UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

EFECTO DEL SEXO, EL NIVEL EDCUCATIVO DE LOS PADRES, EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO, LA MOTIVACIÓN AL LOGRO Y LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO.

Autor:
JESÚS, Vanessa

Profesora Guía:
Csoban, Eugenia

Caracas, Septiembre 2012.

A Dios por su amor y compañía incondicional.

A mi papá por su empatía, creatividad, amor y apoyo.

A mi mamá por su santa paciencia y esas ganas de ayudarme en todo lo posible.

Con mucho cariño para Andrea, Daniela, PF, Gabrielita, quienes creyeron que había madera.

Y para la China, Neide, Dulce, Ana, Alejandra, Anny y César que me han permitido vivir experiencias únicas llenas de verdadera amistad y amor.

Agradecimientos

A la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello y sus profesores.

A la tutora, Eugenia Csoban, por toda su ayuda y paciencia en cada momento de esta investigación.

A los estudiantes que formaron parte de la muestra, directores y profesores, por su colaboración.

Índice General

	Pág.
Índice General	4
Índice de Tablas	6
Índice de Figuras	11
Resumen	12
Introducción	13
Marco Teórico	16
Método	63
1. Problema	63
2. Hipótesis	63
3. Variables	65
3.1. Variables Predicha	65
3.2 Variables Predictoras	66
4. Tipo y diseño de investigación	69
5. Población y muestra	71
6. Instrumentos	73
7. Procedimiento	83
8. Consideraciones éticas	86
Análisis de Resultados	88
Discusión	118
Conclusiones	131
Limitaciones y Recomendaciones	132
Referencias Bibliográficas	133
ANEXO A. Cuestionario de Datos de Identificación	152
ANEXO B. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)	157
ANEXO C. Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML)	163
ANEXO D. Escala de Motivación Académica (EMA)	165

ANEXO E. Cuadernillo Para la Prueba Piloto 167
ANEXO F. Cuadernillo Definitivo 174
ANEXO G. Análisis de Confiabilidad del Estudio Piloto 183
ANEXO H. Análisis de la Estructura Factorial de los Instrumentos 191
ANEXO I. Análisis de Confiabilidad de los Instrumentos 207
ANEXO J. Matriz de Correlaciones de las Variables de la Investigación 222
ANEXO K. Verificación de los Supuesto y Análisis de Regresión 224

Índice De Tablas

Pág.

Tabla 1.
Modelo de autorrregulacion de Pintrich (2000). 38

Tabla 2.
Modelo de atribución de los estudiantes hacia su rendimiento académico (Weiner, 1986). 52

Tabla 3.
Porcentajes del nivel educativo de los padres y madres de los estudiantes encuestados. 72

Tabla 4.
Escalas originales del Cuestionario de Motivación. 74

Tabla 5.
Escalas originales del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje. 74

Tabla 6.
Escalas encontradas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación en obtenidas en la versión de Cardozo (2008). 76

Tabla 7.
Comparación entre el estudio realizado por Manassero y Vázquez (1998) y el actual para la escala atribucional de motivación al logro (EAML). 89

Tabla 8.
Comparación entre el estudio realizado por Núñez et al (2011) y el actual para la escala de motivación académica (EMA). 90

Tabla 9.
Distribución de los ítems de motivación según Cardozo (2008) y el actual para cada una de las subescalas. 94

Tabla 10.
Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para las sub escalas de motivación (CEAM). 94
Tabla 11.
Distribución de los ítems de estrategias de aprendizaje según Cardozo (2008) y el actual para cada una de las subescalas. 96
Tabla 12.
Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para las sub escalas de estrategias de aprendizaje (CEAM) 96
Tabla 13.
Distribución de los ítems de motivación al logro según Manassero y Vázquez (1998) y el actual para cada una de las subescalas. 98
Tabla 14.
Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para la escala atribucional de motivación al logro (EAML) 99
Tabla 15.
Comparación de la escala atribucional de motivación al logro (EAML) en la prueba piloto y la definitiva. 99
Tabla 16.
Distribución de los ítems de estrategias de aprendizaje según Núñez et al (2011) y el actual para cada una de las subescalas. 101
Tabla 17.
Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para la escala de motivación académica (EMA). 101
Tabla 18.
Comparación de la escala motivación académica (EMA) en la prueba piloto y la definitiva. 102
Tabla 19.
Descriptivos de la variable Rendimiento Académico. 102

Tabla 20.
Descriptivos de la dimensión valor de la tarea de la variable motivación de aprendizaje autorregulado. 103
Tabla 21.
Descriptivos de la dimensión autoeficacia para el aprendizaje de la variable motivación de aprendizaje autorregulado. 104
Tabla 22.
Descriptivos de la dimensión ansiedad ante los exámenes de la variable motivación de aprendizaje autorregulado. 105
Tabla 23.
Descriptivos de la dimensión creencia de control de la variable motivación de aprendizaje autorregulado. 105
Tabla 24.
Descriptivos de la dimensión elaboración de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado. 106
Tabla 25.
Descriptivos de la dimensión organización de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado. 106
Tabla 26.
Descriptivos de la dimensión aprovechamiento del tiempo y constancia de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado. 107
Tabla 27.
Descriptivos de la dimensión autorregulación de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado. 107
Tabla 28.
Descriptivos de la dimensión ayuda de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado. 108
Tabla 29.
Descriptivos de la dimensión motivación de interés de la variable motivación al logro. 108

Tabla 30.
Descriptivos de la dimensión motivación de tarea/capacidad de la variable motivación al logro. 109
Tabla 31.
Descriptivos de la dimensión motivación de esfuerzo de la variable motivación al logro. 109
Tabla 32.
Descriptivos de la dimensión motivación de examen de la variable motivación al logro. 110
Tabla 33.
Descriptivos de la dimensión motivación de profesor de la variable motivación al logro. 110
Tabla 34.
Descriptivos de la dimensión motivación extrínseca internalizada de la variable motivación académica. 111
Tabla 35.
Descriptivos de la dimensión motivación extrínseca pura de la variable motivación académica. 111
Tabla 36.
Descriptivos de la dimensión motivación intrínseca pura de la variable motivación académica. 112
Tabla 37.
Descriptivos de la dimensión desmotivación de la variable motivación académica. 112
Tabla 38.
Descriptivos de la dimensión motivación intrínseca vocacional de la variable motivación académica. 113
Tabla 39.
Resultados de la verificación del supuesto de normalidad para las variables establecidas en el modelo de regresión. 114

Tabla 40.

Resumen del modelo de Regresión Múltiple paso a paso. 115

Tabla 41.

Regresión Múltiple paso a paso de las variables predictoras del rendimiento académico. 117

Índice De Figuras

Pág.

Figura 1. Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000). 35

Figura 2. Distribución de los puntajes de la variable rendimiento académico. 103

Resumen

La presente investigación estudia la influencia del sexo, el nivel educativo de los padres, el aprendizaje autorregulado, la motivación al logro y la motivación académica sobre el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Para esto se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 422 estudiantes, a quienes se les administró el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML) y la Escala de Motivación Académica (EMA). Se encontró que la motivación de examen, el valor de la tarea, la ansiedad ante los exámenes y el sexo predicen la variable rendimiento académico; de manera tal que, atribuir importancia a las tareas, importancia a los exámenes, presentar menor ansiedad ante las evaluaciones y ser mujer covaría con mayor rendimiento académico.

Palabras Clave: Rendimiento Académico, Aprendizaje Autorregulado, Motivación al Logro, Motivación Académica

Introducción

El tema del rendimiento académico ha sido ampliamente estudiado por expertos en los ámbitos de la educación y la psicología. Es de interés conocer aquellas variables que determinan el promedio académico de los estudiantes, de distintos niveles educativos, ya que, esto habla acerca del tipo de influencia que pueden tener variables importantes como las personales –personalidad y procesos de aprendizaje- y las contextuales –política, cultura, economía- sobre el comportamiento académico.

El ámbito de la psicología educativa se interesa por el estudio científico del comportamiento de los individuos dentro del ámbito académico; de esta forma incluye el área del desarrollo, personalidad y aptitud del estudiante; así como también el área correspondiente al proceso de aprendizaje, teorías del aprendizaje y la motivación (Good y Brophy, 1996).

La razón por la que esta investigación hace referencia al campo educativo es porque su principal interés es conocer las distintas conductas que se llevan a cabo en la vida académica de los individuos, y cómo su rendimiento estará afectado por aquellas variables de corte psicológico.

Actualmente, con el uso de nuevas tecnologías, tanto profesores como alumnos han instaurado nuevas estrategias de aprendizaje. En el caso de los primeros para enseñar e impartir conocimiento; mientras que los segundos, hacen uso de éstas para adquirir y consolidar el mismo (Núñez, Solano, González y Rosário, 2006). Es por eso que la forma en que los estudiantes organicen por sí mismos la manera en que aprenden, debe ser un tema de constante exploración para así responder dudas de un campo sujeto al continuo cambio gracias a los fenómenos de globalización que seguirán ocurriendo.

En este sentido, resalta la importancia de variables del entorno familiar y las de la persona. Dentro de las primeras cabe mencionar la importancia que ha tenido el nivel educativo de los padres (Di Gresia y Porto, 2004), mientras que para las segundas, destacan las variables cognitivas, motivacionales y afectivas que participan en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes eficaces son capaces de autorregular este proceso; específicamente usan estrategias cognitivas coordinadas entre sí. También aplican adecuadamente esas estrategias debido al conocimiento que poseen acerca del dónde y cuándo utilizarlas, además de manejar la capacidad de reflexionar sobre lo que hace y corregir si fuese necesario (Lamas, 2008).

Como afirman Zimmerman y Schunk (2001) los estudiantes autorregulados se destacan por su papel activo en el aprendizaje; Reyero y Tourón (2003), Roces y González (1998), Zimmerman (1990) resaltan que las características que se les atribuye a las personas autorreguladas coinciden con las de estudiantes de alto rendimiento y alta capacidad (Torrano y González, 2004). Por lo tanto, resulta relevante tomar en cuenta la variable de aprendizaje autorregulado como posible predictora del rendimiento académico, ya que, la capacidad de planificación y monitoreo que presenten los estudiantes, podrá influir sobre los resultados del desempeño de los mismos.

De igual forma, fenómenos como la motivación académica y la motivación al logro son una de las principales causas del desarrollo de profesionales y por consiguiente de las sociedades. Como afirma McClelland (1974), el motivo ha impulsado la evolución humana y social hacia el alcance de altos grados de realización, el éxito, tanto material como cultural. Por esta razón, también se incluirán dentro del modelo predictivo del rendimiento académico.

Es importante fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional, entre otras, a fin de mejorar el rendimiento académico (Lamas, 2008). Tomando en cuenta esta afirmación, se puede destacar la importancia de llevar a cabo una investigación donde se explore la relación existente entre el aprendizaje autorregulado, la motivación académica, la motivación al logro y el rendimiento académico; en este sentido se ampliarán los conocimientos acerca de las estrategias pertinentes que podrán ayudar tanto a estudiantes como profesores a comprender el comportamiento académico.

Marco Teórico

Actualmente, en una sociedad globalizada, adquiere relevancia la calidad de la educación impartida a los jóvenes. Factores de corte social, económico y político plantean un reto a la educación superior para la formación de recursos humanos competitivos y capaces de solucionar problemas de relevancia social (Lomelí, 2002).

Una de las grandes preocupaciones en la Educación Superior es la deserción. Según González (2006) de cien estudiantes inscritos en las universidades oficiales venezolanas solo el 15% logra culminar sus estudios. Esto genera pérdidas incalculables en cuanto al recurso humano, al capital destinado y al tiempo invertido. Según Rivas (2002), una de las principales causas que llevan a un joven a abandonar su carrera en la Universidad Católica Andrés Bello es el bajo rendimiento académico.

Sin embargo, Batista (2007) presentó una investigación con el objetivo de describir el comportamiento del rendimiento académico de los residentes venezolanos en la especialidad de Medicina General Integral en el estado Monagas durante el año académico, identificar los factores relacionados con la motivación de éstos y establecer la relación entre motivación y rendimiento académico. Según la autora el promedio de calificación de estos estudiantes oscilaba entre los 17 y 19 puntos, resultado que coloca a este grupo muy por encima del promedio estudiantil.

Es posible que estos resultados se deban a la clara diferencia que existe entre los niveles de exigencia académica a medida que se avanza en el ámbito profesional, por ejemplo, la naturaleza y reglamento del programa de estudios de postgrado exige como calificación mínima 14 puntos, de lo contrario se impide la permanencia de los estudiantes en el curso (Batista, 2007).

Según Navarro (2007) el rendimiento académico hace referencia al nivel de conocimientos demostrados en un área o materia, comparado con la norma de edad y el nivel académico. Asimismo, Jiménez (2000) postula que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparada con la norma de edad y nivel académico, por ende, el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. De igual forma, Chain y Ramírez (1997) plantean que el rendimiento académico es un concepto que ha sido investigado y señalado como uno de los indicadores de excelencia más utilizado en la medición de la calidad educativa.

Por su parte, Lomelí (2002) propone que existen dos grandes clasificaciones del rendimiento académico: a) las que consideran el rendimiento como un sinónimo de aprovechamiento; b) las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos y consideran que el aprovechamiento es una medida de desempeño. Dentro de la segunda clasificación se encuentran las definiciones que colocan el aprovechamiento dentro del contexto del aula y destacan diferentes tipos de interacciones entre los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se presentan en la escuela y que son evaluados por los profesores.

Así mismo, Camarena, Chávez y Gómez (1985) establecen la diferencia entre aprovechamiento y rendimiento. El primero se identifica con el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el maestro evalúa del aprendizaje de los alumnos; mientras que el segundo es una expresión valorativa particular del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar. De esta forma, las variables que incidan en las instituciones educativas, actuarán como mediadoras del rendimiento.

De igual forma, Chain y Ramírez (1997) proponen una diferencia entre el desempeño y rendimiento, entendiendo desempeño escolar como “el grado de conocimientos que a través de la escuela, reconoce el sistema educativo, posee un individuo y que se expresa por medio de la calificación asignada por el profesor”

(p.76); mientras que el rendimiento es “el promedio de calificación obtenido por el alumno en las asignaturas en las cuales ha presentado exámenes, independientemente del tipo de examen” (p.78)

Desde una perspectiva económica el rendimiento académico es definido como una función de producción del proceso educativo y se analiza la contribución de distintos tipos de factores sobre la medida utilizada como producto (Porto, 2005). Como afirma Porto (2005), el rendimiento académico “Se basa en la teoría microeconómica de la firma para intentar explicar el “producto” en función de los “insumos” utilizados en el proceso educativo” (p.9).

Según Porto (2005) el logro del proceso educativo se puede medir a través de los siguientes indicadores:

- El valor presente de los ingresos futuros.
- La elección de determinado modo de vida (estado civil, número de hijos, entre otras.)
- Los logros académicos (duración de una carrera, años de educación alcanzados, promedio de materias aprobadas por año, promedio académico, el resultado de evaluaciones estandarizadas sobre el nivel de conocimiento en materias como lengua y matemática, entre otras).
- El esfuerzo realizado por los estudiantes.

Así mismo, estos estudios, de aproximación económica, se encargan de identificar los factores explicativos o variables independientes de la medida de logro que se utilice. Porto (2005) afirma que este proceso de identificación es complejo debido a que los principales factores que influyen sobre el proceso educativo, son la motivación del estudiante, sus habilidades innatas y la calidad del docente, las cuales son difíciles de medir. Estas restricciones metodológicas se reflejan en la mayoría de

los estudios empíricos donde se explica un porcentaje de variación muy bajo de la variable dependiente analizada.

El rendimiento académico, según Benítez, Giménez y Osicka (2000) es un fenómeno multicausal, es decir, puede ser explicado por distintas variables, entre ellas factores socioeconómicos, los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, el conocimiento previo de los alumnos, entre otros.

Según Porto (2005), el análisis de las variables que dan cuenta del rendimiento académico utilizado en la literatura permite clasificarlas en cuatro categorías:

- Variables del entorno familiar del estudiante.
- Variables relacionadas con la persona.
- Variables relacionadas con los recursos docentes y de equipamiento y factores institucionales.
- Variables regionales.

Por otra parte, desde la perspectiva psicológica, el modelo cognitivo conductual plantea el rendimiento académico como un conjunto de constructos relativos al sistema educativo y sus exigencias. Asimismo, se define a través de medidas observables y precisas como el promedio de calificación en distintas asignaturas. Cabe destacar que procesos psicológicos como la motivación, las expectativas de resultado, de logro, los estilos de aprendizaje y la autorregulación de los individuos podrían influir sobre el rendimiento académico.

Por ende, el rendimiento académico resulta un concepto complicado y por ello no está consensuado qué se entiende por tal, siendo la única coincidencia que se

trata de un ente multifactorial influido por variables personales, institucionales, sociales y cómo éstas pueden producir distintos resultados sobre la calificación del alumno (Martínez, et al., 2010).

Para fines de esta investigación, la medida del rendimiento académico coincide con el promedio de las calificaciones obtenidas por el alumno al finalizar el año académico, indicando el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas debido a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según Martínez, et al. (2010) los condicionantes del rendimiento académico están constituidos por un conjunto de variables que se pueden agrupar en dos niveles, los de tipo contextual (socio-ambientales institucionales e instruccionales) y los de tipo personal (cognitivas y motivacionales).

Dentro de los aspectos contextuales, se encuentran variables como la nacionalidad, el estado civil, situación laboral, sexo, la educación del padre y de la madre. Siendo de interés para esta investigación el sexo y el nivel de educación del padre y de la madre.

Según Garbanzo (2007) no se puede afirmar del todo una relación directa del sexo y el rendimiento académico. Sin embargo, hay estudios que le dan a la mujer una ligera tendencia al rendimiento superior.

Asimismo, Vargas (2001) trabajó con una muestra de 902 alumnos universitarios donde el rendimiento académico resultó superior en las mujeres que en los hombres. Según Parmentier (1994) los hombres dedican una hora más por día para sus diversiones, hora que las mujeres consagran al estudio. De igual forma, Bodson (2000) plantea que las mujeres adoptan comportamientos más adecuados a las normas universitarias, que trabajan más que los hombres y se preparan para los exámenes durante todo el año, mientras que los hombres desarrollan conductas más estratégicas e instrumentales.

Por ende, se puede decir que las mujeres parecieran responder con mayor eficacia a las exigencias del entorno escolar y a desenvolverse de mejor forma en ambientes estructurados, ya que éstas, en comparación con los hombres, presentan mejores calificaciones, se encuentran más interesadas en el estudio, se apoyan con mayor frecuencia en estrategias y técnicas que favorecen su estudio y la comprensión lectora, además de presentar mayor habilidad para fijar metas personales y profesionales (Ray, Garavalia y Gredler, 2003; Sorvoll y Wichstrom, 2003). Esta tendencia generalmente se ha explicado a partir de las necesidades de afiliación y de aprobación social en mujeres (Giota, 2002).

Por su parte, los hombres tienden a verse a sí mismos en forma positiva y a percibirse más competentes. Los hombres presentan, con respecto a las mujeres, mayor consumo de sustancias, menor interés ante exigencias escolares, menor control en sus emociones y mayor dificultad en definir metas personales, aspectos que pueden estar afectando su rendimiento académico (Caso y Hernández, 2007).

Asimismo, Porcel, Dapozo y López, (2010) realizaron un estudio cuyo objetivo era predecir el rendimiento académico de los alumnos de primer año de la facultad de Ciencias Exactas y Naturales, en función de sus características socioeducativas debido a que se han producido deserciones en las universidades por el bajo rendimiento.

La población analizada la integraban los alumnos ingresantes a la facultad en los años 2004-2005, donde el 55% eran hombres y el 45% mujeres. De esta población, 30% ingresa a la universidad después de los 21 años. El método que se utilizó para el análisis fue el modelo de regresión logística binaria. Los autores no encontraron que el sexo predijera el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en ese estudio (Porcel, et al., 2010).

En coincidencia, existen estudios que encontraron que el sexo no era una variable significativa para explicar el rendimiento (Ziegert, 2000), (Buckless, Lipe y Ravenscroft, 1991), (Mooi, 1994), (Didia y Hasnat, 1998), (Krieg y Uyar, 1997). Sin embargo, existen investigaciones sobre el rendimiento académico en el ámbito de la educación superior, que apuntan a un mayor éxito entre las mujeres (Tejedor, 2003), especialmente cuando se trata de explicar, mediante análisis de regresión, la cantidad de materias aprobadas por año (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002) o el rendimiento promedio acumulado (Valdivieso, Monar y Granda, 2004), (Birch y Miller, 2007). Por el contrario, la investigación educativa ha identificado también que existen cursos en los cuales los hombres tienden a mostrar mejores resultados que las mujeres (Ballard y Jonson, 2004).

Por otra parte, según Hanushek (1986) el entorno familiar es una variable claramente relevante en la explicación de las diferencias en los logros de los estudiantes, los padres más educados y ricos tienen en promedio hijos con mejor desempeño educativo. De igual forma, Martínez, et al. (2010) afirman que la educación de los padres ha sido considerada como un factor muy influyente en la determinación del rendimiento académico; en general a mayor cantidad de años de educación de los padres, mayor es el tiempo dedicado al estudiante y además mayor la calidad de supervisión al mismo.

Según Murnane, Maynard y Ohls (1981) la educación de la madre está positivamente relacionada con la educación del hijo. Además también muestran que el nivel educativo de la madre está más altamente correlacionado con el rendimiento que el nivel educativo del padre. También, Porto (2005) plantea que el nivel de educación de los padres tiene gran impacto, específicamente, la educación de la madre tiene mayor efecto que la del padre en el rendimiento académico de los hijos.

Sin embargo, en un estudio realizado por Martínez, et al. (2010) con 554 estudiantes de pregrado de la Universidad Pontifica de Madrid, no se confirmó que

los estudios y la profesión de los progenitores establezcan diferencias significativas en el rendimiento académico de sus hijos.

Para continuar la revisión teórica y empírica de las variables que influyen sobre el rendimiento académico, debemos resaltar que esta investigación se enmarca en el área de la Psicología Educativa, toda vez que, se ocupa de los procesos de aprendizaje de los temas educativos y de la naturaleza de los métodos empleados para mejorar el mismo. Esta área considera el aprendizaje del individuo como una acción intrapersonal, pero que incluye factores sociales, culturales, disciplinares y de contexto; está basada en la capacidad del individuo de pensar, sentir y llevar a cabo acciones, además estudia los cambios en la maduración, tomando en cuenta las variables psicológicas del sujeto y el contexto (Good y Brophy, 1996).

Asimismo, Martínez, et al. (2010) plantean que las variables de tipo personal como las cognitivas y las motivacionales son condicionantes del rendimiento académico.

Como evidencia de esto, Ugel y Mujica (s.f.) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue relacionar las variables de uso del tiempo libre, internalidad y método de enseñanza con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Barquisimeto, Venezuela; trabajaron con una muestra de 360 estudiantes del octavo semestre del Programa de Medicina, donde el promedio de los estudiantes obtuvo calificaciones que oscilaban entre los 14 y 15 puntos. Según los autores, la obtención de estas calificaciones resulta adecuada y depende en gran medida de la existencia de espacios de recreación para los alumnos.

Por su parte, Feo (2005) llevó a cabo una investigación con el objetivo de analizar la eficacia de las estrategias de orientación, como generadoras de procesos auto motivantes en el estudiante para mejorar la calidad del servicio y facilitar el desempeño estudiantil en la Universidad Nacional Abierta. Se trabajó con una

muestra de 95 alumnos pertenecientes a la carrera de educación. Este estudio mostró que el promedio de los estudiantes obtuvo una calificación de 7 puntos, lo cual puede deberse a una actitud conformista. La mayoría de los estudiantes sólo se ocupan de aprobar, mientras que un pequeño porcentaje se esfuerza por obtener notas excelentes.

Realizando un breve recuento histórico sobre la enseñanza y el aprendizaje se puede decir que, antiguamente existían mayores limitaciones en relación a los métodos de enseñanza-aprendizaje, donde los estudiantes cumplían un rol pasivo y los profesores eran los únicos que podían aportar conocimiento. Con el paso del tiempo y la introducción de nuevas perspectivas teóricas, el aprendizaje humano se comienza a entender como construcción de conocimientos (García, 2007), esto supone un cambio radical con respecto al rol que juega el estudiante durante su proceso de aprendizaje.

Actualmente la Psicología de la Educación, considera al estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende, sino y sobre todo cómo aprende en relación (Cochran, 2003). Así, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender (Martin, 2003), o la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2003).

Por ende, el rasgo más característico de una enseñanza cuyo objetivo sea ayudar a los alumnos a poder seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida, tanto en la universidad como en los niveles educativos anteriores, hay necesidad de poner el acento en la implicación personal y el compromiso de la persona que aprende en su propio aprendizaje (Núñez, et al., 2006). De manera más específica, esta cualidad del aprendizaje queda recogida en una de las líneas de investigación principales en la Psicología de la Educación actual: la autorregulación del aprendizaje.

El constructo de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y afectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002). Rosário (2004) definió el aprendizaje autorregulado como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentado monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (p.37) y hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000).

Bajo esta perspectiva, se desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles, a los procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1990). Así, el aprendizaje autorregulado busca explicar “cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática” (Zimmerman, 2001, p. viii).

Entre los elementos que Zimmerman (2000) considera como parte del aprendizaje autorregulado, se encuentran: la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto.

Si bien la cognición es un complejo de procesos mentales, en el contexto de la autorregulación son pertinentes solamente aquellos procesos cognitivos que hacen posible el aprendizaje, como la memoria, el razonamiento, la solución de problemas, o la construcción de significado. Este tipo de procesos se relacionan con el ejercicio de ciertas estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son los métodos que los estudiantes utilizan para adquirir información. La investigación que se ha llevado a cabo en este sentido indica que los estudiantes con mejor desempeño usan más estrategias de aprendizaje que los de bajo desempeño (Zimmerman y Martínez, 1988).

Dembo, Junge y Lynch (2004) plantean una taxonomía de estrategias de aprendizaje con las siguientes categorías:

- Estrategias de ensayo, son la que se usan para seleccionar y codificar la información al pie de la letra e incluyen la recitación o la repetición de información. Son efectivas para aprender material factual, y algunos ejemplos son: copiar, tomar notas o recitar definiciones, su limitación es que permiten realizar pocas conexiones entre la información nueva y la que ya está disponible en la memoria a largo plazo.

- Estrategias de elaboración, se usan para hacer significativa la información y construir conexiones entre la información dada por el material a aprender y el conocimiento previo del alumno. Permiten recordar nombres, categorías, secuencias o grupos de conceptos. Ejemplos de estas estrategias son: elaborar resúmenes, tomar notas, hacer esquemas, elaboraciones verbales o interrogación previa al estudio acerca del contenido del material.

- Estrategias organizativas, son las que se usan para construir conexiones internas entre piezas de información dadas en el material de aprendizaje. Estas estrategias ayudan a los aprendices a recordar información a través de la creación de estructuras. Los estudiantes pueden aprender a estructurar el contenido a través de representaciones visuales como diagramas, matrices, secuencias y jerarquías.

Por su parte, la metacognición consiste en estar consciente del proceso mental que se emplea al desarrollar una tarea, y el uso de esta conciencia para controlar lo que se hace. Es un pensamiento acerca del pensamiento y una reflexión sobre las acciones propias, que incluye actividades como la planeación de cómo

enfrentarse a una tarea de aprendizaje determinada, monitorear la comprensión y la evaluación del progreso hacia la conclusión de una tarea (Peñalosa, Landa y Vega, 2006).

Así, el conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento adquirido acerca de los procesos cognitivos, que puede ser utilizado para controlar los mismos. Según Peñalosa, Landa y Vega (2006) el conocimiento metacognitivo se puede dividir en tres categorías:

- Conocimiento de las variables de la persona: este se refiere a la comprensión acerca de cómo el ser humano aprende y procesa la información, así como el conocimiento individual de los procesos de aprendizaje propios.

- Conocimiento de las variables de la tarea: este incluye la compresión acerca de la naturaleza de la tarea, así como del tipo de demandas de procesamiento de información que impondrá al individuo.

- Conocimiento de las variables de la estrategia: implica la comprensión tanto de las estrategias cognitivas como de las metacognitivas; así como conocimiento condicional acerca de cuándo y dónde es apropiado el uso de dichas estrategias.

En cuanto a la motivación, esta se refiere al por qué los estudiantes eligen aprender (Peñalosa, Landa y Vega, 2006). Al respecto, el manejo de la motivación implica el desempeño de una serie de estrategias, como las siguientes:

- La orientación a metas

Existen evidencias que indican que los estudiantes exitosos reportan el uso de establecimiento de metas más frecuentemente que los estudiantes con bajo desempeño (Zimmerman y Martínez, 1988). Las metas dirigen la atención, movilizan el esfuerzo, incrementan la persistencia y motivan el desarrollo de estrategias. En la

medida en que el estudiante selecciona y persigue metas, será capaz de progresar personalmente, obtener retroalimentación y auto monitorear su progreso (Dembo, et al, 2004).

Las metas deben tener ciertas características para cumplirse, como: a) ser especificas, b) susceptibles de cumplimiento a corto plazo, c) deben implicar cierto reto, no ser muy fáciles ni muy difíciles y d) ser auto-impuestas, pues éstas generan un mayor compromiso en el estudiante (Shunk, 2001).

- Las expectativas

Incluyen las creencias acerca de la habilidad propia para realizar las tareas (Pintrich y De Groot, 1990). Se conocen como las atribuciones de auto eficacia. En la medida en que el alumno esté convencido que puede realizar una tarea tendrá una motivación para llevarla a cabo.

- El componente afectivo

Incluye las reacciones emocionales del estudiante ante la tarea. Por ejemplo, un estudiante que revisa sus materiales para un examen, cuando tiene reacciones de ansiedad a las evaluaciones tendrá una menor motivación (Pintrich y De Groot, 1990).

La conducta como elemento del aprendizaje autorregulado, alude a lo que los estudiantes hacen efectivamente en el momento de perseguir sus metas. Por ejemplo, la realización de las tareas planeadas. Lo que el estudiante hace puede implicar: escribir sus metas, revisarlas con frecuencia, realizar los pasos especificados en las metas, monitorear si los pasos fueron realizados adecuadamente, rectificar las metas y ejecutar los pasos consecuentes (Zimmerman, 2000).

Por último, el contexto es el ambiente en el que el estudiante aprende, así como los medios de apoyo para su proceso de aprendizaje. Zimmerman y Martínez (1988), reportan que los estudiantes con mejor desempeño son proactivos al elegir el sitio en el que estudiarán y los pasos que realizarán para asegurarse de tener las mejores condiciones. Es importante estructurar y restructurar el ambiente de estudio para obtener los mejores resultados (Dembo et al, 2004).

Toda vez que se ha descrito en términos generales los elementos que componen la autorregulación, existen diversos modelos teóricos que explican el fenómeno del aprendizaje autorregulado. Entre ellos el paradigma conductista, fenomenológico, volitivo, vigotskyano, constructivista y el procesamiento de la información.

Desde el paradigma conductista, los teóricos entienden la autorregulación como el intento de explicar, desde las ciencias naturales, fenómenos de tipo mentalista como el compromiso, el autocontrol, etc., y también cómo la aplicación sistemática de estrategias de cambio conductual producen modificaciones deseadas en el comportamiento.

La conducta autorregulada es controlada en último término por el ambiente, los estudiantes presentan un repertorio de conductas a partir de las contingencias ambientales, el alumno se concibe como procesador y el profesor como administrador de información (García, 2007).

En esta perspectiva los elementos conceptuales nucleares de la autorregulación son la elección entre acciones alternativas, el valor reforzador de sus consecuencias y su locus de control temporal (si las consecuencias son inmediatas o a largo plazo). El estudiante decide qué comportamiento regular, establece los estímulos discrimininativos para su ocurrencia, evalúa el rendimiento de acuerdo a un determinado criterio y se autorrefuerza (García, 2007).

Para el enfoque fenomenológico, tienen primacía los fenómenos asociados al “sí mismo” o self como las cogniciones, percepciones y emociones implicadas en los comportamientos de aprendizaje. El self tiene como función la generación de la motivación para que el alumno se aproxime y persista en las actividades de aprendizaje (García, 2007). A medida que el estudiante se enfrenta a las tareas, realiza evaluaciones acerca de la importancia personal de las mismas en relación a sus competencias y metas.

La autorregulación se desarrolla con la evolución del self, esto es, el individuo adquiere conocimiento sobre sí mismo en tanto que autocontrolado y autodirigido, fortaleciendo la capacidad de autorregulación.

Dentro del enfoque fenomenológico, Boekaerts y Niemivirta (2000) desarrollaron un modelo llamado Aprendizaje Adaptable el cual consiste en un marco holístico que permite explorar la interacción entre diversos aspectos que conforman el aprendizaje autorregulado.

La asunción importante de este modelo es que los individuos autorregulan su comportamiento gracias a la presencia de dos aspectos básicos, que son: a) querer desarrollar el conocimiento y destrezas para expandir sus recursos personales, b) deseo de mantener disponibles esos recursos y prevenir el daño, pérdida o distorsión del bienestar (Boekaerts y Niemivirta, 2000). De esta forma, los estudiantes se esfuerzan por alcanzar un equilibrio entre las metas de aprendizaje y la protección del self (García, 2007).

Lo que caracteriza a este modelo son las valoraciones que realizan los estudiantes de las situaciones de aprendizaje, las cuales afectan el establecimiento de metas (intención de aprendizaje, llamada también motivación) y al esfuerzo por alcanzarlas (las estrategias de aprendizaje y de afrontamiento que utiliza el individuo). De esta forma, ante una actividad de aprendizaje de valor favorable, relacionada con sentimientos de relevancia, interés y autoeficacia, los estudiantes

son capaces de dominar sus metas; mientras que la valoración desfavorable asociada a sensaciones de dificultad, desinterés o estrés los llevará a protegerse y recuperar su bienestar (Boekaerts y Niemivirta, 2000).

Por otro lado, los teóricos de la volición se encargan de explicar el paso de las intenciones a las acciones. Asumen que los procesos motivacionales promueven la intención de aprender o de realizar una determinada tarea, gracias a la formación de decisiones acerca del trabajo (García, 2007).

En el momento en que el estudiante se implica en la consecución de una meta, se activan procesos mediadores que facilitan la realización de conductas necesarias para alcanzarla. Si la acción se ve amenazada por factores externos o internos o si la meta peligra debido a la presencia de otras alternativas, las estrategias de control volitivo tendrán como función aumentar la activación y el esfuerzo (García, 2007).

En la perspectiva de Vygotski, el habla interna de la persona adquiere importancia en tanto fuente de conocimiento y autocontrol, el diálogo entre niños y adultos es como un vehículo que permite conducir e internalizar la capacidad lingüística. Por lo tanto, la autorregulación se explica a través del rol de los agentes sociales mediados lingüísticamente en el desarrollo del niño y la función del habla interna (García, 2007).

La autorregulación se desarrolla a partir de la internalización. Primeramente, el niño reacciona a las palabras no por su significado sino por las propiedades físicas de los estímulos, a medida que se desarrolla el lenguaje, las palabras adquieren significados, tras la repetida exposición a éstos los niños logran dirigir sus conductas a través de las palabras. Por ende, la persona consolida la autorregulación, así como la capacidad de comunicarse con los demás a través del lenguaje.

Como afirma Vyotski (1974), el habla interna le permitirá al individuo solucionar tareas difíciles, vencer acciones impulsivas, planificar la solución a un problema antes de ser llevado a cabo y dominar el propio comportamiento (citado en García, 2007).

En otro orden de ideas, el paradigma constructivista plantea que el aprendizaje, en tanto que situado en contextos históricos y sociales, da forma al contenido y a los procesos de pensamiento, así el estudiante se concibe como objeto y sujeto moldeado por los demás y es agente de autorregulación.

Según Paris y Byrnes (1989) la autorregulación es el proceso que permite adquirir: a) creencias y teorías acerca de las propias habilidades y competencias, b) la estructura y dificultad de las tareas de aprendizaje, c) el modo de regular el esfuerzo, d) el uso de estrategias para alcanzar las metas. En contraposición con otras perspectivas, el constructivismo considera que la autorregulación no depende la adquisición de estrategias de aprendizaje, sino la construcción de un individuo que haga uso de comportamientos de modo controlado (citado en García, 2007).

Es así como “el aprendizaje autorregulado no puede ser enseñado a modo de currículum de “buenas estrategias” al margen de las metas, los roles y las identidades de los alumnos” (García, 2007, p. 48).

Otro paradigma corresponde al del procesamiento de la información, donde el comportamiento se describe y explica en términos de las personas como sistemas capaces de operar con la realidad, procesando secuencialmente la información. De esta forma, el fenómeno de autorregulación es lo mismo que la metacognición, lo cual implica manejo de información acerca de la tarea y las demandas, qué se va a aprender, cuándo y cómo, incluye también el conocimiento de las propias capacidades, actitudes e intereses y también conocimiento acerca de las estrategias para completar las tareas.

Para ejemplificar esta perspectiva podemos mencionar el trabajo realizado por Winne y Hadwin (1998) quienes proponen explicar el aprendizaje autorregulado como una entidad temporal con un principio y un fin que ocurre en tres fases y algunas veces presenta una cuarta fase de carácter opcional. En la primera fase tiene lugar el desarrollo de las percepciones de la tarea, es decir, las definiciones que el estudiante genera acerca de la tarea, las cuales son idiosincráticas y dependen de la información que el mismo ha registrado del entorno así como de la que disponga en su memoria en relación a actividades similares que ha realizado en el pasado.

La segunda fase consiste en el establecimiento de metas, las cuales pueden estar orientadas tanto al rendimiento como al dominio, para esto el estudiante recuperará información almacenada en memoria referente a las estrategias que le ayuden a alcanzar los objetivos plateados. La aplicación de esas estrategias abre paso a la siguiente fase, la cual corresponde a la realización de la tarea. Tanto en la segunda como la tercera fase, el estudiante debe generar una supervisión metacognitiva que le proporcionará la base para buscar estrategias, modificarlas, incluso replantear sus objetivos, así como también revisar el progreso.

En caso de existir, la cuarta fase radicaría en las modificaciones que puede hacer el estudiante sobre su modelo de solución de problemas, es decir, podría agregar o eliminar medios que le llevan a realizar ciertas operaciones, o incluso modificar las operaciones en sí mismas (García, 2007).

Todos estos modelos teóricos que explican el fenómeno del aprendizaje autorregulado son útiles, sin embargo, plantean una separación entre los factores cognitivos y afectivo-motivacionales. Según García (2007), algunos investigadores centraron sus estudios en el papel decisivo de los factores cognitivos, subestimando los factores afectivo motivacionales; otros en cambio, enfatizaban el papel de los factores afectivo motivacionales relegando a un segundo plano los factores cognitivos.

Después de la década del 80, en el siglo XX, y a la luz de los trabajos realizados en la psicología cognitiva, se intensifica el interés por el estudio de la influencia de las variables motivacionales y cognitivas en el aprendizaje y rendimiento académico encontrándose una estrecha relación entre ellas (Pintrich y Schrauben, 1992). Así también, las nuevas concepciones de aprendizaje enfatizan una visión más holística e integradora y en la que igualmente se consideran no sólo aspectos cognitivos y metacognitivos, sino también aspectos afectivo-motivacionales.

De esta forma, la perspectiva cognitivo-social destaca la teoría social cognitiva de Bandura que enfatiza el rol determinante que juegan los procesos vicario, simbólico y autorregulatorio sobre el funcionamiento psicológico (Bandura, 1993). Desde este punto de vista, la persona tiene el potencial para dirigir sus propias conductas, mientras es moldeado por el ambiente.

Dentro de este enfoque, Schunk y Zimmerman (2003) definen la autorregulación del aprendizaje como auto generación de pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes, que están sistemáticamente orientados hacia la obtención de sus metas. Los alumnos autorregulados son participantes que se encuentran metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2001).

La autorregulación consiste en brindar la posibilidad de control y la disponibilidad de alternativas para los sujetos (Schunk, 2001). Se refiere a un ciclo de monitoreo donde los estudiantes revisan la efectividad de sus métodos de aprendizaje o estrategias, respondiendo a esa retroalimentación de distintas maneras, desde cambios en la percepción de sí mismos, como cambios en el comportamiento, reemplazar una estrategia de aprendizaje por otra (Zimmerman y Schunk, 2001).

Además, la autorregulación cuenta con un componente motivacional, el cual le permite al estudiante concientizar su esfuerzo, tiempo y vigilancia sobre las tareas.

En la medida en que se sienta motivado, se puede decir que es capaz de autorregular su aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2001).

Para lograr la autorregulación del aprendizaje Zimmerman (2000) describe un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz. El proceso ocurre en tres fases principalmente, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos (Ver Figura 1). Todos estos procesos, así como los subprocesos, no solo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual.

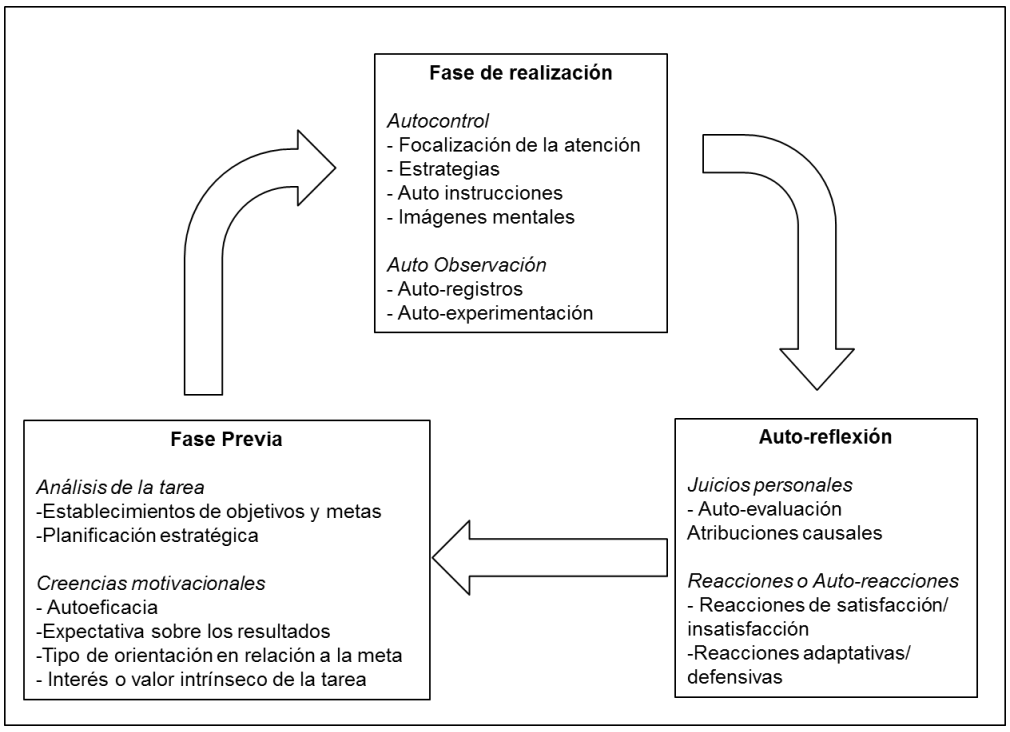


Figura 1. Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000).

Si bien la diversidad de enfoques enriquece el concepto acerca del fenómeno, cabe destacar la dificultad que surge en torno a la construcción consensuada sobre el mismo. Asimismo, dentro del ámbito universitario se destaca la contribución de dos

grupos de investigadores. El primero de ellos, liderado por Weinstein en la Universidad de Texas cuenta entre sus aportes más conocidos con el cuestionario *LASSO (Learning and Study Strategies Inventory)* (Weinstein, Palmer y Schulte, 1987), desarrollado para medir las estrategias de aprendizaje y algunos aspectos motivacionales de los alumnos universitarios. Este instrumento es uno de los más utilizados en Estados Unidos y ha servido para profundizar en las variables que intervienen en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos universitarios (Weinstein y Meyer, 1991).

Un segundo grupo de investigadores lo encabezan Pintrich y Mckeachie en la Universidad de Michigan, ellos proponen un modelo integrador heredero de las teorías cognitivas del aprendizaje y la motivación. Antes de explicar este modelo es pertinente exponer cuatro consideraciones básicas que deben estar presentes en los enfoques explicativos del aprendizaje autorregulado; en primer lugar, el fenómeno engloba procesos cognitivos y motivacionales que trabajan conjuntamente.

En segundo lugar, los estudiantes construyen activamente su conocimiento y los procesos de aprendizaje pueden ser controlados, monitoreados y regulados; así las habilidades autorregulatorias pueden enseñarse y aprenderse. Tercero, el aprendizaje autorregulado depende necesariamente del planteamiento de una meta y un criterio contra el cual comparar y evaluar el proceso, ajustando o regulando el comportamiento para alcanzar los objetivos. Y por último, la cuarta consideración hace referencia a que las actividades autorregulatorias median entre características de personalidad, contextuales y el rendimiento real.

Tomando en cuenta estos principios, Pintrich (2000) define el aprendizaje autorregulado como un proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de sus entornos.

Pintrich (2000) señala que el aprendizaje autorregulado tiene cuatro fases: premeditación, monitoreo, control y reacción-reflexión. En cada una de estas fases, ocurre un conjunto de eventos en la cognición del estudiante (planteamiento de metas, adopción de estrategias, juicios cognitivos), en la motivación (juicio de auto eficacia, reacciones emocionales); en la conducta (planeación, manejo de esfuerzos, elección), y en el contexto (preparación y cambios en las condiciones del contexto).

Como se puede observar en la Tabla 1, Pintrich (2000) asigna a cada una de las fases detectadas en el proceso autorregulatrorio, reacciones en áreas como la cognición, la motivación/afecto, la conducta y el contexto.

Tabla 1.
Modelo de autorrregulacion de Pintrich (2000)

Fases	Cognición	Motivación/afecto	Conducta	Contexto
Pensamiento previo	Establecimiento de metas. Contenido previo. Activación de conocimiento. Activación de conocimiento metacognitivo.	Adopción de orientación a metas. Juicios de eficacia. Percepciones de dificultad de la tarea, o de facilidad en el aprendizaje. Activación del valor de la tarea. Activación del interés.	Planeación de tiempo y esfuerzo. Planeación de la auto observación de la conducta.	Percepciones de la tarea. Percepciones del contexto.
Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición.	Conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto.	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo, necesidad de ayuda. Auto observación de la conducta.	Monitoreo, cambio en las condiciones del contexto y la tarea.
Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento.	Selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto.	Incremento/ decremento en el esfuerzo. Persistir, rendirse Pedir ayuda.	Cambio o renegociación de la tarea. Cambiar o dejar el contexto.
Reacción y reflexión	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Conducta de elección.	Evaluación de la tarea. Evaluación del Contexto.

Nota. Adaptada de “The role of goal orientation in self–regulated learning. The role of goal orientation in self–regulated learning” por P. Pintrich, 2000, *Handbook of self–regulation*

En el modelo propuesto por Pintrich, aunque se integran múltiples factores, se considera que los cognitivos y motivacionales y sus relaciones son los que influyen directamente en la implicación del estudiante en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Pintrich y Schrauben, 1992). Efectivamente, el modelo de aprendizaje autorregulado de Mckeachie, Pintrich y sus colaboradores (1992) demuestra que los factores cognitivos, motivacionales y sus relaciones son los que ejercen una influencia directa en la implicación del estudiante en el aprendizaje y rendimiento académico

Gran parte de los trabajos empíricos realizados por Pintrich y sus colaboradores incluyen estudios en los que se analizan las relaciones entre los componentes del modelo y de cada uno de ellos con el rendimiento (Pintrich y De Groot, 1990).

Ante un fenómeno complejo como la autorregulación, se han propuesto algunas alternativas de evaluación. La primera es empleando un instrumento que mide la autorregulación como aptitud, entendiendo a esta última como un atributo duradero que predice la conducta futura de una persona. Y la segunda es empleando instrumentos que miden el aprendizaje autorregulado como evento, entendiendo a este último como una medida que retrata un momento de un proceso en constante actividad, es la colección de información acerca de estados y procesos que ocurren mientras el estudiante se está autorregulando (Peñalosa, Landa y Vega, 2006).

En esta investigación se va a medir la autorregulación como aptitud, siendo el Motivated Strategies for Learning Questionaire (MSLQ) de Pintrich uno de los cuestionarios de autorreporte más utilizados. Traducido al español como Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) (Roces, Tourón y González, 1994).

En un estudio realizado por García, Orellana y Canales (2002) que tuvo como objetivo estudiar los factores relacionados con el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marco en Lima Perú, participaron 91 estudiantes ingresantes el año 1999, 58 estudiantes de sexo femenino y 33 de sexo masculino con una edad promedio de 21 años.

Estos investigadores encontraron que ninguna de las variables motivacionales correlaciona positivamente con el rendimiento, más bien se encuentra una relación inversa entre rendimiento y orientación a metas extrínsecas y ansiedad (variables motivacionales); es decir, que a mayor rendimiento menor orientación a metas extrínsecas y ansiedad (García, et al., 2002).

De igual forma, Gargallo, Suárez y Ferreras (2007), realizaron un estudio con el objetivo de analizar la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico, para ello participaron 545 estudiantes universitarios de Valencia España, de ellos el 61,8% eran mujeres. Encontrando que la motivación extrínseca se relaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con el rendimiento académico, mientras la motivación intrínseca y la auto eficacia correlacionó de forma positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico.

Asimismo, Cardozo (2008) realizó una investigación en la cual analizó la consistencia del MSLQ en estudiantes venezolanos del primer año universitario y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas y para ello participaron 162 estudiantes (107 hombres) del ciclo básico de la Universidad Simón Bolívar, Caracas Venezuela. Donde que el factor de autoeficacia obtuvo la mayor correlación con el rendimiento académico.

Desde un punto de vista teórico es deseable, para un mejor aprendizaje, la orientación hacia metas intrínsecas que implica un compromiso interno vinculado a la curiosidad, el reto, el afán de conocer. Contrariamente a ello la orientación a metas extrínsecas se vincula con aspectos más instrumentales como obtener buenas notas, recompensas, entre otras. Por otro lado, bajos puntajes de ansiedad establece menor interferencia durante los exámenes, es así como los alumnos de menor rendimiento presentan mayor ansiedad, es decir, tienen menor capacidad de control de la misma (Pintrich y DeGroot, 1990).

Respecto a las estrategias de aprendizaje los autores obtuvieron una correlación positiva entre la variable constancia y rendimiento académico, lo que implica el esfuerzo permanente del sujeto en relación a las metas que se ha propuesto (García, et al., 2002). También hallaron una relación inversa de la estrategia aprovechamiento del tiempo y concentración con el rendimiento académico. Dándose el caso que los alumnos de menor rendimiento empleen más tiempo y requieran mayor concentración que los de alto rendimiento para obtener resultados esperados.

Por su parte, Cardozo (2008) obtuvo que correlacionan positiva y estadísticamente significativa las variables aprovechamiento del tiempo, elaboración, valor intrínseco de la tarea, autorregulación, organización y ayuda con el rendimiento académico.

Por ende, para aprender no basta con poseer las capacidades necesarias, también hace falta querer hacerlo, lo que implica tener la disposición y motivación correspondiente; pero igualmente para aprender no basta estar motivado, porque el proceso se ve afectado cuando el esfuerzo desplegado para aprender (por falta de estrategias) resulta insuficiente y no conduce a los resultados esperados.

Entre otros hallazgos empíricos se puede mencionar un estudio realizado por Roces, Tourón y González (1994), el cual tuvo como objetivo hacer una primera aproximación a los aspectos motivacionales y de estrategias en los que los alumnos tuvieron puntuaciones más altas y más bajas; así como observar la relación entre los distintos factores motivacionales y cognitivos y de éstos con el rendimiento académico. Los autores trabajaron con una muestra de 463 estudiantes universitarios, quienes atribuyeron gran importancia a las tareas asociadas a las asignaturas cursadas.

En otras investigaciones como la de Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez (2006) donde uno de sus objetivos fue conocer qué actitudes y estrategias cognitivas sociales, variables motivacionales y estrategias de aprendizaje caracterizan al alumnado con mejor rendimiento académico. Se trabajó con una muestra de 77 estudiantes de secundaria obligatoria con una edad media de 15 años. Los resultados mostraron que los alumnos poseen creencias positivas acerca de sus propias capacidades.

Mientras que Fernández, Anaya y Suárez (2012) estudiaron los niveles motivacionales en los estudiantes de secundaria y establecieron el peso con el que las diferentes estrategias motivacionales discriminan entre los grupos de estudiantes con diferente nivel motivacional; la muestra consistió en un total de 2.387 estudiantes de distintas escuelas españolas, donde el 52,9% fueron mujeres y el 47,1% fueron hombres. Los resultados de este estudio mostraron que los estudiantes poseen las capacidades para alcanzar un buen rendimiento académico.

Es posible que los resultados mencionados anteriormente se expliquen tomando en cuenta el período evolutivo en el cual están inmersos los participantes de dichas investigaciones; algunos presentan un patrón de pensamiento un tanto idealista, por lo cual consideran que sus propias capacidades son muy altas y funcionan mejor que los adultos, además pueden buscar constantemente la oportunidad de probar y demostrar sus habilidades (Papalia, Olds y Feldman, 2005).

Por otra parte, se ha observado que los alumnos presentan niveles moderados de ansiedad ante los exámenes, por lo cual es posible que perciban la situación de evaluación como amenazadora en función de las diferencias individuales, factores personales y situacionales; además si las competencias de estudio no son las adecuadas, éstas influyen sobre la preparación del estudiante para el afrontamiento de la situación de evaluación (Rosário, et al., 2008; Fernández, et al., 2012).

Mientras que en otras investigaciones se ha observado baja preocupación y pocos pensamientos negativos acerca del rendimiento, lo que indica que los alumnos no se bloquean durante los exámenes con ideas negativas acerca de lo mal que lo están haciendo (Roces, et al., 1994; García, et al., 2002). Estos resultados puede deberse a un adecuado manejo de las estrategias de estudio, administración del tiempo, organización del material, entre otros. Cuando el estudiante posee un mayor control sobre su metodología de estudio, será capaz de enfrentar adecuadamente la presión y la preocupación que produce una situación de examen (Rodríguez, s.f.).

También es pertinente destacar la influencia del grado de dificultad que los alumnos atribuyen a las evaluaciones, por ejemplo, se ha encontrado que ante tareas simples las personas más ansiosas logran tasas de rendimiento más altas; mientras que ante tareas complejas las personas más ansiosas obtengan peor rendimiento (Bausela, 2005).

Otro aspecto importante refiere a la creencia de control de los estudiantes. Hay investigaciones donde los participantes manifestaron mayor creencia de control sobre sus métodos de estudio y esfuerzos, lo cual significa que confían obtener resultados positivos a partir de su propio esfuerzo, es decir, que son ellos mismos los creadores de sus resultados académicos (Roces, Tourón y González, 1994; García, et al., 2002; Fernández, et al., 2012).

En contraste, si los estudiantes mostraran baja creencia de control o dominio sobre las asignaturas pudiera deberse al mantenimiento de pedagogías tradicionales donde prevalecen los estudios presenciales y modalidades de aprendizaje memorísticas, ya que, las mismas impedirían realizar procesos reflexivos sobre el material de estudio. En consecuencia habría desconocimiento sobre métodos de estudio eficientes (Aldana, Pérez y Rodríguez, 2010).

Con respecto al uso de las estrategias de aprendizaje, los resultados de la investigación de Tourón (1989) mostraron que los alumnos de todos los cursos

dieron puntuaciones muy bajas a un ítem referido a la aportación de ideas personales. El autor señala que la causa principal de esto puede encontrarse en el profesor y en la forma en que éste enseña y evalúa. Por lo general los profesores no invitan expresamente al alumno a ir más allá de la información, a descubrir implicaciones, a sacar consecuencias. Además, lo más conveniente y seguro en la mayoría de los exámenes es reproducir lo transmitido en clase o el contenido del libro de texto, que es lo que piden la mayor parte de los profesores (citado en Roces, et al., 1994).

Por su parte, García, et al. (2002), Guil, et al. (2006) reportaron resultados donde los alumnos manifestaron poseer estrategias para estudiar las materias y seleccionar información relevante la mayor parte del tiempo.

En concordancia con lo anterior, Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) trabajaron con una muestra de 216 estudiantes universitarios a quienes se les administró el MSLQ para evaluar sus aspectos motivacionales y estrategias de aprendizaje. Los resultados indicaron que los estudiantes mostraron niveles altos en cuanto al uso de estrategias de organización, lo cual posibilitará procesamientos más profundos de los materiales de estudio.

Según Gómez (2003) la organización resulta un aspecto significativo para los estudiantes, con ella clasifican y jerarquizan el material de estudio, abriendo paso a una comprensión de los textos más complejos.

Con respecto al aprovechamiento del tiempo y la constancia, los estudiantes han podido manifestar mayor preocupación y habilidades en cuanto al manejo eficiente del tiempo, así como el esfuerzo por alcanzar las metas planteadas (Guil, et al., 2006).

Mientras tanto autores como García, et al. (2002) observaron que el aprovechamiento del tiempo no resultaba tan relevante, aunque la constancia si lo

era. Es posible que estos resultados sean producto del tipo de muestra utilizada, la cual estuvo conformada sólo por estudiantes de psicología. Según Aragón (2011), los estudiantes de psicología presentan rasgos de personalidad asociados a la confianza, dominancia, autosuficiencia e inteligencia, por lo cual atribuirían mayor importancia al trabajo individual y arduo antes que al uso del tiempo.

Por otra parte, la regulación de las metas académicas es una variable considerada relevante para obtener buen rendimiento (García, et al., 2002; Guil, et al., 2006).

El estudio de Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) mostró que los alumnos manifestaron niveles moderados altos de autorregulación. Por lo tanto, se puede inferir el uso de tres procesos generales: a) planeamiento, b) control y c) regulación, cuya aplicación redunda en beneficios para el aprendizaje.

La autorregulación, como afirman Peñalosa, Landa y Vega (2006), es un proceso que requiere de autonomía; tiene un papel importante en la vida contemporánea y se convierte en un patrón de habilidades de uso cotidiano en el ámbito académico. Por lo tanto, la autorregulación favorecerá el rendimiento académico de los estudiantes.

En un escrito presentado por Lobato (2006) el autor afirmó que existen dificultades que pueden provenir de la falta de cultura de aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios, quienes estarían inmersos en la cultura del “profesional de la fotocopia”, de la reproducción de la información y en la consecución de metas de rendimiento. Por esta razón es necesario producir cambios culturales que giren en torno al logro de metas de aprendizaje y al desarrollo de competencias personales y profesionales, basadas fundamentalmente en el aprendizaje estratégico.

Resultados de otros estudios nos permiten inferir que para los estudiantes resulta relevante desarrollar una actitud autónoma y responsable en torno al estudio de materias de su interés, ya que, éste propiciará el crecimiento personal y el desarrollo del sentido de compromiso cívico, social y político como profesionales. En la actualidad adquiere relevancia formar profesionales que trabajan, se esfuerzan y se comprometen, que cooperan en la lucha contra la ignorancia, en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en el servicio de los demás, en la defensa de los más débiles, en la lucha por la libertad y la justicia, en la construcción de un mundo mejor (Gargallo, 2011).

Para culminar la revisión empírica acerca de las distintas estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), observaron que la muestra de estudiantes analizada solicitaba ayuda a los docentes cuando experimentaban dificultades a un nivel moderado.

En contraste, investigaciones anteriores han encontrado que los aspectos menos valorados, por los estudiantes, son aquellos referidos a la ayuda del profesor o de otros compañeros; los alumnos no hacen preguntas al profesor ni suelen estudiar con otros, piden ayuda en menor medida y prefieren realizar sus actividades por sí mismos (Roces, et al., 1994; García, et al., 2002).

Por otra parte, García y Pérez (2009) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue presentar una herramienta web donde los estudiantes debían evaluar, de forma individual, su repertorio estratégico y motivacional hacia el aprendizaje. Al realizar el análisis de la capacidad predictiva de un instrumento similar al CEAM sobre el rendimiento académico, la regresión múltiple mostró que las puntuaciones de los sujetos (conjuntamente subescalas relativas a estrategias y motivacionales) presentaron una correlación múltiple moderada y significativa con el rendimiento académico.

Mientras que, Gaeta (2006) realizó un estudio cuyo propósito fue explorar la relación entre la percepción de la estructura de metas del aula, la orientación personal de meta y el uso de estrategias de control volitivo –el control motivacional y emocional- y de estrategias metacognitivas. Trabajó con 105 estudiantes de educación secundaria obligatoria. El análisis de regresión mostró que la orientación de meta al aprendizaje predice el uso de estrategias metacognitivas, por lo cual los alumnos que buscan mejorar su competencia usan estrategias de autorregulación a un mayor grado, estableciéndose auto-estándares de desempeño y mejora.

En el marco de la temática planteada, investigaciones realizadas en el campo psicoeducativo en América Latina, coinciden en señalar que en los últimos diez años se ha profundizado una cultura de desesperanza e incertidumbre en los estudiantes universitarios, debido a la disminución progresiva de las expectativas de incorporación al campo de trabajo acorde al grado académico alcanzado, por una parte y, por la otra, la poca valoración otorgada en los últimos años a los méritos profesionales por parte de algunos entes gubernamentales (Colmenares y Delgado, 2008).

Se trata en general, de la pérdida del interés para la realización y prosecución de estudios superiores, relacionada con la motivación de logro (Colmenares y Delgado, 2008). McClelland (1989) ha definido la motivación de logro como "… la necesidad del ser humano de actuar, dentro del ámbito social, buscando metas sucesivas y derivando al mismo tiempo satisfacción en realizar cosas, paso a paso, en términos de excelencia" (p.52).

De igual forma Garrido (1986) la define como "la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros" (p.138). Asimismo Romero (1991) plantea que "la motivación al logro es una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el

desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para beneficio personal y colectivo" (p.41).

Por lo tanto, esta motivación impulsa a las personas a actuar con eficacia en pro del logro de resultados óptimos a través del establecimiento de metas realistas, el trabajo constante, y la exigencia de resultados de alta calidad. Para lograr los resultados esperados, las metas deben ser realistas de tal forma que puedan ser alcanzadas (Chvostek y Medina, 1995).

En esta línea, una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. Estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio (Mascarenhas, 2004).

Según Romero (1991), la motivación al logro les permite a las personas la búsqueda del dominio sobre la tarea, a través de la adquisición de la experticia, eficiencia en la ejecución de la misma y excelencia en los resultados.

Así el estudio del motivo de logro surge como un intento, iniciado por David McClelland en 1974, para encontrar un método que explicase el origen y evolución de la motivación humana. Llegó a la conclusión de que la motivación de logro es la principal causa del desarrollo de las sociedades y le atribuye la función impulsora del desarrollo histórico de los pueblos, señalando cómo el motivo ha impulsado la evolución humana y social hacia el alcance de altos grados de realización, el éxito o logro, tanto material como cultural (Colmenares y Delgado, 2008).

Las situaciones de logro se refuerzan en la medida que la persona sabe que su rendimiento llevará a una evaluación favorable, lo que ocasiona una reacción

emocional de orgullo ante el éxito y de vergüenza ante el fracaso (Colmenares y Delgado, 2008).

En ese sentido McClelland (1989) señala que las características de las personas con alta necesidad de logro son:

- Responsabilidad personal en el rendimiento: las personas con una alta necesidad de logro tienen un intenso deseo de alcanzar el éxito y un temor igualmente intenso al fracaso, prefieren ser personalmente responsables del resultado de su rendimiento, porque sólo en esas condiciones podrían sentir la satisfacción de hacer algo mejor. Gustan enfrentar desafíos y se fijan metas moderadamente difíciles más no imposibles. Enfrentando el riesgo en forma realista.

- Necesidad de feedback sobre el rendimiento: les interesa recibir retroalimentación especifica y rápida sobre cómo es su nivel de desempeño, para saber si lo están haciendo mejor que otros.

- Capacidad de innovar: Poseen capacidad de hacer algo distinto a lo de antes, buscar una vía diferente, más corta o eficaz hacia un objetivo.

- Tienden a ser inquietos: les gusta trabajar muchas horas y la consecuencia social más importante de esta característica es una intensa necesidad de logro de éxito profesional.

En consecuencia, la conducta de logro se caracteriza por su dirección (elección y persistencia) y se concede importancia a las diferencias individuales (necesidad de logro, ansiedad respecto al éxito/fracaso, locus de control, entre otros) (Manassero y Vázquez, 1998).

Según Manassero y Vázquez (1998), dos nuevas cogniciones cobran una importancia creciente en el estudio de la motivación de logro: (a) las adscripciones causales, bien como antecedentes de la conducta de logro o como consecuencias posteriores a la conducta y (b) el yo, como sede de creencias y actitudes, es el soporte de las adscripciones causales, las expectativas y los valores, promocionando constructos como auto concepto, auto estima, auto eficacia, autocontrol, indefensión.

Por su parte Maehr (1984), enfatiza el carácter de inversión personal de la motivación de logro, que estaría determinada por tres factores principales:

- El sentido de sí mismo: se refiere al conjunto de indicadores de la propia identidad, como lo son el sentido de competencia, el sentido de autonomía, y el sentido de determinación.

- Los incentivos personales: estos configuran el sentido de éxito y fracaso asignados subjetivamente a una situación; entre los incentivos personales podrían estar las metas de tarea (implicación y logro), las metas personales (competitividad, poder), las metas de solidaridad social (afiliación, interés social) y las metas de recompensa extrínsecas (reconocimiento, incentivos materiales).

- Las alternativas percibidas: se refieren a las posibilidades de acción en una situación, disponible y apropiada (según las normas socioculturales).

Considerando a la motivación como un proceso psicológico, principalmente de tipo cognitivo, se hace posible su análisis desde diversas propuestas teóricas que estudian, en términos motivacionales, determinados fenómenos o comportamientos de acuerdo con circunstancias específicas, como el desempeño en situaciones públicas o el rendimiento escolar, entre otros.

En particular, cuando se estudia el aspecto cognitivo desde el ámbito motivacional, se alude a procesos mentales que representan formas de pensamiento, como las atribuciones, expectativas, creencias, autoconceptos, entre otros (Herrera y Matos, 2009).

Entre las teorías cognitivas de la motivación destaca la teoría de la atribución, la cual se relaciona con la capacidad que posee el ser humano de ser racional y consciente respecto a sus decisiones. Para tomar decisiones apropiadas es necesario que el individuo pueda predecir y manejar efectivamente los acontecimientos futuros vinculados a las decisiones que se deben tomar. En consecuencia, la persona buscará la comprensión de sí misma y de su entorno para conocer las causas probables de sus éxitos o fracasos (Reeve, 2003).

Weiner (1986) hizo una propuesta teórica para la motivación de logro, en la cual señala la dependencia de este tipo de motivación de las atribuciones causales que el sujeto realiza sobre sus resultados. Según este modelo, una secuencia motivacional se inicia a partir de un resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración, respectivamente. Si el resultado es inesperado, negativo o importante el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actor/observador, los sesgos atribucionales, lo cual culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular.

Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas de manera cuantitativa (Manassero y Vázquez, 1997).

La teoría atribucional destaca tres aspectos fundamentales en la atribución: el locus de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad. Desde esta perspectiva, la motivación de logro se ve favorecida en la medida que las atribuciones causales sean: (a) de carácter interno, es decir que se atribuye a uno mismo la responsabilidad por el éxito o fracaso de la meta; (b) de carácter inestable, es decir que aquello que causa el éxito o el fracaso es susceptible de modificación; (c) de carácter controlable, es decir que el sujeto conciba atribuciones cuya naturaleza sea controlable por él (Morales y Gómez, 2009).

Por su parte Weiner (1986) ha agrupado las diferentes causas, a las que los alumnos suelen atribuir el éxito o el fracaso de su rendimiento académico, en ocho posibilidades que se recogen en la siguiente tabla, ilustrada con algunos ejemplos aclaratorios.

Tabla 2.

Modelo de atribución de los estudiantes hacia su rendimiento académico (Weiner, 1986)

		Controlables	**Incontrolables**
Causas internas	**Estables**	Esfuerzo típico: *Por lo general estudio mucho*	Capacidad: *Esto me va.*
	Inestables	Esfuerzo inmediato: Sencillamente no me preparé	Talante: *Hoy no estoy para...*
Causas externas	**Estables**	Actitud del profesor: *Creo que no le caí bien desde que…*	Tarea dura: *Ese examen era demasiado difícil*
	Inestables	Ayuda infrecuente: *Jamás podría haberlo conseguido sin…*	Suerte: *Anoche leí precisamente esa página del libro*

Nota. Adaptado de Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion* . New York: Springer-Verlag

Dependiendo de la atribución que el aprendiz genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos y expectativas que condicionan la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea. De esta manera, la explicación que un alumno se da sobre el resultado de una tarea y su

clasificación atribucional, determina en gran medida su posterior aprendizaje. Un alumno que atribuye sus resultados a la suerte no pondrá especial esfuerzo por aprender, por estudiar, por esforzarse en corregir errores; el resultado, el éxito o el fracaso de su actividad académica no está en sus manos y posiblemente tendrá un desempeño académico bajo (Morales y Gómez, 2009).

En contraste, la atribución al esfuerzo sería la que con más claridad facilita el aprendizaje, por cuanto se caracteriza por ser interna, inestable y controlable (Weiner, 1986). Las atribuciones que producen aportes positivos al aprendizaje se relacionan con la motivación intrínseca de la persona, ya que, la orientarán a realizar una acción o tarea asumiendo un compromiso auténtico con ella, disfrutando y manteniendo el interés por su ejecución hasta culminarla de forma satisfactoria (Morales y Gómez, 2009).

En la presente investigación se va a medir la motivación al logro a través de la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML) creada por Manassero y Vázquez (1998), con el fin de estudiar la motivación para el éxito escolar. El instrumento se compone de cinco factores denominados motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de examen y motivación de profesor.

En cuanto a los hallazgos empíricos, podemos mencionar un estudio realizado por Cid (2008), quien se propuso determinar la calidad de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, las atribuciones de motivación de logro, y correlacionar la variable motivación de logro con la variable estrategia de aprendizaje en una muestra de 33 estudiantes entre los 20 y 25 años, donde 31 de los alumnos fueron de sexo femenino y dos de sexo masculino; los resultados indicaron que los estudiantes reportaron altos niveles de interés por las materias cursadas.

Como afirma Polanco (2005) el material de estudio debería despertar mayor interés, provocar ilusión, reto cognitivo y deseo de conocer, de forma tal que la

experiencia de aprendizaje sea óptima. Cabe destacar que la muestra estuvo conformada mayormente por mujeres, razón por lo cual los indicadores de motivación de interés resultan altos (Cid, 2008). Según Ray, et al. (2003) las mujeres, en comparación con los hombres, se muestran más interesadas en el estudio y se apoyan con mayor frecuencia en estrategias que favorecen el estudio.

En cuanto a la dimensión de motivación de tarea/capacidad, se ha trabajado con muestras de estudiantes que realizan grandes abstracciones para poder comprender, analizar y aplicar los conocimientos aprendidos; además la información aprendida ha de ser aplicada y aprovechada para otras asignaturas, por lo cual los alumnos deben llevar a cabo un proceso de aprendizaje significativo. El hecho de que estos estudiantes posean capacidades adecuadas para el estudio, puede ser explicado por el tipo de educación que han recibido, caracterizada por promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas, interpretación de resultados, además los estudiantes desarrollan competencias asociadas al diagnóstico y argumentación (Cid, 2008).

Por su parte, Candusso (s.f.) realizó una investigación con estudiantes universitarios, donde uno de los objetivos consistió en conocer las características de la motivación al logro en las metas educativas que poseen los alumnos. Los resultados fueron ligeramente distintos, en tanto que los alumnos manifestaron puntajes moderados altos de la variable tarea/capacidad.

Con respecto a la dimensión de esfuerzo, Bravo, González y Maytorena (2009) llevaron a cabo un estudio donde participaron 343 alumnos y los objetivos fueron identificar las creencias sobre los resultados obtenidos de evaluaciones previas, para situación de éxito y fracaso y conocer las causas atribucionales y de motivación de logro que predominan en los estudiantes universitarios. En estos resultados, los estudiantes consideraron que las situaciones de éxito dependían mayormente del esfuerzo que los mismos invertían en sus estudios.

Para la dimensión motivación de examen, Candusso (s.f.) observó que los estudiantes reportaron niveles moderados de motivación de examen, por lo cual se puede afirmar que sus expectativas concordaban medianamente con las calificaciones obtenidas. De forma similar, en el estudio realizado Cid (2008) los estudiantes reportaron niveles medios de motivación de examen.

Por último, la dimensión motivación de profesor, la cual hace referencia a la percepción que poseen los estudiantes sobre capacidad pedagógica de los profesores, ha resultado con valores moderados (Candusso, s.f.; Cid, 2008). Por su parte, Bravo, González y Maytorena (2009) observaron puntajes altos de motivación de profesor en aquellas situaciones de éxito académico. En otras palabras, los estudiantes consideran que sus profesores poseen adecuadas capacidades de enseñanza la mayoría de las veces.

De igual forma, García (2007) plantea que la motivación para el rendimiento escolar está influenciada por los procesos cognitivos. Las atribuciones causales afectan a las conductas relacionadas con el rendimiento escolar. Según este autor, todos los alumnos están motivados para analizar las causas de los hechos educativos que suceden en el aula y a comprender las circunstancias que concurren en su ambiente.

Las investigaciones muestran que la motivación de un estudiante universitario está en función de la relevancia con la que percibe sus intereses y metas personales. Su motivación intrínseca constituye un aspecto importante en la iniciación y mantenimiento del aprendizaje, relacionándose así con su rendimiento académico. Los estudiantes con alta motivación intrínseca tienden a utilizar estrategias más profundas y elaborativas y a regular su proceso de comprensión (Baker, 2004; Míguez, 2005; Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste y Deci, 2003).

Por ende, se puede decir que la motivación es una variable de trascendente importancia en contextos académicos, diferentes investigaciones han demostrado

que la motivación está relacionada con diversos aspectos como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (Rodríguez, et al., 2001; De la Torre y Godoy, 2002; Balaguer, Castillo, y Duda, 2003). De igual forma González (2007) considera que la motivación representa un condicionante fundamental del rendimiento académico, junto a otras variables, como las estrategias de aprendizaje.

Para González (2007) la motivación académica se revela como uno de los mejores predictores del ajuste escolar logrado por el alumno: sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos. Según Juvonen y Wentzel (1996) la motivación académica se puede entender como el grado de disposición que posee un estudiante para aprender.

El estudio de la motivación académica se encuentra vinculado al enfoque de las metas académicas. Entendidas como el propósito de compromiso con la tarea, estas van a establecer el marco general con el cual el sujeto interpreta y experimenta los contextos académicos (Canabanach, Valle, Núñez y González, 1996).

Según Carver y Scheier (2000) cada uno de los estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje de un modo peculiar, donde más positiva sea la valoración de estas situaciones y tareas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, así como mayores posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que implique la tarea. Del mismo modo, cuanto más negativo sea el signo de la valoración motivacional que realiza el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea.

Un abordaje que intenta dar cuenta de la motivación en educación es la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), perspectiva que sugiere la multidimensionalidad de la motivación al postular que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o desmotivada. Estas

dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo desde la autodeterminación hasta la falta de control (Deci y Ryan, 1985).

La motivación intrínseca es entendida como un signo de competencia y autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Por su parte, Vallerand, et al. (1992) consideran a la motivación intrínseca como un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos:

- Hacia el conocimiento: se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo.

- Hacia el logro: puede ser definida como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar una nueva habilidad o destreza.

- Hacia las experiencias estimulantes: tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes derivadas de la propia dedicación a la actividad.

Por otra parte, la motivación extrínseca hace referencia a la participación en una actividad con fines instrumentales. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Vallerand et al., 1992).

Según Deci, Koestner y Ryan (1999) existen tres tipos de motivaciones extrínsecas que son distinguibles:

- Regulación externa: es el tipo más representativo de la motivación extrínseca y se refiere a participar en una actividad para conseguir recompensas siendo la conducta totalmente instrumental.

- Introyección: aunque la conducta está regulada por exigencias o demandas externas, el individuo comienza a internalizar las razones de su acción.

- Identificación: es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada, ya que, el individuo valora su conducta y cree que es importante; el compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo, aunque se sigue considerando motivación extrínseca porque la conducta sigue siendo instrumental.

Finalmente, la desmotivación se refiere a la falta de intencionalidad y por tanto, a la relativa ausencia de motivación (Deci y Ryan, 1985) concepto similar a la desesperanza aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) en que el individuo desmotivado experimenta sentimientos de incompetencia y expectaciones de incontrolabilidad. Los alumnos que están desmotivados asisten a sus clases sin propósitos, no teniendo en claro el la razón por la cual continúan estudiando, típicamente experimentan un efecto negativo como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan ningún objetivo ni afectivo, ni social ni material. Cuando se está desmotivado, los individuos no están motivados ni intrínseca ni extrínsecamente; simplemente no están motivados (López y Ledesma, 2006).

Según Barca, Mascarenhas, Brenlla, Morán y Muñoz (2009) los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas internas estables e incontrolables, por ejemplo, la capacidad, porque para ellos no existen soluciones, cayendo así en un estado de indefensión.

Sería preferible atribuir siempre los fracasos a causas externas que no dependen del control personal, como por ejemplo la suerte o la dificultad de las tareas. Lo positivo sería pensar que los problemas son solucionables, entrenables, sujetos a cambios y modificables.

En esta investigación se va a medir la motivación académica por medio de la Escala de Motivación Académica (EMA) construida originalmente por Manassero y Vázquez (1997), la cual ha sido validada por Núñez, Fontana y Pascual (2011), donde la solución factorial se compone por la motivación extrínseca internalizada, la motivación extrínseca pura, la motivación intrínseca pura, desmotivación y la motivación intrínseca vocacional.

Según, Núñez y Fontana (2009) quienes trabajaron con estudiantes de educación superior. Realizaron una investigación cuyo objetivo fue valorar si existían diferencias con respecto a los factores de motivación académica que manifestasen los alumnos. Los resultados indicaron que el factor motivación extrínseca internalizada fue altamente valorado.

Sin embargo, aunque la motivación extrínseca internalizada influye significativamente sobre el ámbito académico y permite al estudiante asumir como propios los valores de superación profesional, González-Gascón y Palacios (2011) afirman que este tipo de motivación debería ocupar un segundo plano, ya que, está más cerca de la desmotivación y tiene menor influencia sobre las estrategias de aprendizaje profundo. En su lugar, debería ubicarse la motivación intrínseca debido a que esta promueve acercamiento a tareas y actividades que generan mayor estimulación.

En relación a la motivación extrínseca pura se puede mencionar un estudio de Millán (2008) el cual tuvo por objetivo determinar los factores de motivación relacionados con el aprendizaje en el estudiante de medicina. La muestra fue de 178 estudiantes del área preclínica de la Escuela de Ciencias de la Salud de la

Universidad de Oriente. Según la autora, los estudiantes manifestaron interés en las materias cursadas, ya que, el conocimiento adquirido a través de ellas les podrá asegurar la obtención de un título profesional, un buen trabajo y salario, prestigio, comodidades, etc.

Autores como Polanco (2005) afirman que las recompensas externas adquieren relevancia, ya que, el reconocimiento social juega un papel importante en la elección vocacional. Hay estudiantes que deciden seguir estudios de una carrera que no les satisface a nivel personal, pero la presión social y familiar los induce a una elección profesional que en algunos casos no es la acertada.

Cabe destacar que existe correspondencia entre el enfoque de aprendizaje profundo (estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que se aprende estableciendo relación con información previa) y patrones motivacionales de naturaleza intrínseca; así como también existe entre el enfoque superficial (estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información para reproducirla en el momento oportuno) y pautas motivacionales de carácter extrínseco (Valle, et al., 2000). Por lo cual, al manejar información significativa acerca de su profesión, el estudiante mostrará mayor interés por comprender lo que aprenda; mientras que si sólo espera obtener reconocimiento y prestigio, mostrará menor interés por el esfuerzo e implicación en las tareas.

En relación a la motivación intrínseca, un estudio llevado a cabo por Valle, et al. (2000), donde la muestra estuvo compuesta por 614 estudiantes. El objetivo fue conocer los tipos de enfoques de aprendizaje que prefieren los estudiantes universitarios y sus características diferenciales respecto a determinadas variables motivacionales y académicas. Los resultados indicaron altos niveles de motivación intrínseca entre los estudiantes, debido a que éstos se enfocan en investigar y aumentar su nivel de conocimientos con respecto a las materias asociadas a la carrera de interés.

Los estudiantes muestran alto interés intrínseco asociado con una fuerte implicación y compromiso en el proceso de aprendizaje poniendo en marcha estrategias dirigidas a la comprensión significativa de nuevos conocimientos. Es así como el estudiante universitario debe tener confianza en sus propias capacidades y posibilidades que le permitan no sólo tener unas intenciones y motivos sobre lo que quiere conseguir, sino también creer que es capaz de lograr esos objetivos utilizando diversos recursos cognitivos disponibles (Valle, et al., 2000).

En cuanto a la dimensión desmotivación, Marín, Infante y Troyano (2000) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar el papel de las variables motivacionales y actitudinales en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los autores afirman que los planes de estudios, las escasas opciones de trabajo al finalizar los estudios o la ausencia de motivaciones intrínsecas al aprendizaje, producen estados de desmotivación en el alumnado. Consecuentemente, aumenta el número de fracasos. Además, la inmadurez vocacional y la falta de autoconocimiento académico-profesional pueden llevar al estudiante a cursar una carrera no deseada, y esto a su vez, incrementar los niveles de desmotivación.

Por último, la dimensión motivación intrínseca vocacional ha sido valorada altamente por los estudiantes (Núñez y Fontana, 2009). En relación a esta variable, cabe destacar la importancia de la influencia motivacional para estudiantes de educación superior, ya que, la carencia de la misma origina apatía hacia la reflexión de las implicaciones personales, laborales y sociales de una carrera profesional y, en consecuencia, la ausencia de motivos que le impulsen a involucrarse y concluir con éxito la carrera elegida (Cano, 2008).

Por lo expuesto anteriormente el objetivo de esta investigación, consiste en explicar, desde la Psicología Educativa, de que forma el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello es influida por el

sexo, el nivel educativo de los padres, el aprendizaje autorregulado, la motivación al logro y la motivación académica.

Método

1. Problema

¿Cómo influye el sexo, el nivel educativo de los padres, el aprendizaje autorregulado, la motivación al logro y la motivación académica sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Universidad Católica Andrés Bello?

2. Hipótesis

Hipótesis general

El aprendizaje autorregulado, el sexo, el nivel educativo de los padres, la motivación al logro y la motivación académica influirán directamente sobre el rendimiento académico.

Hipótesis específicas

- Las mujeres obtendrán un mayor puntaje de rendimiento académico que los hombres.

- Mientras mayor sea la cantidad de años que el padre haya estudiado, mayor será el puntaje de rendimiento académico de los estudiantes.

- Mientras mayor sea la cantidad de años que la madre haya estudiado, mayor será el puntaje de rendimiento académico de los estudiantes.

- A mayor puntaje de aprendizaje autorregulado, mayor puntaje de rendimiento académico.

- A mayor puntaje de valor de la tarea, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de autoeficacia para el aprendizaje, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de ansiedad, menor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de creencia de control, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de elaboración, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de organización, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de aprovechamiento del tiempo y constancia, menor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de autorregulación, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de solicitud de ayuda, mayor rendimiento académico.

- A mayor motivación al logro, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación de interés, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación de tarea/capacidad, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación de esfuerzo, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación de examen, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación de los profesores, mayor rendimiento académico.

- A mayor motivación académica, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación extrínseca internalizada, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación extrínseca pura, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación intrínseca pura, mayor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de desmotivación, menor rendimiento académico.

- A mayor puntaje de motivación intrínseca vocacional, mayor rendimiento académico.

3. Variables

3.1 Variable Predicha

Rendimiento Académico

Definición conceptual: es el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia, comparado con la norma de edad y el nivel académico (Navarro, 2007).

Definición operacional: autorreporte de calificaciones obtenidas en las materias de primer semestre del período académico 2011-2012. La escala utilizada será del cero (0) al veinte (20), las notas de todas las materias se promediara para obtener un puntaje único, mientras los alumnos obtengan puntajes más altos,

tendrán un mejor rendimiento académico (Araya, Caprioli, Carrillo, González, Sánchez y Niño, 2010).

3.2 Variables Predictoras.

3.2.1 Sexo

Definición conceptual: Diferencial biológica y física entre hombres y mujeres (Papalia, Olds y Feldman, 2005).

Definición operacional: categoría de respuesta indicada por el estudiante dada las opciones de respuesta Mujer (1) u Hombre (0).

3.2.2. Nivel Educativo del Padre

Definición conceptual: hace referencia al nivel académico culminado, presente en el padre de los alumnos de la muestra (Di Gresia y Porto, 2004).

Definición operacional: categoría de respuesta indicada por el estudiante para el nivel educativo más elevado que ha obtenido su padre, dada las opciones primaria incompleta (1), primaria completa (2), bachillerato incompleto (3), bachillerato completo (4), TSU (5), universitario (6), post universitario (7) y doctorado (8).

3.2.3 Nivel Educativo de la Madre

Definición conceptual: hace referencia al nivel académico culminado, presente en la madre de los alumnos de la muestra (Di Gresia y Porto, 2004).

Definición operacional: categoría de respuesta indicada por el estudiante para el nivel educativo más elevado que ha obtenido su madre, dada las opciones primaria incompleta (1), primaria completa (2), bachillerato incompleto (3),

bachillerato completo (4), TSU (5), universitario (6), post universitario (7) y doctorado (8).

3.2.4. Aprendizaje Autorregulado

Definición conceptual: según Rosário (2004) "un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos" (p.37). Además está conformado por cuatro dimensiones, que son las siguientes: motivacional, metodológica, resultados del desempeño y ambiental.

Definición operacional: puntaje obtenido en el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), de 81 ítems. De los cuales 31 corresponden a la motivación del estudiante, obteniendo puntajes en cuatro sub escalas que evalúan: (a) valor de la tarea, (b) autoeficacia, (c) creencia de control, (d) ansiedad en los exámenes. Los 50 ítems restantes corresponden a las estrategias de aprendizaje empleadas por el alumno, distribuyéndose en cinco sub escalas que evalúan: (a) elaboración, (b) organización, (c) aprovechamiento del tiempo y constancia, (d) autorregulación, (e) solicitud de ayuda. Las opciones de respuestas son presentadas en una escala tipo Likert de siete opciones de respuestas, que van desde "no me describe en absoluto" (1) a "me describe totalmente" (7). La respuesta de cada ítem contestado por el sujeto se suma para obtener el puntaje total en cada subescala, donde a mayor puntaje, mayor motivación y uso de estrategias de aprendizaje, respectivamente.

3.2.5. Motivación al Logro.

Definición conceptual: es el proceso que activa y dirige las conductas de aquellos individuos cuyo interés consiste en alcanzar la mejora de su autovaloración (Núñez, et al., 2011).

Definición operacional: puntaje obtenido en la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML), a través de una escala de diferencial semántico valorado en una escala de 9 puntos; la escala consta de 22 ítems. El instrumento está conformado por cinco sub escalas: (a) motivación de interés, (b) motivación de tarea/capacidad, (c) motivación esfuerzo, (d) motivación de examen y, (e) motivación de profesor (Núñez et al, 2011). La respuesta de cada ítem contestado por el sujeto se suma para obtener el puntaje total en cada sub escala, donde a mayor puntaje, mayor motivación al logro.

3.2.6. Motivación Académica.

Definición conceptual: hace referencia a un proceso complejo constituido por varios constructos interrelacionados significativamente entre sí, el componente de expectativas, el componente de valor y el componente afectivo (Pintrich y De Groot, 1990), que dan el grado de disposición que posee un estudiante para aprender (Juvonen y Wentzel, 1996).

Definición operacional: puntaje obtenido en la Escala de Motivación Académica (EMA). Se obtiene puntajes en cinco sub escalas que evalúan: (a) motivación extrínseca internalizada, (b) motivación intrínseca pura, (c) motivación extrínseca pura, (d) desmotivación y (e) motivación intrínseca vocacional (Núñez et al, 2011). La escala se encuentra compuesta por 28 ítems, las opciones de respuestas son presentadas por medio de una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 representa “nada de acuerdo” y 7 “totalmente de acuerdo”. La respuesta de cada ítem contestado por el sujeto se suma para obtener el puntaje total en cada subescala, donde a mayor puntaje en cada una de las dimensiones, mayor motivación extrínseca internalizada, extrínseca, intrínseca e intrínseca vocacional, excepto para la subescala desmotivación donde puntajes altos indican menor motivación.

4. Tipo y Diseño de Investigación

Este estudio se enmarca en el tipo de investigación no experimental. La investigación no experimental es definida por Kerlinger y Lee (2002) como:

> La búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente (p. 504).

Además, se clasifica como un diseño transversal. Como explican Hernández, Fernández y Baptista (1998) los investigadores que utilicen este tipo de diseño recolectarán datos en un tiempo único, y el propósito será describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

A su vez, este diseño corresponde a uno de tipo correlacional-causal, ya que, el objetivo consiste en describir relaciones entre dos o más variables en un momento específico. Se mide y analiza la asociación entre categorías, conceptos, objetos o variables; según Hernández, et al. (1998) “los diseños correlacionales/causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad ni pretender analizar relaciones de causalidad” (p.275).

Los resultados serán analizados a través de una regresión múltiple, ya que, este método multivariado analiza las influencias comunes y separadas de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente. Para la presente investigación, la variable a predecir es el rendimiento académico, la cual es afectada por las variables aprendizaje autorregulado, sexo, nivel de educación de los padres,

motivación al logro y motivación académica, cuyo rol corresponde al de variables predictoras.

El modelo propuesto de regresión, es representado a continuación:

$$RA = a + \beta (sexo) + \beta (NEP) + \beta (NEM) + \beta (AA) + \beta (MAL) + \beta (MA) + e$$

Donde:
RA: Rendimiento Académico.
a: constante.
NEP: nivel educativo del padre.
NEM: nivel educativo de la madre.
AA: Aprendizaje Autorregulado.
MAL: Motivación al logro.
MA: Motivación Académica.
e: error

El análisis de regresión múltiple se define como un método que permite estudiar los efectos y magnitudes de los efectos de más de una variable independiente sobre una variable dependiente, utilizando los principios de correlación y regresión (Kerlinger y Lee, 2002). El mismo presenta los siguientes supuestos:

1. Las variables que se incluyen en el modelo causal deben tener un orden derivado de una cierta teoría.

2. El modelo debe ser considerado como un sistema cerrado en cuanto contienen explícitamente todas las variables importantes en la determinación causal.

3. Las correlaciones entre las variables son lineales y aditivas.

4. Existe baja multicolinearidad entre las variables.

5. Las variables independientes están medidas sin error.

5. Población y Muestra

La población objeto del presente trabajo corresponde a estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) del turno diurno, de ambos sexos, nivel socioeconómico medio, entre los 16 y 26 años y todas las carreras de pregrado, pertenecientes al período académico 2011-2012.

A fines de llevar a cabo el estudio piloto, se escogió un grupo de 66 estudiantes. Según Argibay (2009), el tamaño de la muestra depende en parte de la cantidad de ítems involucrados en el análisis; “uno de los criterios más extendidos, es que el número de sujetos no sea menor a cinco veces la cantidad de ítems del instrumento” (p. 29).

El estudio piloto que se realizó para el instrumento de motivación académica y motivación al logro, se realizó con estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) con edades comprendidas entre 17 y 26 años. El 53% fueron hombres y el 47% mujeres. La distribución por carrera fue 56,1% de ingeniería informática, el 19,7% de ingeniería industrial, el 19,7% de educación y el 4,5% de letras y filosofía.

A partir de la población se escogió una muestra no probabilística, intencional de 422 estudiantes. Este tipo de muestreo permite al investigador “fijar como objetivo un subgrupo específico de una muestra de conveniencia. Las muestras se pueden restringir a un grupo homogéneo seleccionando un subconjunto de personas que tienen alguna característica en común” (p. 72, Meltzoff, 2000).

De las siguientes escuelas: Administración y Contaduría, Economía, Ciencias Sociales, Derecho, Letras y Filosofía, Psicología, Comunicación Social, Educación, Ingeniería Informática, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Telecomunicaciones, Ingeniería Civil, se escogieron al azar cuatro escuelas. Estas cuatro escuelas resultaron ser: Ingeniería Informática, Ingeniería Industrial, Educación y Comunicación Social; y se tomó estudiantes guardando la proporción de la población de la escuela, hasta completar los 400.

El tamaño de la muestra de este estudio fue de 422 estudiantes, de los cuales 272 (64.5%) son mujeres y 148 (35.1%) hombres, con edades comprendidas entre 16 y 26 años, siendo la edad promedio de 18 años (S= 1.67). Siendo el 54.7% de Comunicación Social, el 16.6% de Ingeniería Informática, el 16.1% de Educación, y el 12.6% de Ingeniería Industrial.

Por su parte, el nivel educativo de los padres de los estudiantes encuestados se observan en la tabla 3.

Tabla 3.
Porcentajes del nivel educativo de los padres y madres de los estudiantes encuestados.

Nivel Educativo	**Padre (%)**	**Madre (%)**
Primaria Incompleta	2.8	1.4
Primaria completa	3.6	3.3
Bachillerato Incompleto	4.5	4.7
Bachillerato Completo	18.2	17.8
TSU	14.5	17.1
Universitario	33.6	33.4
Postgrado	14.9	17.8
Doctorado	4.7	3.6

6. Instrumentos

Cuestionario de datos de identificación (ver anexo A).

Los sujetos completaron los datos referidos a sexo, edad, nivel educativo de los padres y calificación en las materias cursadas en el semestre pasado.

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) (ver anexo B).

Es un cuestionario de autorreporte creado por Pintrich et al (1998, 1993), cuya finalidad consiste en evaluar las orientaciones emocionales de los estudiantes y el uso de distintas estrategias de aprendizaje en una materia específica. La versión original está compuesta por 81 ítems para las dos partes (31 correspondientes a la motivación y 50 a las estrategias de aprendizaje), los cuales son respondidos mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 representa “no me describe en absoluto” y 7 “me describe totalmente”. Esta prueba toma aproximadamente, 30 minutos para realizarse (citado en Martínez y Galán, 2000).

En el instrumento original de Pintrich et al (1988) se agrupan los ítems en seis escalas motivacionales y nueve de estrategias de aprendizaje (ver tablas 4 y 5) (citado en Cardozo, 2008)

Tabla 4.

Escalas originales del Cuestionario de Motivación.

Dimensiones	Sub escalas	Ítems
Componentes de expectativas	Creencias de control	2, 9, 18, 25
	Autoeficacia	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
Componentes de valor	Metas intrínsecas	1, 16, 22, 24
	Metas extrínsecas	7, 11, 13, 30
	Valor de la tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27
Componentes afectivos	Ansiedad ante los exámenes	3, 8, 14, 19, 28

Nota. Adaptada de “Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario” por A. Cardozo, 2008, *Redalyc, 14*(28), p. 215.

Tabla 5.

Escalas originales del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje.

Dimensiones	Sub escalas	Items
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Repetición y ensayo	39, 46, 59, 72
	Elaboración	53, 62, 64, 67, 69, 81
	Organización	32, 42, 49, 63
	Pensamiento crítico	38, 47, 51, 66, 71
	Autorregulación metacognitiva	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79
Estrategias de manejo de recursos	Tiempo y lugar de estudio	35, 43, 52, 65, 70, 77
	Regulación del esfuerzo	80
	Solicitud de ayuda	37, 48, 60, 74
	Aprendizaje de los pares	34, 45, 50, 40, 58, 68, 75

Nota. Adaptada de “Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario” por A. Cardozo, 2008, *Redalyc, 14*(28), p. 215.

Por su parte, Cardozo (2008) validó este instrumento para la población venezolana empleando una muestra de 406 estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Simón Bolívar. Con respecto a la validez del instrumento, los análisis factoriales revelaron la existencia de cuatro factores motivacionales y cinco tipos de estrategias de aprendizaje. Encontrándose las sub escalas de valor de la tarea, autoeficacia, ansiedad y creencia de control, elaboración, organización, aprovechamiento del tiempo, autorregulación y ayuda (ver tabla 6).

Mientras que el coeficiente de confiabilidad total de la escala de motivación resultó alto (.85) y los valores encontrados para cada factor resultan considerables (entre .83 y .69). Por otra parte, la confiabilidad total de la escala de estrategias de aprendizaje es de .85 y los valores para cada factor resultan aceptables, encontrándose entre .86 y .53. Por lo tanto, esta fue la versión que se usó para el presente estudio.

Tabla 6.

Escalas encontradas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación en obtenidas en la versión de Cardozo (2008).

	Estudio de Cardozo (2008)	
	Escalas	**Items**
Motivación	Valor de la tarea	4, 10, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 27
	Autoeficacia	5, 6, 12, 13, 15, 20, 29, 31
	Ansiedad	3, 7, 11, 14, 19, 28, 30
	Creencia de control	1, 9, 16, 18, 25
Estrategias de Aprendizaje	Elaboración	36, 38, 44, 47, 51, 53, 54, 55, 62, 64, 69, 71, 81
	Organización	32, 39, 46, 49, 63, 67, 70, 72
	Aprovechamiento del tiempo y constancia	33, 37, 43, 52, 57, 60, 77, 80
	Autorregulación	35, 41, 42, 48, 73, 74, 76, 79
	Ayuda	45, 50, 68, 75

Nota. Adaptada de “Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario” por A. Cardozo, 2008, *Redalyc, 14*(28), p. 217, 219.

La sub escala valor de la tarea tiene como rango de respuesta 9 y 63 puntos, puntajes altos hacen referencia a la idea de actividades o materias más interesantes, importantes y útiles según el criterio del alumno.

La sub escala autoeficacia tiene un rango de respuesta entre los 8 y 42 puntos, donde a mayor puntaje mayor percepción de los estudiantes sobre su capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico.

La sub escala ansiedad en los exámenes tiene un rango de respuestas entre los 7 y 49 puntos, donde a mayor puntaje mayor presencia de pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, además, mayores reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba.

La sub escala creencia de control tiene un rango de respuestas comprendido entre los 5 y 35 puntos, donde a mayor puntaje mayor creencia del alumno de que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, además se considerará capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias.

La subescala elaboración tiene un rango de respuesta entre los 13 y 91 puntos, a mayor puntaje mayor uso de estrategias de elaboración, las cuales hacen referencia a la aplicación de conocimientos anteriores en situaciones nuevas para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas.

La subescala organización tiene como rango de respuesta los 8 y 56 puntos, un mayor puntaje hace referencia al uso de estrategias para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante. Destaca el uso de esquemas, resúmenes, subrayado, entre otros.

La sub escala aprovechamiento del tiempo y constancia cuyo rango está comprendido entre los 8 y 56 puntos, donde a mayor puntaje refleja mejor uso del tiempo de estudio y capacidad para centrarse en las actividades a realizar, alta diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes materias y alcanzar las metas establecidas.

La subescala autorregulación tiene un rango de respuesta entre los 8 y 56 puntos, donde los puntajes altos reflejan mayor autorregulación metacognitiva, establecimiento de metas y regulación del estudio y de la propia comprensión.

La subescala ayuda tiene un rango de respuesta entre los 4 y 28 puntos, donde a mayor puntaje mayor tendencia a pedir la ayuda a otros compañeros y al profesor durante la realización de las tareas académicas.

Este instrumento se ha aplicado en distintos niveles educativos, tanto no universitarios (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990; McKeachie et al, 1986; Pintrich, 1986; Pintrich et al, 1987 citado en Roces, Tourón y González, 1994). Incluso se han desarrollado dos versiones del mismo, una de ellas contempla la motivación y estrategias de aprendizaje en una asignatura concreta: el CEAM I. La otra se refiere a la motivación y estrategias que un alumno muestra en las asignaturas de un curso completo: el CEAM II, el cual es utilizado por Roces, Tourón y González (1994).

Esta escala fue adaptada y validada para su versión en castellano por Roces, Tourón y González (1995). Quienes aplicaron el cuestionario al inicio del curso académico 93-94 a una muestra de 463 alumnos pertenecientes a los cursos de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

En cuanto a la validez, los datos fueron procesados a través de un análisis factorial de tipo PAF con rotación oblicua y normalización Kaiser, considerando las cargas factoriales mayores a .30.

Con respecto a los resultados, la escala de motivación se compone de seis sub escalas: creencia de control, autoeficacia, metas instrínsecas, metas extrínsecas, valor de la tarea, ansiedad en los exámenes. Mientras que la escala de estrategias de aprendizaje está compuesta por las sub escalas de elaboración,

concentración, organización, esfuerzo, metacognición y ayuda de otros (Roces, Tourón y González, 1994).

La confiabilidad de la escala motivación en conjunto es alta (α=.82) y la de cada una de las sub escalas presenta valores entre moderados y altos (α=.48 a α=.86). Mientras que la confiabilidad de la escala de estrategias de aprendizaje en conjunto también es alta (α=.90) y cada una de las sub escalas alcanzó puntajes moderados (α=.68 a α=.84) (Roces, Tourón y González, 1994).

Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML) (ver anexo C).

Este instrumento fue creado por Manassero y Vázquez (1998) con la finalidad de medir aquellas conductas asociadas a la motivación al logro. Está compuesto por un total de 22 ítems de diferencial semántico, los cuales son valorados en una escala de 9 puntos; las puntuaciones más bajas en cada ítem se asocian con la motivación menos favorable para el éxito escolar, mientras que los puntajes altos se asocian a una alta motivación al logro (citado en Núñez et al, 2011)

Para ajustar la confiabilidad del instrumento a la muestra estudiada fue necesario eliminar los ítems 2, 4, 8 y 22. Lo siguiente fue realizar los cálculos Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y test de esfericidad de Bartlett ($p<0.05$) para observar la adecuación muestral. Los resultados arrojaron un KMO= .889 y esfericidad de Bartlett <0.00. Luego se realizó el análisis factorial exploratorio para estudiar la estructura de la escala, una vez eliminados los ítems pertinentes (Núñez et al, 2011).

Este instrumento está conformado por 5 factores. El primero es motivación de interés, conformada por 5 ítems (12, 11, 13, 15, 20 en el estudio original realizado por Manassero y Vázquez), altos puntajes son asociados a mayor interés e importancia atribuida a las calificaciones, la satisfacción en el estudio, el afán de sacar buenas notas y las ganas de aprender.

El segundo factor es la motivación Tarea/Capacidad constituido por 5 ítems (8, 10, 7, 9, 21 en el estudio realizado por Manassero y Vázquez) donde puntajes altos son asociados a las dimensiones de facilidad-dificultad y capacidad, tiene que ver con las expectativas de obtener cierto resultado en el futuro; mayor confianza de obtener buenas notas, la probabilidad de aprobar la materia y la frecuencia con la que se termina con éxito las tareas.

Luego la motivación de esfuerzo, conformado por 4 ítems (6, 17, 18, 19 en el estudio original), donde a mayor puntaje mayor persistencia en la tarea, las exigencias autoimpuestas respecto al estudio y la constancia ante las dificultades.

El cuarto factor es la motivación de examen, conformado por 4 ítems (14, 1, 3, 5 en el estudio original), puntajes altos reflejan mayor satisfacción con la calificación pasada y el grado en que las calificaciones se ajustan a la expectativa del estudiante, en otras palabras se refiere a la forma en que los exámenes determinan la calificación.

Por último, la motivación de profesor es un factor compuesto por 2 ítems (16, 22 en el estudio original), donde a mayor puntaje mayor conocimiento pedagógico del profesor y al aburrimiento en las clases.

Con respecto al índice de consistencia interna, se obtuvo un alpha de Cronbach igual a .887. De esta forma es posible obtener resultados confiables a partir de EAML.

Por su parte, Morales-Bueno y Gómez-Noceti (2009) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar la validez de constructo y la fiabilidad de la nueva EAML-M, aplicable en la evaluación de la motivación de logro en contextos educativos universitarios en donde se implementan estrategias de aprendizaje colaborativo. La muestra estuvo conformada por 224 estudiantes peruanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Con respecto a la validez, se llevo a cabo un análisis factorial exploratorio, de componentes principales, con rotación ortogonal. El valor para la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de .86 y el test de esfericidad de Bartlett arrojó una significancia $p < .001$. El análisis de la matriz de componentes rotados, donde se omitieron los pesos menores a .30, permitió identificar las dimensiones comunes con la escala original de Manassero y Vázquez (Morales-Bueno y Gómez-Noceti, 2009).

Con respecto a la estructura factorial, está compuesta por los siguientes factores: motivación de interés y motivación de esfuerzo (los cuales aparecen integrados en un solo factor), interacción con profesor, motivación de tarea/capacidad, influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, motivación de examen e interacción colaborativa con pares (Morales-Bueno y Gómez-Noceti, 2009).

Mientras que el valor de alpha de Cronbach fue de .902 para la escala total y para cada una de las dimensiones los valores resultaron favorables variando entre los .68 y .88. Por lo cual la escala permite obtener resultados confiables.

Escala de Motivación Académica (EMA) (ver anexo D).

Es un instrumento creado por Manassero y Vázquez (1997) con finalidad de medir distintas dimensiones concernientes al proceso de motivación de los estudiantes. Es un inventario de 27 ítems de estructura tipo Likert de 7 puntos donde la persona debe señalar su grado de acuerdo, donde 1 corresponde a la afirmación “nada de acuerdo” y 7 a “totalmente de acuerdo”.

Este instrumento fue aplicado a una muestra de 350 alumnos pertenecientes a diferentes zonas de la comunidad de Madrid. El muestreo fue llevado a cabo de

forma incidental; el 47,7% de los participantes eran hombres, y 52,3% mujeres, con edad promedio de 14,07 años (Núñez et al, 2011).

Por su parte, el objetivo del estudio realizado por Manassero y Vázquez (1997) fue validar y constatar la potencia empírica de la escala, participaron 181 alumnos de cuatro institutos de educación secundaria de Mallorca y dos de bachillerato de ciencias; con edades entre los 16 y 17 años donde el 43% eran mujeres.

Según el estudio realizado por Núñez et al (2011), fue necesario eliminar el ítem 20 para ajustar la confiabilidad del instrumento. A través del análisis factorial exploratorio se estudió la estructura de la escala, después de eliminar los ítems pertinentes, para observar la adecuación muestral se llevaron a cabo los cálculos Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y test de esfericidad de Bartlett ($p<0.05$); para la EMA, se obtuvo un KMO= .912 y esfericidad de Bartlett <0.00.

Cabe destacar que la puntuación total en cada subescala se obtiene a través de la suma del puntaje que corresponde a cada ítem.

Con respecto a la validez, la escala está compuesta por cinco dimensiones, la primera es la motivación extrínseca internalizada (MEI), la cual se constituye de 7 ítems (7, 28, 13, 27, 21, 6, 14 en la investigación realizada por Núñez et al), a mayor puntaje mayor presencia de conductas que obedecen a razones interiorizadas por la persona, en otras palabras son razones externas que se han convertido en internas.

La motivación extrínseca (ME) conformada por 4 ítems (22, 8, 15, 1 en el estudio realizado por Núñez et al), a mayor puntaje mayor presencia de obligaciones y conductas reguladas mediante recompensas, estos ítems se refieren al prestigio de un buen trabajo.

La motivación intrínseca pura (MI-P) compuesta por 2 ítems (18, 11 en el estudio realizado por Núñez et al), puntajes altos reflejan mayor necesidad de saber,

comprender y buscar el significado de las cosas, recoge el gusto y la emoción por conocer cosas nuevas o poder comunicar ideas propias.

La desmotivación (D) compuesta por 4 ítems (19, 26, 5, 12 en el estudio realizado por Núñez et al) puntajes altos son asociados al desinterés, desgana y apatía ante la asistencia a clase, se manifiesta en la sensación de estar perdiendo el tiempo y la duda acerca de continuar estudiando.

Por último, la Motivación Intrínseca Vocacional (MI-V) compuesta por 10 ítems (17, 9, 23, 3, 10, 16, 24, 25, 2, 4 en el estudio realizado por Núñez et al), según los autores, este nuevo factor los ítems restantes de los factores 2 y 3 del estudio original. Puntajes altos se asocian a mayores aspectos vocacionales, intereses e inquietudes por parte del estudiante.

Con respecto al índice de consistencia interna, se obtuvo un alpha de Cronbach igual a .878. De esta forma es posible obtener resultados confiables a partir de EMA.

7. Procedimiento

Estudio Piloto

1. Preparación del instrumento y administración de las escalas.
   1.1. Se prepararon la Escala Atribucional de Motivación al Logro y la Escala de Motivación Académica y se imprimieron el número de encuestas requeridas para la aplicación. Es importante mencionar, que para el cuestionario de aprendizaje autorregulado (CEAM II), no se realizó el proceso de adaptación, ya que este instrumento fue adaptado previamente a la población venezolana, mediante su aplicación a diversas muestras de dicha población, hallándose resultados similares en cuanto a los indicadores de confiabilidad y validez.

1.2. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo intencional no probabilístico. Las encuestas se administraron en salones de estudio de ingeniería, salones de quinto año de letras y educación, previo consentimiento de profesores y alumnos.

1.3. Se repartieron las encuestas a los alumnos, se les informó de manera general sobre el propósito de la investigación, se les señaló que la participación era voluntaria y se garantizó la confidencialidad de los datos.

1.4. Se recogieron y organizaron las encuestas respondidas para la tabulación.

2. Tabulación

2.1. Se enumeraron las encuestas.

2.2. Se transcribieron los datos obtenidos a través de las encuestas a una base de datos, a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 18.00 en español.

3. Análisis

3.1. Se realizó el análisis estadístico de los datos obtenidos, para obtener los indicadores de confiabilidad y validez que permitieron la utilización del instrumento en la muestra, utilizando el programa mencionado anteriormente.

Estudio definitivo

1. Selección de la muestra y aplicación de las encuestas.

1.1. Se obtuvo información acerca de las materias cursadas durante el primer semestre de las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Comunicación Social y Educación (período semestral).

1.2. Se realizó un listado de las materias de cada una de las carreras, el cual fue incluido en el instrumento final. Con el

objetivo de que los estudiantes colocaran las calificaciones definitivas para cada una de las materias.

1.3. La autora se dirigió hacia los directores de las diferentes escuelas de Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Comunicación Social y Educación (período semestral), a fin de obtener los porcentajes que representan la cantidad de estudiantes del segundo semestre de las carreras.

1.4. Al obtener esos datos se calculó el porcentaje equivalente de cada segundo semestre de las carreras, de acuerdo al tamaño muestral escogido (400 alumnos).

1.5. Se redactó una carta, dirigida a los directores de las escuelas, de solicitud de permiso a los directores para administrar las encuestas, donde se explicó el objetivo de la investigación.

1.6. Después de su aprobación, se acudió a las secretarías de las escuelas, para obtener horarios, salones y listados de alumnos correspondientes a las clases magistrales de pregrado del segundo semestre del turno diurno.

1.7. Se imprimió el número de instrumentos requeridos para la aplicación.

1.8. Luego de obtener el permiso de los profesores, la autora se dirigió a los salones de las clases seleccionadas, habló con el profesor y se administraron las encuestas al finalizar las clases.

1.9. Se repartieron las encuestas al número correspondiente de alumnos, se les comunicó el propósito de la investigación, su participación voluntaria y se garantizó la confidencialidad de los datos.

1.10. Se recogieron las encuestas, se agradeció la colaboración tanto a alumnos como profesor.

2. Tabulación
   2.1. Se enumeraron las encuestas.
   2.2. Se transcribieron los datos obtenidos a través de las encuestas a una base de datos, utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 18.00 en español.

3. Análisis
   3.1. Se realizó el análisis estadístico de los datos obtenidos, utilizando el SPSS, versión 18.00 en español.

4. Discusión de los resultados.
   4.1. Se realizó comparaciones entre los resultados obtenidos en la presente investigación con los mencionados anteriormente en el marco teórico de este trabajo.

8. Consideraciones éticas

La presente investigación contribuye con el quehacer científico y bienestar humano, por lo cual la información aquí incluida no pondrá en riesgo ningún principio de la ética. Este estudio se realiza bajo la supervisión de personas expertas en el área.

Como se expone en el Código Deontológico de la Práctica de la Investigación en Psicología, el investigador asumirá responsabilidad sobre sus actos en la conducción de la investigación, negándose a actuar en aquellas situaciones que considere éticamente cuestionables aunque las acciones sean ordenadas por algún miembro de la Universidad (Escuela de Psicología, 2002).

El investigador orientará sus acciones hacia el respeto por los individuos participantes en la investigación, tomando una posición activa a tal respecto. Esas condiciones son las siguientes: a) dignidad y buenas condiciones durante la participación en la investigación; b) privacidad y confidencialidad de informaciones personales; y c) bienestar general del individuo (Escuela de Psicología, 2002).

Se asegura conservar la integridad de los participantes, garantizando el mínimo de riesgo físico y psicológico para el sujeto a través del cumplimiento del principio de confidencialidad. De esta forma, el investigador debe garantizarle al participante que los datos solicitados serán salvaguardados y de uso limitado a la investigación (Kerlinger y Lee, 2002).

También se tomará en cuenta el principio de consentimiento informado, por lo que los participantes de este estudio fueron informados sobre el tipo de investigación que se estaba realizando; teniendo ellos la libertad de negarse o aceptar a participar. “El consentimiento será obtenido como respuesta a una invitación clara y detallada del procedimiento de tratamiento de los sujetos y el objetivo de la investigación” (p. 69) (Escuela de Psicología, 2002).

Por último, cabe destacar el principio de compromiso con la sociedad. La presente investigación cumplirá el balancear los beneficios del investigador, las autoridades de la institución y los participantes como sujetos, con los beneficios para la sociedad en general.

Análisis de Resultados

Análisis de la Prueba Piloto

Descripción de la muestra.

Para verificar si el comportamiento de las variables motivación al logro y motivación académica se ajustaba a las características de la población universitaria venezolana, se llevó a cabo un estudio piloto con la Escala Atribucional de Motivación al Logro de Manassero y Vázquez (1998) y la Escala de Motivación Académica de Núñez et al (2011).

La muestra intencional fue de 66 estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) con edades comprendidas entre 17 y 26 años. El 53% fueron hombres y el 47% mujeres. La distribución por carrera fue 56,1% de ingeniería informática, el 19,7% de ingeniería industrial, el 19,7% de educación y el 4,5% de letras y filosofía.

Análisis Psicométrico

Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML).

Se hizo un análisis factorial de componentes principales, donde se fijaron 5 factores con la intención de replicar el estudio realizado por Manassero y Vázquez (1998). El total de la varianza explicada es de 59,73%. El primer factor explica el 21,04%, el segundo el 12,86%, el tercero 11,00%, el cuarto el 8,34% y el quinto explica el 6,46%. Se interpretó la matriz de componentes rotados (rotación varimax) y se consideraron sólo aquellas cargas mayores a .30. A continuación se realiza una comparación entre los resultados obtenidos por Manassero y Vázquez (1998) y los resultados del presente estudio piloto.

Tabla 7.

Comparación entre el estudio realizado por Manassero y Vázquez (1998) y el actual para la escala atribucional de motivación al logro (EAML).

	Items encontrados en el estudio realizado por Manassero y Vázquez (1998)	Items encontrados en el estudio realizado por Jesús (2012)
Factor 1	11, 15, 12, 20, 13	11, 15, 12, 20, 13, 10, 21, 6, 8, 22
Factor2	10, 8, 9, 7, 21	3, 1, 5, 16
Factor 3	17, 19, 6, 18	9, 7, 17
Factor 4	3, 1, 5, 14	19, 14
Factor 5	16, 22	8

En términos generales, luego del análisis de los resultados de la piloto se observan discrepancias en la composición de todos los factores. El factor 1 resulta el más parecido con el factor 1 de la presente prueba piloto, en este sentido este factor está definido por los ítems (ítems 11, 15, 12, 20, 13) igual que en el estudio original, pero se agregan otros como 10, 21, 6, 8 y 22.

En el factor 2 del estudio actual cargaron los ítems 3, 1 y 5 los cuales originalmente se agrupan en el factor 4 del estudio de Manassero y Vázquez (1998). De modo diferencial cargo el ítem 16, referente a la capacidad pedagógica del profesor.

Con respecto al factor 3, cargaron los ítems 9, 7 y 8 los cuales coinciden con el factor 2 del estudio original, también para este factor se observa que cargan ítems distintos a la estructura original (en este caso el ítem 17).

En síntesis, se puede considerar que se replica parte de la escala original dado que los tres primeros factores son muy similares (ver tabla 7); las discrepancias

entre las dos estructuras podrían estar relacionadas con el tamaño muestral del presente estudio, así como con algunas características culturales presentes en la muestra. En vista de que el estudio original posee una muestra mayor y una validez más robusta se usará la escala manteniendo la estructura de la escala original.

Por otro lado, el análisis de confiabilidad para cada uno de los factores arrojó para el primer factor un alpha de .852, para el segundo .774, para el tercero .684, para el cuarto .507. Por lo cual el instrumento se considera internamente consistente (ver anexo G1).

Escala de Motivación Académica (EMA).

Después de realizar el análisis factorial de componentes principales, donde se fijaron 5 factores con la finalidad de replicar el estudio realizado por Núñez et al (2011) se obtuvo que el total de la varianza explicada fue de 57,57%. El primer factor explicó el 18,14%, el segundo el 14,24%, el tercero 13,41% y el cuarto el 11,77%. Para la interpretación de los factores se uso la matriz de componentes rotados (rotación varimax) y se consideraron sólo aquellas cargas mayores a .30. A continuación se realiza una comparación entre los resultados obtenidos por Núñez et al (2011) y los resultados del presente estudio piloto.

Tabla 8.

Comparación entre el estudio realizado por Núñez et al (2011) y el actual para la escala de motivación académica (EMA).

	Items encontrados en el estudio realizado por Núñez et al (2011)	Items encontrados en el estudio realizado por Jesús (2012)
Factor 1	28, 7, 27, 21, 13, 6, 14	28, 7, 27, 21, 13, 6, 14, 20, 17, 3, 10
Factor2	22, 8, 15, 1	18, 11, 9, 16, 25, 2, 4
Factor 3	19, 26, 12, 5	22, 8, 1
Factor 4	18, 11	19, 26
Factor 5	17, 9, 23, 3, 10, 16, 24, 25, 2, 4	15, 23, 24

En líneas generales, se puede considerar que las dos estructuras son bastante coincidentes (ver tabla 8).

Con respecto al primer factor, llamado Motivación Extrínseca Internalizada según Núñez et al (2011), hace referencia a comportamientos motivados por aspectos intrínsecos internalizados, es decir, normas externas asociadas al éxito profesional que el estudiante ha incorporado como suyas (ítems 28, 7, 27, 21, 13, 6, 14). A diferencia de la estructura original, también cargaron los ítems 20, 17, 3 y 10 pertenecientes al factor 5 del estudio de Núñez et al (2011).

En el presente estudio, el factor dos está compuesto por aquellos ítems referentes a la Motivación Intrínseca Pura (18, 11), así como también está conformado por algunos ítems, que originalmente, corresponden al factor cinco llamado Motivación Intrínseca Vocacional en el estudio original (estos ítems son 9, 16, 25, 2, 4) los cuales hacen referencia a comportamientos en los que los estudiantes afirman asistir a la institución ya que les agrada familiarizarse con la literatura pertinente a su carrera, el placer de leer, descubrir temas novedosos, aprender más, emoción que produce la lectura asociada a temas de la carrera, satisfacción, y comunicación a otros acerca de su carrera.

El tercer factor obtenido en este estudio, coincide con el que sería el factor dos del estudio original, llamado Motivación Extrínseca Pura (compuesto por los ítems 22, 8, 1). Los estudiantes reportan creencias de ganar un mejor salario de seguir asistiendo a la institución y prepararse profesionalmente, la importancia de obtener el título para obtener mayores beneficios en el ámbito laboral y optar por trabajos más prestigiosos.

En el factor 4 se agruparon los ítems relativos al factor llamado desmotivación (originalmente, factor 3). Estos ítems se asocian al desinterés, desgano y apatía por asistir a la institución (19, 26, 12, 5).

Finalmente, el quinto factor llamado Motivación Intrínseca Vocacional en el estudio original, engloba aspectos vocacionales, intereses e inquietudes de los estudiantes. En el presente estudio los ítems observados refieren a una proyección a futuro de la vida profesional de los estudiantes (ítems 15, 23 y 24), adquiriendo importancia la comodidad y visualización de mayores logros.

El análisis de confiabilidad arrojó para el primer factor un alpha igual a .869, la confiabilidad del segundo es .816, el tercer .804, el cuarto .691 y el quinto .733. Por lo cual el instrumento utilizado resulta internamente consistente.

En conclusión, los resultados sugieren una replicación muy parecida al estudio original por lo cual es válido. Existe un nivel aceptable de coincidencia entre los factores propuestos por Núñez et al (2001) y el presente estudio. Por lo tanto es posible asumir la estructura factorial propuesta por Núñez et al (2011) (ver anexo G2).

Estudio Definitivo

Análisis Psicométrico

Luego de llevar a cabo el procesamiento de los datos derivados de la muestra empleada en el presente estudio, se determinó la estructura factorial de las escalas realizando un análisis de componentes principales (ver anexo H). Además, se realizó el análisis de confiabilidad de los diferentes instrumentos aplicados, haciendo uso del método de consistencia interna Alpha de Cronbach (ver anexo I).

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)

Cuestionario de Motivación

Este cuestionario está constituido por 31 ítems.

Con el fin de determinar desde el punto de vista estadístico la pertinencia de realizar el análisis factorial con los datos disponibles, se calculó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (ver anexo H1). Estos resultados indican que es apropiado aplicar el análisis factorial a la matriz de datos bajo estudio.

Con respecto al análisis factorial se utilizó el análisis de componentes principales, con un autovalor de 1.5, obteniéndose cuatro factores, al igual que en la versión de Cardozo (2008), que explican el 47.08% de la varianza total. El primer factor con un autovalor de 8.398 explicó el 16.434% de la varianza; el segundo factor con un autovalor de 3.053 explicó el 14.618% de la varianza; el tercer factor con un autovalor de 1.601 explicó el 9.577% de la varianza; y el cuarto factor con un autovalor de 1.546 explico el 6.460% de la varianza.

Por medio de una rotación Varimax y una carga factorial igual o mayor a 0.30 como criterio de inclusión de los ítems dentro de los factores, la distribución de los ítems se puede observar en la tabla 9. Dichos resultados son consistentes con lo encontrado por la validación de Cardozo (2008), por lo cual, el primer factor recibe el nombre de valor intrínseco de la tarea; el segundo factor autoeficacia para el aprendizaje; el tercer factor ansiedad frente a los exámenes; y el cuarto factor creencia de control.

Tabla 9.

Distribución de los ítems de motivación según Cardozo (2008) y el actual para cada una de las subescalas.

	Items encontrados en el estudio de Cardozo (2008)	Items encontrados en el estudio de Jesús (2012)
Valor de la tarea	4, 10, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 27	1, 4, 10, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26 y 27
Autoeficacia	5, 6, 12, 13, 15, 20, 29, 31	2, 5, 6, 12, 13, 15, 20, 29 y 31
Ansiedad	3, 7, 11, 14, 19, 28, 30	7, 8, 11, 14, 19, 21, 28 y 30
Creencia de control	1, 9, 16, 18, 25	3, 9 y 25

Por otra parte, se obtuvo coeficientes Alpha de Cronbach moderados y altos para cada una de las sub escalas (ver tabla 10). En cuanto a la correlación de los ítems con la escala, se observa que todos los ítems correlacionan de forma positiva y moderada (r= .510); y los ítems 3 y 19 correlacionan de forma baja (r= .028; r= .037) respectivamente (ver anexo I1). En conclusión, se puede se considerar que el instrumento posee adecuada consistencia interna.

Tabla 10.

Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para las sub escalas de motivación (CEAM)

Sub escalas	Nº de Ítems	M	Min	Max	Varianza	Coeficiente de confiabilidad
Valor	11	5.311	4.186	5.938	0.319	.867
Autoeficacia	9	5.146	4.451	5.846	0.273	.807
Ansiedad	8	4.868	3.843	5.935	0.450	.680
Creencia de control	3	3.987	2.786	4.733	1.103	.483

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje

Este cuestionario está constituido por 50 ítems.

Con el fin de determinar desde el punto de vista estadístico la pertinencia de realizar el análisis factorial con los datos disponibles, se calculó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (ver anexo H2). Estos resultados indican que es apropiado aplicar el análisis factorial a la matriz de datos bajo estudio.

Con respecto al análisis factorial se utilizó el análisis de componentes principales, con un autovalor de 1.5, obteniéndose cuatro factores, al igual que en la versión de Cardozo (2008), que explican el 43.844% de la varianza total. El primer factor con un autovalor de 12.201 explicó el 12.889% de la varianza; el segundo factor con un autovalor de 3.350 explicó el 12.967% de la varianza; el tercer factor con un autovalor de 2.472 explicó el 6.687% de la varianza; el cuarto factor con un autovalor de 2.129 explicó el 6.159% de la varianza; y el quinto factor con un autovalor de 1.77 explicó el 5.411% de la varianza.

Por medio de una rotación Varimax y una carga factorial igual o mayor a 0.30 como criterio de inclusión de los ítems dentro de los factores, se encontró que los ítem 53 y 65 no cargaron en ningún factor. La distribución de los ítems se puede observar en la tabla 11. Dichos resultados son consistentes con lo encontrado por la validación de Cardozo (2008), por lo cual, el primer factor recibe el nombre de elaboración; el segundo factor organización; el tercer factor aprovechamiento del tiempo y constancia; el cuarto factor autorregulación y el quinto ayuda.

Tabla 11.

Distribución de los ítems de estrategias de aprendizaje según Cardozo (2008) y el actual para cada una de las subescalas.

	Items encontrados en el estudio de Cardozo (2008)	Items encontrados en el estudio de Jesús (2012)
Elaboración	36, 38, 44, 47, 51, 53, 54, 55, 62, 64, 69, 71, 81	38, 44, 47, 51, 54, 61, 62, 64, 66, 69, 71, 78, 79, 81
Organización	32, 39, 46, 49, 63, 67, 70, 72	32, 35, 39, 41, 42, 46, 48, 59, 63, 67, 73, 76
Aprovechamiento del tiempo y constancia	33, 37, 43, 52, 57, 60, 77, 80	33, 37, 43, 52, 57, 60, 77, 80
Autorregulación	35, 41, 42, 48, 73, 74, 76, 79	36, 49, 55, 56, 70, 72, 74
Ayuda	45, 50, 68, 75	34, 40, 45, 50, 58, 68, 75

Por otra parte, se obtuvo coeficientes Alpha de Cronbach moderados y altos para cada una de las sub escalas (ver tabla 12). En cuanto a la correlación de los ítems con la escala, se observa que todos los ítems correlacionan de forma positiva y moderada (r= .530); y los ítems 37, 52, 60 y 80 correlacionan de forma negativa (r= -.088; r= -.029; r= -.033; r= -.034) respectivamente (ver anexo I2). En conclusión, el instrumento se considera consistente.

Tabla 12.
Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para las sub escalas de estrategias de aprendizaje (CEAM)

Sub escalas	Nº de Ítems	M	Min	Max	Varianza	Coeficiente de confiabilidad
Elaboración	14	4.520	4.149	5.290	0.107	.879
Organización	12	5.294	4.855	5.976	0.133	.861
Aprovechamiento del tiempo y constancia	8	3.569	2.428	4.159	0.348	.618
autorregulación	7	4.578	3.990	4.958	0.139	.638
Ayuda	7	4.216	3.633	5.281	0.324	.715

Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML)

Este cuestionario está constituido por 22 ítems.

Con el fin de determinar desde el punto de vista estadístico la pertinencia de realizar el análisis factorial con los datos disponibles, se calculó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (ver anexo H3). Estos resultados indican que es apropiado aplicar el análisis factorial a la matriz de datos bajo estudio.

Con respecto al análisis factorial se utilizó el análisis de componentes principales, con un autovalor de 1.5, obteniéndose cinco factores, al igual que en la versión de Manassero y Vázquez (1998), que explican el 52.810% de la varianza total. El primer factor con un autovalor de 5.909 explicó el 19.430% de la varianza; el segundo factor con un autovalor de 2.000 explicó el 11.939% de la varianza; el tercer factor con un autovalor de 1.391 explicó el 9.699% de la varianza; el cuarto factor con un autovalor de 1.202 explicó el 6.232% de la varianza; y el quinto factor con un autovalor de 1.117 explicó el 5.510% de la varianza.

Por medio de una rotación Varimax y una carga factorial igual o mayor a 0.30 como criterio de inclusión de los ítems dentro de los factores, la distribución de los ítems se puede observar en la tabla 13. Dichos resultados son consistentes con lo encontrado por la validación de Manassero y Vázquez (1998), por lo cual, el primer factor recibe el nombre de motivación de interés; el segundo factor motivación de tarea/capacidad; el tercer factor motivación de esfuerzo; el cuarto factor motivación de examen y el quinto motivación de profesor.

Tabla 13.

Distribución de los ítems de motivación al logro según Manassero y Vázquez (1998) y el actual para cada una de las subescalas.

	Items encontrados en el estudio de Manassero y Vázquez (1998)	Items encontrados en el estudio de Jesús (2012)
Motivación de interés	11, 15, 12, 20, 13	6, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 22
Motivación tarea/capacidad	10, 8, 9, 7, 21	7, 8, 9
Motivación de esfuerzo	17, 19, 6, 18	2, 17, 18, 19
Motivación de examen	3, 1, 5, 14	1, 3, 5
Motivación de profesor	16, 22	4, 14, 16

Con respecto a la confiabilidad del instrumento, las sub escalas obtuvieron coeficientes alpha de Cronbach moderados y altos, con excepción del factor motivación de profesor que posee una baja consistencia interna (ver tabla 14). En cuanto a la correlación de los ítems con la escala, se observa que todos los ítems correlacionan de forma positiva y moderada (r= .150) (ver anexo I3). En consecuencia, se considera que el instrumento posee adecuada consistencia interna.

Tabla 14.
Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para la escala atribucional de motivación al logro (EAML)

Sub escalas	Nº de Ítems	M	Min	Max	Varianza	Coeficiente de confiabilidad
Motivación de interés	9	7.081	5.525	8.152	0.560	.827
Motivación de tarea/capacidad	3	6.304	5.417	7.022	0.665	.534
Motivación de esfuerzo	4	7.040	6.710	7.276	0.075	.626
Motivación de examen	3	5.823	5.370	6.409	0.283	.685
Motivación de profesor	3	6.100	5.365	7.029	0.721	.307

Por otra parte, se puede observar que la confiabilidad de las escalas del instrumento tanto en la prueba piloto como en la definitiva es alta. Mientras que la cantidad de factores obtenidos, en ambos casos, son iguales (ver tabla 15).

Tabla 15.
Comparación de la escala atribucional de motivación al logro (EAML) en la prueba piloto y la definitiva.

	Items encontrados en el estudio piloto	Items encontrados en el estudio definitivo
Motivación de interés	6, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 21 y 22	6, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 22
Motivación tarea/capacidad	7, 9, 17	7, 8, 9
Motivación de esfuerzo	14 y 19	2, 17, 18, 19
Motivación de examen	1, 3, 5 y 16	1, 3, 5
Motivación de profesor	8	4, 14, 16

Escala de Motivación Académica (EMA).

Este cuestionario está constituido por 28 ítems.

Con el fin de determinar desde el punto de vista estadístico la pertinencia de realizar el análisis factorial con los datos disponibles, se calculó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (ver anexo H4). Estos resultados indican que es apropiado aplicar el análisis factorial a la matriz de datos bajo estudio.

Con respecto al análisis factorial se utilizó el análisis de componentes principales, con un autovalor de 1.5, obteniéndose cinco factores, al igual que la versión de Núñez et al (2011), que explican el 62.009% de la varianza total. El primer factor con un autovalor de 9.041 explicó el 15.696% de la varianza; el segundo factor con un autovalor de 3.117 explicó el 13.538% de la varianza; y el tercer factor con un autovalor de 2.590 explicó el 12.705% de la varianza; el cuarto factor con un autovalor de 1.436 explicó el 10.063% de la varianza; y el quinto factor con un autovalor de 1.178 explicó el 10.007% de la varianza.

Por medio de una rotación Varimax y una carga factorial igual o mayor a 0.30 como criterio de inclusión de los ítems dentro de los factores, la distribución de los mismos se puede observar en la tabla 16. Dichos resultados son consistentes con lo encontrado por la validación de Núñez et al (2011) por lo cual, el primer factor recibe el nombre de motivación extrínseca internalizada; el segundo factor motivación extrínseca pura; el tercer factor motivación intrínseca pura; el cuarto factor desmotivación y el quinto motivación intrínseca vocacional.

Tabla 16.

Distribución de los ítems de estrategias de aprendizaje según Núñez et al (2011) y el actual para cada una de las subescalas.

	Items encontrados en el estudio de *Núñez et al (2011)*	Items encontrados en el estudio de Jesús (2012)
Motivación Extrínseca Internalizada	28, 7, 27, 21, 13, 6, 14	7, 14, 21, 27, 28
Motivación Extrínseca Pura	22, 8, 15, 1	1, 3, 8, 10, 15, 17, 22, 24
Motivación Intrínseca Pura	18, 11	11, 18, 25
Desmotivación	19, 26, 12, 5	5, 12, 19, 26
Motivación Intrínseca Vocacional	17, 9, 23, 3, 10, 16, 24, 25, 2, 4	2, 4, 6, 9, 13, 16, 23

Con respecto a la consistencia interna del instrumento, cada una de las sub escalas obtuvo un coeficiente de confiabilidad alto (ver tabla 17). En cuanto a la correlación de los ítems con la escala, se observa que todos los ítems correlacionan de forma positiva por encima de .630, menos los ítems 5, 12, 19 y 26 que correlacionan de forma negativa (r= -.051; r= -.094; r= -.149; r= -.123) respectivamente (ver anexo I4). En conclusión, el instrumento resulta confiable.

Tabla 17.

Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para la escala de motivación académica (EMA)

Sub escalas	Nº de Ítems	M	Min	Max	Varianza	Coeficiente de confiabilidad
Motivación extrínseca internalizada	5	5.650	5.289	5.998	0.074	.830
Motivación extrínseca pura	8	5.760	4.863	6.231	0.172	.823
Motivación intrínseca pura	3	4.444	4.197	4.579	0.046	.863
Desmotivación	4	1.725	1.500	2.224	0.112	.805
Motivación intrínseca vocacional	7	5.892	5.661	6.106	0.022	.868

Por otra parte, se puede observar que la confiabilidad de las escalas del instrumento, tanto en la prueba piloto como en la definitiva, es alta. Mientras que la cantidad de factores obtenidos en el análisis factorial de la prueba piloto y de la definitiva son iguales (ver tabla 18).

Tabla 18.

Comparación de la escala motivación académica (EMA) en la prueba piloto y la definitiva

	Items encontrados en el estudio piloto	Items encontrados en el estudio definitivo
Motivación Extrínseca Internalizada	28, 7, 27, 21, 13, 6, 14, 20, 17, 3, 10	7, 14, 21, 27, 28
Motivación Extrínseca Pura	22, 8, 1	1, 3, 8, 10, 15, 17, 22, 24
Motivación Intrínseca Pura	18, 11, 9, 16, 25, 2, 4	11, 18, 25
Desmotivación	19, 26	5, 12, 19, 26
Motivación Intrínseca Vocacional	23, 24	2, 4, 6, 9, 13, 16, 23

Análisis Descriptivo

Se llevó a cabo las estimaciones de los estadísticos descriptivos con el objeto de evaluar el comportamiento de cada una de las variables establecidas en el modelo de regresión. Para este fin, se estimaron los estadísticos de tendencia central, dispersión y forma para todas las subescalas que conforman a las escalas aplicadas.

Tabla 19.

Descriptivos de la variable Rendimiento Académico.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
6	20	14.05	14.00	2.014	0.075	0.344

A continuación, la representación gráfica de la distribución de puntajes obtenida para esta variable:

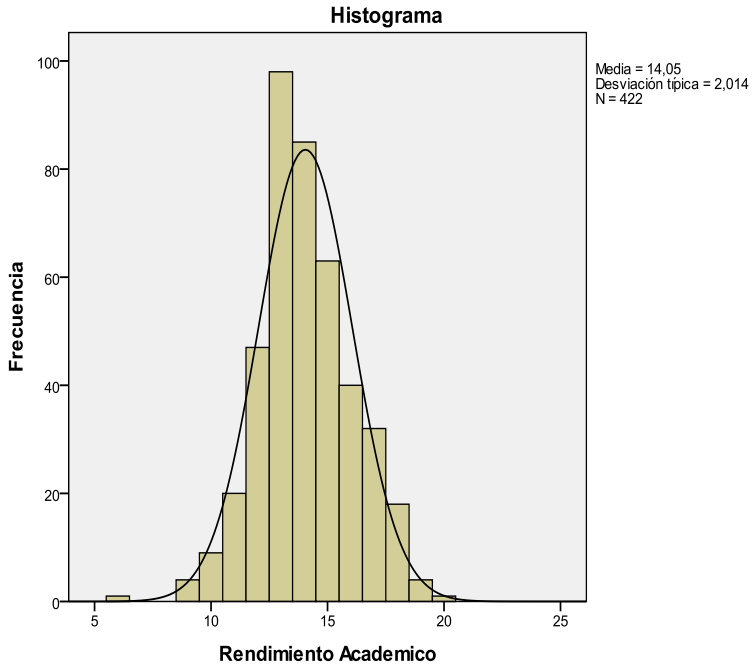


Figura 2. Distribución de los puntajes de la variable rendimiento académico.

La variable **rendimiento académico**, obtuvo una puntuación mínima de 6 y una máxima de 20, con una media aritmética de 14.05, cuenta con una baja variabilidad en los puntajes (CV= 14.33%), lo cual significa que la distribución de los mismos se asemeja a una curva normal y es simétrica, como confirmación de esto se obtuvo una asimetría de 0.075; adicionalmente la forma de la distribución tiende a ser leptocúrtica (Ku= 0.344) evidenciando que una cantidad importante de alumnos manifiesta puntajes medios de rendimiento académico, mientras que no existe gran cantidad que presenten bajas o altas notas (ver tabla 19).

Tabla 20.

Descriptivos de la dimensión valor de la tarea de la variable motivación de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
20	63	48.538	50.000	8.999	-0.611	-0.040

En cuanto a la dimensión **valor de la tarea**, de la variable **motivación** de **aprendizaje autorregulado**, en la tabla 20 se puede observar que la puntuación mínima fue de 20 y la máxima de 63, con una media aritmética de 48.53 y desviación de 8.99; lo que indica que la tendencia en esta variable fue hacia los valores medio altos con poca variación entre ellos. Para confirmar lo anterior, se observa que la distribución tiende a una asimetría negativa (As= -0.611), también presenta una forma platicúrtica (Ku= -0.040) lo cual evidencia una distribución de los datos parecida a la distribución normal. De esta forma, se puede decir que la mayoría de los alumnos encuestados presenta un nivel moderado alto de valor de la tarea.

Tabla 21.

Descriptivos de la dimensión autoeficacia para el aprendizaje de la variable motivación de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
11	56	41.290	42.000	7.822	-0.627	0.838

En cuanto a la dimensión **autoeficacia para el aprendizaje** de la variable **motivación** de **aprendizaje autorregulado**, obtuvo un rango de puntuaciones entre 11 y 56, con una media aritmética de 41.92 y desviación de 7.82; lo que significa que la tendencia en esta variable fue hacia los valores moderados altos con poca variación entre ellos. Además, la distribución presenta una tendencia hacia la asimetría negativa (As= -0.627), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por los encuestados son medias altas. De igual forma, la distribución se caracteriza por una forma leptocúrtica (Ku= 0.838) evidenciando que los alumnos de la muestra presentan una autoeficacia para el aprendizaje moderadamente alta (ver tabla 21).

Tabla 22.

Descriptivos de la dimensión ansiedad ante los exámenes de la variable motivación de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
10	49	31.248	32.000	7.662	-0.263	-0.239

En cuanto a la dimensión **ansiedad ante los exámenes** de la variable **motivación** de **aprendizaje autorregulado**, obtuvo un rango de puntuaciones entre 10 y 49, con una media aritmética de 31.24; cuenta con una variabilidad moderada baja en los puntajes (CV= 24.51%), lo cual indica una distribución cercana a valores normales y con tendencia a la asimetría (As= -0.263). De igual manera, la forma de la distribución tiende a ser ligeramente platicúrtica (Ku= -0.329) por lo cual la muestra en general manifiesta puntajes medios de ansiedad al momento de las evaluaciones (ver tabla 22).

Tabla 23.

Descriptivos de la dimensión creencia de control de la variable motivación de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
9	35	24.894	25.000	5.265	-0.396	-0.185

En cuanto a la dimensión **creencia de control** de la variable **motivación** de **aprendizaje autorregulado**, obtuvo un rango de puntuaciones entre 9 y 35, con una media aritmética de 24.89; cuenta con una variabilidad moderada baja en los puntajes (CV= 21.13%). En cuanto a asimetría, se observa que la distribución tiende hacia la asimetría negativa (As= -0.396) y la forma presenta una ligera tendencia platicúrtica (Ku= -0.185), lo que significa que la distribución de puntajes es cercana a una curva normal y los puntajes de los alumnos de la muestra indican valores moderados de creencia de control (ver tabla 23).

Tabla 24.

Descriptivos de la dimensión elaboración de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
20	91	57.578	58.000	15.385	-0.049	-0.596

En cuanto a la dimensión **elaboración** de la variable **estrategias de aprendizaje** de **aprendizaje autorregulado**, la puntuación mínima fue de 20 y la máxima de 91, con una media aritmética de 57.57 y desviación de 15.38; lo que significa que la tendencia en esta variable fue hacia puntajes medios con variación moderada baja entre ellos. Con respecto a la asimetría, la distribución es simétrica (As= -0.049) y la forma tiende a ser platicúrtica (Ku= -0.524), lo cual indica que la muestra de alumno manifiesta usar moderadamente las estrategias de elaboración (ver tabla 24).

Tabla 25.

Descriptivos de la dimensión organización de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
8	56	37.245	38.000	10.426	-0.328	-0.411

En cuanto a la dimensión **organización** de la variable **estrategias de aprendizaje** de **aprendizaje autorregulado**, la puntuación mínima fue de 8 y la máxima de 56, con una media aritmética de 37.24 y desviación de 10.42; por lo que la tendencia en esta variable fue hacia puntajes medios con una variación moderada baja entre ellos. Para confirmar lo anterior se observa que la distribución presenta una asimetría de tendencia negativa (As= -0.328). De igual forma, la distribución se caracteriza por una forma de ligera tendencia platicúrtica (Ku= -0.411), lo que significa que los alumnos encuestados hacen uso de las estrategias de organización de manera moderada (ver tabla 25).

Tabla 26.

Descriptivos de la dimensión aprovechamiento del tiempo y constancia de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
11	53	28.549	28.000	7.944	0.172	-0.477

Como se observa en la tabla 26, la dimensión **aprovechamiento del tiempo y constancia** de la variable **estrategias de aprendizaje** de **aprendizaje autorregulado** obtuvo un rango de puntuaciones entre 11 y 53, con una media aritmética de 28.54 y desviación de 7.94, por lo tanto la distribución tiende hacia puntajes medios con poca variabilidad entre ellos. Para confirmar estos datos, la distribución es simétrica (As= 0.172) y la forma se caracteriza por ser ligeramente platicúrtica (Ku= -0.477) lo que indica que los estudiantes de la muestra aprovechan el tiempo medianamente y son más o menos constantes con sus ritmos de estudio.

Tabla 27.

Descriptivos de la dimensión autorregulación de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
15	56	42.930	44.000	8.211	-0.618	0.162

Con respecto a la dimensión **autorregulación** de la variable **estrategias de aprendizaje** de **aprendizaje autorregulado**, obtuvo un rango de puntaje entre 15 y 56, con una media aritmética de 42.93 y desviación de 8.21. La distribución en esta variable tiende hacia puntajes medio altos con poca variabilidad entre ellos; tal como se confirma pues la asimetría de la distribución es igual a -0.618 lo que significa que presenta una tendencia asimétrica negativa, mientras que la curtosis es igual 0.162, lo cual indica que la distribución es mesocúrtica. Estos datos permiten decir que los estudiantes que participaron en este estudio poseen estrategias de autorregulación a un nivel de tendencia moderada alta (ver tabla 27).

Tabla 28.

Descriptivos de la dimensión ayuda de la variable estrategias de aprendizaje de aprendizaje autorregulado.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
4	28	18.444	19.000	5.868	-0.364	-0.538

Como se puede observar en la tabla 28, la dimensión **ayuda** de la variable **estrategias de aprendizaje** de **aprendizaje autorregulado**, presenta una puntuación mínima de 4 y máxima de 28, con una media aritmética de 18.44; cuenta con una variabilidad moderada baja de los puntajes (CV= 31.81%). La distribución tiene una ligera asimétrica negativa (As= -0.364) y ligera tendencia platicúrtica (-0.538), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas tienden a agruparse alrededor de la media. Estos datos permiten afirmar que los alumnos solicitan ayuda tanto de compañeros como de profesores a un nivel moderado.

Tabla 29.

Descriptivos de la dimensión motivación de interés de la variable motivación al logro.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
12	45	36.766	38.000	6.513	-0.841	0.431

Se puede observar en la tabla 29, la dimensión **motivación de interés** de la variable **motivación al logro**, la cual contó con una puntuación mínima de 12 y una máxima de 45, con una media aritmética de 36.76 y desviación de 6.51, lo que indica que la distribución en esta variable tiende hacia puntajes moderados altos con poca variabilidad entre ellos. Además, la distribución tiende hacia una asimetría negativa (As= -0.841) mientras la curtosis es igual a 0.431, por lo que la forma es mesocúrtica, lo cual nos permite decir que los estudiantes muestran un nivel moderado alto de interés hacia éxito académico.

Tabla 30.

Descriptivos de la dimensión motivación de tarea/capacidad de la variable motivación al logro.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
9	45	33.029	33.000	6.301	-0.558	0.467

Como se observa en la tabla 30, la dimensión **motivación de tarea/capacidad** de la variable **motivación al logro**, contó con un rango de puntuaciones entre 9 y 45, con una media aritmética de 33.02, el coeficiente de variación es igual al 19.07% el cual indica baja variabilidad entre los datos. Con respecto a la asimetría, la distribución presenta ligera tendencia asimétrica y negativa (As= -0.558) mientras que la curtosis indica que posee una forma mesocúrtica (Ku= 0.467). Por lo tanto, se puede afirmar que los alumnos de la muestra manifiestan un nivel moderado de motivación de tarea/capacidad.

Tabla 31.

Descriptivos de la dimensión motivación de esfuerzo de la variable motivación al logro.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
11	36	28.389	29.000	5.374	-0.574	-0.046

Con respecto a la dimensión **motivación de esfuerzo** de la variable **motivación al logro**, se obtuvo un rango de puntuaciones entre 11 y 36, donde la media aritmética es 28.38 y la desviación 5.37. La distribución tiende hacia puntajes medios altos con poca variación entre ellos; esto significa que la distribución es ligeramente asimétrica, como confirmación de este dato la asimetría es igual a -0.574; mientras que la curtosis es igual a -0.046, lo que indica que la forma es mesocúrtica. Estos datos permiten decir que los estudiantes encuestados manifiestan un nivel moderado alto de motivación de esfuerzo (ver tabla 31).

Tabla 32.

Descriptivos de la dimensión motivación de examen de la variable motivación al logro.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
4	36	23.363	24.000	6.028	-0.261	-0.235

En relación a la dimensión **motivación de examen** de la variable **motivación al logro**, la puntuación mínima fue 4 y la máxima 36, la media aritmética 23.36 y la desviación 6.02, lo que indica que la distribución de puntajes tiende hacia valores moderados y existe poca variación entre ellos. La distribución de los datos es normal, con una forma simétrica (As= -0.261) y ligera tendencia platicúrtica (Ku= -0.235). Lo observado significa que los estudiantes de la muestra del presente estudio manifiestan un nivel medio de motivación de examen (ver tabla 32).

Tabla 33.

Descriptivos de la dimensión motivación de profesor de la variable motivación al logro.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
2	18	12.508	13.000	3.017	-0.463	0.323

La dimensión **motivación de profesor** de la variable **motivación al logro**, obtuvo un rango de puntaje entre 2 y 18, donde la media aritmética es 12.50, contando con un coeficiente de variación moderado bajo (CV= 24.08%). La distribución de los datos tiende hacia puntajes medios y su variabilidad es moderada baja. La distribución es cercana a la normal, con ligera tendencia asimétrica (AS= -0.463) y mesocúrtica (Ku= 0.323), por lo tanto se puede decir que los alumnos presentan niveles medios en la variable motivación de profesor (ver tabla 33).

Tabla 34.

Descriptivos de la dimensión motivación extrínseca internalizada de la variable motivación académica.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
12	49	39.827	41.000	7.869	-.917	0.509

Con respecto a la dimensión **motivación extrínseca internalizada** de la variable **motivación académica**, se obtuvo un rango de puntuaciones entre 12 y 49, la media aritmética de 39.82 y la desviación de 7.86, lo cual indica que la distribución en esta variable presenta tendencia hacia valores altos y con poca variabilidad. La distribución es asimétrica y negativa (As= -.917) y la forma de tendencia leptocúrtica (Ku= 0.509). Esto significa que gran cantidad de los puntajes se agrupan hacia valores altos, por lo cual los estudiantes afirman poseer niveles altos de motivación extrínseca internalizada (ver tabla 34).

Tabla 35.

Descriptivos de la dimensión motivación extrínseca pura de la variable motivación académica.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
4	28	22.400	23.000	5.195	-1.103	0.870

En relación a la dimensión **motivación extrínseca pura** de la variable **motivación académica**, la tabla 35 muestra que hubo una puntuación mínima de 4 y una máxima de 28, con una media aritmética de 22.40 y desviación de 5.19, por lo cual los puntajes tienden hacia valores altos con poca variación entre ellos; la distribución resulta asimétrica y negativa (As= -1.103), adicionalmente, es leptocúrtica (Ku= .870). Estos datos evidencian que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas, por lo tanto los alumnos manifiestan altos niveles de motivación extrínseca pura.

Tabla 36.

Descriptivos de la dimensión motivación intrínseca pura de la variable motivación académica.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
2	14	8.754	9.000	3.492	-0.228	-0.839

En relación a la dimensión **motivación intrínseca pura** de la variable **motivación académica**, hubo una puntuación mínima de 2 y una máxima de 14, con una media aritmética de 8.75, el coeficiente de variación es moderado bajo (39.88%) por lo cual la distribución tiende hacia valores medios con una variación moderada baja entre ellos. Con respecto a la asimetría, la distribución tiende a la asimetría (As= -0.228), mientras que la curtosis es igual a -0.839, por lo que la forma es platicúrtica. Estos datos indican que los participantes del estudio presentan moderados niveles de motivación intrínseca pura (ver tabla 36).

Tabla 37.

Descriptivos de la dimensión desmotivación de la variable motivación académica.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
4	28	6.901	4.500	4.529	1.991	3.831

La dimensión **desmotivación** de la variable **motivación académica**, obtuvo un rango de puntuaciones entre 4 y de 28, con una media aritmética de 6.90 y desviación de 4.52, por lo cual la distribución tiende a ser heterogénea y hay gran variación entre los datos. La distribución también resulta marcadamente asimétrica y positiva (As= 1.991), mientras que la curtosis indica una forma marcadamente leptocúrtica (Ku= 3.831). Lo que significa que una gran mayoría de las puntuaciones se agrupa alrededor de valores bajos, por lo cual los alumnos manifiestan bajos niveles de desmotivación (ver tabla 37).

Tabla 38.

Descriptivos de la dimensión motivación intrínseca vocacional de la variable motivación académica.

Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
16	70	57.873	60.000	9.222	-1.024	1.192

La dimensión **motivación intrínseca vocacional** de la variable **motivación académica**, obtuvo un rango de puntuaciones entre 16 y 70, una media aritmética de 57.87, el coeficiente de variación fue bajo (CV= 15.93%), por lo tanto la distribución en esta variable tiende a puntajes altos y con poca variabilidad entre ellos. Con respecto a la asimetría, esta distribución resulta asimétrica y negativa (As= -1.024) y la forma es leptocúrtica (Ku= 1.192). Estos datos indican que gran cantidad de los datos se agrupan alrededor de valores altos que significa que los estudiantes presentan altos niveles de motivación intrínseca vocacional (ver tabla 38).

Análisis de Regresión Múltiple

Con el objeto de verificar los supuestos del modelo de regresión múltiple paso a paso, se llevó a cabo una evaluación del criterio de normalidad, a partir del cual sólo las variables rendimiento académico, ayuda, motivación de interés, motivación de esfuerzo, motivación de profesor, motivación extrínseca internalizada, motivación extrínseca pura, motivación intrínseca pura, desmotivación y motivación intrínseca vocacional no presentaron una distribución normal de sus valores al fijar $\alpha = 0.01$ (ver tabla 39). Según Courvoisier y Renaud (2010), la regresión paso a paso es lo suficientemente robusta para que ser utilizada aun cuando no se cumpla el supuesto de normalidad de las variables.

Tabla 39.
Resultados de la verificación del supuesto de normalidad para las variables establecidas en el modelo de regresión.

Variables	Z de Kolgomorov-Smirnov	Significancia
Rendimiento Académico	2.782	.000
Valor	1.492	.023
Autoeficacia	1.214	.105
Ansiedad	1.066	.206
Creencia de control	1.474	.026
Elaboración	.917	.370
Organización	1.217	.104
Aprovechamiento del tiempo y constancia	.975	.298
Autorregulación	1.484	.024
Ayuda	1.645	.009
Interés	2.023	.001
Tarea/capacidad	1.492	.023
Esfuerzo	1.722	.005
Examen	1.048	.222
Profesor	2.040	.000
Extrínseca Internalizada	2.438	.000
Extrínseca Pura	2.793	.000
Intrínseca Pura	1.666	.008
Desmotivación	5.263	.000
Intrínseca Vocacional	2.023	.001

Por otra parte, se calcularon las correlaciones entre las variables independientes, obteniéndose que la correlación mínima fue .001 y la máxima fue .670. Por lo tanto, predominan relaciones bajas y moderadas y tomando como criterio .70, se puede afirmar que no hay multicolinealidad (ver anexo J).

Para evaluar el supuesto de homocedasticidad, se calculó el estadístico Durbin-Watson cuyo resultado fue 1.504, lo que indica que las correlaciones entre los errores no es alta, por lo cual se asume homocedasticidad (ver anexo 40). Por otra parte, no existe colinealidad, es decir, las variables de este modelo no relacionan entre sí pues los valores de Tolerancia son cercanos a 1 (ver tabla 41).

A continuación, se realizó el análisis de regresión múltiple paso a paso para el cual se utilizó un nivel de significación estadística de .05. Tal como se observa en la tabla 40, en el primer paso la variable **rendimiento académico,** presenta una correlación múltiple moderada y significativa (R= .389) con la dimensión motivación de examen de la variable motivación al logro; en el segundo paso la variable correlacionó moderada y significativamente (R= .466) con la combinación lineal de las dimensiones motivación de examen de la variable motivación al logro y valor de la tarea de la variable motivación de aprendizaje autorregulado.

Para el tercer paso, la variable dependiente presentó una correlación moderada y significativa (R= .500) con la combinación lineal de las dimensiones motivación de examen de la variable motivación al logro, valor de la tarea de la variable motivación de aprendizaje autorregulado y ansiedad ante los exámenes de la variable motivación de aprendizaje autorregulado. Por último, en el cuarto paso se observó una correlación moderada y significativa (R= .523) con la combinación lineal de las dimensiones motivación de examen de la variable motivación al logro, valor de la tarea de la variable motivación de aprendizaje autorregulado, ansiedad ante los exámenes de la variable motivación de aprendizaje autorregulado y la variable sexo.

Tabla 40.

Resumen del modelo de Regresión Múltiple paso a paso.

Resumen del modelo[e]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,389[a]	,152	,148	1,940	,152	39,878	1	223	,000	
2	,466[b]	,217	,210	1,868	,066	18,612	1	222	,000	
3	,500[c]	,250	,239	1,833	,032	9,512	1	221	,002	
4	,523[d]	,273	,260	1,808	,024	7,161	1	220	,008	1,504

a. Variables predictoras: (Constante), Examen

b. Variables predictoras: (Constante), Examen, Valor

c. Variables predictoras: (Constante), Examen, Valor, Ansiedad

d. Variables predictoras: (Constante), Examen, Valor, Ansiedad, Sexo

e. Variable dependiente: Rendimiento Academico

En la tabla 41, se presenta el orden de inclusión de las variables en la ecuación que predice el rendimiento académico. En el primer paso del análisis, se incorporó motivación de examen, la cual explicó el 14.8% de la varianza (F= 39.878; gl= 1/223; R^2_{adj}=.148; p= .000), en el segundo paso, valor de la tarea explicó el 21.0% de la varianza (F= 30.820; gl= 2/222; R^2_{adj}=.210; p= .000), en el tercer paso ansiedad ante los exámenes, explicó el 23.9% de la varianza (F= 24.505; gl= 3/221; R^2_{adj}=.239; p= .000) y en el cuarto paso, sexo explicó el 26.0 % de la varianza (F= 20.681; gl= 4/220; R^2_{adj}=.260; p= .000). En conclusión, el presente modelo de regresión múltiple posee una explicación final del 26% de varianza del rendimiento académico.

En consecuencia, los estudiantes que participaron en este estudio que posean niveles moderados de motivación de examen, nivel moderadamente bajo de valor de la tarea, niveles bajos de ansiedad ante los exámenes y sean mujer van a obtener un alto rendimiento académico.

Sin embargo, el resto de las variables introducidas no predijeron el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en este estudio (ver anexo K).

Tabla 41.

Regresión Múltiple paso a paso de las variables predictoras del rendimiento académico.

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados			Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	10,928	,523		20,891	,000		
	Examen	,137	,022	,389	6,315	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	8,076	,831		9,716	,000		
	Examen	,125	,021	,355	5,935	,000	,983	1,018
	Valor	,063	,015	,258	4,314	,000	,983	1,018
3	(Constante)	9,463	,932		10,159	,000		
	Examen	,116	,021	,329	5,530	,000	,962	1,040
	Valor	,071	,015	,288	4,837	,000	,957	1,045
	Ansiedad	-,049	,016	-,184	-3,084	,002	,959	1,043
4	(Constante)	10,091	,948		10,641	,000		
	Examen	,108	,021	,306	5,163	,000	,942	1,062
	Valor	,066	,015	,268	4,526	,000	,942	1,062
	Ansiedad	-,048	,016	-,180	-3,058	,003	,958	1,044
	Sexo	-,702	,262	-,157	-2,676	,008	,957	1,045

a. Variable dependiente: Rendimiento Académico

Discusión

El objetivo de esta investigación fue explicar, desde la Psicología Educativa, cómo el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello es influido por el sexo, el nivel educativo de los padres, el aprendizaje autorregulado, la motivación al logro y la motivación académica.

Al realizar el estudio piloto de la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML) y de la Escala de Motivación Académica (EMA), se encontró, en términos generales, coincidencia entre las estructuras factoriales originales y las del presente estudio.

Según el estudio de Manassero y Vázquez (1998) la solución de cinco factores con rotación Varimax resultó la más parsimoniosa, explicaba la mayor proporción de varianza posible y era más fácil de interpretar teóricamente. Por su parte, el estudio piloto mostró la misma cantidad de factores, donde el primero coincide tal, como en el estudio original, con la motivación de interés y los ítems referidos a la relevancia que conceden los alumnos a las notas, la satisfacción de estudiar y ganas de aprender. El segundo factor de la presente investigación resultó similar al cuarto factor del estudio de Manassero y Vázquez, de manera que hace referencia a las percepciones de los estudiantes respecto a las calificaciones obtenidas en el pasado cercano, denominándose motivación de examen.

El tercer factor obtenido en la piloto coincidió con el segundo factor del estudio original, por lo cual se observaron ítems que evaluaban las expectativas de resultados futuros en términos de confianza, probabilidad de aprobar y frecuencia de éxito y recibió el nombre de motivación de tarea/capacidad. El cuarto y quinto factor del estudio piloto, no coincidieron con la estructura original, ya que, en ellos se incluyeron ítems correspondientes de los factores tarea/capacidad y examen. Por otra parte, la proporción de varianza explicada encontrada en el presente estudio resultó adecuada.

Es posible que las diferencias halladas sean explicadas debido a una diferencia en términos de tamaño muestral y de características culturales de los participantes del estudio original.

El análisis de confiabilidad de la EAML realizado por Manassero y Vázquez (1998) resultó muy bueno, comparando la consistencia interna de las distintas subescalas se observó muy buena fiabilidad de Motivación de Interés, Motivación de Tarea/capacidad y Motivación de Esfuerzo, mientras que el resto obtuvo confiabilidades menores. En el caso del estudio piloto, se obtuvieron confiabilidades moderadas y altas para cada una de las subescalas, por lo cual se consideró que el instrumento posee adecuada consistencia interna.

Con respecto a la EMA, Núñez et al (2011) obtuvieron una solución factorial donde los ítems se distribuyeron en cinco factores. Éstos mostraron los mejores niveles de saturación, a pesar de una ligera pérdida de parsimonia. En el estudio piloto actual también se encontraron cinco factores, donde el primer factor resultó una mezcla del primer y quinto factor del estudio original. En este se distribuyeron ítems referentes a las normas externas acerca del éxito profesional que los alumnos han incorporado (factor 1, denominado originalmente Motivación Extrínseca Internalizada) y aspectos vocacionales, intereses e inquietudes de los estudiantes (factor 5, llamado Motivación Intrínseca Vocacional por Núñez et al).

Para el segundo factor del estudio piloto, se observó que su estructura se compone de ítems referidos al factor denominado, en el estudio original, Motivación Intrínseca Pura y del factor Motivación Intrínseca Vocacional. Por eso, éste se refiere al agrado de estudiar la carrera, familiarizarse con literatura asociada, satisfacción y emoción por aprender temas nuevos.

El tercer factor coincidió con el segundo del estudio realizado por Núñez et al (2011), donde se distribuyeron ítems asociados al interés por ganar un buen salario, asistir a la institución para formarse profesionalmente, la importancia de obtener un

título universitario para recibir beneficios y prestigio. Es por eso que recibió el nombre de Motivación Extrínseca Pura. Por su parte, el cuarto factor tuvo alta coincidencia con el que sería el tercer factor del estudio original; los ítems que lo componen se refieren al desinterés y apatía por asistir a clases, por lo cual recibe el nombre de Desmotivación.

Por último, el quinto factor se compone de algunos ítems que originalmente son del factor Motivación Intrínseca Vocacional, específicamente se observan aquellos donde se atribuye importancia a la proyección a futuro, la comodidad y la visualización de mayores logros en el ámbito profesional.

Según Núñez et al (2011), se obtuvieron índices de notable consistencia interna para las subescalas de la EMA. Al igual que el original, en el presente estudio piloto se observaron índices de moderada y alta confiabilidad, por lo cual resultó un instrumento internamente consistente.

Con respecto al estudio definitivo, se llevó a cabo el análisis psicométrico del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación, el cual ya ha sido adaptado y validado para estudiantes venezolanos por Cardozo (2008). Este instrumento se divide a su vez en dos escalas, la primera llamada Motivación y la segunda Estrategias de Aprendizaje.

La estructura factorial de la presente investigación resultó, términos generales, semejante a la observada por Cardozo (2008). En el caso de la escala Motivación, los ítems se distribuyeron en cuatro factores, los cuales aportaron una adecuada explicación de la varianza total. El primer factor coincidió con la primera dimensión que Cardozo denominó Valor de la tarea, donde se haya ítems referidos a la opinión del alumno acerca de la importancia y utilidad de las asignaturas.

El segundo factor también coincide con el denominado Autoeficacia, donde los ítems refieren a las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad para

asimilar contenidos y alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje y rendimiento (Cardozo, 2008). Con respecto al tercer factor, al igual que el estudio original, recibió el nombre Ansiedad ante los exámenes, ya que, en él se agrupan ítems acerca del nivel de bloqueo producido en las evaluaciones debido a la ansiedad.

Por último, el cuarto factor fue el que mostró menor coincidencia, sin embargo, en él se agrupan algunos ítems encontrados en lo que Cardozo (2008) denominó Creencia de control. Este factor reflejó la creencia de los alumnos acerca del dominio de las asignaturas cursadas y cómo esto depende del esfuerzo.

En cuanto al análisis de confiabilidad, la presente investigación reveló índices moderados y altos para cada una de las subescalas, lo cual es consistente con lo observado por Cardozo (2008), donde los valores de alpha de Cronbach fueron aceptables para cada factor.

Para la escala de Estrategias de Aprendizaje, la solución factorial estuvo compuesta por cinco factores, lo cuales aportaron una proporción de varianza explicada adecuada; siendo esto congruente con los hallazgos de Cardozo (2008). El primer factor tuvo alta coincidencia con el que Cardozo denominó Elaboración, ya que, en él se agrupan reactivos asociados a las estrategias de procesamiento, combinación y relación que implican un compromiso cognitivo elevado. El segundo factor, también resultó muy similar a la segunda dimensión del estudio original, llamada Organización; en ésta se distribuyeron ítems referidos el uso de técnicas de subrayado, esquemas, diagramas, listas, recordatorios, relectura de apuntes, resúmenes y mantenimiento de un ritmo apropiado de trabajo.

La estructura del tercer factor, de la presente investigación, fue igual a la del original. En él cargaron todos los ítems referidos al uso del tiempo de estudio y capacidad de los estudiantes para concentrarse en aquellos que están realizando, es por esto que recibe el nombre de Aprovechamiento del tiempo y constancia.

A diferencia de los anteriores, el cuarto factor fue el que tuvo muy baja coincidencia con el original, dado que sólo cargó un ítem de la estructura propuesta por Cardozo (2008). En el estudio original, este factor fue definido como Autorregulación debido a que en él se distribuyen aquellos referentes a la autorregulación de la propia comprensión, del estudio y del esfuerzo para llevar al día los contenidos de las asignaturas para alcanzar las metas deseadas. Esta discrepancia pudo deberse a características idiosincráticas de la presente muestra.

Por último, el quinto factor, denominado por Cardozo como Ayuda, presentó una estructura similar a la original, dado que incluye reactivos relacionados a la ayuda que solicitan los estudiantes a otros compañeros y al profesor durante la realización de las actividades académicas.

En el análisis de confiabilidad, los resultados fueron congruentes con el estudio realizado por Cardozo (2008), toda vez que los valores de alpha de Cronbach fueron moderados y altos para cada una de las subescalas.

Por otra parte, el análisis factorial y de confiabilidad definitivo para las escalas EAML y EMA resultaron semejantes a los resultados del estudio piloto. En conclusión, los resultados aquí reportados apoyan la validez de los instrumentos que se utilizaron. Cabe destacar que se mantuvieron las estructuras originales de los instrumentos CEAM, EAML y EMA, a fines del contraste de las hipótesis planteadas en la presente investigación.

Antes de realizar el modelo de regresión múltiple, fue necesario verificar los supuestos de normalidad, colinealidad y homocedasticidad. De los cuales sólo se cumplieron los dos últimos, es decir, se verificó la ausencia de correlaciones entre las variables independientes y la ausencia de correlaciones entre los errores. Con respecto al criterio de normalidad, se observó que un número de variables, incluyendo el rendimiento académico, no presentaron una distribución normal, sin embargo, fue posible continuar el análisis debido a que la regresión paso a paso es

un método robusto que puede ser aplicado a pesar de la ausencia de normalidad (Courvoisier y Renaud, 2010).

Como se ha mencionado anteriormente, el rendimiento académico consiste en una expresión valorativa del proceso educativo experimentado por los estudiantes (Lomelí, 2002), además es un fenómeno multicausal (Navarro, 2007), por lo cual puede ser explicado a través de diversos factores personales y contextuales.

El modelo de regresión múltiple paso a paso, de la presente investigación, indicó que las variables que predicen el **rendimiento académico** fueron la dimensión **motivación de examen** de la variable motivación al logro, la dimensión **valor de la tarea** de la variable aprendizaje autorregulado, la dimensión **ansiedad ante los exámenes** de la variable aprendizaje autorregulado y la variable **sexo**.

En consecuencia, los participantes de la presente muestra atribuyen gran importancia a las calificaciones obtenidas, a las tareas realizadas y consideran que menores montos de ansiedad favorecen el rendimiento.

En concordancia con estos resultados, Manassero y Vázquez (1998, 2000) encontraron que la dimensión motivación de examen fue uno de los predictores más significativos del rendimiento académico. Según los autores, el papel motivador de los exámenes requiere que los exámenes y pruebas de evaluación del rendimiento sean adecuados al currículo enseñado en clases y que los procesos de evaluación sean objetivos y justos en relación al trabajo de los alumnos.

Por otra parte, los resultados observados con respecto a la dimensión valor de la tarea, son similares a los observados por Roces, Tourón y González (1994), ya que, los estudiantes que atribuían mayor importancia a las tareas obtenían alto rendimiento académico.

Con respecto a la variable ansiedad ante los exámenes, los resultados de la presente investigación son congruentes con lo observado en investigaciones previas, ya que, los niveles de ansiedad para los estudiantes universitarios son moderados, y que la relación entre ésta y el rendimiento académico es significativa e inversa, por lo cual la ansiedad experimentada al momento de desarrollar pruebas académicas obstruye el nivel de rendimiento académico (Hernández-Pozo y Coronado, 2008), (Ávila-Toscano, Hoyos, González y Cabrales, 2011).

También, Rojas, Aguijo y Ramírez (2011) concluyen que las personas con niveles altos de ansiedad ante los exámenes obtendrán bajo rendimiento académico. Lo cual sirve de apoyo a los resultados del presente estudio.

Adicionalmente, Grandis (2009), quien también trabajó con estudiantes de los primeros años de la carrera. Observó que los jóvenes reportaron un nivel medio de ansiedad ante los exámenes.

Según la autora, los estudiantes, en su entrada al mundo universitario, deben adaptarse a un nuevo entorno. Esto los lleva a adoptar estrategias de afrontamiento muy distintas a las que poseían hasta ese momento para así culminar en forma exitosa las demandas educativas. Sin embargo, una gran parte de los alumnos presentan conductas académicas que son inadecuadas para las exigencias de los primeros años, por lo tanto experimentan falta de control que genera ansiedad y estrés. En consecuencia, aquellos que reportaron moderado nivel de ansiedad, tuvieron bajo rendimiento académico (Grandis, 2009).

De manera específica, el presente estudio mostró que las mujeres presentaron mejor rendimiento académico que los hombres; resultado que es similar al de investigaciones anteriores como la de Parmentier (1994), Bodson (2000) y Vargas (2001). Las mujeres tienen mayor capacidad para atender con eficacia las exigencias académicas y presentan mejores calificaciones que los hombres. Es posible que estos resultados se deban a que las mujeres adoptan conductas más

adecuadas a las normas universitarias, trabajan más que los hombres y se preparan para los exámenes durante todo el año.

En concordancia con esto, Caso y Hernández (2007) observaron que las mujeres parecen responder con mayor eficacia a las exigencias del entorno escolar y a desenvolverse de mejor forma en ambientes estructurados, ya que, en comparación con los hombres, presentan mejores calificaciones, se encuentran más interesadas en el estudio, organizan de mejor forma sus actividades académicas, se apoyan con mayor frecuencia en estrategias y técnicas que favorecen su estudio y la comprensión lectora, además de fijar metas personales y profesionales.

A diferencia de los resultados de la presente investigación, en el estudio de García y Pérez (2009) el rendimiento académico es predicho por las dimensiones autoeficacia para el aprendizaje del componente motivacional y aprovechamiento del tiempo y constancia del componente de estrategias de aprendizaje. Debido a que los autores aplicaron este instrumento a través de la modalidad web y el servicio fue infundido de modo masivo por correo electrónico, tiene sentido que los alumnos hayan asignado mayor peso a dimensiones como la autoeficacia y el uso del tiempo.

Tal como señala Lobato (2006), el estudio y trabajo autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. Implica por parte de quien aprende asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, Caso y Hernández (2007) afirman que variables y dimensiones de naturaleza personal afectan las calificaciones de los estudiantes. Los autores obtuvieron un modelo de regresión múltiple donde la percepción de competencia, el establecimiento de metas, el aprovechamiento del tiempo y la elaboración predijeron el rendimiento académico.

Según los autores, el estudiante que confía en su habilidad para organizar y ejecutar determinado curso de acción para resolver un problema o realizar determinada tarea, es un individuo con resultados exitosos, resultados que retroalimentan con autopercepciones positivas su autoestima. Por otra parte, la formulación de metas de desempeño y metas dirigidas a la realización de una tarea, impactan favorablemente la conducta académica. Adicionalmente, los estudiantes que sepan administrar el tiempo efectivo dedicado al estudio, organicen y atiendan las tareas, y utilicen estrategias de aprendizaje tales como la elaboración de cuadros sinópticos, formulación de preguntas y la identificación de palabras y conceptos clave, obtendrán mejores calificaciones (Caso y Hernández, 2007).

Como se ha observado anteriormente los estudiantes del presente estudio reportaron nivel moderado alto de autoeficacia y moderado de control sobre sus capacidades; esto puede traer consecuencias positivas sobre la vida académica, ya que, como afirman Roces, et al. (1994), los alumnos pondrían en acción las estrategias adecuadas para conseguir los resultados deseados. En otras palabras, al poseer un conocimiento adecuado de sus destrezas aunado a la capacidad de trabajar eficientemente, los estudiantes cuentan con la habilidad de discernir entre aquellos métodos de estudio que les ayude a obtener resultados favorables en el ámbito educativo.

Si relacionamos los resultados obtenidos en el presente trabajo con la concepción de los procesos de aprendizaje-enseñanza más actuales (García, 2007), podríamos pensar que estos estudiantes se encuentran inmersos en un ambiente educativo donde cumplen un rol activo en cuanto a sus procesos de aprendizaje, ya que, muestran interés en aplicar los conocimientos adquiridos a nuevos planteamientos y problemas. Además, pueden mostrar deseos de contemplar conocimientos más allá del salón de clases aprovechando el valor educativo de distintas experiencias.

Por otra parte, el presente estudio nos permitió observar que las variables: nivel educativo del padre, nivel educativo de la madre, autoeficacia para el aprendizaje, creencia de control, elaboración, organización, aprovechamiento del tiempo y constancia, autorregulación, ayuda, motivación interés, motivación tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de profesor, motivación extrínseca internalizada, motivación extrínseca pura, motivación intrínseca pura, desmotivación y motivación intrínseca vocacional no predijeron el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en este estudio.

Algunas variables antes mencionadas, sin embargo, correlacionaron de manera moderada con el rendimiento académico. Éstas fueron: sexo, autoeficacia, aprovechamiento del tiempo, autorregulación, motivación tarea/capacidad y la más alta de todas las correlaciones fue entre motivación de examen y rendimiento académico.

De forma más o menos similar, Roces, et al. (1999) encontraron que las correlaciones entre los factores correspondientes a las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico fueron más elevadas que las de motivación con el rendimiento. La correlación más alta correspondió a la dimensión de constancia, le siguió aprovechamiento del tiempo y concentración, metacognición y elaboración, finalmente la correlación correspondiente a la dimensión ayuda resultó extremadamente baja.

Entre las estrategias de aprendizaje estudiadas en la presente, la correlación más alta fue aprovechamiento del tiempo, le siguió autorregulación, organización y elaboración, mientras que la correlación de ayuda fue extremadamente baja.

Al igual que Roces, et al. (1999), en el presente estudio, se observó que la correlación más alta correspondió a la dimensión de autoeficacia, le siguió el valor de la tarea, la ansiedad y por último la creencia de control.

Otras investigaciones encontraron que la correlación más alta con el rendimiento fue la puntuación total de estrategias de aprendizaje. Entre todas las estrategias, la que tuvo mayor correlación con la nota fue la concentración y el aprovechamiento del tiempo, seguida de la metacognición y del esfuerzo. El factor que menos correlación mostró fue organización. Mientras que las correlaciones entre las escalas de motivación y el rendimiento académico fueron bastante más bajas que las de estrategias. La correlación más alta se produjo entre la ansiedad y la nota, la cual fue negativa (Roces, et al., 1994).

Por otra parte, García, et al. (2002) encontraron correlaciones significativas e inversas entre el rendimiento académico y las motivaciones referidas a la ansiedad, el aprovechamiento del tiempo y concentración; mientras que la constancia se relacionó positivamente con el rendimiento.

En lo que respecta a las relaciones entre motivación y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, los resultados mostraron escasas relaciones. De las variables motivacionales ninguna correlacionó positivamente con el rendimiento, más bien existe una relación inversa entre rendimiento y ansiedad, por lo que a mayor rendimiento los estudiantes reportaron menores montos de ansiedad. Según los autores, es deseable tener un mejor control de la ansiedad, ya que, así existe menor interferencia durante los exámenes (García, et al., 2002).

Cabe destacar la importancia de la relación entre las variables de orden motivacional y de orden cognitivo, lo cual se evidencia en un estudio realizado por Suárez, et al. (2005). El principal aporte de esa investigación fue presentar un modelo que integrara algunas de las variables cognitivas y motivacionales como determinantes del proceso de aprendizaje y estudio. De esta forma, las variables motivacionales conforman un patrón que determina las estrategias autorreguladoras, y éstas a su vez permiten al estudiante desarrollar el control y manejo de su propio proceso de aprendizaje, a través de un desempeño autónomo donde el estudiante es el protagonista de su aprendizaje.

Estos autores hacen la salvedad de que su estudio se orienta más hacia la explicación del propio proceso de aprendizaje y no tanto en el producto (que sería el rendimiento académico), por lo cual, este estudio destaca la importancia de la interacción entre los componentes conductuales, cognitivos y emocionales del estudiante (Suárez, Fernández y Anaya, 2005).

En otras investigaciones, como lo de Pintrich y DeGroot (1990), la motivación ha mostrado correlaciones más bajas con el rendimiento, y unido a que las correlaciones de la puntuación total en motivación con las escalas de estrategias son muy altas, puede llevar a suponer, que la motivación no se relaciona directamente con el rendimiento sino que lo hace indirectamente, a través de su relación con las habilidades cognitivas del alumno (citado en Roces, et al., 1994).

A la hora de investigar los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, es importante dejar claro que dada la complejidad del tema, las relaciones entre las distintas variables -por más incidencia que parezcan tener- no permiten establecer generalizaciones. En otras palabras, los resultados podrían variar según el conjunto de interacciones entre sí, tan distintas como las poblaciones que se estudien y sus contextos (Garbanzo, 2007).

El conocer los posibles factores que inciden en el rendimiento académico de estudiantes universitarios permitiría al menos, entre otros, predecir posibles resultados académicos y poder hacer un análisis sobre su influencia en la calidad educativa que se espera; además, ser una herramienta para la toma de decisiones en esta materia. No se puede hablar de calidad de la educación superior sin conocer a fondo indicadores asociados al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, pues este análisis representa un monitoreo estratégico en cuanto al desempeño académico e incluso una revisión que lleva a la reflexión acerca de los recursos que invierten, tanto instituciones públicas como privadas, en materia de educación.

Conclusiones

Tomando en cuenta los resultados de la presente investigación, se puede afirmar que se cumplió sólo una parte del modelo de regresión múltiple planteado, el cual tuvo como objetivo explicar, desde la Psicología Educativa, de que forma el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello es influida por el sexo, el nivel educativo de los padres, el aprendizaje autorregulado, la motivación al logro y la motivación académica.

Se evidenció que, con respecto al rendimiento académico, los estudiantes universitarios presentan calificaciones adecuadas. Además, éste resulta un fenómeno multicausal en tanto puede ser influido por factores tanto personales como contextuales.

Específicamente, se evidenció que aquellos estudiantes que atribuyen mayor importancia a las calificaciones obtenidas en las materias cursadas presentan un rendimiento académico alto.

Por otra parte, los estudiantes que atribuyen mayor importancia, muestran mayor interés por las tareas y, además, consideran que éstas son útiles para mejorar la propia formación profesional y para entender diversas asignaturas, obtienen mejores calificaciones.

Así mismo, se observó que los estudiantes obtienen mejor rendimiento académico cuando presentan menores manifestaciones de ansiedad ante las evaluaciones.

Por último, se observó que las mujeres obtienen mayor rendimiento académico que los hombres, ya que muestran mayor apego a la normativa académica e invierten mayores horas de estudio

Limitaciones y Recomendaciones

En el presente estudio, se utilizaron cuestionarios de autorreporte, los cuales se encuentran influidos por la deseabilidad social; especialmente al medir variables que exigen un reporte del uso de estrategias de aprendizaje adecuadas y eficaces para alcanzar un rendimiento académico alto. Así como el reporte de niveles de motivación al éxito dentro del contexto universitario.

Los instrumentos administrados fueron extensos y presentaban un largo listado de ítems, lo cual pudo producir fatiga en los participantes y afectar hasta cierto punto la colaboración y disposición a responder. Por esto, se recomienda para futuras investigaciones simplificar la presentación de los instrumentos, usando un solo tipo de cuestionario o aplicando versiones más cortas de los mismos.

Otra limitación es la técnica de muestreo utilizada, la cual fue intencional en una población delimitada; esto pudo disminuir el poder de generalización de los resultados de la presente investigación. De igual forma, se recomienda realizar este estudio en otras universidades tanto públicas como privadas, además estudiar estudiantes de otras carreras.

Adicionalmente, se recomienda estudiar el fenómeno de rendimiento académico en estudiantes con mayor año de estadía dentro de las respectivas instituciones, para así constatar la existencia de métodos de estudio y motivaciones más ajustados a las exigencias y ritmo universitario.

Referencias Bibliográficas

Abrahamson, L., Seligman, Y., & Teasdale, M. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Abnormal Psychology, 87,* 49-74.

Aldana, K., Pérez, R. y Rodríguez, A. (2010, Julio). *Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado*. Artículo presentado en Compendium, Barquisimeto, Venezuela.

Aragón, L. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. El caso de la facultad d estudios superiores Iztacala perfiles educativos. *Redalyc, 33(133)*, 68-87.

Araya, M., Caprioli, A., Carrillo, C., González, A., Sánchez, L., & Niño, J. (2010). Congruencia entre expectativa de rendimiento y rendimiento académico obtenido y su relación con la atribución causal de éxito o fracaso académico. (Trabajo de Investigación para la cátedra Psicología Social II no publicado). Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela

Argibay, J. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. Subjetividad y Procesos Cognitivos, 13-29

Ávila-Toscano, J., Hoyos, S., González, D., & Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente, 14(26)*, 255-268.

Baker, S. (2004). Intrinsec, extrinsec and a motivational orientations: their role in university adjustment, stress, wellbeing, and subsequent academia performance. *Current Pshychology, 23(3)* ,189-202.

Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2003). La Escala de Motivación Deportiva: una nueva medida de la motivación intrínseca, motivación extrínseca y no-motivación. Análisis psicométrico de la versión española. En II Congreso Internacional de Psicología aplicada al Deporte. Madrid: Dykinson, S.L.

Ballard, Ch., & Johnson, M. (2004). Basic math skills and performance in an introductory economics class. *Journal of Economic Education, 35 (1),* 3-23.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117-148.

Barca, A., Mascarenhas, S., Brenlla, J., Morán, H., & Muñoz, M. (2009). *La motivación del aprendizaje y las atribuciones causales en el alumnado.* Recuperado de www.educacion.udc.es/dptos/psee/index.php?accion

Batista, A. (2007). *Motivación y rendimiento académico en residentes venezolanos del primer año. Especialidad de medicina general integral* (Trabajo de Grado de Maestría, Escuela Nacional de Salud Pública, Monagas, Venezuela). Recuperada de http://edumed.mmcven.sld.cu/7/1/TESIS_ALIOCHA_BATISTA.pdf

Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere, 9(31)*, 553-558

Benítez, M., Gimenez, M., & Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿Existe alguna relación?* Recuperado de http://www1.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf

Birch, E., & Miller, P. (2007). The influence of type of high school attended on university performance. *Australian Economic Papers, (46) 1*, 1-17

Bodson, X. (2000). *La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature a l´UCL.* Trabajo de Grado de Doctorado no publicado, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Bélgica.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Selfregulated learning: Finding a balance between learning goals and ego- protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 417- 451). San Diego, USA: Academic Press.

Bravo, A., González, D. y Maytorena, M. (2009, Septiembre). *Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios*. Artículo presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 1: aprendizaje y desarrollo humano, Veracruz, México.

Buckless, F., Lipe, M., & Ravenscroft, S. (1991). Do gender effects on accountingcourse performance persist after controlling for general academic aptitude?. *Issues in Accounting Education, 6 (2),* 248-261

Camarena, R. M., Chávez, A. M. y Gómez, J. (1985). *Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal*. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res053/txt2.htm

Cabanach, R., Valle, A. Núñez, J. y González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema, 8(1)*, 45-61

Candusso, N. (s.f.). La influencia de las pautas familiares en los adolescentes de 17 a 21 años en el logro de las metas educativas (Tesis de Grado de Licenciatura, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina). Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/329/tesis-4031-la.pdf

Cano, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(13),* 6-9.

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Revista de Educación, 14(28)*, 209-237.

Carver, C., & Scheier, M.F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), Striving and feeling: Interactions among goals, affects, and self-regulation (pp.11-52). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Caso, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39 (3),* 487-501.

Chain, R., & Ramírez, C. (1997). Trayectoria escolar: Un estudio sobre la eficiencia terminal en la Universidad Veracruziana. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt4.htm #5

Chvostek, H., & Medina, N. (1995). Perfil motivacional de alumnos de relaciones industriales cohorte 94-95, según D. McClelland (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(3)*, 100-120.

Cochran, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19(1),* 5-28.

Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. Recuperado de http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historial.html

Courvoisier, D., & Renaud, O. (2010). Robust analysis of the central tendency, simple and multiple ression and ANOVA: A step by step tutorial. International Journal of Psychological Research, 3(1), 78-87.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum

Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627–668.

De la Torre, C., & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema, 14(2)*, 444-449.

Dembo, M., Junge, L. y Lynch, R. (2004). Becoming a self regulated learner: implications for web based education. Recuperado de http://www.highbeam.com/doc/1G1-90190493.html

Didia, D., & Hasnat, B. (1998). The determinants of performance in the university introductory finance course. *Financial Practice and Education, 8(1),* 102-107.

Di Gresia, L., Porto, A. y Ripani, L. (2002). Rendimiento de los Estudiantes de las Universidades Públicas Argentina. Recuperado de http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc45.pdf

Di Gresia, L., & Porto, A. (2004).Dinámica del desempeño académico. Seguimiento de la cohorte 2000 de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc49.pdf

Escuela de Psicología (2002) *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología.* Publicaciones UCAB: Caracas.

Feo, N. (2005). *Estrategias de orientación como factor generador de procesos auto-motivantes en estudiantes UNA, centro local Mérida* (Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Nacional Abierta, Mérida, Venezuela). Recuperado de http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t6212.pdf

Fernández, A., Anaya, D., & Suárez, J. (2012). Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 17(1)*, 95-111.

Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 9(1)*, 1-8.

García, L. (2007). Bases para la construcción del conocimiento en EAD. Recuperado de http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/240507rtgviii_reunion_educacion_a_distancia

García, L., Orellana, O., & Canales, I. (2002). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología, 5(1)*, 35-51.

García, R., & Pérez, F. (2009, Julio). Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico (repertorios estratégicos y gestión del tiempo). *Revista de Innovación Educativa, 2*, Recuperado de http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/81/99

Garbanzo, G. (2007). Factores Asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación, 31 (1),* 43-63.

Gargallo, B. (2011). *Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad*. Recuperado de www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/066.pdf

Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 25 (2),* 421-441.

Garrido, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J.Mayor (Ed.). *Sociología y Psicología de la Educación*, (p.122-151). Madrid: Anaya.

Giota, J. (2002). Adolescents goal orientations and academic achievement: Long-term relations and gender differences. *Scandinavan Journal of Educational Research, 46(4),* 349-371.

Gómez, M. (2003). *Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios en el área de química* (Trabajo Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperada de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4700/mgm1de1.pdf?sequence=1

González, J. (2006). Repitencia y deserción en la educación universitaria de Venezuela. Recuperado de http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/05/Repitencia-y-Deserción-Universitaria-en-América-Latina1.pdf

González-Gascón, E, & Palacios, M. (2011, Junio). *La influencia de la motivación académica en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes en un entorno semipresencial*. Artículo presentado en IX Jornadas Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, España.

Good, T., & Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea* (6ta ed.). México D.F., México: MacGraw. Hill.

Grandis, A. (2009). Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina). Recuperada de http://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/UNC/239/grandis_amanda_mercedes.pdf?sequence=1

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J., & Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9(22)*.

Hanushek, E. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. Recuperado de http://www.jstor.org/discover/10.2307/2725865?uid=3739296&uid=2&uid=4&sid=21101074545533

Hernández, C., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). Metodología de la Investigación (2da ed.). México: Mc Graw-Hill

Hernández-Pozo, M. y Coronado, O. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología, 11(1)*, 13-23.

Herrera, D., & Matos, L. (2009). Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas. En D. Herrera (Ed.). *Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada* (*pp*. 17-3). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad, 24*, 21-48.

Juvonen, J., & Wentzel, K. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.

Kerlinger, F., Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento métodos de investigación en ciencias sociales* (4° ed.). México:McGraw-Hill

Krieg, R., & Uyar, B. (1997). Correlates of student performance in business andeconomics statistics. *Journal of Economic and Finance, 21(3),* 65-74.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Revista de Psicología, 14*, 15-20.

Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En De Miguel, M (Ed.), *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Universidad.

Lomelí, D. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas asociadas*. (1° ed.). México: UniSon

López, A., & Ledesma, R. (2006). Diferencias de género para estudiar Psicología. Un estudio en base a la Escala de Motivación Académica EMA/PSI. Recuperado de http://www.cresta.edu.ar/uploads/pemta/Lopez,%20Alejandra%20-%20Informe%20alumnos%20Psicologia.PDF

Maehr, M. (1984). Culture and achievement motivation. *American Psychologist, 29*, 887-896.

Manassero, M., & Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3,* 1-38.

Manassero, M., & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema, 10(2),* 333-351.

Manassero, M., & Vázquez, A. (2000). Creencias del profesorado sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 187-208.

Mascarenhas, S. (2004). *Avaliaçao dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil).* A Coruña: Universidade da Coruña

Marín, M., Infante, E., & Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología, 32(3)*, 505-517.

Martín, E. (2003). Conclusiones: Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En C. Monereo & J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 285-292). Madrid: Síntesis.

Martínez, J., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Orientación y Psicopedagogía, 11(19)*, 35-50

Martínez, C., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, M., Núñez, A., & Martín, M. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. Un enfoque de género. Recuperado de http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/113.pdf

McClelland, D. (1974). *Informe sobre el perfil motivacional observado en Venezuela*. Caracas, Venezuela: FUNDASE.

McClelland, D. (1989). *Estudio de motivación humana* (1era ed.). Madrid España: Narcea.

McKeachie, W., Pintrich, P., Lin, Y., Smith, D., & Sharna, R. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature,* Ann Arbor. Michigan, EE. UU. National Center for research to improve postsecondary teaching and learning, (NCRIPTAL), The University of Michigan.

Meltzoff, J. (2000). Crítica a la investigación. Psicología y campos afines. Madrid: Alianza.

Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería. UDELAR. Montevideo, Uruguay.

Millán, M. (2008). *Factores de motivación relacionados con el aprendizaje en el estudiante de medicina* (Trabajo de Grado de Licenciatura, Universidad de Oriente, Anzoátegui, Venezuela). Recuperada de

http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/1088/1/Tesis.Factores%20de%20Motivacion.pdf

Mooi, L. (1994). Some evidence on determinants on students' performance in the University of Malaya introductory accounting course. *Accounting Education, 3 (4)*, 331-340.

Morales, P., & Gómez, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores, 12(3),* 33-52.

Murnane, R., Maynard, R., & Ohls, J. (1981). Home Resources and children's achievement. *The Review of Economics and Statistics, 63(3*), 369-377.

Navarro, R. (2007). *Psicología educativa: investigación y métodos* (1era ed.). Bogotá, Colombia: PSICOM.

Núñez, M., & Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20(3)*, 257-269.

Núñez, M., Fontana, M., & Pascual, I. (2011). Exploratory study of the motivational characteristics of pupils in compulsory secondary education and their relation to academic performance expectations. *Electronic Journal of research in Educational Psychology, 9(1)*, 367-382

Núñez, J., Solano, P., González, J., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo, 27(3),* 139-146.

Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano* (9° ed.). México: McGraw-Hill

Paris, S. G., y Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self- regulation and learning in the classroom. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Selfregulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp.169- 200). New York, USA: Springer- Verlag

Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires: Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine* (Trabajo de Grado de Doctorado no publicado). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Bélgica.

Peñalosa, E., Landa, P., & Vega, C. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(2)*, 1-21.

Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37(1),* 1-3.

Pintrich, P. R. (1986, Julio). *Motivation and learning strategies interactions with achievements.* Artículo presentado en American Educational Research Association Convention. San Francisco, CA, EE. UU.

Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames, & M. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments, (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self–regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self–regulation (pp. 451–502). USA: Academic Press.

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82,* 33-40.

Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. Schunk (Ed.), Student perceptions in the classroom: Causes and consequences (pp. 149-183). Hillsdale, USA: Erlbaum.

Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5(2)*, 1-13.

Porcel, E., Dapozo, G., & López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *REDIE, 12 (2),* 1-21.

Porto, A. (2005). *Economía de la Educación Universitaria, Argentina-Brasil-Perú* (1era ed.). Argentina: Edulp.

Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística, XLII*, 93–113.

Ray, M., Garavalia, L., & Gredler, M. (2003). Gender differences in self-regulated learning, task value, and achievement in developmental college students. Recuperado en http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED476176.pdf

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Reyero, M., & Tourón, J. (2003). *El desarrollo del Talento. La Aceleración como estrategia educativa para los alumnos de alta capacidad* (1era ed.). La Coruña, España: Netbiblo.

Rinaudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología, 19(1)*, 107-119.

Rivas, M. (2002). Rendimiento académico y deserción estudiantil en pregrado: caso Universidad Católica Andrés Bello (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Carcas, Venezuela.

Roces, C., González, J., Núñez, J., González, S., García, M., & Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica del Departamento de Psicología, 1(1)*, 41-50.

Roces, C., & González, M. (1998). Capacidad de autorregulación de aprendizaje. En J.A. González & J.C. Núñez (Eds.), *Dificultad de aprendizaje*. Madrid, España: Pirámide.

Roces, C., Tourón, J. & González, M. (1994, Septiembre). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios*. Artículo presentado en IV Congreso de Evaluación Psicológica, Santiago de Compostela, España.

Rodríguez, M. (s.f.). Técnicas para el control de ansiedad en los exámenes. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/OFERTA/NUEVOS%20ESTUDIANTES/PLAN_ACOGIDA_ESTUDIANTES/GUIAS%20PARA%20E

L%20ENTRENAMIENTO%20DE%20COMPETEN/PLAN_ACOGIDA_GUIAS_APOYO_CONTRO_ANSIEDAD_EXAMENES.PDF

Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J., & González, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema, 13(4)*, 546-550

Rojas, G., Aguijo, H., & Ramírez, D. (2011). Influencia la ansiedad ante los exámenes en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología general de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras de Tegucigalpa, Francisco Morazán. (Tesis de Grado de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras). Recuperada de http://es.scribd.com/doc/75088448/Inluencia-de-La-Ansiedad-Ante-Los-Examenes-y-El-Rendimiento-Academico

Romero, O. (1991). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. Recuperado de http://www.medic.ula.ve/cip/eventos/evemo4.php

Rosário, P. (2004). Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora.

Rosário, P., Núñez, J., Salgado, A., González, J., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema, 20(4)*, 563-570.

Ryan, R., & Deci, E (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Schunk, D. (2001). Self regulation through goal setting. Recuperado de http://www.tourettesyndrome.net/Files/Schunk.pdf

Schunk, D., & Zimmerman, B. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*, 195-208.

Sorvoll, E., & Wichstrom, L. (2003). Gender differences in changes in and stability of conduct problems from early adolescente to early adulthood. *Journal of Adolescence, 26(4)*, 13-29.

Suárez, J., Fernández, A., & Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación, 338*, 295-306.

Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía,* 61, 5-32.

Torrano, F., & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1)*, 1-34.

Tourón, J. (1989): La Validación de Constructo: Su Aplicación al CEED. Bordón, 41(4), 735-756.

Ugel, E., & Mujica, M. (s.f.). Uso del tiempo libre, internalidad y método de enseñanza, relacionados con el rendimiento académico, en estudiantes universitarios de Barquisimeto, Venezuela. Recuperado de www.fissnet.org/6congreso/html/Trabajo_in_extenso_ejemplo.doc

Valdivieso, M., Monar, K., & Granda, M. (2004). Análisis de los determinantes del rendimiento de los estudiantes de ESPOL – 2002. *Revista Tecnológica, 17 (1*), 213-218.

Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, M., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema, 12(3)*, 368-375.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.

Vansteenkiste, M., & Deci, E. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated?. *Motivation and Emotion, 27(4)*, 273-299.

Vargas, J. (2001). *Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior* (Trabajo de Grado de Doctorado no publicado). Universidad Complutense, Madrid, España.

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

Weinstein, C. & Meyer, D. (1991). Implications of Cognitive Psychology for Testing: Contributions from Work in Learning Strategies. En M.C. Wittrock & E.L. Baker (Eds.). *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs, USA: Prentice Hall.

Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as self- regulated learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277- 304). Hillsdale, USA: Erlbaum.

Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner

(Eds.)., Handbook of Self–Regulation (pp. 749-768). San Diego, USA: Academic Press.

Ziegert, A. (2000). The role of personality temperament and student learning in principles of economics: Further evidence. *Journal of Economic Education, 31 4),* 307-322.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25,* 3-17.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). London: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B., & Martinez, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2da ed.). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates

ANEXO A

Cuestionario de Datos de Identificación

A1 Hoja de identificación para los estudiantes de Comunicación Social.

Estimado estudiante:

Con el objetivo de culminar mi trabajo especial de grado, te pedimos tu colaboración para completar el siguiente instrumento. En primer lugar se presentan unas preguntas de identificación y luego una serie de cuestionarios que exploran algunos aspectos de la vida académica. Por favor lee detenidamente las instrucciones y no dejes preguntas sin contestar. Los datos serán analizados sólo con fines de investigación. Las encuestas son anónimas y se les resguarda la confidencialidad.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Sexo	**F**	**M**	**Edad:**	**Carrera:**

Nivel Educativo del Padre		**Nivel Educativo de la Madre**	
Primaria Incompleta		Primaria Incompleta	
Primaria		Primaria	
Bachillerato Incompleto		Bachillerato Incompleto	
Bachillerato		Bachillerato	
T.S.U		T.S.U	
Universitario		Universitario	
PostGrado		PostGrado	
Doctorado		Doctorado	

Escribe la calificación o nota que obtuviste en las materias correspondientes al primer semestre de tu carrera

Morfosintaxis	
Comunicación Oral	
Historia de la Cultura I	
Teoría de la Argumentación	
Introducción a la Comunicación	
Metodología I	
Movimientos Artísticos	

A2 Hoja de identificación para los estudiantes de Educación.

Estimado estudiante:

Con el objetivo de culminar mi trabajo especial de grado, te pedimos tu colaboración para completar el siguiente instrumento. En primer lugar se presentan unas preguntas de identificación y luego una serie de cuestionarios que exploran algunos aspectos de la vida académica. Por favor lee detenidamente las instrucciones y no dejes preguntas sin contestar. Los datos serán analizados sólo con fines de investigación. Las encuestas son anónimas y se les resguarda la confidencialidad.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Sexo	**F**	**M**	**Edad:**	**Carrera:**

Nivel Educativo del Padre		**Nivel Educativo de la Madre**	
Primaria Incompleta		Primaria Incompleta	
Primaria		Primaria	
Bachillerato Incompleto		Bachillerato Incompleto	
Bachillerato		Bachillerato	
T.S.U		T.S.U	
Universitario		Universitario	
PostGrado		PostGrado	
Doctorado		Doctorado	

Escribe la calificación o nota que obtuviste en las materias correspondientes al primer semestre de tu carrera

Introducción al Estudio del Hombre	
Psicología General y del Desarrollo	
Sociología de la Educación	
Práctica Profesional I	

A3 Hoja de identificación para los estudiantes de Ingeniería Industrial.

Estimado estudiante:

Con el objetivo de culminar mi trabajo especial de grado, te pedimos tu colaboración para completar el siguiente instrumento. En primer lugar se presentan unas preguntas de identificación y luego una serie de cuestionarios que exploran algunos aspectos de la vida académica. Por favor lee detenidamente las instrucciones y no dejes preguntas sin contestar. Los datos serán analizados sólo con fines de investigación. Las encuestas son anónimas y se les resguarda la confidencialidad.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Sexo	**F**	**M**	**Edad:**	**Carrera:**

Nivel Educativo del Padre		**Nivel Educativo de la Madre**	
Primaria Incompleta		Primaria Incompleta	
Primaria		Primaria	
Bachillerato Incompleto		Bachillerato Incompleto	
Bachillerato		Bachillerato	
T.S.U		T.S.U	
Universitario		Universitario	
PostGrado		PostGrado	
Doctorado		Doctorado	

Escribe la calificación o nota que obtuviste en las materias correspondientes al primer semestre de tu carrera

Cálculo I	
Geometría Descriptiva	
Química I	
Humanidades I	

A4 Hoja de identificación para los estudiantes de Ingeniería Informática.

Estimado estudiante:

Con el objetivo de culminar mi trabajo especial de grado, te pedimos tu colaboración para completar el siguiente instrumento. En primer lugar se presentan unas preguntas de identificación y luego una serie de cuestionarios que exploran algunos aspectos de la vida académica. Por favor lee detenidamente las instrucciones y no dejes preguntas sin contestar. Los datos serán analizados sólo con fines de investigación. Las encuestas son anónimas y se les resguarda la confidencialidad.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Sexo	**F**	**M**	**Edad:**	**Carrera:**

Nivel Educativo del Padre		**Nivel Educativo de la Madre**	
Primaria Incompleta		Primaria Incompleta	
Primaria		Primaria	
Bachillerato Incompleto		Bachillerato Incompleto	
Bachillerato		Bachillerato	
T.S.U		T.S.U	
Universitario		Universitario	
PostGrado		PostGrado	
Doctorado		Doctorado	

Escribe la calificación o nota que obtuviste en las materias correspondientes al primer semestre de tu carrera

Trigonometría	
Matemática Básica	
Introducción a la Informática	
Lengua y comunicación	

ANEXO B
Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación
(CEAM)

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
1. En una asignatura como esta prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.							
2. Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de esta asignatura.							
3. Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros.							
4. Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos.							
5. Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura.							
6. Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de esta asignatura.							
7. Conseguir una buena calificación en esta asignatura es la cosa más satisfactoria para mi hasta ahora							
8. Cuando presento una prueba o tarea en esta asignatura, pienso en los ítems o preguntas de la misma que no he podido contestar.							
9. Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de esta asignatura.							
10. Es importante para mí aprender el material de esta asignatura.							
11. La cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en esta asignatura es conseguir una buena calificación.							
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.							
13. Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en esta asignatura y superar a mis compañeros.							
14. Cuando presento una tarea, examen o actividad en esta asignatura pienso en las consecuencias de un fracaso.							

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
15. Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por el profesor en esta asignatura.							
16. En una asignatura como esta, prefiero que el material o contenido aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender.							
17. Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura							
18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura.							
19. En esta asignatura, experimento una sensación desagradable como de “angustia”.							
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en esta asignatura.							
21. Espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno.							
22. La cosa más satisfactoria para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.							
23. Pienso que me es útil aprender el contenido de esta asignatura							
24. Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de la asignatura en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación							
25. Si no entiendo el contenido de la asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario.							
26. Me gusta esta asignatura.							
27. Entender esta asignatura es muy importante para mí.							
28. Siento angustia cuando presento un examen o tarea en esta asignatura.							
29. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta asignatura.							
30. Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí, demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, jefe u otros.							
31. Considerando la dificultad de esta asignatura, el profesor y mis habilidades; pienso que saldré bien en el resultado final.							

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
32. Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.							
33. Durante la asignatura con frecuencia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas.							
34. Cuando estudio para esta asignatura, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.							
35. Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme.							
36. Cuando leo para esta asignatura, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.							
37. Frecuentemente me siento tan perezoso(a) o aburrido(a) cuando estudio para esta asignatura que abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer.							
38. Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en esta asignatura para decidir si las encuentro convincentes.							
39. Cuando estudio para esta asignatura, practico repitiendo el material para mí mismo una y otra vez.							
40. Aun si tengo problemas para aprender el material de esta asignatura, trato de hacerlo solo sin la ayuda de nadie.							
41. Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para esta asignatura, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.							
42. Cuando estudio para esta asignatura me baso en las lecturas y mis apuntes y trato de encontrar las ideas más importantes.							
43. Uso bien mi tiempo de estudio para esta asignatura.							
44. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.							
45. Trato de trabajar con otros estudiantes de esta asignatura para completar las tareas asignadas.							
46. Cuando estudio para esta asignatura, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez.							
47. Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en esta asignatura o en las lecturas asignadas, trato de decidir si hay una buena evidencia que la apoye.							
48. Trabajo duro para salir bien en esta asignatura, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.							

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
49. Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de la asignatura.							
50. Cuando estudio para esta asignatura con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase.							
51. Tomo el material de la asignatura como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de él.							
52. Se me hace difícil sujetarme a un horario de estudio.							
53. Cuando estudio para esta asignatura reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas.							
54. Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de la asignatura, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado.							
55. Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando en esta asignatura.							
56. Trato de cambiar la forma en que estudio a fin de ajustarla a los requerimientos de la asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.							
57. Frecuentemente me doy cuenta que he estado leyendo para esta asignatura pero no he comprendido bien las lecturas.							
58. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien.							
59. Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes en esta asignatura.							
60. Cuando el material y/o las tareas son difíciles, las abandono y sólo estudio las partes fáciles.							
61. Trato de pensar sobre un tópico para decidir qué se supone que debo aprender sobre él, más que solamente leerlo y aprenderlo de memoria.							
62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con otras.							
63. Cuando estudio para esta asignatura, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.							
64. Cuando leo para esta asignatura trato de relacionar el material con el que ya conozco.							
65. Tengo un espacio privado para estudiar.							
66. Trato de elaborar mis propias ideas acerca de lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.							

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
67. Cuando estudio para esta asignatura escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.							
68. Cuando no puedo entender la asignatura pido a otro estudiante de la clase que me ayude.							
69. Trato de entender el material de esta asignatura para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados.							
70. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para esta asignatura.							
71. Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en esta asignatura, pienso acerca de posibles alternativas.							
72. hago listas de puntos importantes para esta asignatura y las memorizo.							
73. Asisto a esta asignatura regularmente.							
74. Aun cuando el contenido de esta asignatura es (o fuera) monótono, pesado y nada interesante, persisto (o persistiría) e trabajar sobre él hasta finalizarlo.							
75. Trato de identificar en esta asignatura a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.							
76. Cuando estudio para esta asignatura trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.							
77. Frecuentemente me percato de que no dedico mucho tiempo a esta asignatura debido a otras actividades.							
78. Cuando estudio para esta asignatura establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada período de estudio.							
79. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.							
80. Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o leer sobre esta asignatura, antes de las clases.							
81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas de esta asignatura en otras actividades, tales como: exposiciones y discusiones.							

ANEXO C
Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML)

Tomando en cuenta las materias cursadas, responde las afirmaciones marcando con una **equis** (**x**) la opción que mejor describe tu opinión.

satisfacción que tienes en relación con la nota de la última evaluación:	Mucho	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nada
influencia de la suerte en tu nota	Mucho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nada
relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener	Mejor	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Peor
grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación del profesor	Mucho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nada
la justicia de la nota en relación a tus merecimientos	Justas	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Injustas
esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	Ninguno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mucho
la confianza que tienes en sacar buena nota	Mucho	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ningún
facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas	Difícil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Fácil
la probabilidad de aprobar que crees que tienes	Mucha	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ninguna
tu propia capacidad para estudiar	Mala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Buena
la importancia que das a las buenas notas	Mucho	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nada
el interés que te tomas por estudiar	Ningún	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mucho
la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar	Muchas	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ninguna
el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías	Disminuyen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Aumentan
el afán que tú tienes de sacar buenas notas	Mucho	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ningún
la capacidad pedagógica de tu profesor	Mala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Buena
tu actitud después que no has conseguido hacer una tarea o ésta te ha salido mal	Sigo	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Abandono
las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio	Bajas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Altas
tu conducta cuando haces una tarea difícil	Sigo	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Abandono
tus ganas de aprender	Ninguna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muchas
la frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	Siempre	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nunca
tu aburrimiento en las clases	Siempre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nunca

ANEXO D
Escala de Motivación Académica (EMA)

¿POR QUÉ VENGO AL INSTITUTO?

Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar por qué los estudiantes asisten a clase al instituto. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al instituto.

Yo voy al instituto:

	Nada en absoluto	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
1. Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado							
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas							
3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después							
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.							
5. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.							
6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios							
7. Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.							
8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.							
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.							
10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.							
11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes.							
12. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.							
13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.							
14. Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.							
15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.							
16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.							
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.							
18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.							
19. No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.							
20. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles							
21. Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente							
22. Para ganar un salario mejor en el futuro.							
23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.							
24. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.							
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.							
26. No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto							
27. Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.							
28. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.							

ANEXO E
Cuadernillo Para la Prueba Piloto

Estimado participante:

A continuación se te presenta un conjunto de cuestionarios. Por favor lee detenidamente las instrucciones de cada cuestionario y no dejes preguntas sin contestar. Los datos serán analizados sólo con fines de investigación. Las encuestas son anónimas y se les resguarda la confidencialidad.

Sexo F: __ M: __ Edad: ___ Carrera: _____ Año/Semestre: ___

Cuál materia de los años/semestres anteriores considera que es más difícil:

_____.

Tomando en cuenta la materia que considera más difícil, responda las afirmaciones marcando con una equis "x" la opción que mejor describa su opinión.

1. Valora el grado de satisfacción que tienes en relación con la nota de la última evaluación:

TOTALMENTE SATISFECHO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHO

2. Valora la influencia de la suerte en tu nota:

INFLUYE MUCHO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NO INFLUYE NADA

3. Valora la relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener:

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 PEOR DE LO QUE ESPERABAS

4. Valora el grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación del profesor:

TOTALMENTE SUBJETIVO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NADA SUBJETIVO

5. Valora la justicia de la nota en relación a tus merecimientos:

TOTALMENTE JUSTAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 TOTALMENTE INJUSTAS

6. Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas:

NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO ESFUERZO

7. Valora la confianza que tienes en sacar buena nota:

MUCHA CONFIANZA 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA CONFIANZA

8. Valora la facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas:

MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY FÁCILES

9. Valora la probabilidad de aprobar que crees que tienes:

MUCHA PROBABILIDAD 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD

10. Valora tu propia capacidad para estudiar:

MUY MALA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY BUENA

11. Valora la importancia que das a las buenas notas:

MUY IMPORTANTES PARA MI 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES PARA MI

12. Valora el interés que te tomas por estudiar:

NINGUN INTERÉS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO INTERÉS

13. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar:

MUCHAS SATISFACCIONES 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN

14. Valora el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías:

DISMINUYEN MI NOTA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 AUMENTAN MI NOTA

15. Valora el afán que tú tienes de sacar buenas notas:

MUCHO AFÁN 9 8 7 8 5 4 3 2 1 NINGÚN AFÁN

16. Valora la capacidad pedagógica de tu profesor:

MAL PROFESOR 1 2 3 4 5 6 7 8 9 BUEN PROFESOR

17. Valora tu actitud después que no has conseguido hacer una tarea o ésta te ha salido mal:

SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO 9 8 7 8 5 4 3 2 1 ABANDONO LA TAREA

18. Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio:

EXIGENCIAS MUY BAJAS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 EXIGENCIAS MUY ALTAS

19. Valora tu conducta cuando haces una tarea difícil:

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL 9 8 7 8 5 4 3 2 1 ABANDONO PRONTO

20. Valora tus ganas de aprender:

NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHÍSIMAS GANAS

21. Valora la frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado:

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO 9 8 7 8 5 4 3 2 1 NUNCA TERMINO CON ÉXITO

22. Valora tu aburrimiento en las clases:

SIEMPRE ME ABURRO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NUNCA ME ABURRO

¿PORQUÉ VENGO AL INSTITUTO?

Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar porqué los estudiantes asisten a clase al instituto. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al instituto (señala el número apropiado).

SIGNIFICADO DE LOS NÚMEROS. La razón de la cuestión se corresponde con mi opinión personal...:

NADA EN ABSOLUTO	MUY POCO	POCO	MEDIO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6	7

Yo voy al instituto ...

1.Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado.	1 2 3 4 5 6 7
2.Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	1 2 3 4 5 6 7
3.Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	1 2 3 4 5 6 7
4.Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1 2 3 4 5 6 7
5.Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1 2 3 4 5 6 7
6.Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7
7.Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.	1 2 3 4 5 6 7

8.Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1 2 3 4 5 6 7
9.Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1 2 3 4 5 6 7
10.Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1 2 3 4 5 6 7
11.Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	1 2 3 4 5 6 7
12.Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	1 2 3 4 5 6 7
13.Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	1 2 3 4 5 6 7
14.Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.	1 2 3 4 5 6 7
15.Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	1 2 3 4 5 6 7
16.Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	1 2 3 4 5 6 7
17.Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	1 2 3 4 5 6 7
18.Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	1 2 3 4 5 6 7
19.No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.	1 2 3 4 5 6 7
20.Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares	1 2 3 4 5 6 7

difíciles.	
21.Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	1 2 3 4 5 6 7
22.Para ganar un salario mejor en el futuro.	1 2 3 4 5 6 7
23.Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1 2 3 4 5 6 7
24.Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	1 2 3 4 5 6 7
25.Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1 2 3 4 5 6 7
26.No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto.	1 2 3 4 5 6 7
27.Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7
28.Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO F
Cuadernillo Definitivo

Estimado estudiante:

Con el objetivo de culminar mi trabajo especial de grado, te pedimos tu colaboración para completar el siguiente instrumento. En primer lugar se presentan unas preguntas de identificación y luego una serie de cuestionarios que exploran algunos aspectos de la vida académica. Por favor lee detenidamente las instrucciones y no dejes preguntas sin contestar. Los datos serán analizados sólo con fines de investigación. Las encuestas son anónimas y se les resguarda la confidencialidad.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Sexo	**F**	**M**	**Edad:**	**Carrera:**

Nivel Educativo del Padre		**Nivel Educativo de la Madre**	
Primaria Incompleta		Primaria Incompleta	
Primaria		Primaria	
Bachillerato Incompleto		Bachillerato Incompleto	
Bachillerato		Bachillerato	
T.S.U		T.S.U	
Universitario		Universitario	
PostGrado		PostGrado	
Doctorado		Doctorado	

Escribe la calificación o nota que obtuviste en las materias correspondientes al primer semestre de tu carrera

Introducción al Estudio del Hombre	
Psicología General y del Desarrollo	
Sociología de la Educación	
Práctica Profesional I	

Seguidamente, se te presenta un cuestionario conformado por dos partes. La primera corresponde a una serie de afirmaciones que indagan respecto a tu motivación y actitudes hacia las materias. La segunda parte presenta enunciados que investigan estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio para las mismas materias. El cuestionario se encuentra redactado en tiempo presente, por favor contesta las afirmaciones pensando en el momento que cursaste el **semestre anterior**, marcando con una equis "**X**" la opción que mejor describe tu opinión. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, lo que interesa es tú más sincera opinión.

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe totalmente.
1. En una asignatura como esta prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.					
2. Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de esta asignatura.					
3. Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros.					
4. Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos.					

5. Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura.					
6. Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de esta asignatura.					
7. Conseguir una buena calificación en esta asignatura es la cosa más satisfactoria para mi hasta ahora					
8. Cuando presento una prueba o tarea en esta asignatura, pienso en los ítems o preguntas de la misma que no he podido contestar.					
9. Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de esta asignatura.					
10. Es importante para mí aprender el material de esta asignatura.					

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
11. La cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en esta asignatura es conseguir una buena calificación.							
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.							
13. Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en esta asignatura y superar							

a mis compañeros.							
14. Cuando presento una tarea, examen o actividad en esta asignatura pienso en las consecuencias de un fracaso.							
15. Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por el profesor en esta asignatura.							
16. En una asignatura como esta, prefiero que el material o contenido aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender.							
17. Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura							
18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura.							
19. En esta asignatura, experimento una sensación desagradable como de “angustia”.							
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en esta asignatura.							
21. Espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno.							
22. La cosa más satisfactoria para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.							
23. Pienso que me es útil aprender el contenido de esta asignatura							

24. Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de la asignatura en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación					
25. Si no entiendo el contenido de la asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario.					
26. Me gusta esta asignatura.					
27. Entender esta asignatura es muy importante para mí.					
28. Siento angustia cuando presento un examen o tarea en esta asignatura.					
29. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta asignatura.					
30. Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí, demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, jefe u otros.					
31. Considerando la dificultad de esta asignatura, el profesor y mis habilidades; pienso que saldré bien en el resultado final.					

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
1. Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.							
2. Durante la asignatura con frecuencia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas.							
3. Cuando estudio para esta asignatura, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.							
4. Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme.							
5. Cuando leo para esta asignatura, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.							
6. Frecuentemente me siento tan perezoso(a) o aburrido(a) cuando estudio para esta asignatura que abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer.							
7. Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en esta asignatura para decidir si las encuentro convincentes.							
8. Cuando estudio para esta asignatura, practico repitiendo el material para mí mismo una y otra vez.							
9. Aun si tengo problemas para aprender el material de esta asignatura, trato de hacerlo solo sin la ayuda de nadie.							
10. Cuando estoy confundido							

acerca de algo que estoy leyendo para esta asignatura, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.							
	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
11. Cuando estudio para esta asignatura me baso en las lecturas y mis apuntes y trato de encontrar las ideas más importantes.							
12. Uso bien mi tiempo de estudio para esta asignatura.							
13. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.							
14. Trato de trabajar con otros estudiantes de esta asignatura para completar las tareas asignadas.							
15. Cuando estudio para esta asignatura, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez.							
16. Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en esta asignatura o en las lecturas asignadas, trato de decidir si hay una buena evidencia que la apoye.							
17. Trabajo duro para salir bien en esta asignatura, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.							
18. Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de la asignatura.							
19. Cuando estudio para esta asignatura con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase.							
20. Tomo el material de la asignatura como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de él.							
21. Se me hace difícil sujetarme a un horario de estudio.							
	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
22. Cuando estudio para esta asignatura reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas.							
23. Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de la asignatura, frecuentemente lo							

reviso para ver cómo está organizado.							
24. Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando en esta asignatura.							
25. Trato de cambiar la forma en que estudio a fin de ajustarla a los requerimientos de la asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.							
26. Frecuentemente me doy cuenta que he estado leyendo para esta asignatura pero no he comprendido bien las lecturas.							
27. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien.							
28. Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes en esta asignatura.							
29. Cuando el material y/o las tareas son difíciles, las abandono y sólo estudio las partes fáciles.							
30. Trato de pensar sobre un tópico para decidir qué se supone que debo aprender sobre él, más que solamente leerlo y aprenderlo de memoria.							
31. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con otras.							
32. Cuando estudio para esta asignatura, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.							

	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
33. Cuando leo para esta asignatura trato de relacionar el material con el que ya conozco.							
34. Tengo un espacio privado para estudiar.							
35. Trato de elaborar mis propias ideas acerca de lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.							
36. Cuando estudio para esta asignatura escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.							
37. Cuando no puedo entender la asignatura pido a otro estudiante de la clase que me ayude.							
39. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para esta asignatura.							
40. Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en esta asignatura, pienso acerca de posibles alternativas.							
41. hago listas de puntos							

importantes para esta asignatura y las memorizo.							
42. Asisto a esta asignatura regularmente.							
43. Aun cuando el contenido de esta asignatura es (o fuera) monótono, pesado y nada interesante, persisto (o persistiría) e trabajar sobre él hasta finalizarlo.							
44. Trato de identificar en esta asignatura a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.							
45. Cuando estudio para esta asignatura trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.							
	No me describe en absoluto	Me describe un poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro(a)	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente.
46. Frecuentemente me percato de que no dedico mucho tiempo a esta asignatura debido a otras actividades							
47. Cuando estudio para esta asignatura establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada período de estudio.							
48. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.							
49. Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o leer sobre esta asignatura, antes de las clases.							
50. Trato de aplicar las ideas de las lecturas de esta asignatura en otras actividades, tales como: exposiciones y discusiones.							

Tomando en cuenta las materias cursadas, responde las afirmaciones marcando con una **equis** (**x**) la opción que mejor describe tu opinión.

satisfacción que tienes en relación con la nota de la última evaluación:	Mucho	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nada
influencia de la suerte en tu nota	Mucho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nada
relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener	Mejor	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Peor
grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación del profesor	Mucho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nada
la justicia de la nota en relación a tus merecimientos	Justas	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Injustas
esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	Ninguno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mucho
la confianza que tienes en	Much	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ningún

sacar buena nota	o										
facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas	Difícil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Fácil
la probabilidad de aprobar que crees que tienes	Mucha	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ninguna
tu propia capacidad para estudiar	Mala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Buena
la importancia que das a las buenas notas	Mucho	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nada
el interés que te tomas por estudiar	Ningún	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mucho
la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar	Muchas	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ninguna
el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías	Disminuyen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Aumentan
el afán que tú tienes de sacar buenas notas	Mucho	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ningún
la capacidad pedagógica de tu profesor	Mala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Buena
tu actitud después que no has conseguido hacer una tarea o ésta te ha salido mal	Sigo	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Abandono
las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio	Bajas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Altas
tu conducta cuando haces una tarea difícil	Sigo	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Abandono
tus ganas de aprender	Ninguna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muchas
la frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	Siempre	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nunca
tu aburrimiento en las clases	Siempre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nunca

¿POR QUÉ VENGO AL INSTITUTO?

Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar por qué los estudiantes asisten a clase al instituto. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al instituto.

Yo voy al instituto:

	Nada en	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
1. Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado							
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas							
3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después							
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.							

5. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.							
6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios							
7. Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.							
8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.							
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.							
10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.							
11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes.							
12. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.							
13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.							
	Nada en	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
14. Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.							
15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.							
16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.							
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.							
18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.							
19. No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.							
20. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles							
21. Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente							
22. Para ganar un salario mejor en el futuro.							
23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.							
24. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.							
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.							
26. No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto							
27. Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.							
28. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.							

ANEXO G
Análisis de Confiabilidad del Estudio Piloto

G1. Análisis de confiabilidad para la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML)

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
Valora el grado de satisfaccion que tienes en relacion con la nota de (asignatura) de la evaluacion	5,3016	2,83205	63
Valora la relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener en (asignatura)	5,4762	2,30607	63
Valora la justicia de la nota de asignatura en relación a tus merecimientos	5,5079	2,43544	63
Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas en (asignatura)	6,8571	1,64471	63
Valora la confianza que tienes en sacar buena nota en (asignatura)	6,4444	1,97384	63
Valora la facilidad/dificultad de las tareas que realizas en (asignatura)	4,4762	2,09344	63
Valora la probabilidad de aprobar la (asignatura) que crees que tiene este curso	6,3651	2,16498	63
Valora tu propia capacidad para estudiar (asignatura)	6,1746	2,16676	63
Valora la importancia que das a las buenas notas de (asignatura)	7,4286	2,13053	63
Valora el interés que te tomas por estudiar (asignatura)	6,3651	2,15752	63
Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar (asignatura)	5,7937	2,20819	63
Valora el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecías en (asignatura)	5,0159	1,73663	63
Valora el áfan que tú tienes de sacar buenas notas	6,2857	2,20285	63
Valora la capacidad pedagógica de tu profesor de (asignatura)	5,3810	2,69066	63
Valora tu persistencia después que no has conseguido hacer una tarea de (asignatura) o esta te ha salido mal	6,6349	1,92019	63
Valora las exigencias que te impones a tí mismo respecto al estudio de (asignatura)	6,3492	2,20087	63
Valora tu conducta cuando haces un problema difícil de (asignatura)	6,6190	1,72672	63
Valora tus ganas de aprender (asignatura)	7,5714	1,51033	63
Valora la frecuencia de terminar con éxito una tarea de (asignatura) que has empezado	6,5556	1,53221	63
Valora tu aburrimiento en las clases de (asignatura)	4,3016	2,31151	63

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
120,9048	444,475	21,08257	22

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Valora el grado de satisfaccion que tienes en relacion con la nota de (asignatura) de la evaluacion	115,6032	401,663	,306	,839
Valora la relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener en (asignatura)	115,4286	402,507	,396	,833
Valora la justicia de la nota de asignatura en relación a tus merecimientos	115,3968	391,405	,489	,828
Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas en (asignatura)	114,0476	413,207	,427	,832
Valora la confianza que tienes en sacar buena nota en (asignatura)	114,4603	406,285	,431	,831
Valora la facilidad/dificultad de las tareas que realizas en (asignatura)	116,4286	425,184	,173	,842
Valora la probabilidad de aprobar la (asignatura) que crees que tiene este curso	114,5397	413,865	,294	,837
Valora tu propia capacidad para estudiar (asignatura)	114,7302	396,555	,501	,828
Valora la importancia que das a las buenas notas de (asignatura)	113,4762	397,737	,497	,828
Valora el interés que te tomas por estudiar (asignatura)	114,5397	397,801	,488	,828
Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar (asignatura)	115,1111	380,326	,688	,818

Valora el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecías en (asignatura)	115,8889	426,455	,209	,840
Valora el áfan que tú tienes de sacar buenas notas	114,6190	402,175	,424	,831
Valora la capacidad pedagógica de tu profesor de (asignatura)	115,5238	409,382	,256	,841
Valora tu persistencia después que no has conseguido hacer una tarea de (asignatura) o esta te ha salido mal	114,2698	394,136	,612	,824
Valora las exigencias que te impones a tí mismo respecto al estudio de (asignatura)	114,5556	392,961	,535	,826
Valora tu conducta cuando haces un problema difícil de (asignatura)	114,2857	401,820	,573	,826
Valora tus ganas de aprender (asignatura)	113,3333	422,581	,316	,836
Valora la frecuencia de terminar con éxito una tarea de (asignatura) que has empezado	114,3492	404,199	,616	,826
Valora tu aburrimiento en las clases de (asignatura)	116,6032	410,598	,305	,837

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,839	22

G2. Análisis de confiabilidad de la Escala de Motivación Académica.

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado	5,0625	1,91796	64
Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas	5,3750	1,52753	64

Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después	5,5156	1,53263	64
Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta	4,5938	1,77923	64
Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí	1,9375	1,60233	64
Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios	5,0781	1,87976	64
Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto	5,1875	2,12226	64
Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría	5,9531	1,44123	64
Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas	5,4844	1,36849	64
Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste	5,8594	1,44604	64
Por el placer que me produce leer escritores interesantes	3,0313	1,92699	64
Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar	2,4688	1,80800	64
Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales	5,2188	1,76805	64
Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante	4,8906	2,01673	64
Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante	6,1406	1,51046	64
Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen	5,4375	1,62202	64
Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión	4,5625	2,02269	64
Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores	2,8125	1,78063	64
No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano	1,8281	1,71413	64
Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles	3,5625	1,90134	64
.Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	4,5313	2,08524	64
Para ganar un salario mejor en el futuro.	5,8594	1,60225	64
Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan	5,7031	1,32951	64
Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional	5,4688	1,54271	64
Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes	3,4688	2,00767	64
No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto.	1,5000	1,27242	64

Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	4,6719	1,92770	64
Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios	5,2969	1,98150	64

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
126,5000	541,714	23,27476	28

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado	121,4375	521,615	,187	,876
Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas	121,1250	514,079	,365	,871
Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después	120,9844	503,254	,525	,867
Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta	121,9063	498,118	,509	,867
Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí	124,5625	552,790	-,181	,883
Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios	121,4219	487,803	,607	,864
Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto	121,3125	484,536	,564	,865

Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría	120,5469	515,680	,366	,871
Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas	121,0156	503,031	,600	,866
Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste	120,6406	520,297	,293	,872
Por el placer que me produce leer escritores interesantes	123,4688	509,840	,324	,872
Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar	124,0313	525,301	,159	,876
Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales	121,2813	494,205	,565	,866
Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante	121,6094	484,115	,603	,864
Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante	120,3594	505,567	,499	,868
Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen	121,0625	502,313	,506	,867
Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión	121,9375	485,837	,581	,865
Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores	123,6875	510,631	,347	,871
No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano	124,6719	544,002	-,065	,881

Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles	122,9375	488,187	,594	,864
.Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	121,9688	481,840	,607	,864
Para ganar un salario mejor en el futuro.	120,6406	506,170	,457	,868
Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan	120,7969	515,022	,413	,870
Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional	121,0313	509,555	,428	,869
Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes	123,0313	513,809	,262	,874
No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto.	125,0000	528,794	,193	,874
Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	121,8281	478,716	,703	,861
Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios	121,2031	484,895	,606	,864

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	28

ANEXO H
Análisis de la Estructura Factorial de los Instrumentos

H1. Cuestionario de Motivación (CEAM)

KMO y prueba de Bartlett de la escala de motivación (CEAM II)

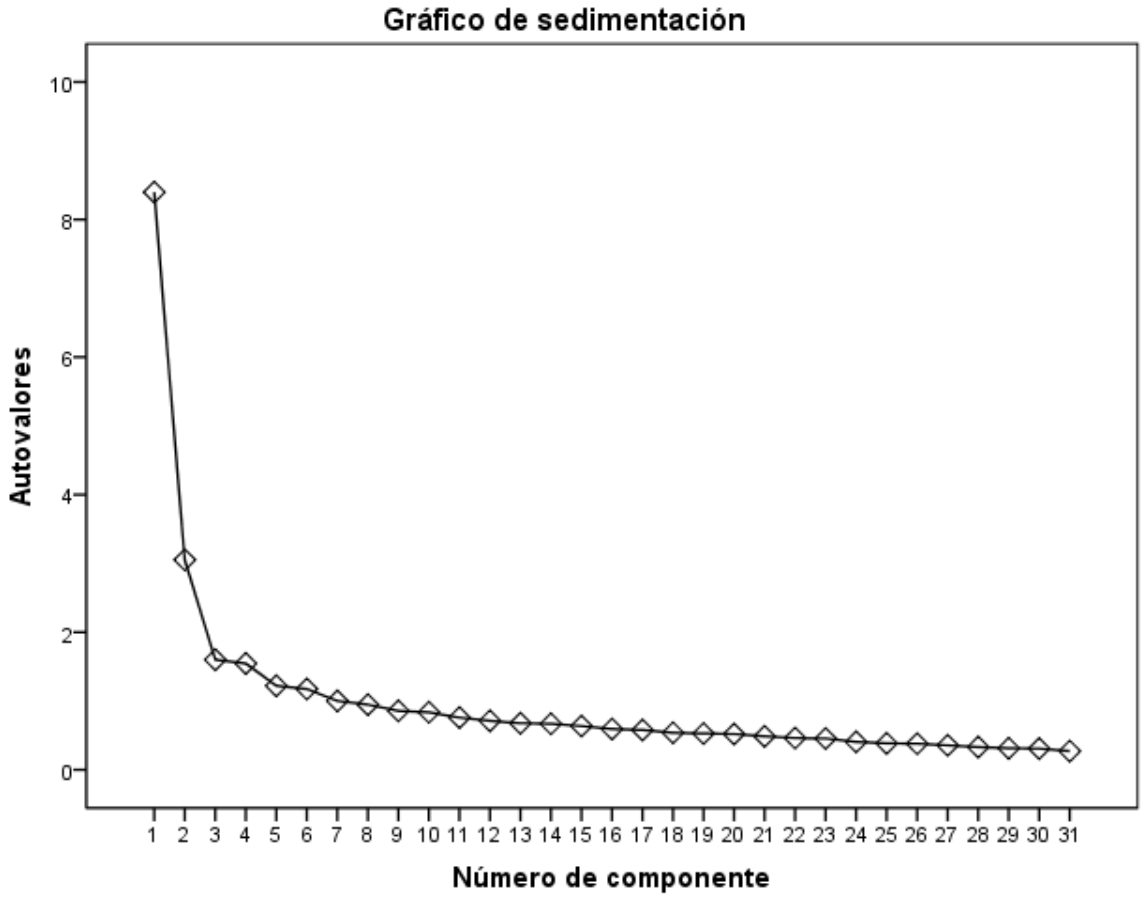
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,904
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3977,611
	gl	465
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,398	27,090	27,090	5,095	16,434	16,434
2	3,053	9,848	36,938	4,531	14,618	31,052
3	1,601	5,164	42,102	2,969	9,577	40,629
4	1,546	4,987	47,089	2,002	6,460	47,089
5	1,222	3,941	51,030			
6	1,174	3,789	54,819			
7	1,001	3,229	58,047			
8	,948	3,057	61,104			
9	,857	2,763	63,867			
10	,836	2,698	66,565			
11	,760	2,450	69,015			
12	,712	2,298	71,313			
13	,677	2,183	73,496			
14	,669	2,158	75,654			
15	,636	2,052	77,705			
16	,593	1,913	79,618			
17	,579	1,867	81,485			
18	,538	1,737	83,222			
19	,528	1,703	84,925			
20	,520	1,678	86,603			
21	,487	1,569	88,172			
22	,461	1,489	89,661			
23	,455	1,467	91,128			

24	,406	1,310	92,438			
25	,385	1,241	93,679			
26	,380	1,225	94,904			
27	,356	1,148	96,052			
28	,331	1,066	97,118			
29	,313	1,010	98,128			
30	,308	,995	99,123			
31	,272	,877	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



Matriz de componentes rotados[a]

	Componente			
	1	2	3	4
1.En una asignatura como esta prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas	,433	,460		
2. Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de esta asignatura.	,311	,351	,400	
3. Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros.				,623
4. Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos.	,613			
5. Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura.	,347	,528		
6. Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de esta asignatura.		,726		
7.Conseguir una buena calificación en esta asignatura es la cosa más satisfactoria para mi hasta ahora			,618	
8. Cuando presento una prueba o tarea en esta asignatura, pienso en los ítems o preguntas de la misma que no he podido contestar.			,387	,329
9. Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de esta asignatura.				,566
10.Es importante para mí aprender el material de esta asignatura.	,663		,324	
11.La cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en esta asignatura es conseguir una buena calificación.			,620	
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.	,447	,491	,335	
13.Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en esta asignatura y superar a mis compañeros.		,620		
14. Cuando presento una tarea, examen o actividad en esta asignatura pienso en las consecuencias de un fracaso.			,439	,471
15. Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por el profesor en esta asignatura.		,749		
16.En una asignatura como esta, prefiero que el material o contenido aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender.	,388	,349		
17.Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura	,706			
18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura.	,532		,311	
19. En esta asignatura, experimento una sensación desagradable como de “angustia”.		-,419	,507	,327
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en esta asignatura.	,387	,593		
21. Espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno.	,321	,340	,550	
22. La cosa más satisfactoria para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.	,595		,396	
23.Pienso que me es útil aprender el contenido de esta asignatura	,735			
24.Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de la asignatura en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación	,392			,412
25. Si no entiendo el contenido de la asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario.				,572

26. Me gusta esta asignatura.	,663	,326		
27. Entender esta asignatura es muy importante para mí.	,723			
28. Siento angustia cuando presento un examen o tarea en esta asignatura.		-,444	,585	
29. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta asignatura.	,321	,641		
30. Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí, demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, jefe u otros.			,387	
31. Considerando la dificultad de esta asignatura, el profesor y mis habilidades; pienso que saldré bien en el resultado final.	,314	,559		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

H2 Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEAM)

KMO y prueba de Bartlett de la escala de estrategias de aprendizaje (CEAM II)

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,904
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6589,818
	GI	1225
	Sig.	,000

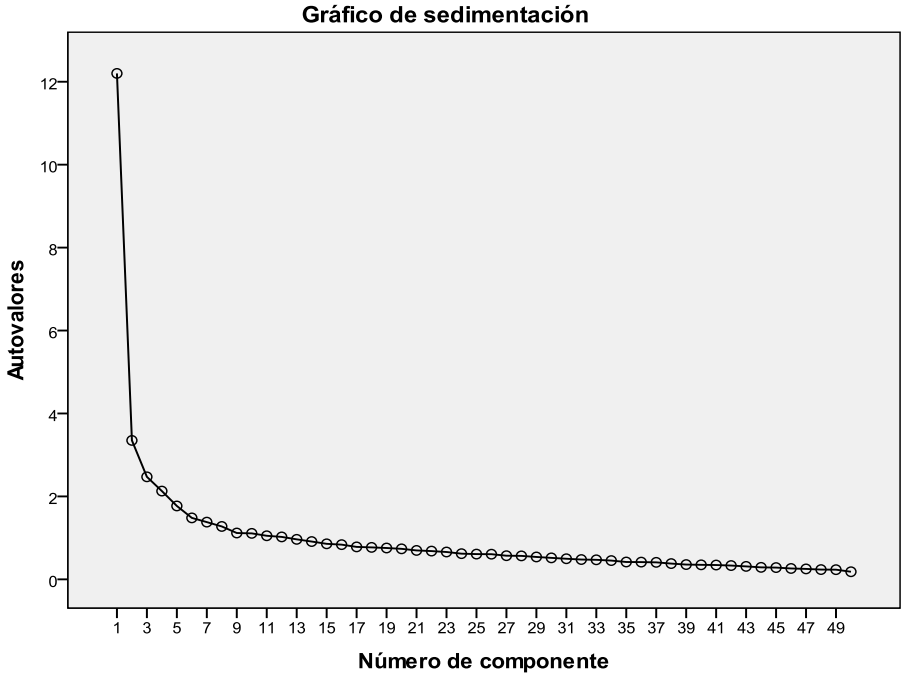
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12,201	24,401	24,401	12,201	24,401	24,401	6,444	12,889	12,889
2	3,350	6,701	31,102	3,350	6,701	31,102	6,349	12,697	25,586
3	2,472	4,944	36,047	2,472	4,944	36,047	3,344	6,687	32,274
4	2,129	4,258	40,304	2,129	4,258	40,304	3,079	6,159	38,432
5	1,770	3,539	43,844	1,770	3,539	43,844	2,706	5,411	43,844
6	1,482	2,964	46,807						
7	1,380	2,760	49,568						
8	1,276	2,551	52,119						
9	1,117	2,235	54,354						
10	1,109	2,217	56,571						

11	1,051	2,102	58,673						
12	1,023	2,047	60,720						
13	,965	1,929	62,649						
14	,912	1,823	64,472						
15	,857	1,713	66,185						
16	,837	1,674	67,859						
17	,783	1,565	69,425						
18	,771	1,541	70,966						
19	,756	1,512	72,477						
20	,736	1,471	73,949						
21	,697	1,395	75,344						
22	,682	1,363	76,707						
23	,660	1,319	78,026						
24	,619	1,239	79,264						
25	,609	1,218	80,482						
26	,606	1,213	81,695						
27	,570	1,140	82,836						
28	,566	1,132	83,967						
29	,540	1,080	85,047						
30	,518	1,036	86,083						
31	,497	,993	87,076						
32	,478	,956	88,032						
33	,471	,942	88,974						
34	,453	,905	89,879						
35	,418	,837	90,716						
36	,416	,832	91,548						
37	,410	,820	92,368						
38	,380	,761	93,128						
39	,357	,713	93,842						
40	,350	,700	94,542						
41	,345	,691	95,232						
42	,333	,665	95,898						
43	,312	,625	96,522						
44	,289	,578	97,100						

45	,284	,568	97,668						
46	,262	,525	98,193						
47	,252	,503	98,696						
48	,236	,471	99,167						
49	,233	,467	99,634						
50	,183	,366	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



Matriz de componentes rotados[a]

	Componente				
	1	2	3	4	5
32.Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.		,672			
33. Durante la asignatura con frecuebcia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas			,649		
34. Cuando estudio para esta asignatura, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.				,332	
35. Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme.		,516			
36. Cuando leo para esta asignatura, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.					,614
37. Frecuentemente me siento tan perezoso(a) o aburrido(a) cuando estudio para esta asignatura que abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer.			,682		
38. Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en esta asignatura para decidir si las encuentro convincentes.	,511				
39. Cuando estudio para esta asignatura, practico repitiendo el material para mí mismo una y otra vez.		,617			
40. Aun si tengo problemas para aprender el material de esta asignatura, trato de hacerlo solo sin la ayuda de nadie.		,340		-,475	
41. Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para esta asignatura, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.		,651			
42. Cuando estudio para esta asignatura me baso en las lecturas y mis apuntes y trato de encontrar las ideas más importantes.		,651			
43. Uso bien mi tiempo de estudio para esta asignatura.		,370	-,462		,313
44. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.	,438	,356			
45. Trato de trabajar con otros estudiantes de esta asignatura para completar las tareas asignadas.				,727	
46. Cuando estudio para esta asignatura, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez.		,609			
47. Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en esta asignatura o en las lecturas asignadas, trato de decidir si hay una buena evidencia que la apoye.	,626				
48. Trabajo duro para salir bien en esta asignatura, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.		,511			
49. Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de la asignatura.					,470

50. Cuando estudio para esta asignatura con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase.				,566	
51. Tomo el material de la asignatura como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de él.	,583				
52. Se me hace difícil sujetarme a un horario de estudio.			,598		
53. Cuando estudio para esta asignatura reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas.	,486	,381			
54. Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de la asignatura, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado.	,361	,363			
55. Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando en esta asignatura.	,378				,440
56. Trato de cambiar la forma en que estudio a fin de ajustarla a los requerimientos de la asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.	,325				,373
57. Frecuentemente me doy cuenta que he estado leyendo para esta asignatura pero no he comprendido bien las lecturas.			,612		
58. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien.	,349			,346	
59. Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes en esta asignatura.		,590			
60. Cuando el material y/o las tareas son difíciles, las abandono y sólo estudio las partes fáciles.			,541		
61. Trato de pensar sobre un tópico para decidir qué se supone que debo aprender sobre él, más que solamente leerlo y aprenderlo de memoria.	,573				
62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con otras.	,715				
63. Cuando estudio para esta asignatura, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.		,667			
64. Cuando leo para esta asignatura trato de relacionar el material con el que ya conozco.	,608	,350			
65. Tengo un espacio privado para estudiar.					
66. Trato de elaborar mis propias ideas acerca de lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.	,670				
67. Cuando estudio para esta asignatura escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.		,642			
68. Cuando no puedo entender la asignatura pido a otro estudiante de la clase que me ayude.				,697	
69. Trato de entender el material de esta asignatura para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados.	,638	,453			
70. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para esta asignatura.	,357		-,336		,448
71. Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en esta asignatura, pienso acerca de posibles alternativas.	,723				

72. Hago listas de puntos importantes para esta asignatura y las memorizo		,336			,404
73. Asisto a esta asignatura regularmente.		,309			
74. Aun cuando el contenido de esta asignatura es (o fuera) monótono, pesado y nada interesante, persisto (o persistiría) e trabajar sobre él hasta finalizarlo.	,304	,443			-,306
75. Trato de identificar en esta asignatura a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.				,668	
76. Cuando estudio para esta asignatura trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.	,420	,435		,359	
77. Frecuentemente me percato de que no dedico mucho tiempo a esta asignatura debido a otras actividades.			,648		
78. Cuando estudio para esta asignatura establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada período de estudio.	,467				
79. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.	,334				
80. Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o leer sobre esta asignatura, antes de las clases.			,458		
81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas de esta asignatura en otras actividades, tales como: exposiciones y discusiones.	,578				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

H3 Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML)

KMO y prueba de Bartlett de la escala atribucional de motivación al logro (EAML)

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,868
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2180,035
	gl	231
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,909	26,861	26,861	4,275	19,430	19,430

2	2,000	9,089	35,949	2,627	11,939	31,369
3	1,391	6,322	42,271	2,134	9,699	41,068
4	1,202	5,461	47,733	1,371	6,232	47,300
5	1,117	5,077	52,810	1,212	5,510	52,810
6	1,074	4,881	57,691			
7	,976	4,436	62,127			
8	,903	4,105	66,233			
9	,844	3,837	70,070			
10	,804	3,653	73,723			
11	,671	3,051	76,774			
12	,650	2,956	79,730			
13	,626	2,847	82,577			
14	,559	2,540	85,117			
15	,521	2,370	87,488			
16	,496	2,253	89,741			
17	,435	1,979	91,720			
18	,430	1,953	93,674			
19	,390	1,772	95,445			
20	,373	1,694	97,139			
21	,350	1,589	98,728			
22	,280	1,272	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

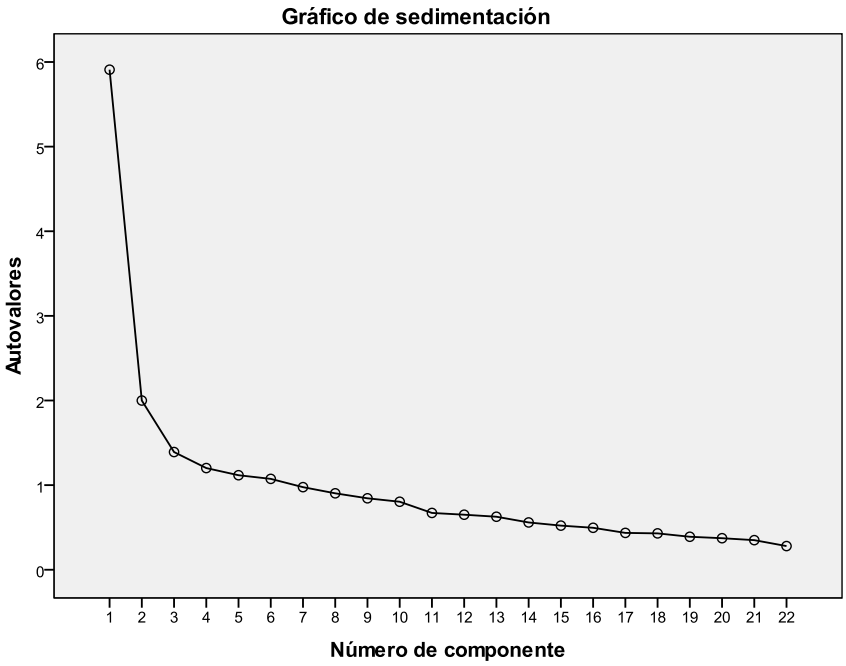


Gráfico de sedimentación
Autovalores
0
1
2
3
4
5
6
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
Número de componente

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente				
	1	2	3	4	5
1. satisfacción que tienes en relación con la nota de la última evaluación:			,837		
2. influencia de la suerte en tu nota		,629			
3. relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener			,847		
4. grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación del profesor					,656
5. la justicia de la nota en relación a tus merecimientos			,602		
6. esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	,709				
7. la confianza que tienes en sacar buena nota	,333	,370		,456	
8. facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas				,663	
9. la probabilidad de aprobar que crees que tienes		,492		,362	
10. tu propia capacidad para estudiar	,505			,318	
11. la importancia que das a las buenas notas	,724				
12. el interés que te tomas por estudiar	,752				
13. la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar	,535				
14. el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías	,333				,353
15. el afán que tú tienes de sacar buenas notas	,710				
16. la capacidad pedagógica de tu profesor		,355		-,507	,463
17. tu actitud después que no has conseguido hacer una tarea o ésta te ha salido mal		,661			
18. las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio	,643	,429			
19. tu conducta cuando haces una tarea difícil	,349	,621			
20. tus ganas de aprender	,551	,482			
21. la frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	,562				
22. tu aburrimiento en las clases	,369	,331			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

H4 Escala de Motivación Académica (EMA).

KMO y prueba de Bartlett de la escala de motivación académica (EMA)

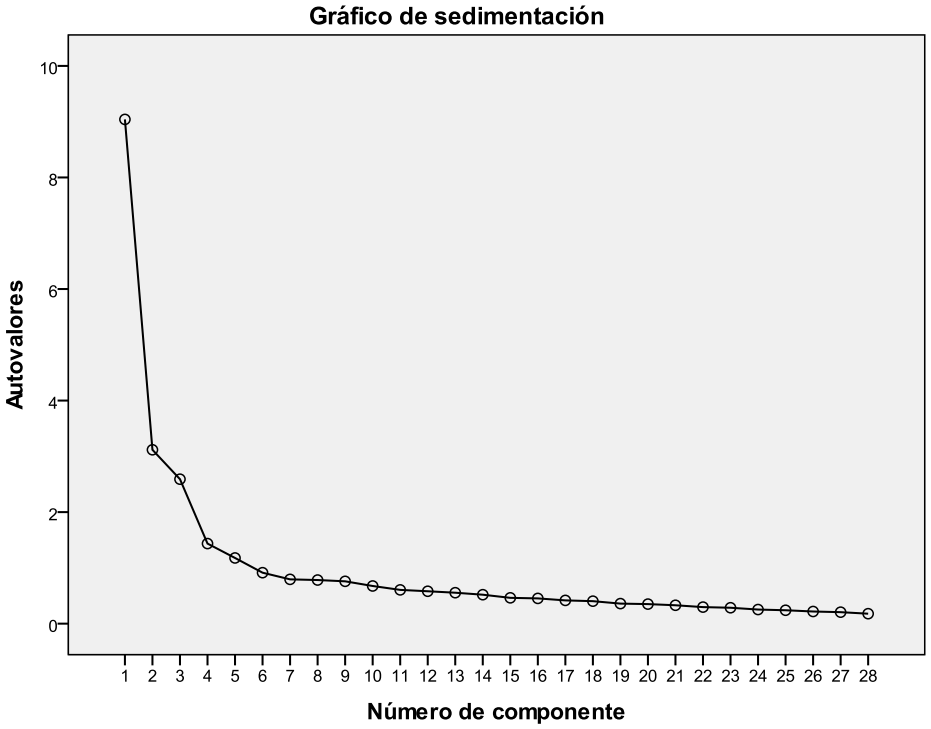
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,899
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5210,633
	gl	378
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,041	32,290	32,290	4,395	15,696	15,696
2	3,117	11,133	43,424	3,791	13,538	29,234
3	2,590	9,251	52,675	3,557	12,705	41,939
4	1,436	5,128	57,802	2,818	10,063	52,002
5	1,178	4,206	62,009	2,802	10,007	62,009
6	,914	3,263	65,272			
7	,794	2,837	68,109			
8	,782	2,793	70,902			
9	,759	2,711	73,613			
10	,675	2,412	76,025			
11	,605	2,162	78,187			
12	,581	2,074	80,262			
13	,555	1,981	82,243			
14	,519	1,854	84,097			
15	,463	1,653	85,750			
16	,453	1,617	87,367			
17	,417	1,490	88,856			
18	,403	1,440	90,296			
19	,359	1,284	91,579			
20	,351	1,252	92,832			
21	,330	1,178	94,009			
22	,297	1,060	95,069			

23	,285	1,018	96,087			
24	,253	,904	96,991			
25	,240	,858	97,849			
26	,218	,778	98,627			
27	,206	,735	99,363			
28	,178	,637	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



Matriz de componentes rotados[a]

	Componente				
	1	2	3	4	5
1. Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado		,686			
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas	,795				
3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después	,492	,430			
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	,680				
5. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.				,720	
6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios	,654				
7. Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.			,696		
8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.		,746	,309		
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	,698				
10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	,304	,521		-,343	
11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	,324				,835
12. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.				,668	
13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	,532		,474	-,330	
14. Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.		,463	,560		
15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.		,766			
16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	,675				
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	,300	,564			
18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.					,858
19. No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.				,791	
20. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles			,482		,478
21. Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente			,799		
22. Para ganar un salario mejor en el futuro.		,786			
23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	,647				
24. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	,362	,429			
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.					,816
26. No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto				,831	
27. Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	,403		,584		
28. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.			,757		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

ANEXO I
Análisis de Confiabilidad de los Instrumentos

I1 Análisis de confiabilidad del Cuestionario de Motivación (CEAM)

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
En una asignatura como esta prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas	4,43	1,703	355
Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de esta asignatura.	5,67	1,386	355
Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros.	2,75	1,724	355
Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos.	5,32	1,494	355
Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura.	4,56	1,363	355
Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de esta asignatura.	4,47	1,500	355
Conseguir una buena calificación en esta asignatura es la cosa más satisfactoria para mi hasta ahora	5,37	1,734	355
Cuando presento una prueba o tarea en esta asignatura, pienso en los ítems o preguntas de la misma que no he podido contestar.	4,56	1,735	355
Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de esta asignatura.	4,74	1,848	355
Es importante para mí aprender el material de esta asignatura.	5,92	1,252	355
La cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en esta asignatura es conseguir una buena calificación.	5,45	1,737	355
Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.	5,85	1,226	355
Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en esta asignatura y superar a mis compañeros.	5,54	1,577	355
Cuando presento una tarea, examen o actividad en esta asignatura pienso en las consecuencias de un fracaso.	4,30	2,013	355
Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por el profesor en esta asignatura.	4,90	1,445	355
En una asignatura como esta, prefiero que el material o contenido aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender.	5,29	1,550	355
Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura	5,17	1,471	355
Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura.	5,97	1,276	355
En esta asignatura, experimento una sensación desagradable como de “angustia”.	3,74	2,082	355
Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en esta asignatura.	5,44	1,316	355
Espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno.	5,94	1,285	355
La cosa más satisfactoria para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.	5,84	1,297	355
Pienso que me es útil aprender el contenido de esta asignatura	5,61	1,534	355

Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de la asignatura en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación	4,21	1,718	355
Si no entiendo el contenido de la asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario.	4,41	1,813	355
Me gusta esta asignatura.	5,24	1,550	355
Entender esta asignatura es muy importante para mí.	5,53	1,460	355
Siento angustia cuando presento un examen o tarea en esta asignatura.	4,48	2,010	355
Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta asignatura.	5,44	1,353	355
Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí, demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, jefe u otros.	4,96	1,902	355
Considerando la dificultad de esta asignatura, el profesor y mis habilidades; pienso que saldré bien en el resultado final.	5,29	1,374	355

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
156,40	501,856	22,402	31

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
En una asignatura como esta prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas	151,97	462,959	,491	,866
Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de esta asignatura.	150,73	469,290	,510	,866
Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros.	153,64	496,722	,028	,877
Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos.	151,08	467,646	,495	,866
Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura.	151,84	475,011	,421	,868
Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de esta asignatura.	151,93	476,450	,354	,869
Conseguir una buena calificación en esta asignatura es la cosa más satisfactoria para mi hasta ahora	151,03	466,595	,430	,867
Cuando presento una prueba o tarea en esta asignatura, pienso en los ítems o preguntas de la misma que no he podido contestar.	151,84	480,073	,247	,872
Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de esta asignatura.	151,66	470,778	,345	,870
Es importante para mí aprender el material de esta asignatura.	150,47	469,725	,563	,865
La cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en esta asignatura es conseguir una buena calificación.	150,95	465,757	,441	,867
Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.	150,54	468,757	,595	,865
Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en esta asignatura y superar a mis compañeros.	150,85	466,640	,480	,866
Cuando presento una tarea, examen o actividad en esta asignatura pienso en las consecuencias de un fracaso.	152,09	484,633	,149	,876
Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por el profesor en esta asignatura.	151,49	472,697	,431	,868
En una asignatura como esta, prefiero que el material o contenido aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender.	151,11	469,652	,444	,867
Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura	151,23	465,554	,538	,865
Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura.	150,43	469,534	,555	,865

En esta asignatura, experimento una sensación desagradable como de “angustia”.	152,66	494,061	,037	,879
Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en esta asignatura.	150,96	470,374	,521	,866
Espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno.	150,46	471,893	,507	,866
La cosa más satisfactoria para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.	150,55	466,694	,598	,864
Pienso que me es útil aprender el contenido de esta asignatura	150,79	463,467	,546	,865
Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de la asignatura en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación	152,19	465,937	,444	,867
Si no entiendo el contenido de la asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario.	151,99	473,178	,322	,870
Me gusta esta asignatura.	151,16	463,992	,531	,865
Entender esta asignatura es muy importante para mí.	150,86	462,790	,588	,864
Siento angustia cuando presento un examen o tarea en esta asignatura.	151,91	488,221	,108	,877
Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta asignatura.	150,95	469,015	,529	,866
Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí, demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, jefe u otros.	151,44	468,739	,358	,869
Considerando la dificultad de esta asignatura, el profesor y mis habilidades; pienso que saldré bien en el resultado final.	151,11	475,375	,410	,868

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,872	31

I2 Análisis de confiabilidad del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEAM)

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.	5,11	2,163	329
Durante la asignatura con frecuencia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas.	3,77	1,925	329
Cuando estudio para esta asignatura, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.	4,95	1,846	329
Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme.	5,72	1,593	329
Cuando leo para esta asignatura, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.	3,61	2,104	329
Frecuentemente me siento tan perezoso(a) o aburrido(a) cuando estudio para esta asignatura que abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer.	3,07	1,843	329
Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en esta asignatura para decidir si las encuentro convincentes.	4,13	1,825	329
Cuando estudio para esta asignatura, practico repitiendo el material para mí mismo una y otra vez.	4,95	1,907	329
Aun si tengo problemas para aprender el material de esta asignatura, trato de hacerlo solo sin la ayuda de nadie.	4,30	2,077	329
Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para esta asignatura, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.	5,69	1,513	329
Cuando estudio para esta asignatura me baso en las lecturas y mis apuntes y trato de encontrar las ideas más importantes.	5,77	1,517	329
. Uso bien mi tiempo de estudio para esta asignatura.	4,14	1,778	329
Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.	4,21	1,916	329
Trato de trabajar con otros estudiantes de esta asignatura para completar las tareas asignadas.	4,60	2,004	329
Cuando estudio para esta asignatura, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez.	5,24	1,712	329
Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en esta asignatura o en las lecturas asignadas, trato de decidir si hay una buena evidencia que la apoye.	4,18	1,829	329
Trabajo duro para salir bien en esta asignatura, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.	4,87	1,741	329
Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de la asignatura.	3,66	2,161	329
Cuando estudio para esta asignatura con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase.	4,02	2,021	329

Tomo el material de la asignatura como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de él.	4,38	1,887	329
Se me hace difícil sujetarme a un horario de estudio.	3,98	2,197	329
Cuando estudio para esta asignatura reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas.	4,51	1,911	329
Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de la asignatura, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado.	4,49	1,919	329
Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando en esta asignatura.	4,45	1,975	329
Trato de cambiar la forma en que estudio a fin de ajustarla a los requerimientos de la asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.	4,05	1,950	329
Frecuentemente me doy cuenta que he estado leyendo para esta asignatura pero no he comprendido bien las lecturas.	3,43	1,815	329
Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien.	4,34	1,957	329
Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes en esta asignatura.	5,22	1,815	329
Cuando el material y/o las tareas son difíciles, las abandono y sólo estudio las partes fáciles.	2,33	1,541	329
Trato de pensar sobre un tópico para decidir qué se supone que debo aprender sobre él, más que solamente leerlo y aprenderlo de memoria.	4,28	1,839	329
Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con otras.	4,64	1,935	329
Cuando estudio para esta asignatura, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.	5,07	2,022	329
Cuando leo para esta asignatura trato de relacionar el material con el que ya conozco.	5,28	1,640	329
Tengo un espacio privado para estudiar.	4,51	2,188	329
Trato de elaborar mis propias ideas acerca de lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.	4,91	1,826	329
Cuando estudio para esta asignatura escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.	5,02	2,055	329
Cuando no puedo entender la asignatura pido a otro estudiante de la clase que me ayude.	4,96	1,930	329
Trato de entender el material de esta asignatura para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados.	4,83	1,839	329
Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para esta asignatura.	3,81	1,914	329
Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en esta asignatura, pienso acerca de posibles alternativas.	4,26	1,815	329
Hago listas de puntos importantes para esta asignatura y las memorizo	4,34	2,063	329
Asisto a esta asignatura regularmente.	6,03	1,657	329
Aun cuando el contenido de esta asignatura es (o fuera) monótono, pesado y nada interesante, persisto (o persistiría) e trabajar sobre él hasta finalizarlo.	5,32	1,676	329

Trato de identificar en esta asignatura a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.	4,91	1,980	329
Cuando estudio para esta asignatura trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.	5,14	1,623	329
Frecuentemente me percato de que no dedico mucho tiempo a esta asignatura debido a otras actividades.	4,12	2,049	329
Cuando estudio para esta asignatura establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada período de estudio.	4,63	1,847	329
Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.	4,63	2,011	329
Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o leer sobre esta asignatura, antes de las clases.	3,34	2,051	329
Trato de aplicar las ideas de las lecturas de esta asignatura en otras actividades, tales como: exposiciones y discusiones.	4,25	2,115	329

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
225,46	1737,444	41,683	50

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.	220,35	1643,771	,508	,912
Durante la asignatura con frecuencia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas.	221,69	1723,671	,063	,916
Cuando estudio para esta asignatura, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.	220,51	1668,891	,432	,913
Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme.	219,74	1680,814	,414	,913
Cuando leo para esta asignatura, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.	221,85	1661,666	,416	,913
Frecuentemente me siento tan perezoso(a) o aburrido(a) cuando estudio para esta asignatura que abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer.	222,39	1747,623	-,088	,918
Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en esta asignatura para decidir si las encuentro convincentes.	221,33	1688,098	,307	,914
Cuando estudio para esta asignatura, practico repitiendo el material para mí mismo una y otra vez.	220,51	1677,824	,358	,913
Aun si tengo problemas para aprender el material de esta asignatura, trato de hacerlo solo sin la ayuda de nadie.	221,16	1705,851	,159	,916
Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para esta asignatura, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.	219,77	1668,239	,542	,912
Cuando estudio para esta asignatura me baso en las lecturas y mis apuntes y trato de encontrar las ideas más importantes.	219,69	1665,721	,561	,912
. Uso bien mi tiempo de estudio para esta asignatura.	221,32	1673,603	,417	,913
Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.	221,25	1642,262	,589	,911
Trato de trabajar con otros estudiantes de esta asignatura para completar las tareas asignadas.	220,86	1674,848	,357	,913
Cuando estudio para esta asignatura, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez.	220,22	1660,515	,530	,912
Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en esta asignatura o en las lecturas asignadas, trato de decidir si hay una buena evidencia que la apoye.	221,28	1655,987	,525	,912
Trabajo duro para salir bien en esta asignatura, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.	220,59	1664,864	,490	,912

Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de la asignatura.	221,80	1661,860	,402	,913
Cuando estudio para esta asignatura con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase.	221,43	1655,692	,472	,912
Tomo el material de la asignatura como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de él.	221,08	1648,134	,560	,911
Se me hace difícil sujetarme a un horario de estudio.	221,47	1737,890	-,029	,918
Cuando estudio para esta asignatura reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas.	220,95	1638,845	,614	,911
Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de la asignatura, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado.	220,97	1655,584	,501	,912
Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando en esta asignatura.	221,01	1654,890	,489	,912
Trato de cambiar la forma en que estudio a fin de ajustarla a los requerimientos de la asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.	221,40	1651,674	,517	,912
Frecuentemente me doy cuenta que he estado leyendo para esta asignatura pero no he comprendido bien las lecturas.	222,03	1710,341	,159	,915
Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien.	221,12	1668,412	,408	,913
Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes en esta asignatura.	220,24	1656,646	,525	,912
Cuando el material y/o las tareas son difíciles, las abandono y sólo estudio las partes fáciles.	223,13	1739,319	-,033	,916
Trato de pensar sobre un tópico para decidir qué se supone que debo aprender sobre él, más que solamente leerlo y aprenderlo de memoria.	221,18	1664,522	,463	,912
Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con otras.	220,82	1662,278	,453	,912
Cuando estudio para esta asignatura, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.	220,39	1624,897	,665	,910
Cuando leo para esta asignatura trato de relacionar el material con el que ya conozco.	220,18	1655,255	,596	,911
Tengo un espacio privado para estudiar.	220,95	1690,607	,234	,915
Trato de elaborar mis propias ideas acerca de lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.	220,54	1650,682	,562	,911
Cuando estudio para esta asignatura escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.	220,43	1638,570	,569	,911
Cuando no puedo entender la asignatura pido a otro estudiante de la clase que me ayude.	220,50	1665,842	,431	,913

Trato de entender el material de esta asignatura para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados.	220,63	1630,704	,696	,910
Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para esta asignatura.	221,65	1656,398	,497	,912
Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en esta asignatura, pienso acerca de posibles alternativas.	221,20	1647,553	,588	,911
Hago listas de puntos importantes para esta asignatura y las memorizo	221,12	1662,920	,418	,913
Asisto a esta asignatura regularmente.	219,43	1710,459	,177	,915
Aun cuando el contenido de esta asignatura es (o fuera) monótono, pesado y nada interesante, persisto (o persistiría) e trabajar sobre él hasta finalizarlo.	220,14	1685,759	,355	,913
Trato de identificar en esta asignatura a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.	220,54	1673,993	,367	,913
Cuando estudio para esta asignatura trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.	220,32	1655,212	,603	,911
Frecuentemente me percato de que no dedico mucho tiempo a esta asignatura debido a otras actividades.	221,34	1723,714	,056	,917
Cuando estudio para esta asignatura establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada período de estudio.	220,83	1648,058	,573	,911
Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.	220,83	1655,390	,477	,912
Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o leer sobre esta asignatura, antes de las clases.	222,12	1739,109	-,034	,918
Trato de aplicar las ideas de las lecturas de esta asignatura en otras actividades, tales como: exposiciones y discusiones.	221,21	1652,034	,471	,912

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,915	50

I3 Análisis de confiabilidad de la Escala Atribucional de Motivación al Logro (EAML)

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
satisfacción que tienes en relación con la nota de la última evaluación:	5,77	2,375	344
influencia de la suerte en tu nota	6,82	2,358	344
relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener	5,42	2,201	344
grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación del profesor	5,48	2,279	344
la justicia de la nota en relación a tus merecimientos	6,51	2,234	344
esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	7,03	1,831	344
la confianza que tienes en sacar buena nota	6,63	1,881	344
facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas	5,46	2,018	344
la probabilidad de aprobar que crees que tienes	7,20	1,653	344
tu propia capacidad para estudiar	6,79	1,970	344
la importancia que das a las buenas notas	7,81	1,705	344
el interés que te tomas por estudiar	6,95	1,793	344
la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar	6,73	2,055	344
el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías	6,01	1,898	344
el afán que tú tienes de sacar buenas notas	7,37	1,781	344
la capacidad pedagógica de tu profesor	7,22	1,728	344
tu actitud después que no has conseguido hacer una tarea o ésta te ha salido mal	7,37	1,725	344
las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio	7,03	1,750	344
tu conducta cuando haces una tarea difícil	7,35	1,706	344
tus ganas de aprender	8,22	1,319	344
la frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	7,48	1,676	344
tu aburrimiento en las clases	5,55	2,021	344

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
148,21	409,051	20,225	22

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
satisfacción que tienes en relación con la nota de la última evaluación:	142,43	369,482	,372	,834
influencia de la suerte en tu nota	141,39	377,602	,283	,839
relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener	142,78	386,216	,208	,842
grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación del profesor	142,72	390,311	,150	,845
la justicia de la nota en relación a tus merecimientos	141,70	381,034	,264	,839
esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	141,18	369,627	,512	,828
la confianza que tienes en sacar buena nota	141,58	368,793	,508	,828
facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas	142,75	389,156	,199	,841
la probabilidad de aprobar que crees que tienes	141,00	375,087	,488	,830
tu propia capacidad para estudiar	141,42	362,646	,567	,825
la importancia que das a las buenas notas	140,40	380,841	,380	,833
el interés que te tomas por estudiar	141,26	364,273	,607	,824
la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar	141,48	366,845	,483	,829
el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías	142,19	379,114	,356	,834
el afán que tú tienes de sacar buenas notas	140,84	372,842	,480	,829
la capacidad pedagógica de tu profesor	140,99	388,029	,265	,838
tu actitud después que no has conseguido hacer una tarea o ésta te ha salido mal	140,84	379,058	,402	,832
las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio	141,17	363,579	,635	,823
tu conducta cuando haces una tarea difícil	140,85	369,252	,562	,827
tus ganas de aprender	139,99	376,338	,605	,827
la frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	140,73	371,383	,540	,828
tu aburrimiento en las clases	142,65	381,002	,304	,837

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,839	22

I4 Análisis de confiabilidad del Escala de Motivación Académica (EMA).

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado	4,82	1,992	351
Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas	6,02	1,161	351
Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después	6,11	1,221	351
Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	5,67	1,416	351
Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1,49	1,200	351
Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios	5,85	1,360	351
Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.	5,77	1,595	351
Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	5,85	1,517	351
Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	5,82	1,302	351
Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	6,27	1,178	351
Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	4,61	1,909	351
Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	2,09	1,603	351
Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	6,02	1,289	351
Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.	5,57	1,678	351
Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	5,99	1,434	351
Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	5,98	1,253	351
Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	5,62	1,701	351
Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	4,17	1,891	351
No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.	1,44	1,198	351
Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles	4,06	1,786	351
Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	5,28	1,863	351
Para ganar un salario mejor en el futuro.	5,79	1,587	351
Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	6,15	1,246	351
Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	5,78	1,519	351
Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	4,62	1,843	351
No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto	1,40	1,132	351
Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	5,58	1,515	351
Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	6,03	1,453	351

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
139,87	449,191	21,194	27

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado	135,05	422,812	,274	,890
Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas	133,84	424,738	,483	,884
Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después	133,76	423,298	,486	,884
Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	134,19	420,814	,454	,885
Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	138,38	450,372	-,051	,893
Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios	134,02	418,108	,526	,883
Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.	134,10	413,156	,517	,883
Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	134,01	415,668	,505	,883
Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	134,04	418,235	,550	,883
Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	133,60	420,567	,564	,883
Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	135,25	406,476	,508	,883
Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	137,77	453,038	-,094	,897
Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	133,84	418,721	,546	,883
Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.	134,30	404,752	,616	,881
Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	133,87	418,095	,495	,884
Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	133,88	415,435	,630	,881
Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	134,25	414,628	,457	,884
Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	135,70	402,304	,571	,882
No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.	138,42	455,376	-,149	,895
Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles	135,80	406,558	,548	,882
Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	134,58	402,558	,577	,881
Para ganar un salario mejor en el futuro.	134,08	414,811	,493	,884
Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	133,72	415,705	,628	,882
Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	134,08	411,419	,576	,882
Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	135,25	405,130	,548	,882
No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto	138,47	453,838	-,123	,894
Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	134,28	404,981	,687	,879
Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	133,84	411,734	,599	,881

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,887	27

ANEXO J
Matriz de Correlaciones de las Variables de la Investigación

Correlaciones

		Rendimiento Academico	Sexo	Nivel Educativo Padre	Nivel Educativo Madre	Valor	Autoeficacia	Ansiedad	Control	Elaboración	Organización	Aprovechamiento	Autorregulación	Ayuda	Interés	Tarea Capacidad	Esfuerzo	Examen	Profesor	Extrinseca Internalizada	ExtrinsecaPura	IntrinsecaPura	Desmotivación	Intrinseca Vocacional
Rendimiento Academico	Correlación de Pearson	1																						
Sexo	Correlación de Pearson	-,222**	1																					
Nivel Educativo Padre	Correlación de Pearson	,008	,001	1																				
Nivel Educativo Madre	Correlación de Pearson	,031	,064	,425**	1																			
Valor	Correlación de Pearson	,197**	-,085	-,121*	,047	1																		
Autoeficacia	Correlación de Pearson	,210**	-,012	-,040	,046	,630**	1																	
Ansiedad	Correlación de Pearson	-,192**	,014	-,011	-,018	,236**	-,032	1																
Control	Correlación de Pearson	,166**	,034	-,036	,075	,623**	,538**	,211**	1															
Elaboración	Correlación de Pearson	,156**	-,090	,035	,046	,524**	,387**	,143**	,376**	1														
Organización	Correlación de Pearson	,160**	-,331**	-,002	-,019	,446**	,343**	,236**	,207**	,630**	1													
Aprovechamiento	Correlación de Pearson	-,212**	,216**	,075	,045	-,056	-,200**	,371**	,072	,038	-,027	1												
Autorregulación	Correlación de Pearson	,209**	-,231**	-,011	,061	,616**	,488**	,209**	,388**	,605**	,670**	-,068	1											
Ayuda	Correlación de Pearson	,036	-,138**	,003	,016	,305**	,190**	,249**	,203**	,393**	,389**	,192**	,402**	1										
Interés	Correlación de Pearson	,179**	-,178**	-,036	-,044	,453**	,380**	,181**	,289**	,384**	,482**	-,260**	,550**	,241**	1									
TareaCapacidad	Correlación de Pearson	,290**	-,156**	,007	-,008	,364**	,514**	-,178**	,201**	,306**	,319**	-,411**	,419**	,169**	,560**	1								
Esfuerzo	Correlación de Pearson	,199**	-,163**	,015	-,011	,425**	,409**	,008	,244**	,387**	,455**	-,301**	,514**	,200**	,669**	,577**	1							
Examen	Correlación de Pearson	,315**	-,118*	-,089	,038	,168**	,239**	-,125*	,112*	,128*	,145**	-,205**	,208**	,100*	,259**	,371**	,269**	1						
Profesor	Correlación de Pearson	,102*	-,069	-,079	-,077	,364**	,259**	,100*	,275**	,225**	,231**	-,152**	,339**	,120*	,407**	,279**	,385**	,187**	1					
ExtrínsecaInternalizada	Correlación de Pearson	-,083	-,140**	-,014	-,036	,346**	,284**	,315**	,280**	,286**	,393**	-,008	,336**	,228**	,414**	,195**	,294**	,036	,198**	1				
ExtrinsecaPura	Correlación de Pearson	-,145**	-,016	,076	,076	,045	,078	,259**	,036	,133*	,158**	,080	,144**	,152**	,144**	,014	,102*	-,008	,030	,500**	1			
IntrinsecaPura	Correlación de Pearson	,110*	-,097	-,003	,080	,352**	,212**	,116*	,285**	,432**	,281**	-,020	,297**	,230**	,265**	,163**	,260**	,118*	,227**	,351**	,082	1		
Desmotivación	Correlación de Pearson	-,161**	,238**	,060	,111*	-,226**	-,222**	,112*	-,112*	-,099	-,170**	,286**	-,317**	-,082	-,391**	-,349**	-,363**	-,125*	-,221**	-,219**	-,185**	-,007	1	
IntrinsecaVocacional	Correlación de Pearson	,097	-,148**	,007	,069	,469**	,390**	,224**	,341**	,440**	,403**	-,104*	,497**	,288**	,469**	,317**	,415**	,156**	,328**	,666**	,404**	,597**	-,303**	1

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

ANEXO K
Verificación de los Supuestos y Análisis de Regresión.

ANOVA[e]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	150,069	1	150,069	39,878	,000[a]
	Residual	839,193	223	3,763		
	Total	989,262	224			
2	Regresión	214,982	2	107,491	30,820	,000[b]
	Residual	774,281	222	3,488		
	Total	989,262	224			
3	Regresión	246,932	3	82,311	24,505	,000[c]
	Residual	742,330	221	3,359		
	Total	989,262	224			
4	Regresión	270,335	4	67,584	20,681	,000[d]
	Residual	718,927	220	3,268		
	Total	989,262	224			

a. Variables predictoras: (Constante), Examen

b. Variables predictoras: (Constante), Examen, Valor

c. Variables predictoras: (Constante), Examen, Valor, Ansiedad

d. Variables predictoras: (Constante), Examen, Valor, Ansiedad, Sexo

e. Variable dependiente: Rendimiento Academico

Estadísticos sobre los residuos[a]

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	11,18	16,87	14,07	1,093	362
Residual	-7,461	4,816	-,005	1,812	362
Valor pronosticado tip.	-2,681	2,498	-,050	,995	362
Residuo típ.	-4,127	2,664	-,003	1,003	362

a. Variable dependiente: Rendimiento Academico

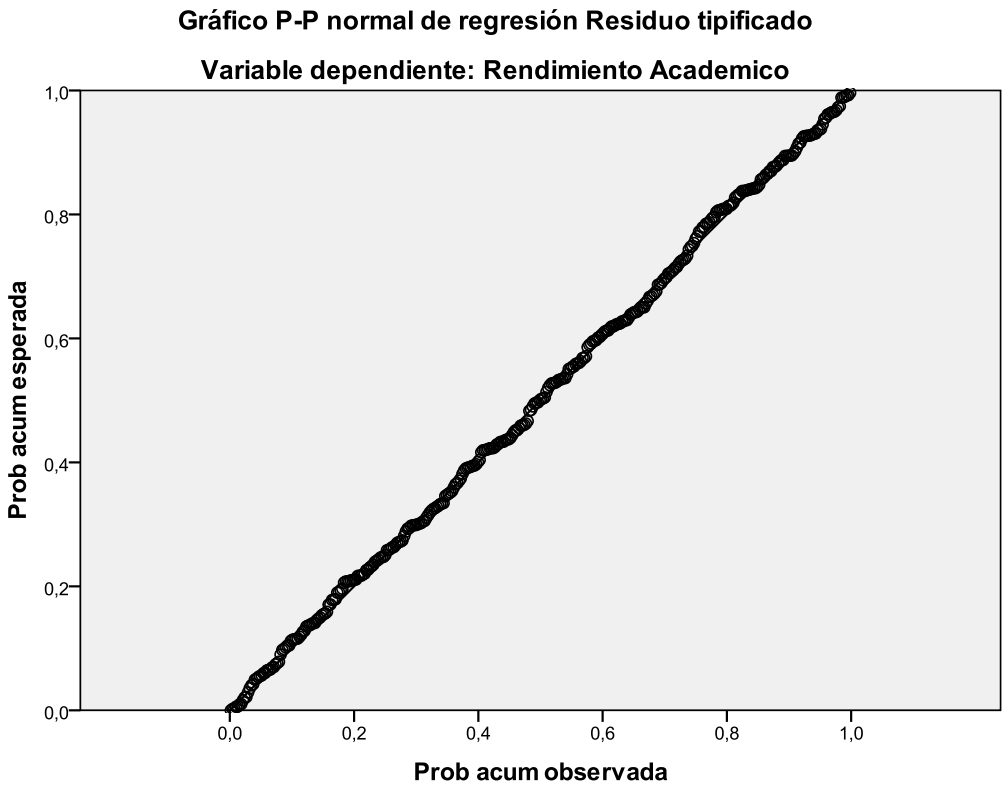


Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado
Variable dependiente: Rendimiento Academico
Prob acum esperada
Prob acum observada
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0

Variables excluidas[e]

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
						Tolerancia	FIV	Tolerancia mínima
1	Sexo	-,192[a]	-3,122	,002	-,205	,973	1,028	,973
	Nivel Educativo Padre	,037[a]	,589	,556	,040	,995	1,006	,995
	Nivel Educativo Madre	,044[a]	,711	,478	,048	,997	1,003	,997
	Valor	,258[a]	4,314	,000	,278	,983	1,018	,983
	Autoeficacia	,231[a]	3,756	,000	,244	,953	1,049	,953
	Ansiedad	-,137[a]	-2,223	,027	-,148	,984	1,016	,984
	Control	,190[a]	3,117	,002	,205	,986	1,014	,986
	Elaboración	,228[a]	3,804	,000	,247	,997	1,003	,997
	Organización	,191[a]	3,146	,002	,207	,992	1,008	,992
	Aprovechamiento	-,098[a]	-1,543	,124	-,103	,943	1,061	,943
	Autorregulación	,257[a]	4,287	,000	,277	,980	1,021	,980
	Ayuda	,026[a]	,424	,672	,028	,999	1,001	,999
	Interés	,166[a]	2,694	,008	,178	,974	1,026	,974
	TareaCapacidad	,221[a]	3,496	,001	,228	,909	1,101	,909
	Esfuerzo	,083[a]	1,333	,184	,089	,968	1,033	,968
	Profesor	,054[a]	,864	,389	,058	,984	1,017	,984
	ExtrínsecaInternalizada	-,040[a]	-,653	,514	-,044	1,000	1,000	1,000
	ExtrínsecaPura	-,107[a]	-1,746	,082	-,116	,997	1,003	,997
	IntrínsecaPura	,123[a]	2,003	,046	,133	1,000	1,000	1,000
	Desmotivación	-,112[a]	-1,812	,071	-,121	,988	1,012	,988
	IntrínsecaVocacional	,121[a]	1,973	,050	,131	,995	1,005	,995
2	Sexo	-,162[b]	-2,704	,007	-,179	,958	1,044	,958
	Nivel Educativo Padre	,054[b]	,904	,367	,061	,990	1,010	,978
	Nivel Educativo Madre	,028[b]	,470	,639	,032	,993	1,007	,979
	Autoeficacia	,113[b]	1,475	,142	,099	,600	1,666	,600
	Ansiedad	-,184[b]	-3,084	,002	-,203	,959	1,043	,957
	Control	,052[b]	,695	,488	,047	,621	1,609	,619
	Elaboración	,132[b]	1,927	,055	,129	,741	1,349	,730
	Organización	,098[b]	1,493	,137	,100	,807	1,239	,800
	Aprovechamiento	-,084[b]	-1,379	,169	-,092	,940	1,064	,930
	Autorregulación	,159[b]	2,128	,034	,142	,622	1,608	,622
	Ayuda	-,057[b]	-,913	,362	-,061	,906	1,103	,892

	Interés	,072[b]	1,097	,274	,074	,812	1,231	,812
	TareaCapacidad	,152[b]	2,349	,020	,156	,822	1,216	,822
	Esfuerzo	-,017[b]	-,263	,793	-,018	,830	1,204	,830
	Profesor	-,022[b]	-,358	,721	-,024	,902	1,108	,901
	ExtrínsecaInternalizada	-,114[b]	-1,860	,064	-,124	,934	1,071	,918
	ExtrínsecaPura	-,087[b]	-1,469	,143	-,098	,990	1,010	,976
	IntrínsecaPura	,042[b]	,671	,503	,045	,890	1,124	,874
	Desmotivación	-,069[b]	-1,137	,257	-,076	,958	1,044	,953
	IntrínsecaVocacional	,027[b]	,415	,678	,028	,849	1,178	,839
3	Sexo	-,157[c]	-2,676	,008	-,178	,957	1,045	,942
	Nivel Educativo Padre	,049[c]	,834	,405	,056	,989	1,011	,953
	Nivel Educativo Madre	,012[c]	,197	,844	,013	,985	1,015	,950
	Autoeficacia	,066[c]	,863	,389	,058	,573	1,744	,573
	Control	,082[c]	1,099	,273	,074	,612	1,634	,612
	Elaboración	,127[c]	1,880	,061	,126	,741	1,350	,713
	Organización	,127[c]	1,960	,051	,131	,793	1,261	,793
	Aprovechamiento	-,016[c]	-,248	,804	-,017	,804	1,243	,804
	Autorregulación	,176[c]	2,406	,017	,160	,619	1,616	,619
	Ayuda	-,008[c]	-,122	,903	-,008	,843	1,186	,843
	Interés	,097[c]	1,501	,135	,101	,801	1,249	,801
	TareaCapacidad	,102[c]	1,523	,129	,102	,749	1,336	,749
	Esfuerzo	-,013[c]	-,208	,835	-,014	,830	1,205	,826
	Profesor	-,018[c]	-,299	,765	-,020	,902	1,109	,881
	ExtrínsecaInternalizada	-,065[c]	-1,037	,301	-,070	,856	1,169	,856
	ExtrínsecaPura	-,050[c]	-,826	,410	-,056	,941	1,062	,911
	IntrínsecaPura	,041[c]	,665	,507	,045	,890	1,124	,853
	Desmotivación	-,040[c]	-,661	,509	-,045	,932	1,073	,919
	IntrínsecaVocacional	,055[c]	,864	,388	,058	,832	1,201	,830
4	Nivel Educativo Padre	,042[d]	,722	,471	,049	,987	1,013	,936
	Nivel Educativo Madre	,029[d]	,496	,620	,034	,973	1,028	,934
	Autoeficacia	,084[d]	1,110	,268	,075	,569	1,757	,565
	Control	,111[d]	1,502	,134	,101	,600	1,666	,597
	Elaboración	,116[d]	1,736	,084	,117	,738	1,356	,709
	Organización	,070[d]	,998	,319	,067	,669	1,495	,669
	Aprovechamiento	,010[d]	,161	,872	,011	,785	1,273	,785
	Autorregulación	,136[d]	1,813	,071	,122	,580	1,723	,580
	Ayuda	-,033[d]	-,518	,605	-,035	,826	1,211	,826

	Interés	,067[d]	1,018	,310	,069	,771	1,297	,771
	TareaCapacidad	,081[d]	1,212	,227	,082	,737	1,357	,737
	Esfuerzo	-,047[d]	-,736	,463	-,050	,800	1,250	,800
	Profesor	-,020[d]	-,327	,744	-,022	,902	1,109	,869
	ExtrínsecaInternalizada	-,090[d]	-1,438	,152	-,097	,839	1,191	,839
	ExtrínsecaPura	-,055[d]	-,930	,353	-,063	,940	1,064	,910
	IntrínsecaPura	,032[d]	,523	,602	,035	,887	1,128	,845
	Desmotivación	-,022[d]	-,366	,715	-,025	,920	1,087	,909
	IntrínsecaVocacional	,037[d]	,588	,557	,040	,822	1,216	,822

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Examen

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Examen, Valor

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Examen, Valor, Ansiedad

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Examen, Valor, Ansiedad, Sexo

e. Variable dependiente: Rendimiento Academico