación Participación en proyectos, se obtuvieron resultados en:

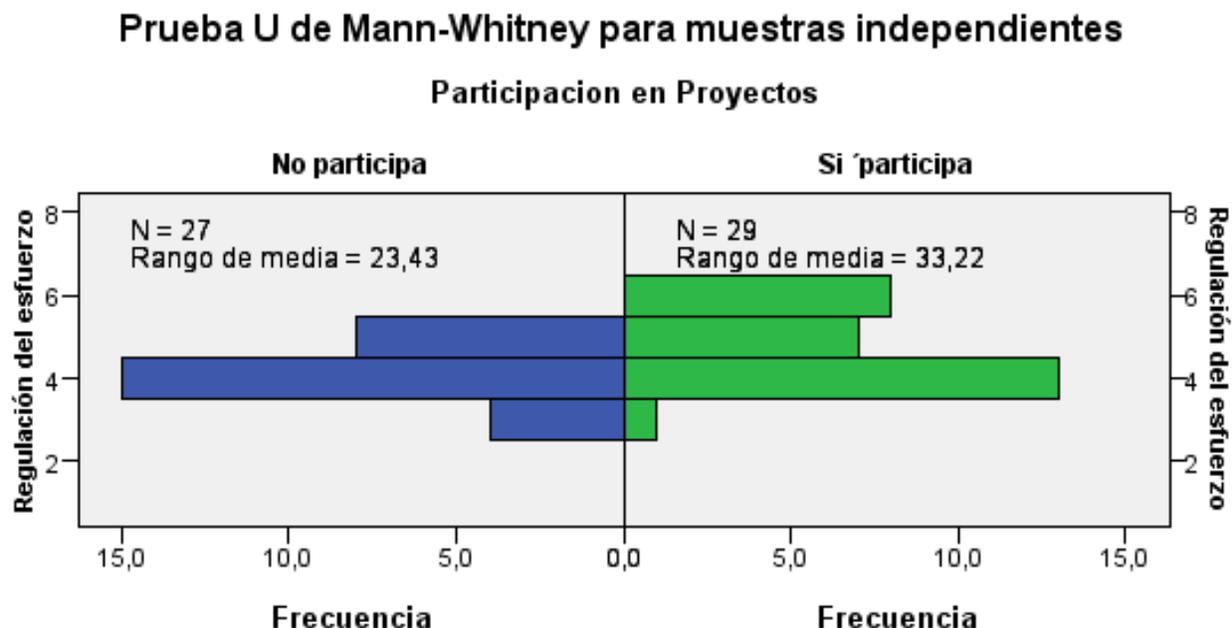
Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) mostrando un nivel de significancia asintótica bilateral $P=0,001$; lo cual indica que la distribución de la Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) no es la

misma entre quienes participan y no participan. En otras palabras hay diferencias significativas entre los grupos con respecto a la Orientación a Metas Intrínsecas (OMI).



Gráfica 18. Representación de diferencia de grupo en la prueba U de Mann-Whitney de la subescala Valor de la Tarea. Fuente: Elaboración propia.

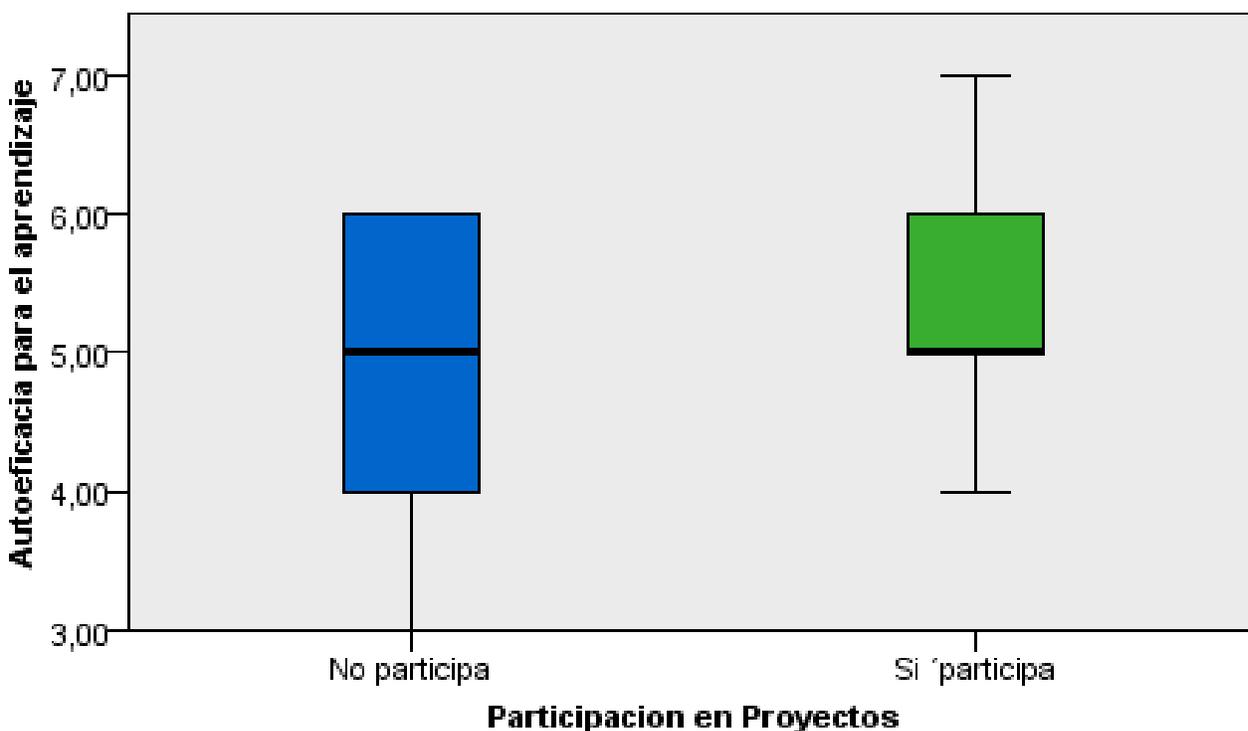
También la subescala Valor de la tarea (VT), mostro diferencias con respecto a la variable de agrupación Participación en proyectos, con un nivel de significancia asintótica bilateral $P=0,048$; lo cual indica que la distribución de la subescala Valor de la tarea (VT) no es la misma entre quienes participan y no participan. En otras palabras existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con respecto a la subescala Valor de la tarea (VT)



Gráfica 19. Representación de diferencia de grupo en la prueba U de Mann-Whitney de la subescala Regulación del Esfuerzo. Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo la Regulación del Esfuerzo (RE) al realizar la prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes, se obtiene un nivel de significancia asintótica bilateral $P=0,015$; siendo suficiente para asegurar que estadísticamente, la distribución es diferente entre quienes participan y no participan.

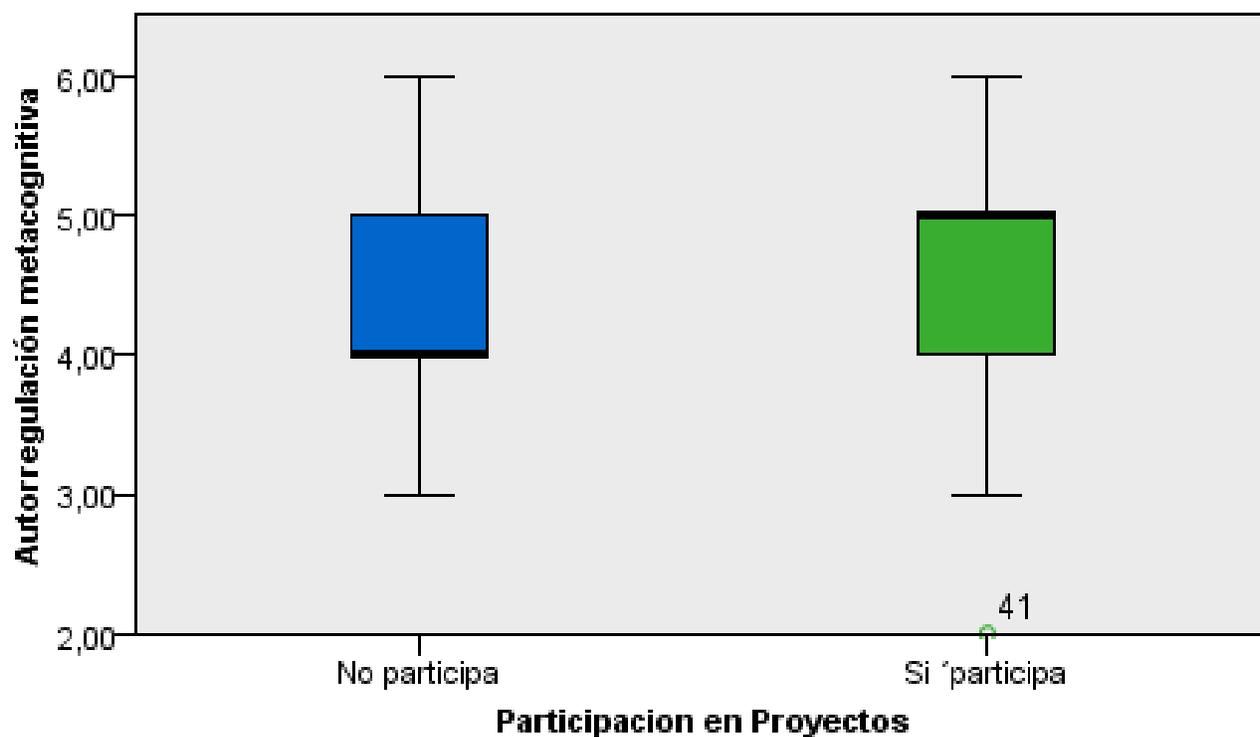
En cuanto a la prueba de Moses, esta se decide usar pues basados en los resultados observados hasta el momento se espera que las condiciones afectaran a unos sujetos en una forma y a otros en la opuesta. Existiendo así bases *a priori* para creer que las condiciones conducirán a puntajes extremos en cuanto a los rangos de las subescalas con respecto a la participación en proyectos; encontrando así diferencias en esta prueba solo en las sub escalas Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), Autorregulación Metacognitiva (ARM), y Regulación del Esfuerzo (RE).



Gráfica 20. Representación por diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba Moses de la subescala Autoeficacia para el Aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

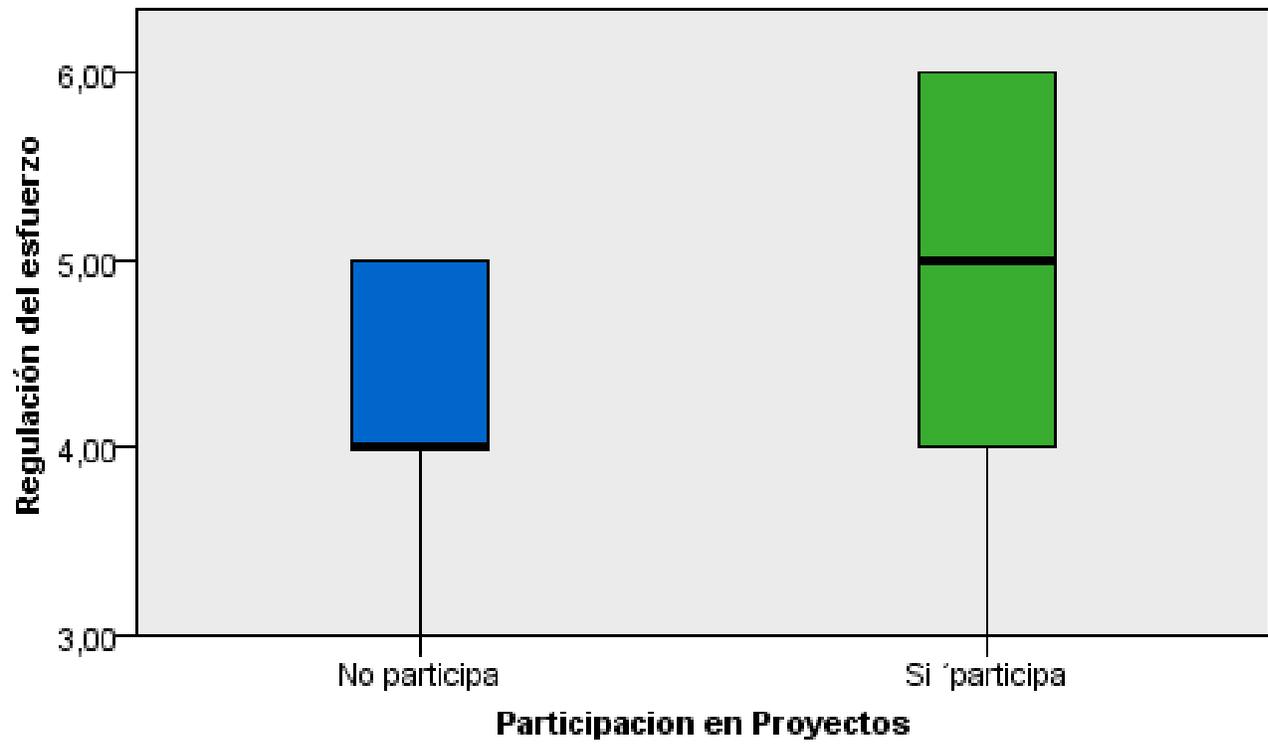
El rango de Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) es diferente entre las categorías de participación en proyectos, mostrando significaciones asintóticas con un valor $p=0,011$; evidenciando que existe una diferencia significativa en cuanto a los rangos de esta subescala.

Así mismo el rango de Autorregulación metacognitiva (ARM) es diferente entre las categorías de participación en proyectos mostrando significaciones asintóticas con un valor $p=0,001$; del mismo modo esto indica la existencia de diferencias estadísticas suficientes para diferenciar ambos grupos.



Gráfica 21. Representación por diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba Moses de la subescala Autorregulación Metacognitiva. Fuente: Elaboración propia.

La última de las subescalas que mostro diferencias en el rango al aplicar la prueba de Moses fue la subescala Regulación del Esfuerzo (RE); indicando que el rango es diferente entre las categorías de participación en proyectos mostrando significaciones asintóticas con un valor $p=0,001$; suficiente para probar la existencia de diferencias estadísticas.

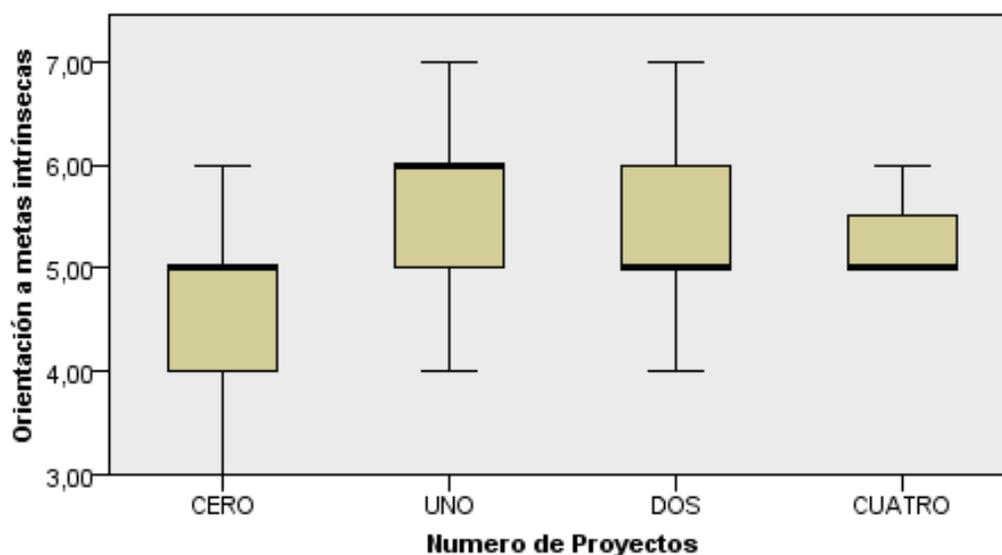


Gráfica 22. Representación por diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba Moses de la subescala Regulación del Esfuerzo. Fuente: Elaboración propia.

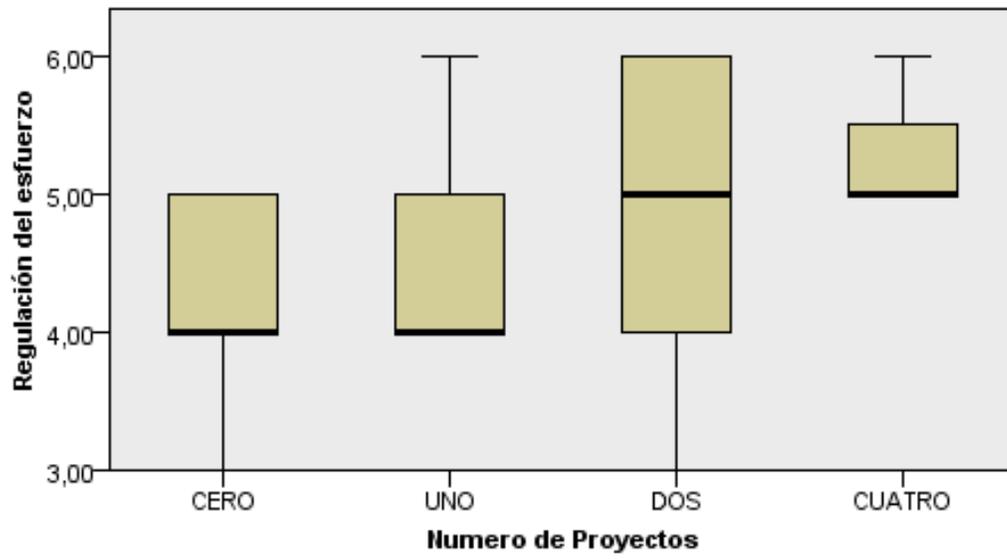
Diferencias con respecto al número de proyectos

Del mismo modo, para determinar la diferencia entre los grupos descritos por la variable de agrupación Número de proyectos (NP) se realizan la prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes; para las subescalas del test; Orientación a Metas Intrínsecas (OMI), Orientación a Metas Extrínsecas (OME), Valor de la Tarea (VT), Autoeficacia para el Aprendizaje (AEPA), Autorregulación metacognitiva (ARM), Administración del Tiempo y del Ambiente (ATA), Regulación del Esfuerzo (RE), y, Aprendizaje con Compañeros (AC); obteniéndose los siguientes resultados:

La prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes, indica que la distribución de Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) y Regulación del Esfuerzo (RE), no son las mismas ante las categorías de la variable de agrupación Número de Proyectos (NP), mostrando significaciones asintóticas con valores $P=0,016$; y $P= 0,038$ respectivamente.



Gráfica 23. Representación por diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba de Kruskal Wallis de la subescala Orientación a Metas Intrínsecas. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 24. Representación por diagrama de cajas de diferencia de grupo en la prueba de Kruskal Wallis de la subescala Regulación del Esfuerzo. Fuente: Elaboración propia.

Resultados correlacionales

En esta tercera parte, se analizan las correlaciones entre los patrones de motivación, la estrategia de aprendizaje y la participación en los proyectos

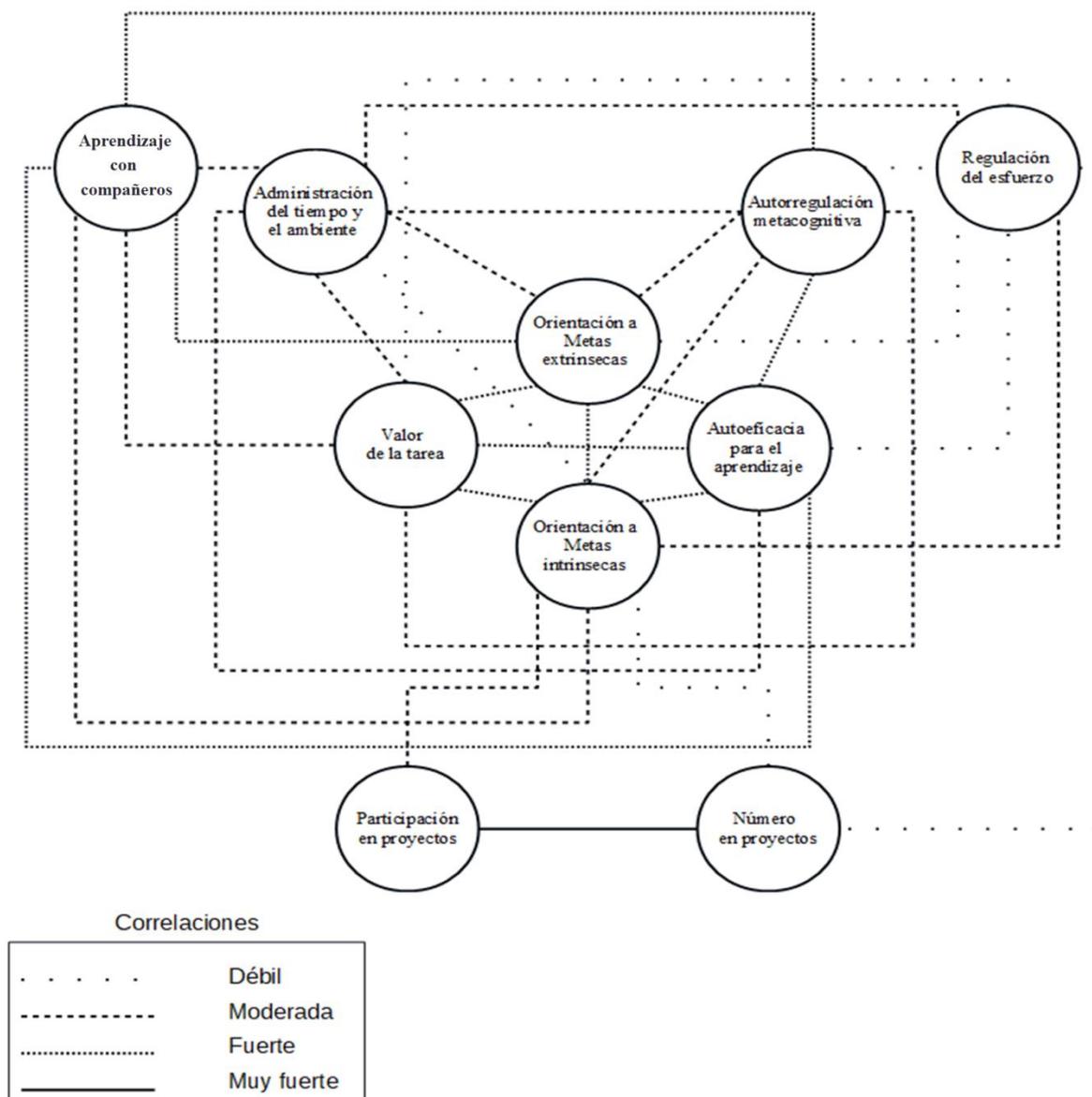


Figura 9. Representación de todas las correlaciones Rho de Spearman resultantes (ver Anexo R). Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27

Correlaciones entre Orientaciones motivacionales y Estrategias de aprendizaje.

	Orientación a metas intrínsecas	Orientación a metas extrínsecas	Valor de la tarea	Autoeficacia para el aprendizaje
Autorregulación metacognitiva	,483**	,544**	,530**	,744**
Administración del tiempo y del ambiente	,351**	,549**	,444**	,566**
Regulación del esfuerzo	,474**	,354**	,290*	,388**
Aprendizaje con compañeros	,506**	,666**	,583**	,712**

Nota 1. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

En la *Tabla 27* se puede apreciar que las estrategias de aprendizaje es tan correlacionadas con las diferentes orientaciones motivacionales, encontrando que la autorregulación metacognitiva se asocia con la orientación a las metas intrínsecas de forma moderada pero con un valor $P < 0,01$, lo que indica un 99% de que los datos si se correlacionan; asimismo muestra correlaciones moderadas con la orientación a las metas extrínsecas, valor de la tarea, también con un valor $P < 0,01$; en cuanto a la Autoeficacia para el aprendizaje se asocio con correlación fuerte igual con un valor $P < 0,01$.

Administración del tiempo y del ambiente se asocia con la orientación a las metas intrínsecas de forma débil pero con un valor $P < 0,01$; asimismo muestra correlaciones moderadas

con la orientación a las metas extrínsecas, valor de la tarea, y la Autoeficacia para el aprendizaje, también con un valor $P < 0,01$.

Por su parte la Regulación del esfuerzo se asocia con la orientación a las metas intrínsecas de forma moderada con un valor $P < 0,01$; asimismo muestra correlaciones débiles con la orientación a las metas extrínsecas, y la Autoeficacia para el aprendizaje, también con un valor $P < 0,01$; en cuanto al valor de la tarea también se asocio con una correlación débil pero con un valor $P < 0,05$, lo que indica un 95% de que los datos si se correlacionan.

En cuanto a la subescala Aprendizaje con compañeros se asocia con la orientación a las metas intrínsecas, y a valor de la tarea de forma moderada con un valor $P < 0,01$; y, muestra correlaciones fuertes con la orientación a las metas extrínsecas, y la Autoeficacia para el aprendizaje, con un valor $P < 0,01$.

Con respecto a todas las correlaciones posibles que se dan entre las orientaciones motivacionales y las estrategias de aprendizaje; se encuentra que, para todos los casos el valor de $p \leq 0,05$; lo que indica que se rechazan las hipótesis nulas para todos estos casos; por lo tanto se acepta la hipótesis de investigación H_i .

Tabla 28

Correlación entre Orientaciones motivacionales, y, Participación y Número de proyectos

	Orientación a metas intrínsecas	Orientación a metas extrínsecas	Valor de la tarea	Autoeficacia para el aprendizaje
Número de Proyectos	,370**	,048	,230	,141
Participación en Proyectos	,419**	,054	,255	,229

Nota 1. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

En la *Tabla 28* se aprecia que la participación en proyectos se asocia de forma moderada con la Orientación a metas intrínsecas con un valor $p < 0,01$; mientras que con la orientación a metas extrínsecas la relación es prácticamente nula aceptando la hipótesis nula H_0 , en cuanto a Valor de tarea y Autoeficacia para el aprendizaje la asociación es débil con valores $p = 0,058$ y $p = 0,089$ respectivamente, lo que indica un 94,2% y 91,1 % de que los datos si se correlacionan, pero aceptando la hipótesis Nula H_0 para estos dos casos puesto que se había establecido que H_0 , se rechazaba para valores de $P \leq 0,05$.

En cuanto al número de proyectos se asocia de forma débil con la subescala Orientación a metas intrínsecas con un valor $p < 0,01$; mientras que con la orientación a metas extrínsecas y Autoeficacia para el aprendizaje, la relación es prácticamente nula, aceptando para ambas la hipótesis nula H_0 ; en cuanto a Valor de tarea la asociación es débil con un valor $p = 0,088$; lo que indica un 91,2 % de que los datos si se correlacionan, pero aceptando la hipótesis Nula H_0 para este caso puesto que se había establecido que H_0 , se rechazaba para valores de $P \leq 0,05$.

Con los datos anteriores de puede no se acepta la hipótesis de investigación H_1 , pero tampoco la hipótesis nula H_0 , por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa.

Tabla 29

Correlación entre Estrategias de aprendizaje, y, Participación y Número de proyectos

	Autorregulación metacognitiva	Administración del tiempo y del ambiente	Regulación del esfuerzo	Aprendizaje con compañeros
Número de Proyectos	-,042	-,015	,278*	,016
Participación en Proyectos	,085	,017	,213	,103

Nota 1. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

En la *Tabla 29* se aprecia que la participación en proyectos se asocia de forma débil con la Regulación del esfuerzo con un valor $p=1,14$ lo que indica un 88,6 % de que los datos si se correlacionan, pero aceptando la hipótesis Nula H_0 para este caso, puesto que se había establecido que H_0 , se rechazaba solo para valores de $P \leq 0,05$; mientras que con la autorregulación metacognitiva, administración del tiempo y del ambiente, y aprendizaje con compañeros la relación es prácticamente nula aceptando la hipótesis nula H_0 en estos tres casos. En cuanto al número de proyectos se asocia de forma débil con la Regulación del esfuerzo con un valor $p < 0,05$; mientras que con la autorregulación metacognitiva, administración del tiempo y

del ambiente, y aprendizaje con compañeros la relación es prácticamente nula aceptando la hipótesis nula H_0 en estos tres casos.

Con los datos anteriores de puede no se acepta la hipótesis de investigación H_1 , pero tampoco la hipótesis nula H_0 , por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa.

Análisis y discusión

Uno de los principales resultados de la presente investigación fue encontrar relaciones favorables entre las orientaciones motivacionales y las estrategias de aprendizaje, del mismo modo Ventura et al. (2017) observaron correlaciones estadísticamente significativas entre diferentes estrategias de aprendizaje y patrones de motivación. Siendo congruente con investigaciones como la de Freitas, Soely, y Rosário (2018) donde encuentran que la motivación se relaciona positivamente con las estrategias de aprendizaje. En esta línea Leguizamón y López (2010) consideran que una motivación adecuada, puede influir en el uso eficaz de estrategias de aprendizaje. Con respecto a esto, Pintrich (1999) expresa que un uso más eficaz de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, suele darse en quienes piensan que la actividad es interesante e importante, citado en (Daura, 2015).

Resultando lo anterior de suma importancia en el ámbito escolar, pues investigaciones como la de Usán Supervía y Salavera (2018) nos dice que las variables motivacionales permiten predecir el desempeño escolar. Debido a que según Flores y Bastida (2010) el aprendizaje se relaciona positivamente con la percepción de motivación.

Lo que concuerda con los resultados del presente trabajo, en el cual al analizar la Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) mostro un comportamiento diferente, de forma estadísticamente significativa entre los estudiantes pertenecientes al grupo que si participaron en por lo menos un proyecto, en comparación con aquellos estudiantes que no se implicaron en alguno de los proyectos establecidos en la institución. Revelando una tendencia a referir niveles más altos en cuanto a la Orientación a Metas Intrínseca (OMI) en aquellos estudiantes que si se implicaron en por los menos un proyecto, se encuentra una relación importante con la participación en los proyectos, en los que se constituyeron ambientes pedagógicos; esto es

relevante debido a que desde el punto de vista intrínseco Becerra y Reidl-Martínez (2015) atribuye el rendimiento los estudiantes a causas internas.

Pero no se limita la importancia de estos resultados a un contexto escolar, por su parte Usán Supervía y Salavera (2018) también establece relaciones significativas entre motivaciones escolares intrínsecas y la inteligencia emocional. Siendo esto muy importante, en el desarrollo, y en el futuro de los estudiantes, según el estudio de Lomelí, López, y Valenzuela (2016) la terminación de los proyectos de vida están íntimamente relacionadas con la autoestima, la motivación y la inteligencia emocional. Mostrando así la importancia que puede tener una motivación adecuada en diversos aspectos de la vida de una persona.

También se pudo encontrar que la Orientación a Metas Extrínsecas (OME) no mostró un comportamiento diferente, de forma estadísticamente significativa entre los estudiantes pertenecientes al grupo que sí participaron en por lo menos un proyecto, en comparación con aquellos estudiantes que no se implicaron en alguno de los proyectos establecidos en la institución. Mostrando así que no se evidencia la influencia de factores externos que afecten de forma significativa a ambos grupos.

Entonces aquellos estudiantes que participan muestran una tendencia a Orientación a metas Intrínsecas (OMI), mientras aquellos que no participaron muestran tener una Orientación a Metas Extrínsecas (OME) igual de alta que quienes sí participan, en este sentido los resultados de Ventura, Cattoni, y Borgobello (2017) que logran relacionar la experiencia de los individuos, con mayores tendencias hacia metas de orientación intrínsecas, y de forma inversa mientras menos experiencia la tendencia se da a metas de motivación extrínsecas. Mostrando como existen comportamientos diferenciados entre ambas orientaciones motivacionales, Logrando relacionar esto con los resultados de Aguilar, González, y Aguilar (2016) quienes encuentran que

cuanto mayor sea el reconocimiento de las restricciones en cuanto a tiempo, esfuerzo y actividades sociales, hace necesaria una mayor motivación intrínseca. En otras palabras cuanto mayor sea la exigencia de una actividad, aquellos individuos que se implican muestran una mayor tendencia a referir sus orientaciones motivacionales a factores intrínsecos.

Lo anterior revela la importancia que los estudiantes le dan a la participación, por lo que la actividad representa en sí misma, y no por lo que puedan obtener como beneficio adicional fuera de la propia participación; en este sentido la subescala que hace referencia a Valor de la Tarea (VT), también evidenció resultados importantes, debido a que prueba de forma suficiente, para asegurar que estadísticamente, la distribución es diferente con respecto a la implicación de los estudiantes en los proyectos mostrando que aquellos que participaron refieren valorar la tarea en niveles mayores en comparación con aquellos que no participan.

Manifestando así una relación positiva con la participación, indicando que dicha participación se da por gusto, y por valorar las tareas, o actividades por lo que representan en sí mismas, en este sentido Chalela, Valencia, y Arango (2017) destacan entre los factores que influían en la motivación de los estudiantes estaba la exigencia, pues los estudiantes los convierten en retos. Por su parte Daura (2015) encuentra que la valoración de la tarea, demuestra brindar una mayor importancia a las actividades y a los contenidos de aprendizaje.

El rango de Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) es diferente entre quienes se implican en los proyectos y quienes no evidenciando que existe una diferencia significativa en cuanto a los rangos de los dos grupos, en esta subescala motivacional. Donde claramente los estudiantes que se implican en los proyectos refieren niveles de Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) mayores en comparación con aquellos estudiantes que no se implican, pero también se logra ver que conforme aumenta el número de proyectos, existe un decaimiento en los niveles.

Al realizar un proceso de observación se identifica que el comportamiento es similar al que muestra la estrategia de aprendizaje Autorregulación metacognitiva (ARM), donde del mismo modo los rangos entre el grupo de estudiantes que participaron y aquellos que no lo hicieron, evidencian que existe una diferencia estadística significativa en cuanto a los rangos de esta subescala. De igual forma los estudiantes que se implican en los proyectos refieren niveles de Autorregulación metacognitiva (ARM) mayores en comparación con aquellos estudiantes que no se implican, pero también se logra ver que conforme aumenta el número de proyectos, existe un decaimiento en los niveles, siendo esto similar a lo que muestra la orientación motivacional Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), lo cual no es un comportamiento aleatorio, pues la Autorregulación metacognitiva (ARM) y la Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA), en el presente trabajo mostraron tener la correlación mas fuerte entre las diferentes subescalas que se tuvieron en cuenta.

El encontrar que la Autorregulación Metacognitiva (ARM), muestra diferencias con respecto a la participación en proyectos, y siendo más específico quienes mostraron tener una media mayor aquellos que participaron en un único proyecto, resulta importante en el ámbito escolar, pues según los resultados de Ventura et al. (2017) el poder autorregular apropiadamente el aprendizaje tiene un impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado. En esta misma línea Daura (2015) encuentra que la obtención de resultados favorables está relacionada con estilos de aprendizaje autorregulados. Daura (2015) citando a (Pintrich, 1999) indica que los puntajes altos en las variables motivacionales tienen un impacto positivo sobre las conductas autorregulatorias. Del mismo modo Ventura et al. (2017) confirma en su estudio la existencia de una relación entre el uso de estrategias y la motivación; mostrando que un uso elevado de estrategias de autorregulación metacognitivas, y, estrategias de manejo del tiempo y del

ambiente; se relaciona a altos niveles en los patrones motivacionales de orientación a metas, valoración de la tarea, y de autoeficacia de estudiantes. Coincidiendo con los resultados del presente estudio, donde se pudo encontrar una relación significativa entre la Autorregulación Metacognitiva (ARM) y las diferentes Orientaciones Motivacionales estudiadas, Orientación a Metas Intrínsecas (OMI), Orientación a Metas Extrínsecas (OME), Valor de la Tarea (VT) y Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA).

En cuanto a la subescala Administración del Tiempo y del Ambiente (ATA), no mostro diferencias entre los grupos en cuanto a la participación, ni al número de proyectos en los que se implicaron los estudiantes, siendo esto consistente con lo reflejado por el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach de esta subescala, con lo cual no se puede considerar confiables los resultados reflejados por la misma.

La última de las subescalas que mostro diferencias fue la Regulación del Esfuerzo (RE); indicando no solo que el rango es diferente en cuanto a participación en proyectos, sino que también mostro diferencias suficientes para asegurar que estadísticamente, la distribución es diferente entre quienes participan y no participan. Pese a que la Regulación del Esfuerzo (RE) mostro un índice de consistencia interna Alpha de Cronbach bajo, lo cierto es que no se aleja mucho de los resultados de otras investigaciones.

Por su parte la subescala Aprendizaje con compañeros (AC), no mostro diferencias estadísticas entre los grupos en cuanto a la participación, ni al número de proyectos en los que se implicaron los estudiantes, aunque se puede observar un comportamiento similar al presentado por la Autorregulación Metacognitiva (ARM) y la Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA); pese a que las diferencias entre los grupos no resultaron ser suficientes para que las pruebas

realizadas, así lo reflejaran, las correlaciones que se dan entre estas tres subescalas indican que este comportamiento no es al azar, por lo que hay factores motivacionales relacionados.

Observando estos resultados de forma global, la participación en estos proyectos donde se constituyeron ambientes pedagógicos, reflejan una relación positiva con la motivación y las estrategias de aprendizaje, consistente con Daura (2015) quien encuentra que existe una relación positiva entre el ambiente institucional y el aprendizaje. Por su parte Barbosa, Tristán, Tomás, González, y López (2017) resaltan el papel que tiene al acompañamiento en la creación de un ambiente motivacional. y es que según los resultados de Navarro y Cantillo (2019) el docente tiene un papel importante en el proceso de aprendizaje; pues el uso de estrategias innovadoras por parte de este influye en la motivación. Concordando con los resultados de Ramirez e Hidalgo (2018) quienes encuentran que la influencia del docente y el trato hacia los estudiantes, incide en la motivación.

Por su parte Badilla y Meza (2017) encuentran que factores contextuales tienen influencia en cuanto a los gustos, intereses y motivaciones. lo cual está relacionado con los ambientes pedagógicos, pues en estos ambientes se busca que el contexto sea una extensión del aula; así teniendo en cuenta los resultados de Flores y Bastida (2010) que indican que los estudiantes cambian su visión de lo que los motiva en el tiempo que transcurre de su vida escolar. La construcción de ambientes pedagógicos ya sea por medio de proyectos, o en las clases regulares puede tener un efecto positivo, pues Ricoy y Couto (2018) encuentran que entre los principales factores de la desmotivación se relaciona con dinámicas tradicionales. Haciendo de los ambientes pedagógicos una apuesta pedagógica interesante para ser trabajada en diversos espacios del contexto escolar.

Conclusiones

El propósito de este trabajo es el de brindar una mirada, y profundizar en la comprensión de los elementos que motivan en un contexto rural, incluyendo las dimensiones que conforman la motivación, también se ha buscado entregar propuesta o apuesta pedagógica que permita mejorar los niveles de motivación en sus diversas dimensiones.

Con relación al objetivo general, con el que se busca evaluar los aspectos más relevantes tanto intrínsecos como extrínsecos de la motivación, así como de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Cañaverál, y como estos aspectos se correlacionan con la participación en los proyectos donde se construyen ambientes pedagógicos y de aprendizaje.

A partir del análisis descriptivo se comprobó que quienes participan en proyectos obtuvieron puntajes más elevados en distintas variables que integran la sección motivacional del test MSLQ. Logrando encontrar relaciones favorables entre las orientaciones motivacionales y las estrategias de aprendizaje, donde encuentran que la motivación se relaciona positivamente con las estrategias de aprendizaje. Con lo que se puede decir que una motivación adecuada, influye en el uso de las estrategias de aprendizaje. Por su parte, el análisis correlacional arrojó que todas las estrategias de aprendizaje están correlacionadas en cierta medida por las orientaciones motivacionales. Sobresaliendo la correlación entre la estrategia de aprendizaje autorregulación metacognitiva, y la estrategia de aprendizaje Autoeficacia para el aprendizaje, mostrando ambas la correlación más fuerte de todas.

Con respecto a los objetivos específicos, que consisten en identificar, describir y analizar la correlación de los niveles de motivación, con la participación en proyectos donde se

construyen ambientes pedagógicos, y las estrategias de aprendizaje. Se llega a las siguientes conclusiones

Se puede observar que en los individuos donde existen altos niveles de motivación intrínseca también hay presencia de altos niveles de motivación extrínseca, lo que indica que ambas dimensiones están altamente relacionadas, no siendo una contraria o antítesis de la otra. Pues al analizar la Orientación a Metas Intrínsecas (OMI) aquellos estudiantes que si se implicaron en por los menos un proyecto, se encuentra una relación importante con la participación en los proyectos, al tiempo que la Orientación a Metas Extrínsecas (OME) no mostro un comportamiento diferente. Entonces aquellos estudiantes que participan muestran una tendencia a Orientacion a metas Intrinsecas (OMI), mientras aquellos que no participaron muestran tener una Orientacion a Metas Extrinsecas (OME) igual de alta que quienes si participan.

Los estudiantes que participan y se implican en los proyectos, manifiestan que lo hacen porque realmente les gusta y quieren estar implicados en la actividad, esto lo evidencia la orientación motivacional, Valor de la Tarea (VT); mostrando que quienes participan tienen un valor de media superior para esta variable. Lo anterior revela la importancia que los estudiantes le dan a la participación, por lo que la actividad representa en sí misma, y no por lo que puedan obtener como beneficio adicional fuera de la propia participación. Manifestando así una relación positiva con la participación, indicando que dicha participación se da por gusto, y por valorar las tareas, o actividades por lo que representan en sí mismas.

Se hizo evidente en el análisis descriptivo que conforme aumenta el número de proyectos, los estudiantes muestran una tendencia a mostrar niveles elevados en la estrategia de aprendizaje, Regulación del Esfuerzo (RE). Corroborándose con el coeficiente de correlación.

En lo que respecta a un número elevado de proyectos, las subescalas Aprendizaje con compañeros (AC), Autorregulación Metacognitiva (ARM) y la Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA); muestran un comportamiento contrario, pues, aunque la participación en proyectos muestra en esta estrategia en términos generales un valor de media superior; conforme aumentan los proyectos esta tendencia se invierte; las correlaciones que se dan entre estas tres subescalas indican una clara relación. En conclusión y basado en los datos observados, no se recomienda un número elevado de proyectos como estrategia pedagógica, ya que se evidencia una tendencia negativa, en cuanto a las estrategias de aprendizaje, autorregulación metacognitiva, y aprendizaje con compañeros; así, como en la orientación motivacional Autoeficacia para el aprendizaje. Lo que hace de los ambientes pedagógicos una apuesta pedagógica interesante para ser trabajada en diversos espacios del contexto escolar.

Con lo que se puede decir que una motivación adecuada, influye en el uso de las estrategias de aprendizaje; sobresaliendo la asociación entre la estrategia de aprendizaje autorregulación metacognitiva (ARM), y la orientación motivacional Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA). En este sentido tanto los resultados obtenidos en la presente investigación, así como la teoría indica la percepción de autoeficacia son de suma importancia para el aprendizaje en el contexto escolar.

La variación encontrada en estas puntuaciones muestra que la participación en proyectos está relacionada con el estilo de aprendizaje autorregulado desarrollado por los estudiantes y con otros factores de administración de recursos. Aunque los resultados no permiten afirmar que la participación en proyectos incide en los niveles de motivación de los estudiantes de secundaria, lo que si queda claro a la luz de la teoría es que la motivación juega un papel importante en la implicación de los estudiantes en este tipo de actividades. Comprobándose con la aplicación de

las pruebas de hipótesis de comparación de los grupos, pues los resultados mostraron que existen diferencias significativas, y adicional a esto también se hizo evidente que quienes se implicaron en los proyectos contaban con niveles superiores de motivación; donde se demostró que niveles elevados de motivación se relacionan de forma positiva las conductas autorregulatorias.

En este sentido la conformación de ambientes pedagógicos no solo es una apuesta interesante, sino que también es pertinente en el contexto rural donde la influencia que ejerce el contexto sobre el estudiante puede ser aprovechado de forma favorable en el proceso de aprendizaje.

Entre las limitaciones que se encontraron para realizar el estudio, se encuentra el no contar con una población mayor de estudiantes. Sin embargo, los datos obtenidos ofrecen la posibilidad de realizar nuevas investigaciones con las cuales poder compararlos.

Por último aun cuando se observan claras correlaciones entre los diferentes tipos de motivación con las estrategias de aprendizaje, no se puede determinar si esto acontece a una relación causal puesto que la existencia de correlación en ningún momento indica causalidad de las variables.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados recogidos en la presente investigación, a continuación se presentan una serie de recomendaciones que están dirigidas a proporcionar sugerencias a la luz de los resultados cuya implementación pueden servir para mejorar la práctica pedagógica y futuras investigaciones.

Siendo congruentes con los hallazgos y resultados de la investigación, se brindan las siguientes recomendaciones que pueden ser puestas en práctica en la institución educativa.

Debido a que la motivación da inicio, moviliza y da continuidad, a actividades que buscan cumplir con las metas, es conveniente incentivar la implementación de actividades y/o proyectos donde los estudiantes participen de forma voluntaria; contando con un nivel de dificultad que represente un reto para ellos, pero sin estar fuera de sus capacidades, para evitar que sean una fuente de frustración al no poder alcanzarlas; y así se puedan sentir autoeficaces puesto que la percepción de autoeficacia se relaciona positivamente con conductas autorreguladas.

Favorecer la autonomía en clases, brindando la posibilidad de elección al estudiante y mientras se es consciente que el estudiante comprende que las actividades tienen relación con sus metas, de tal modo que pueda valorar las actividades o tareas por lo que estas representan en sí mismas.

Para beneficiar la autorregulación desde los procesos habituales de aprendizaje en las aulas conviene crear espacios donde los estudiantes puedan modelar la autorregulación mediante la participación y la interacción con el entorno y con otros compañeros.

Es conveniente evitar que los estudiantes se impliquen en un número elevado de proyectos, puesto que los resultados evidencian que conforme aumenta el número de proyectos

se ve un decaimiento tanto en la motivación como en el uso de estrategias de aprendizaje, siendo necesario para estos estudiantes una mayor regulación del esfuerzo.

En lo que respecta a recomendaciones desde el punto de vista académico, el presente estudio ofrece la posibilidad de seguir investigando sobre el tema trabajado en la tesis, siendo este un tema relevante y concerniente a la pedagogía, cuya importancia radica en entender y explicar los factores motivacionales que se asocian a las estrategias de aprendizaje implementadas por los estudiantes.

Es recomendable extender la posibilidad de acceder a las calificaciones de asignaturas con las cuales ampliar los resultados. Los datos recabados ofrecen la posibilidad de realizar nuevas investigaciones con las cuales poder compararlos.

Entre las limitaciones que se encontraron para realizar el estudio, se encuentran la imposibilidad de acceder a una población mayor de estudiantes; por lo que sugiere para futuras investigaciones ampliar la muestra ya sea incluyendo estudiantes de otros grados u otras instituciones educativas.

Para futuras investigaciones, con el fin de profundizar en el entendimiento de la relación entre la participación en proyectos desde el punto de vista metodológico, se recomienda implementar un diseño de investigación longitudinal o evolutiva, y así poder inferir sobre el problema de estudio, sus causas y consecuencias.

Bibliografía

- Aguilar, J., González, D., & Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2552–2557.
<https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.11.007>
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433–444.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Ardila Ardila, R. (2013). Tecnicas Estadísticas No Paramétricas. *Revista Colombiana de Psicología*, 11(1–2), 89–102. Retrieved from
<http://www.bdigital.unal.edu.co/33524/1/33388-123824-1-PB.pdf>
- Aristizábal Franco, L. E. (2012). El por qué de la ética en la investigación científica. *Investigaciones Andina*, 14(24), 369–371.
- Asociación Médica Mundial. (2000). *DECLARACION DE HELSINKI Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Seúl, (Corea.).
- Badilla-Marín, E., & Meza-Rodríguez, A. E. (2017). Relación entre la motivación al logro y el sentido de propósito con la permanencia de un grupo de madres adolescentes en el sistema educativo costarricense, un aporte desde la orientación. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.8>
- Barbosa-Luna, A. E., Tristán, J. L., Tomás, I., González, A., & López-Walle, J. M. (2017). Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: enfoque multinivel [Motivational Climate, Self-Determined Motivation, Affects, and Burnout in Athletes: A Multilevel Approach]. *Acción Psicológica*, 14, 105–118.
<https://doi.org/10.5944/ap.14.1.19266>
- Barrios Gaxiola, M. I., & Frías Armenta, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Becerra-González, C. E., & Reidl-Martínez, L. M. (2015). Motivación , autoeficacia , estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato Motivation , Self-Efficacy , Attributional Style and Academic Performance of High School Students. *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79–93.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación. Tercera edición* (3rd ed.; O. Fernández Palma, Ed.). Bogota.
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico* (Universidad Complutense de Madrid). Retrieved from <https://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Cervantes Arreola, D. I., Valadez Sierra, M. D., Valdés Cuervo, A. A., & Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología Desde El Caribe*, 35(1), 7–17.
- Chalela Naffah, S., Valencia Arias, A., & Arango Botero, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 160–170. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n2a15>
- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina / Self-Regulated Learning and Academic Achievement among Students in the Clinical Cycle of their Medical Degree. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1607.40412015000300003&lang=es&site=eds-live>
- De Besa Gutierrez, M. R., Gil Flores, J., & García, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 152–163. <https://doi.org/http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.8>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca , el Desarrollo Social , y el Bienestar. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- del Pino Calderón, J. L. (2005). Investigación, evaluación y estimulación de la motivación hacia el aprendizaje: una propuesta desde el enfoque histórico-cultural. *IPLAC*, 1–27. Retrieved from <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5172.pdf>
- Fernanda, S., Perfetti, M., Castro, H., & López, M. (2010). *Manual de Implementación Escuela*

- Nueva*. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Flores Macías, R. del C., & Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes Mexicanos. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 12(1), 1–21.
- Freitas Salgado, F. A., Soely Aparecida, J. P., & Rosário, P. (2018). Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*, 23(4), 667–679. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>
- Gardner Isaza, L., Dussán Lubert, C., & Montoya Londoño, D. M. (2016). Aproximación causal al estudio de la deserción en la Universidad de Caldas. Periodo 2012-2014. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 319–340. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000100015&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a15.pdf
- Gobierno de Caldas. (2019). El modelo de Educación Rural con escuela nueva ya es política educativa departamental, mediante resolución. El modelo llega al 93,6% de las escuelas del campo en Caldas y es referente en el país. Retrieved from <https://caldas.gov.co/index.php/prensa/noticias/6648-el-modelo-de-educacion-rural-con-escuela-nueva-ya-es-politica-educativa-departamental-mediante-resolucion-el-modelo-llega-al-93-6-de-las-escuelas-del-campo-en-caldas-y-es-referente-en-el-pais>
- González, D. J. (2019). Una Concepción Integradora De La Motivación Humana. *Psicologia Em Estudo*, 24, 1–10. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.44183>
- González Serra, D. J. (2008). *Psicologia de la motivacion* (Medicas Ed; M. E. Remedios Hernández, Ed.). La Habana.
- Granados López, H., Ramírez Dorantes, M. del C., Dussán Lubert, C., & Gallego López, F. A. (2019). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) en estudiantes de bachillerato Colombianos. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(34), 41–51. <https://doi.org/10.22383/ri.v19i33.123>
- Grupo Mundial Banco. (2017). Proporción alumnos-maestro, nivel primario - Colombia. Retrieved from Grupo Mundial Banco website: https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.ENRL.TC.ZS?end=2018&locations=CO&most_recent_year_desc=true&start=1970&view=chart

- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios/Academic Self-efficacy and Anxiety, as a Critical Incident in Female and Male University Students. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hernandez-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación* (McGRAW-HILL, Ed.).
- Hernandez-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.; McGRAW-HILL / Interamericana editores S.A. De C.V., Ed.). Retrieved from <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. In *Edición McGraw-Hill* (Cuarta Edición). Retrieved from http://www.academia.edu/download/38758233/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- IBM. (n.d.). Pruebas no paramétricas para muestras independientes. Retrieved from https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SSLVMB_subs/statistics_mainhelp_ddit_a/components/nonparametric_tests/idh_idd_npar_independent_settings_tests.html
- INCONTEC. (2006). Norma técnica Colombiana NTC 4595 y NTC 4596. *Ministerio de Educación Nacional*, (2), 11. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf
- Inzunza Cazares, S. (2017). Potencial de los proyectos para desarrollar motivación, competencias de razonamiento y pensamiento estadístico. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 17, 1–30. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.2987>
- Leguizamón González, M. C., & López Vargas, O. (2010). Influencia de las metas en el aprendizaje co-regulado con ambientes hipermedia. *Pedagogía y Saberes*, (32), 99–110. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys99.110>
- Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M. G., & Valenzuela-González, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- Márquez-Barquero, M., & Azofeifa-Mora, C. (2017). El Compromiso Y Entrega En El

- Aprendizaje, La Competencia Motriz Percibida Y La Ansiedad Ante El Error Y Situaciones De Estrés: Factores De Motivación De Logro Durante Las Clases De Educación Física En Adolescentes. *MHSALUD: Revista En Ciencias Del Movimiento Humano y Salud*, 16(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.33109>
- Márquez Barquero, M. S., Azofeifa Mora, C. A., & Rodríguez Méndez, D. A. (2018). Factores de motivación de logro: el compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés en estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar durante la clase de educación física. *Revista Educación*, 16, 61–72.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.33109>
- Mineducacion, & OEI. (2018). Ambientes pedagógicos. *Ministerio de Educación Nacional*. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_12.pdf
- Ministerio de salud. (1993). *Resolucion número 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. colombia: Ministerio de salud.
- Morón, C. (2011). La Importancia de la Motivacion en la Educacion Infantil. *Temas Para La Educación*, 1–5. Retrieved from <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7914.pdf>
- Navarro Orozco, M. D. J., & Cantillo Cera, P. (2019). Importancia de la motivación socioafectiva de maestros a estudiantes durante la práctica pedagógica en las diferentes áreas del saber. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 255–262.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.29>
- Osés Bargas, R. M., Aguayo Chan, J. C., Duarte Briceño, E., & Ortega, J. I. M. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 16(1), 43–55. Retrieved from <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/692/901>
- Pérez, I. A. (2002). Aspectos eticos en la investigacion cientifica. *Ciencia y Enfermeria*, 8(1), 15–18.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *The University of Michigan*.
<https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p156>
- Pradas, S. (2018). El “tercer maestro”, espacio que ayuda al aprendizaje. Retrieved from <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-tercer-maestro-espacio-que-ayuda-al->

aprendizaje/549203664113/

- Ramirez-Diaz, J. L., & Hidalgo-Solano, F. (2018). *Satisfaccion De Estudiantes De Secundaria Nocturna Y Su Incidencia En El Abandono Escolar*. 22(1), 1–14.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.14>
- Ramírez Dorantes, M. D. C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A., & Echazarreta Moreno, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(29), 193–214. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Ramírez, M. (2015). Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). *Universidad Autónoma de Yucatan*.
- Real Academia Española. (2014a). ambiente | Definición | Diccionario de la lengua española. *Real Academia Española*. Retrieved from <https://dle.rae.es/ambiente>
- Real Academia Española. (2014b). motivación | Definición | Diccionario de la lengua española. *Real Academia Española*. Retrieved from <https://dle.rae.es/motivación>
- Ricoy, M., & Couto, M. J. (2018). *Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas*. 20(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Riquelme-Sandoval, S. V., Viveros-Lopomo, J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., & Sandoval-Muñoz, M. J. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42, 66–79.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Sanchez-Alcaraz, B. J., & Gómez-Mármol, A. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, (124), 35–40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.03)
- Secretaria de Educación. (2019). Resolución 3069-6 del 24 de Mayo de 2019, por medio de la cual se adopta el modelo de educación rural con escuela nueva como politica educativa departamental para las instituciones educativas rurales de Caldas. *Secretaria de Educación*.
- Usán, P., & Salavera, C. (2017). Influencia de la motivación hacia el deporte en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis de adolescentes escolares. *Actualidades En Psicología*, 31(122), 119. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.27980>
- Usán Supervía., P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades*

- En Psicología*, 32(125), 95–112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: Enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 16(3), 16–32. Retrieved from <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/519/956>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Ventura, A. C., Cattoni, M. S., & Borgobello, A. (2017). Self-regulated learning at the university level: A situated study with students of psychopedagogy career in different academic grades. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 315. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1409.42582017000200315&lang=es&site=eds-live>
- Viñoles, M. A. (2013). Conductismo y constructivismo: Modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *Human Artes. Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, (3), 7–20. Retrieved from <http://files.revista-humanartes.webnode.es/200000009-30ff132f29/HumanArtes N° 3 - Julio-Diciembre 2013.pdf#page=7>

Anexos

Anexo A. Cuestionario CMEA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAÑAVERAL

La motivación y su relación con estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje

Nombre: _____ Grado: _____

Edad: _____ Sexo: M ___ F ___

El propósito de este cuestionario es conocer 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 proceso de formación.** Los resultados permitirán diseñar estrategias educativas para apoyarte. **Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas** de manera que tu respuesta refleje tu situación. Responde con total confianza y honestidad.

Lee cada una de las afirmaciones y calificala de 1 a 7, donde 1 indica “No me identifico”, 2 “Casi no me identifico”, 3 “me identifico muy poco”, 4 “me identifico poco”, 5 “me identifico medianamente”, 6 “me identifico parcialmente” y 7 que indica “me identifico plenamente”.

Afirmación	1	2	3	4	5	6	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.							
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							

Afirmación	1	2	3	4	5	6	7
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.							
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.							

Afirmación	1	2	3	4	5	6	7
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.							
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.							

Fuente:(Granados López et al., 2019; Pintrich et al., 1991; Ramírez Dorantes, Canto y Rodríguez, Bueno Álvarez, & Echazarreta Moreno, 2013; Ramírez, 2015)

Anexo B. Tabulación cruzada de OMI y Participación en proyectos

Participación en Proyectos*Orientación a metas intrínsecas tabulación cruzada

		Orientación a metas intrínsecas					Total
		me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente	
Participación No en Proyectos participa	Recuento	3	10	10	4	0	27
	% dentro de Participación en Proyectos	11,1%	37,0%	37,0%	14,8%	0,0%	100,0%
	% del total	5,4%	17,9%	17,9%	7,1%	0,0%	48,2%
Si participa	Recuento	0	5	10	10	4	29
	% dentro de Participación en Proyectos	0,0%	17,2%	34,5%	34,5%	13,8%	100,0%
	% del total	0,0%	8,9%	17,9%	17,9%	7,1%	51,8%
Total	Recuento	3	15	20	14	4	56
	% dentro de Participación en Proyectos	5,4%	26,8%	35,7%	25,0%	7,1%	100,0%
	% del total	5,4%	26,8%	35,7%	25,0%	7,1%	100,0%

Anexo C. Tabulación cruzada de OMI y Número de proyectos

Número de Proyectos*Orientación a metas intrínsecas tabulación cruzada

			Orientación a metas intrínsecas					Total
			me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente	
Número de Proyectos	CERO	Recuento	3	10	10	4	0	27
		% dentro de Número de Proyectos	11,1%	37,0%	37,0%	14,8%	0,0%	100,0%
		% del total	5,4%	17,9%	17,9%	7,1%	0,0%	48,2%
	UNO	Recuento	0	2	3	4	2	11
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	18,2%	27,3%	36,4%	18,2%	100,0%
		% del total	0,0%	3,6%	5,4%	7,1%	3,6%	19,6%
	DOS	Recuento	0	3	5	5	2	15
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	20,0%	33,3%	33,3%	13,3%	100,0%
		% del total	0,0%	5,4%	8,9%	8,9%	3,6%	26,8%
	CUATRO	Recuento	0	0	2	1	0	3
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
		% del total	0,0%	0,0%	3,6%	1,8%	0,0%	5,4%
Total	Recuento	3	15	20	14	4	56	
	% dentro de Número de Proyectos	5,4%	26,8%	35,7%	25,0%	7,1%	100,0%	
	% del total	5,4%	26,8%	35,7%	25,0%	7,1%	100,0%	

Anexo D. Tabulación cruzada de OME y Participación en proyectos

Participación en Proyectos*Orientación a metas extrínsecas tabulación cruzada

		Orientación a metas extrínsecas					Total
		me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente	
Participación en No Proyectos participa	Recuento	2	5	5	13	2	27
	% dentro de Participación en Proyectos	7,4%	18,5%	18,5%	48,1%	7,4%	100,0%
	% del total	3,6%	8,9%	8,9%	23,2%	3,6%	48,2%
Si participa	Recuento	0	3	9	13	4	29
	% dentro de Participación en Proyectos	0,0%	10,3%	31,0%	44,8%	13,8%	100,0%
	% del total	0,0%	5,4%	16,1%	23,2%	7,1%	51,8%
Total	Recuento	2	8	14	26	6	56
	% dentro de Participación en Proyectos	3,6%	14,3%	25,0%	46,4%	10,7%	100,0%
	% del total	3,6%	14,3%	25,0%	46,4%	10,7%	100,0%

Anexo E. Tabulación cruzada de OME y Número de proyectos

Número de Proyectos*Orientación a metas extrínsecas tabulación cruzada

			Orientación a metas extrínsecas					Total
			me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente	
Número de Proyectos	CERO	Recuento	2	5	5	13	2	27
		% dentro de Número de Proyectos	7,4%	18,5%	18,5%	48,1%	7,4%	100,0%
		% del total	3,6%	8,9%	8,9%	23,2%	3,6%	48,2%
	UNO	Recuento	0	3	3	2	3	11
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	27,3%	27,3%	18,2%	27,3%	100,0%
		% del total	0,0%	5,4%	5,4%	3,6%	5,4%	19,6%
	DOS	Recuento	0	0	4	10	1	15
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	0,0%	26,7%	66,7%	6,7%	100,0%
		% del total	0,0%	0,0%	7,1%	17,9%	1,8%	26,8%
CUATRO	Recuento	0	0	2	1	0	3	
	% dentro de Número de Proyectos	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%	
	% del total	0,0%	0,0%	3,6%	1,8%	0,0%	5,4%	
Total	Recuento	2	8	14	26	6	56	
	% dentro de Número de Proyectos	3,6%	14,3%	25,0%	46,4%	10,7%	100,0%	
	% del total	3,6%	14,3%	25,0%	46,4%	10,7%	100,0%	

Anexo F. Tabulación cruzada de VT y Participación en proyectos

Participación en Proyectos*Valor de la tarea tabulación cruzada

		Valor de la tarea					Total
		me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente	
Participación en No Proyectos participa	Recuento	1	4	10	7	5	27
	% dentro de Participación en Proyectos	3,7%	14,8%	37,0%	25,9%	18,5%	100,0%
	% del total	1,8%	7,1%	17,9%	12,5%	8,9%	48,2%
Si participa	Recuento	0	1	6	16	6	29
	% dentro de Participación en Proyectos	0,0%	3,4%	20,7%	55,2%	20,7%	100,0%
	% del total	0,0%	1,8%	10,7%	28,6%	10,7%	51,8%
Total	Recuento	1	5	16	23	11	56
	% dentro de Participación en Proyectos	1,8%	8,9%	28,6%	41,1%	19,6%	100,0%
	% del total	1,8%	8,9%	28,6%	41,1%	19,6%	100,0%

Anexo G. Tabulación cruzada de VT y Número de proyectos

Número de Proyectos*Valor de la tarea tabulación cruzada

			Valor de la tarea					Total
			me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente	
Número de Proyectos	CERO	Recuento	1	4	10	7	5	27
		% dentro de Número de Proyectos	3,7%	14,8%	37,0%	25,9%	18,5%	100,0%
		% del total	1,8%	7,1%	17,9%	12,5%	8,9%	48,2%
	UNO	Recuento	0	0	4	3	4	11
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	0,0%	36,4%	27,3%	36,4%	100,0%
		% del total	0,0%	0,0%	7,1%	5,4%	7,1%	19,6%
	DOS	Recuento	0	1	2	10	2	15
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	6,7%	13,3%	66,7%	13,3%	100,0%
		% del total	0,0%	1,8%	3,6%	17,9%	3,6%	26,8%
CUATRO	Recuento	0	0	0	3	0	3	
	% dentro de Número de Proyectos	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	5,4%	0,0%	5,4%	
Total	Recuento	1	5	16	23	11	56	
	% dentro de Número de Proyectos	1,8%	8,9%	28,6%	41,1%	19,6%	100,0%	
	% del total	1,8%	8,9%	28,6%	41,1%	19,6%	100,0%	

Anexo H. Tabulación cruzada de AEPA y Participación en proyectos

Participación en Proyectos*Autoeficacia para el aprendizaje tabulación cruzada

		Autoeficacia para el aprendizaje					Total
		me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente	
Participación en No Proyectos participa	Recuento	4	4	10	9	0	27
	% dentro de Participación en Proyectos	14,8%	14,8%	37,0%	33,3%	0,0%	100,0%
	% del total	7,1%	7,1%	17,9%	16,1%	0,0%	48,2%
Si participa	Recuento	0	5	12	7	5	29
	% dentro de Participación en Proyectos	0,0%	17,2%	41,4%	24,1%	17,2%	100,0%
	% del total	0,0%	8,9%	21,4%	12,5%	8,9%	51,8%
Total	Recuento	4	9	22	16	5	56
	% dentro de Participación en Proyectos	7,1%	16,1%	39,3%	28,6%	8,9%	100,0%
	% del total	7,1%	16,1%	39,3%	28,6%	8,9%	100,0%

Anexo I. Tabulación cruzada de AEPA y Número de proyectos

Número de Proyectos*Autoeficacia para el aprendizaje tabulación cruzada

			Autoeficacia para el aprendizaje					Total
			me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente	
Número de Proyectos	CERO	Recuento	4	4	10	9	0	27
		% dentro de Número de Proyectos	14,8%	14,8%	37,0%	33,3%	0,0%	100,0%
		% del total	7,1%	7,1%	17,9%	16,1%	0,0%	48,2%
	UNO	Recuento	0	2	3	3	3	11
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	18,2%	27,3%	27,3%	27,3%	100,0%
		% del total	0,0%	3,6%	5,4%	5,4%	5,4%	19,6%
	DOS	Recuento	0	2	7	4	2	15
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	13,3%	46,7%	26,7%	13,3%	100,0%
		% del total	0,0%	3,6%	12,5%	7,1%	3,6%	26,8%
	CUATRO	Recuento	0	1	2	0	0	3
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% del total	0,0%	1,8%	3,6%	0,0%	0,0%	5,4%
Total	Recuento	4	9	22	16	5	56	
	% dentro de Número de Proyectos	7,1%	16,1%	39,3%	28,6%	8,9%	100,0%	
	% del total	7,1%	16,1%	39,3%	28,6%	8,9%	100,0%	

Anexo J. Tabulación cruzada de ARM y Participación en proyectos

Participación en Proyectos* Autorregulación metacognitiva tabulación cruzada

			Autorregulación metacognitiva					Total
			casi no me identifico	me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	
Participación en Proyectos	No participa	Recuento	0	2	14	10	1	27
		% dentro de Participación en Proyectos	0,0%	7,4%	51,9%	37,0%	3,7%	100,0%
		% del total	0,0%	3,6%	25,0%	17,9%	1,8%	48,2%
	Si participa	Recuento	1	3	10	12	3	29
		% dentro de Participación en Proyectos	3,4%	10,3%	34,5%	41,4%	10,3%	100,0%
		% del total	1,8%	5,4%	17,9%	21,4%	5,4%	51,8%
Total	Recuento	1	5	24	22	4	56	
	% dentro de Participación en Proyectos	1,8%	8,9%	42,9%	39,3%	7,1%	100,0%	
	% del total	1,8%	8,9%	42,9%	39,3%	7,1%	100,0%	

Anexo K. Tabulación cruzada de ARM y Número de proyectos

Número de Proyectos*Autorregulación metacognitiva tabulación cruzada

			Autorregulación metacognitiva					Total
			casi no me identifico	me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	
Número de Proyectos	CERO	Recuento	0	2	14	10	1	27
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	7,4%	51,9%	37,0%	3,7%	100,0%
		% del total	0,0%	3,6%	25,0%	17,9%	1,8%	48,2%
	UNO	Recuento	1	1	2	5	2	11
		% dentro de Número de Proyectos	9,1%	9,1%	18,2%	45,5%	18,2%	100,0%
		% del total	1,8%	1,8%	3,6%	8,9%	3,6%	19,6%
	DOS	Recuento	0	1	6	7	1	15
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	6,7%	40,0%	46,7%	6,7%	100,0%
		% del total	0,0%	1,8%	10,7%	12,5%	1,8%	26,8%
	CUATRO	Recuento	0	1	2	0	0	3
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% del total	0,0%	1,8%	3,6%	0,0%	0,0%	5,4%
Total	Recuento	1	5	24	22	4	56	
	% dentro de Número de Proyectos	1,8%	8,9%	42,9%	39,3%	7,1%	100,0%	
	% del total	1,8%	8,9%	42,9%	39,3%	7,1%	100,0%	

Anexo L. Tabulación cruzada de ATA y Participación en proyectos

Participación en Proyectos*Administración del tiempo y del ambiente tabulación cruzada

			Administración del tiempo y del ambiente			Total
			me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	
Participación en Proyectos	No participa	Recuento	1	14	12	27
		% dentro de Participación en Proyectos	3,7%	51,9%	44,4%	100,0%
		% del total	1,8%	25,0%	21,4%	48,2%
	Si participa	Recuento	3	14	12	29
		% dentro de Participación en Proyectos	10,3%	48,3%	41,4%	100,0%
		% del total	5,4%	25,0%	21,4%	51,8%
Total	Recuento	4	28	24	56	
	% dentro de Participación en Proyectos	7,1%	50,0%	42,9%	100,0%	
	% del total	7,1%	50,0%	42,9%	100,0%	

Anexo M. Tabulación cruzada de ATA y Número de proyectos

			Administración del tiempo y del ambiente			Total
			me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	
Número de Proyectos	CERO	Recuento	1	14	12	27
		% dentro de Número de Proyectos	3,7%	51,9%	44,4%	100,0%
		% del total	1,8%	25,0%	21,4%	48,2%
	UNO	Recuento	1	4	6	11
		% dentro de Número de Proyectos	9,1%	36,4%	54,5%	100,0%
		% del total	1,8%	7,1%	10,7%	19,6%
	DOS	Recuento	2	8	5	15
		% dentro de Número de Proyectos	13,3%	53,3%	33,3%	100,0%
		% del total	3,6%	14,3%	8,9%	26,8%
	CUATRO	Recuento	0	2	1	3
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	0,0%	3,6%	1,8%	5,4%
Total	Recuento	4	28	24	56	
	% dentro de Número de Proyectos	7,1%	50,0%	42,9%	100,0%	
	% del total	7,1%	50,0%	42,9%	100,0%	

Anexo N. Tabulación cruzada de RE y Participación en proyectos

Participación en Proyectos*Regulación del esfuerzo tabulación cruzada

			Regulación del esfuerzo				Total
			me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	
Participación en Proyectos	No participa	Recuento	4	15	8	0	27
		% dentro de Participación en Proyectos	14,8%	55,6%	29,6%	0,0%	100,0%
		% del total	7,1%	26,8%	14,3%	0,0%	48,2%
	Si participa	Recuento	1	13	7	8	29
		% dentro de Participación en Proyectos	3,4%	44,8%	24,1%	27,6%	100,0%
		% del total	1,8%	23,2%	12,5%	14,3%	51,8%
Total	Recuento	5	28	15	8	56	
	% dentro de Participación en Proyectos	8,9%	50,0%	26,8%	14,3%	100,0%	
	% del total	8,9%	50,0%	26,8%	14,3%	100,0%	

Anexo O. Tabulación cruzada de RE y Número de proyectos

Número de Proyectos*Regulación del esfuerzo tabulación cruzada

			Regulación del esfuerzo				Total
			me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	
Número de Proyectos	CERO	Recuento	4	15	8	0	27
		% dentro de Número de Proyectos	14,8%	55,6%	29,6%	0,0%	100,0%
		% del total	7,1%	26,8%	14,3%	0,0%	48,2%
	UNO	Recuento	0	7	2	2	11
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	63,6%	18,2%	18,2%	100,0%
		% del total	0,0%	12,5%	3,6%	3,6%	19,6%
	DOS	Recuento	1	6	3	5	15
		% dentro de Número de Proyectos	6,7%	40,0%	20,0%	33,3%	100,0%
		% del total	1,8%	10,7%	5,4%	8,9%	26,8%
	CUATRO	Recuento	0	0	2	1	3
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	0,0%	0,0%	3,6%	1,8%	5,4%
Total	Recuento	5	28	15	8	56	
	% dentro de Número de Proyectos	8,9%	50,0%	26,8%	14,3%	100,0%	
	% del total	8,9%	50,0%	26,8%	14,3%	100,0%	

Anexo P. Tabulación cruzada de AC y Participación en proyectos

Participación en Proyectos* Aprendizaje con compañeros tabulación cruzada

			Aprendizaje con compañeros					Total	
			casi no me identifico	me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente		me identifico plenamente
Participación en Proyectos	No participa	Recuento	0	4	11	6	4	2	27
		% dentro de Participación en Proyectos	0,0%	14,8%	40,7%	22,2%	14,8%	7,4%	100,0%
		% del total	0,0%	7,1%	19,6%	10,7%	7,1%	3,6%	48,2%
Participación en Proyectos	Si participa	Recuento	1	3	9	6	6	4	29
		% dentro de Participación en Proyectos	3,4%	10,3%	31,0%	20,7%	20,7%	13,8%	100,0%
		% del total	1,8%	5,4%	16,1%	10,7%	10,7%	7,1%	51,8%
Total		Recuento	1	7	20	12	10	6	56
		% dentro de Participación en Proyectos	1,8%	12,5%	35,7%	21,4%	17,9%	10,7%	100,0%
		% del total	1,8%	12,5%	35,7%	21,4%	17,9%	10,7%	100,0%

Anexo Q. Tabulación cruzada de AC y Número de proyectos

Número de Proyectos* Aprendizaje con compañeros tabulación cruzada

		Aprendizaje con compañeros						Total	
		casi no me identifico	me identifico muy poco	me identifico poco	me identifico medianamente	me identifico parcialmente	me identifico plenamente		
Número de Proyectos	CERO	Recuento	0	4	11	6	4	2	27
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	14,8%	40,7%	22,2%	14,8%	7,4%	100,0%
		% del total	0,0%	7,1%	19,6%	10,7%	7,1%	3,6%	48,2%
UNO		Recuento	1	1	1	3	2	3	11
		% dentro de Número de Proyectos	9,1%	9,1%	9,1%	27,3%	18,2%	27,3%	100,0%
		% del total	1,8%	1,8%	1,8%	5,4%	3,6%	5,4%	19,6%
DOS		Recuento	0	2	5	3	4	1	15
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	13,3%	33,3%	20,0%	26,7%	6,7%	100,0%
		% del total	0,0%	3,6%	8,9%	5,4%	7,1%	1,8%	26,8%
CUATRO		Recuento	0	0	3	0	0	0	3
		% dentro de Número de Proyectos	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% del total	0,0%	0,0%	5,4%	0,0%	0,0%	0,0%	5,4%
Total		Recuento	1	7	20	12	10	6	56
		% dentro de Número de Proyectos	1,8%	12,5%	35,7%	21,4%	17,9%	10,7%	100,0%
		% del total	1,8%	12,5%	35,7%	21,4%	17,9%	10,7%	100,0%

Anexo R. Correlaciones Rho de Spearman

			Correlaciones									
			Numero de Proyectos	Participacion en Proyectos	Orientación a metas intrínsecas	Orientación a metas extrínsecas	Valor de la tarea	Autoeficacia para el aprendizaje	Autorregulación metacognitiva	Administración del tiempo y del ambiente	Regulación del esfuerzo	Aprendizaje con compañeros
Rho de Spearman	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	1,000	,933**	,370**	,048	,230	,141	-,042	-,015	,278*	,016
		Sig. (bilateral)		,000	,005	,727	,088	,299	,758	,914	,038	,908
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Participacion en Proyectos	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	,933**	1,000	,419**	,054	,255	,229	,085	,017	,213	,103
		Sig. (bilateral)	,000		,001	,690	,058	,089	,532	,903	,114	,449
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Orientación a metas intrínsecas	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	,370**	,419**	1,000	,620**	,662**	,736**	,483**	,351**	,474**	,506**
		Sig. (bilateral)	,005	,001		,000	,000	,000	,000	,008	,000	,000
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Orientación a metas extrínsecas	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	,048	,054	,620**	1,000	,749**	,747**	,544**	,549**	,354**	,666**
		Sig. (bilateral)	,727	,690	,000		,000	,000	,000	,000	,007	,000
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Valor de la tarea	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	,230	,255	,662**	,749**	1,000	,794**	,530**	,444**	,290*	,583**
		Sig. (bilateral)	,088	,058	,000	,000		,000	,000	,001	,030	,000
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Autoeficacia para el aprendizaje	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	,141	,229	,736**	,747**	,794**	1,000	,744**	,566**	,388**	,712**
		Sig. (bilateral)	,299	,089	,000	,000	,000		,000	,000	,003	,000
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Autorregulación metacognitiva	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	-,042	,085	,483**	,544**	,530**	,744**	1,000	,570**	,274*	,757**
		Sig. (bilateral)	,758	,532	,000	,000	,000	,000		,000	,041	,000
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Administración del tiempo y del ambiente	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	-,015	,017	,351**	,549**	,444**	,566**	,570**	1,000	,425**	,524**
		Sig. (bilateral)	,914	,903	,008	,000	,001	,000	,000		,001	,000
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Regulación del esfuerzo	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	,278*	,213	,474**	,354**	,290*	,388**	,274*	,425**	1,000	,215
		Sig. (bilateral)	,038	,114	,000	,007	,030	,003	,041	,001		,111
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Aprendizaje con compañeros	Numero de Proyectos	Coefficiente de correlación	,016	,103	,506**	,666**	,583**	,712**	,757**	,524**	,215	1,000
		Sig. (bilateral)	,908	,449	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,111	
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).