

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

**Facultad de Psicología**



**Motivación académica y autorregulación del aprendizaje en  
estudiantes de las carreras profesionales de Ingeniería Civil y  
Psicología en una universidad particular de Santiago de Surco**

**TESIS**

**Para optar el Título de:**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**Presentada por:**

**Cotera Vílchez, Katya**

**Yáñez Ponce, Valeria Andrea**

**LIMA - PERÚ**

**2019**

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar agradezco a Dios por darme la oportunidad de tener una valiosa familia, a mis padres, Eduardo y Rossana, por educarme con amor y disciplina, apoyarme a elegir lo que me apasiona, compartiendo conmigo cada momento de aprendizaje con cariño; a mi abuelita, Athalia, tu dedicación por las personas que nos rodean es mi mayor ejemplo; infinitas gracias a mis tíos Pedro, Giovanni, Andrés y a mi mejor amiga Berenice, quienes se preocuparon por mí durante todo este proceso, animándome a no rendirme. Por último, gracias a mi amiga y futura colega Valeria, nuestra amistad permitió que continuemos juntas y nos ha unido aún más aprender una de la otra.

- Katya Cotera

Agradezco a mi familia: a mi papá, Víctor, quien me acompañó siempre en este proceso, preguntándome cómo me iba y motivándome con su ejemplo; a mi mamá, Gioconda, quien también siempre estuvo a mi lado, alegrándose por mis avances y, cuando correspondía, acompañándome y ayudándome a seguir adelante en los momentos más difíciles; a Valentina, mi hermana, porque estuvo y estará en los momentos que darán forma a nuestras vidas. Finalmente, a mi amiga y compañera de tesis, Katya: gracias por ser la mejor, con errores y aciertos, a veces siendo la que me animaba cuando sentía que esto era demasiado, y otras veces invirtiendo esos roles; esto fue divertido y enriquecedor gracias a nosotras.

- Valeria Yáñez

Finalmente, agradecemos a nuestra universidad, profesores, y en especial a nuestro asesor, el Dr. William Torres, quien nos guió durante todo este proceso, dedicando su tiempo e interés en nuestro trabajo y en nosotras, así como también su buen humor y paciencia, muchas gracias.



## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo de investigación aborda la relación entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje basándose en la Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) propuesta por Edward Deci y Richard Ryan en 1985 y posteriormente complementada por los mismos autores y otros investigadores. Para la adecuada organización de la información, en cada capítulo se tratan aspectos específicos del estudio.

En el capítulo I se presenta el planteamiento del estudio en el cual se formula el siguiente problema: ¿existe una relación entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje tanto en estudiantes de 2° y 7° semestre de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología? Para contestar a la pregunta se desarrollan objetivos generales y específicos con el fin de conocer la relación entre las variables y sus subíndices considerando el semestre de estudios y la carrera profesional. Asimismo, se da a conocer la justificación y limitaciones del estudio.

En el capítulo II se presenta el marco teórico referido a ambas variables, allí se profundizan los conceptos tanto de motivación académica (intrínseca, extrínseca y desmotivación) como de autorregulación del aprendizaje (controlado y autónomo), con las teorías y definiciones que tienen cada una. Por otra parte, se presentan investigaciones nacionales e internacionales relacionadas al estudio de ambas variables.

A lo largo del capítulo III se proponen las hipótesis generales y específicas, seguidas de los supuestos científicos que soportan a la SDT, así como también se definen las variables de estudio y los criterios de estudio (carrera profesional y semestre de estudios).

En el capítulo IV se especifica la metodología utilizada en la presente investigación, donde se comprende el muestreo, el tipo de investigación, que

corresponde al descriptivo-correlacional y finalmente, el diseño del estudio, identificado como cuantitativo, no experimental y transversal. Asimismo, se presentan los instrumentos de recolección de datos aplicados: el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje elaborado por Williams y Deci, (1996), adaptado en Perú por Matos (2009) y la Escala de Motivación Académica Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senécal, y Vallieres, (1992), instrumento validado y confiable en Perú por Vigil (2008). Una vez recogida la información se procedió a crear una base de datos en el programa informático SPSS 25, en el cual se determinaron los indicadores descriptivos correspondientes para luego aplicar la prueba de normalidad Smirnov-Kolmogorov con la cual se determinó utilizar el coeficiente de correlación rho de Spearman para evaluar las hipótesis planteadas. El nivel de significatividad fue del .05.

En el capítulo V se presentan los resultados obtenidos de la correlación de ambas variables y sus subíndices, así como la presentación de los mismos en tablas, seguida del análisis y la discusión en base a los datos obtenidos, relacionándolos con las hipótesis.

Por último, en el capítulo VI se exponen las conclusiones y recomendaciones del estudio para futuras investigaciones.

Se complementa con el anexo del consentimiento informado, los cuestionarios aplicados a los estudiantes y las referencias.

## ÍNDICE

Introducción.....	5
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b>	
1.1. Formulación del problema.....	12
1.2. Objetivos.....	15
1.2.1. Generales .....	15
1.2.2. Específicos .....	16
1.3. Importancia y justificación del estudio.....	18
1.4. Limitaciones del estudio.....	18
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. Marco histórico.....	20
2.2. Investigaciones relacionadas .....	25
2.3. Bases teórico-científicas del estudio .....	31
2.3.1. Motivación académica .....	31
2.3.1.1. Definición .....	31
2.3.1.2. Dimensiones de la motivación académica .....	32
2.3.2. Autorregulación del aprendizaje.....	33
2.3.2.1. Definición .....	33
2.3.2.2. Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje.....	34
2.3.3. Teoría de la Autodeterminación .....	36
2.4. Definición de términos básicos.....	52
<b>CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES</b>	
3.1. Supuestos científicos básicos.....	53
3.2. Hipótesis .....	54
3.2.1 Generales .....	54

3.2.2 Específicas .....	55
3.3. Variables de estudio.....	59
<b>CAPÍTULO IV: MÉTODO</b>	
4.1. Muestra de investigación .....	60
4.2. Diseño de investigación.....	60
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	61
4.4. Procedimientos y técnicas de procesamiento de datos .....	62
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS</b>	
5.1. Presentación de datos .....	64
5.2. Análisis de datos.....	66
5.3. Análisis y discusión de resultados .....	73
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
6.1. Conclusiones generales y específicas .....	81
6.2. Recomendaciones .....	84
6.3. Resumen. Términos clave.....	85
6.4. Abstract. Key words .....	85
Referencias .....	87
Anexos.....	
• Consentimiento informado	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos de la muestra considerando la carrera profesional .....	64
Tabla 2. Datos de la muestra considerando el semestre de estudios.....	64
Tabla 3. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en las variables autorregulación del aprendizaje y motivación académica .....	65
Tabla 4. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en las dimensiones de la variable autorregulación del aprendizaje.....	65
Tabla 5. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en las dimensiones de la variable motivación académica .....	66
Tabla 6. Frecuencias de datos descriptivos de la variable autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 2 ° y 7 ° semestre de la carrera profesional de Ingeniería Civil.....	66
Tabla 7. Frecuencias de datos descriptivos de la variable motivación académica en estudiantes de 2 ° y 7 ° semestre de la carrera profesional de Ingeniería Civil.....	67
Tabla 8. Frecuencias de datos descriptivos de la variable autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 2 ° y 7 ° semestre de la carrera profesional de Psicología .....	68
Tabla 9. Frecuencias de datos descriptivos de la variable motivación académica en estudiantes de 2 ° y 7 ° semestre de la carrera profesional de Psicología .....	68
Tabla 10. Relación entre el total de motivación académica y el total de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 2° semestre de las carreras de Ingeniería Civil y Psicología .....	69
Tabla 11. Relación entre el total de motivación académica y el total de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 7° semestre de las carreras de Ingeniería Civil y Psicología .....	70

Tabla 12. Relación entre los subíndices de la autorregulación del aprendizaje y los subíndices de la motivación académica en estudiantes de 2° semestre de la carrera de Ingeniería Civil.....	71
Tabla 13. Relación entre los subíndices de la autorregulación del aprendizaje y los subíndices de la motivación académica en estudiantes de 2° semestre de la carrera de Psicología .....	71
Tabla 14. Relación entre los subíndices de la autorregulación del aprendizaje y los subíndices de la motivación académica en estudiantes de 7° semestre de la carrera de Ingeniería Civil.....	72
Tabla 15. Relación entre los subíndices de la autorregulación del aprendizaje y los subíndices de la motivación académica en estudiantes de 7° semestre de la carrera de Psicología .....	73

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Continuo de la autodeterminación, mostrando tipos de motivación con sus estilos regulatorios, loci de causalidad y procesos correspondientes .....	42
--	----

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

#### **1.1. Formulación del problema**

La educación ha tenido, desde la antigüedad, como objetivo principal la formación de seres humanos en diversos aspectos, complejizándose a través del tiempo y basándose, a medida que se avanzó en la metodología educativa, en variadas perspectivas; puesto que no todos los modelos fueron exitosos. En la actualidad, en el mundo, el modelo educativo se basa en considerar al estudiante como un agente activo y regulador de su propio aprendizaje; un supuesto teórico que parte de la ciencia cognitiva.

Es en base a dicho modelo que se destaca la importancia de promover la autorregulación en los sujetos que aprenden, siendo indispensable para lograr un aprendizaje significativo y el adecuado mantenimiento de la motivación, lo cual posteriormente puede verse reflejado en variables cuantitativas, como el rendimiento académico, una variable ampliamente explorada que, de acuerdo a diversos estudios (Norabuena, 2011), está estrechamente relacionada con el uso de estrategias de autorregulación.

En el medio local, según evidencian Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta (2014), existe una amplia literatura que explora el tema de la motivación en el contexto académico, la cual, en su mayoría incluye al

rendimiento académico como el “output” de la conducta motivada. Por otro lado, son escasos los estudios que exploran los motivos – el “porqué” – de los estudiantes para aprender, además, parten del supuesto de motivación en dos polos: intrínseca y extrínseca, como dos conceptos contrarios y no dentro de un continuo, como plantean Ryan y Deci (2000a; 2000b), quienes dan importancia a la transición de lo extrínseco a lo intrínseco a través del proceso que denominan “internalización”, propuesta respaldada a su vez por Vallerand (2000).

Asimismo, cabe resaltar que, en el ámbito académico, el tipo de motivación más fomentada es la extrínseca, ya que por parte de la familia y la escuela se refuerzan y castigan conductas académicas específicas mas no el interés inherente por el aprendizaje; en otras palabras, es posible deducir que gran parte de los estudiantes realicen sus actividades académicas condicionados por motivaciones externas (refuerzos y castigos) más que por motivaciones internas (el gusto de aprender). Aunque la motivación intrínseca es cualitativamente preferible que la extrínseca, ambas componen a la motivación académica y son importantes para el inicio de conductas académicas que pueden mantenerse en el tiempo y pueden volverse autorreguladas.

De forma específica, la situación de Perú en relación a estándares educativos internacionales se hace evidente en los resultados cuantitativos de una de las evaluaciones más importantes a nivel mundial, la prueba PISA, que fue aplicada por última vez en el año 2015 y cuyos resultados ubican al Perú en el puesto número 62 de un total de 72 países (Ministerio de Educación, 2017), lo cual refleja los nuevos retos a superar en cuanto a la preparación del currículo escolar y sus planteamientos metodológicos; y, con referencia a la realidad social peruana, el atravesar crisis como los periodos de suspensión de clases debido a las huelgas de los maestros en el año 2017, así como también la incertidumbre con respecto a variaciones en el currículo

escolar, en conjunto generan un contexto de inestabilidad que afecta a la comunidad de estudiantes y educadores, tanto en la escuela como en la universidad, darán lugar a replanteamientos y reformas educativas, desde lo administrativo hasta lo metodológico.

Considerando al estudiante como un agente activo en su proceso de aprendizaje y un gestor de este, se hace evidente que los estudiantes necesitan estar constantemente motivados para participar activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje y comprometerse en actividades que consideren favorables para el mismo, siendo imprescindible que la autorregulación y motivación subyacente a ésta sea promovida por el modelo educativo.

Es importante destacar que el momento de evaluación de las variables motivacionales mencionadas tiene particularidades puesto que está enmarcado por proceso de transición de la escuela a la universidad sobre el cual Elvira-Valdés (2011) indica que, en los estudiantes universitarios que inician su preparación, es posible observar un “vacío”, dado que ingresan a las universidades limitados de información y con insuficiente conocimiento general: es por ello por lo que se implementan cursos de metodología universitaria y afines. Asimismo, De Garay (2003) agrega que un gran número de estudiantes no se sienten preparados de manera adecuada para lo que se espera de ellos en la universidad, debido a que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje – y lo que ello implica, por ejemplo, partir de una educación que se preocupa por valorar más resultados que el propio proceso de aprender – pudiendo tener experiencias negativas al iniciar los estudios universitarios, lo cual a la vez genera reflexión sobre si se entrena en autorregulación a los estudiantes, tanto en el colegio como en la universidad y si ésta se ve fortalecida a lo largo de la duración de los estudios.

La presente investigación contempla estudiar la motivación como tema central como una forma de regulación del comportamiento, explorando los motivos o razones para estudiar y asistir a la universidad; tomando en cuenta, como refieren Ryan y Deci (2000 a) y Deci y Ryan (2015) que las personas orientan su conducta en base a su autodirección o autonomía, referida a la energía y persistencia de esta, centrándose en la importancia de las consecuencias de la motivación, ya que ello conducirá al compromiso por aprender.

En vista de lo señalado, y considerando que la motivación – en el contexto académico – y la autorregulación del aprendizaje son, en definitiva, variables de gran importancia en el proceso de este; se plantea evaluar ambas variables y la existencia de una relación entre ellas, considerando no solo los niveles en que se encuentran presentes, sino también los tipos de funcionamiento (controlado y autónomo) que autorregularán la conducta de aprendizaje, qué tipo de motivación dentro del continuo caracteriza a la muestra y cómo ambos aspectos se relacionan.

Dicho lo anterior, se plantea el siguiente problema: ¿qué relación existe entre la motivación académica (extrínseca, intrínseca y desmotivación) y la autorregulación del aprendizaje (controlado y autónomo) en estudiantes del 2° y 7° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería y Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Generales**

- Identificar la relación existente entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje tanto en estudiantes del 2° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

- Identificar la relación existente entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje tanto en estudiantes del 7° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

### **1.2.2. Específicos**

- Establecer la relación entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje controlado tanto en estudiantes de 2° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje autónomo tanto en estudiantes de 2° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado tanto en estudiantes de 2° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo tanto en estudiantes de 2° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado tanto en estudiantes de 2° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

- Establecer la relación entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo tanto en estudiantes de 2° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje controlado tanto en estudiantes de 7° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje autónomo tanto en estudiantes de 7° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado tanto en estudiantes de 7° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo tanto en estudiantes de 7° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
- Establecer la relación entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado tanto en estudiantes de 7° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

- Establecer la relación entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo tanto en estudiantes de 7° semestre de estudios en las carreras Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

### **1.3.Importancia y justificación del estudio**

Considerando que la motivación, dentro del contexto académico, y la autorregulación del aprendizaje son dos de las variables más relevantes y mejores predictoras del rendimiento académico (Gaeta, 2015; Zimmerman, 1989), el presente estudio pretende hacer un aporte a los esfuerzos realizados en la evaluación y promoción de la motivación en el ámbito académico, tanto en las escuelas como en las universidades, buscando el mantenimiento del interés en el tema, y, sobre todo, generar nuevos cuestionamientos y aproximaciones innovadoras en el sistema educativo en el Perú, cuyos modelos utilizados a lo largo de los años, centrados en los logros cuantitativos y dejando de lado los cualitativos, se encuentran desactualizados.

Además, esta investigación busca, principalmente, generar datos empíricos significativos que puedan contribuir a actualizar los conocimientos preexistentes acerca del tema de motivación en contextos académicos, asimismo, servir como base a futuras investigaciones que aborden el tema, ampliando la literatura sobre éste, lo cual podría revalorizar la importancia de un enfoque centrado en la promoción de la autorregulación del aprendizaje, logrando formar estudiantes que gestionen su propia motivación.

### **1.4.Limitaciones del estudio**

Una limitación de carácter metodológica es la referida a la generalización de los resultados, en el sentido de que lo hallado en la presente investigación solo podrá ser aplicado a participantes con características similares a la muestra estudiada.

Entre otras limitaciones que se presentaron en el desarrollo de la investigación fue el escaso número de estudios similares a nivel nacional, tanto en el nivel escolar como en el universitario, lo cual pudo ser superado buscando investigaciones que incluían las variables de forma independiente en investigaciones realizadas en Latinoamérica, en diferentes universidades y artículos virtuales.

Otra limitación que se presentó fue la escasa disponibilidad para realizar el recojo de información, ya que coordinar la aplicación de cuestionarios en diferentes aulas de la universidad se encontraba sujeta a la decisión del profesor responsable del curso, en numerosas ocasiones varias aplicaciones se vieron aplazadas, por lo cual la etapa de recopilación de datos se vio ampliada frente a lo planeado en el cronograma de actividades.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Marco histórico**

Según Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pienda, y Rosario, (2010) entre los años cincuenta y sesenta del siglo XX, la metáfora del aprendizaje como “adquisición de conocimiento” domina el escenario psicológico y educativo. Posteriormente, tiene lugar el cambio de paradigmas de la “adquisición de respuestas y de conocimiento” hacia un enfoque cognitivo, en el cual interesa cómo el aprendiz procesa la información; esto, de acuerdo a Beltrán (1998), se da al momento de investigar acerca del aprendizaje a partir del laboratorio animal hasta el laboratorio humano; y es así como la psicología conductista deja paso a la psicología cognitiva.

Más adelante, señalan González-Torres y Tourón (1992), entre los años setenta a ochenta, los investigadores se desplazan del laboratorio a situaciones de aprendizaje más realistas, encontrándose con un aprendiz que, inmerso en variables que difícilmente se podían reproducir en otras situaciones, es mucho más activo y creativo y busca “construir” el significado más allá de la información puntual que recibe de su ambiente; en suma, es un ser autónomo que tiene control consciente sobre sus procesos de aprendizaje.

Este nuevo aprendiz, como planteó Flavell (1979), posee la capacidad para reflexionar acerca de su propio pensamiento y aprendizaje, evaluando el proceso del

mismo y determinando qué estrategia fue útil o no, reconociendo por qué, cómo y cuándo llevar a cabo la más adecuada; a esta capacidad la denominó “metacognición”. Es así como se supera el enfoque precedente (enfocado en la adquisición del conocimiento) por uno que considera al aprendiz como un sujeto que construye conocimiento utilizando su experiencia previa para comprender y modelar el nuevo aprendizaje. De esta manera, el rol del educador también cambia, pues en lugar de solamente proporcionar conocimiento, este participa en el proceso de modelar la cognición y de construir el conocimiento junto con el estudiante.

En consecuencia, los estudios realizados posteriormente centraron su atención en el papel de las variables cognitivas (estos incluían estudios sobre el procesamiento de la información, estilos cognitivos, estrategias de aprendizaje, conocimiento previo, procesos de pensamiento), dando lugar al auge de la revolución cognitiva en la psicología de la educación. Durante ese periodo, Zimmerman (2008) señala que diversos investigadores se centraron en el impacto de los procesos de autorregulación individual como el uso de la estrategia, el establecimiento de objetivos, las imágenes o el autocontrol. Para lograrlo, un estudiante era entrenado para usar una estrategia durante los esfuerzos posteriores para aprender, sin embargo, como mencionan Tran y Lawson, (2001), a pesar de que las estrategias solían ser efectivas para producir un aprendizaje superior, los estudiantes rara vez utilizaron las estrategias espontáneamente en contextos comunes, como cuando estudian en casa. De forma similar, Pintrich (2000) observó que los estudiantes permanecían en un rol pasivo frente al aprendizaje, en contraste con lo planteado por la perspectiva cognitiva, lo cual dio lugar a que la investigación sobre el aprendizaje autorregulado continuara evolucionando, resultando en el desarrollo de nuevos métodos y teorías.

Según refieren Torrano y González (2004), en los años ochenta y noventa la investigación en este campo recibió un importante impulso al integrar contenidos de investigaciones del área motivacional (estudios sobre autoconcepto, creencias de autoeficacia, atribuciones, metas, etc.), incrementando el interés por estudiar cómo las variables mencionadas se entrelazan e influyen en los resultados de aprendizaje, finalmente dando lugar a estudios sobre el aprendizaje autorregulado. Esto generó un creciente interés por la motivación en el ámbito académico y la autorregulación del aprendizaje, los cuales son temas centrales de la investigación y ejes primordiales de la práctica educativa en la actualidad.

Con respecto al modelo de aprendizaje autorregulado, Beltrán (1998) señala que se trata de un nuevo e importante acercamiento al estudio del logro académico de los estudiantes. La teoría del aprendizaje autorregulado – partiendo de la teoría del aprendizaje social de Bandura – centra su atención en cómo los estudiantes personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos. Así, agrega Beltrán (1998), el enfoque educativo deja de concebir las capacidades del estudiante y los ambientes de aprendizaje como entidades fijas y los empieza a considerar como parte de los procesos y acciones iniciados y diseñados por los individuos para promover su capacidad-habilidad y entorno de aprendizaje. Esto quiere decir que los alumnos pueden ser considerados como personas autorreguladas en la medida en que son – metacognitiva, emocional y conductualmente – participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje; por ello, antes de abordar el tema de autorregulación, es importante revisar el constructo de motivación.

El abordaje de la motivación, desde la década de los setenta, se centró en experimentos de laboratorio, siguiendo un modelo de recompensa a los alumnos luego de realizar una tarea, sin embargo, ni bien se retiraba el premio, los sujetos

recompensados mostraban menos interés por esa actividad a comparación de los que no lo habían recibido en principio, escogiéndolo realizarla cada vez menos e invirtiendo menos tiempo en ella. Es a raíz de estas investigaciones que se concluyó, tal como mencionan Lepper y Henderlong (2000), que ambas modalidades de motivación eran incompatibles, sin embargo, posteriormente se consideró que ambas podían coexistir, como sucede cuando un profesor da la indicación de leer un libro y el estudiante lo hace y, al mismo tiempo, disfruta esa lectura. En este caso particular, esa conducta no puede posicionarse exclusivamente como motivada extrínseca o intrínsecamente, debido a que ambas fuerzas están presentes.

Considerando los hallazgos previos, luego la STD se enfoca en examinar la calidad de la motivación del sujeto que aprende; esta se refiere al “tipo” de motivación que subyace al comportamiento de aprendizaje y se puede diferenciar de la cantidad o nivel de motivación que muestran los alumnos para una actividad de aprendizaje específica (Ryan y Deci, 2000a; 2000b; Deci y Ryan, 2008).

En un principio, el abordaje de los tipos o de la “calidad” de la motivación que guía el aprendizaje de los estudiantes consistió en explorar si la actividad de aprender estaba motivada de forma intrínseca (realizada por un interés inherente a la persona) o extrínseca (llevada a cabo para un fin “separado” del aprendizaje, por ejemplo, un premio, o notas altas). Asimismo, según Deci y Ryan (2015), se siguió una conceptualización más elaborada en la cual la motivación extrínseca presentó subtipos de regulación, los cuales varían en su grado de autonomía, tema que será abordado posteriormente con mayor detenimiento. De esta manera, la atención se centró en la calidad de la motivación dentro de un continuo, yendo desde lo controlado (identificada como la experiencia de ser presionado o coercionado para aprender) hasta lo autónomo (aprender como una experiencia volitiva, consciente y elegida). Por otro lado, los

autores de la SDT también se interesaron por el contexto de las relaciones interpersonales y los efectos que pueden tener estas sobre la motivación, ya sea controlada o autónoma.

Por su parte, Vallerand (1997), quien había participado junto con los autores de la SDT desde la década del setenta en diversas investigaciones, continuó abordando el tema de motivación siguiendo el marco de la línea teórica de la SDT, llegando a plantear lo que denominó el Modelo Jerárquico de la motivación Intrínseca y Extrínseca, el cual considera que la motivación varía no solo en tipos (intrínseca y extrínseca), sino también en niveles de generalidad, esto quiere decir que además de la motivación situacional (estudiada en el laboratorio), también se identificó que se mantenían formas relativamente estables de motivación intrínseca y extrínseca en tipos de actividades (académicas, sociales, entre otras), así como también la posibilidad de presentar tendencias en la personalidad que predisponen a la persona a ser motivada intrínseca o extrínsecamente. Una de las características principales del Modelo Jerárquico es que contiene elementos organizados de dos formas: vertical y horizontal. La primera integra tres niveles diferentes de generalidad que van desde “global” o de personalidad (el más estable), seguido de “contextual” (aspecto vital) y finalmente “situacional” o estado (momentáneo), y la segunda organización de componentes – la horizontal – busca reflejar la dimensión de los procesos psicológicos sociales presentándolos como una secuencia causal de eventos relacionados con factores sociales, necesidades psicológicas, motivación y consecuencias. De esta forma, para Vallerand (1997; 2012), el Modelo Jerárquico integra las secuencias causales en cada nivel de generalidad, buscando brindar una descripción detallada de cómo los factores sociales y personales influyen en la motivación en un periodo de tiempo y en un lugar

específicos, así como también cómo los diferentes tipos de motivación conducen a consecuencias en particular.

Habiendo evolucionado la investigación en motivación dentro del área educativa, Fuentes y Rosário (2013) definen a la autorregulación como un proceso activo de los individuos en el que ellos establecen objetivos que dirigen su aprendizaje, haciendo seguimiento, regulando y controlando su propia cognición, motivación y conducta con la intención de alcanzar dichos objetivos. De esta manera, se puede entender al aprendizaje autorregulado dentro de un modelo dinámico de adquisición del conocimiento que interactúa con los recursos cognitivos, motivacionales y emocionales del estudiante. Agregan García, Costa y Real (2015), citando a Zimmerman y Schunk, que la conducta autorregulada es el proceso en el cual los aprendices generan y mantienen pensamientos, comportamientos y emociones, los cuales son orientados hacia el logro de sus objetivos. Finalmente, González (2005) coincide con que la motivación es uno de los elementos más relevantes que provocan que un individuo decida estudiar una carrera universitaria y que condiciona su permanencia en las aulas, siendo una variable que proviene de la voluntad o del deseo para lograr objetivo durante el periodo de tiempo que sea necesario hasta alcanzarlo.

En conclusión, a través de los diversos estudios a lo largo de décadas, se evidencia que la motivación tiene un rol crucial en el aprendizaje y es un aspecto primordial en el abordaje del aprendizaje autorregulado. Así, una característica que comparten los alumnos autorregulados es su motivación y el grado de involucramiento personal en su proceso de aprendizaje, siendo capaces de persistir en las tareas que los lleven a lograr sus objetivos (Valle et al, 2010; Zamora, 2015).

## **2.2. Investigaciones relacionadas**

- Investigaciones nacionales

En la ciudad de Lima, Vigil (2008), estableció la relación entre desempeño académico según estilos de aprendizaje y motivación académica en alumnos de maestría de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, escogió una muestra de 60 alumnos a los cuales aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA), elaborada por Vallerand et al. en 1992, la cual validó antes de aplicarla a los estudiantes, sometiéndola a criterio de jueces. Una vez aprobados los resultados pasaron por análisis factorial verificando la fiabilidad y validez del instrumento con un alfa de Cronbach de 0.872.

En la ciudad de Huaraz, Norabuena (2011), estableció la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de Enfermería y Obstetricia de una universidad nacional en Huaraz, para ello, seleccionó una muestra de 132 alumnos a los cuales se les aplicó el Inventario de autorregulación para el Aprendizaje (SRLI), elaborado por Lindner, Harris y Gordon en 1992. Se llegó a la conclusión que existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los participantes del estudio.

Por otro lado, en Trujillo, Rebaza (2016) determinó la relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en estudiantes de un instituto superior pedagógico. En la muestra, compuesta por 110 estudiantes, se aplicaron tres instrumentos, uno sobre el uso de las estrategias metacognitivas (elaborado por O'Neill y Abedi en 1996), para medir el aprendizaje autorregulado se utilizó el SRLI y finalmente, el inventario de Coopersmith forma "C", (adaptado por Betancourt en 1986). Los resultados obtenidos mostraron que, entre el desarrollo de estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado, el desarrollo de la autoestima y las estrategias

metacognitivas y el aprendizaje autorregulado y la autoestima existe una relación significativa y positiva.

En Lima, Valqui (2008) buscó determinar la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú. Tuvo como participantes a 148 alumnos de la especialidad de Ingeniería Industrial, quienes cursaban el 6°, 7° y 8° semestre de estudios, a los cuales se les aplicó el SRLI, obteniendo como resultados generales que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los participantes.

En Lima, Alegre (2014) investigó la relación entre autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. Su muestra fueron 284 estudiantes a quienes aplicó el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad, ambos elaborados por Torre en 2006, siendo el segundo también validado por Ruiz en 2009. Logrando como resultados que los coeficientes de correlación obtenidos entre las tres variables fueron significativos en ambos casos, al mismo tiempo, la correlación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje resultó ser positiva, significativa y moderada.

Con respecto a la motivación académica, Matos (2009), adaptó los cuestionarios de Autorregulación del Aprendizaje (SRQ-L) y de Clima de Aprendizaje (LCQ), creados por Williams y Deci en 1996. Utilizó una muestra de 369 estudiantes universitarios. Para ambos cuestionarios se analizó la validez de constructo a través de análisis factoriales exploratorios, confirmatorios y

también con el empleo de la validez convergente y divergente. La confiabilidad fue verificada a través del método de consistencia interna, logrando obtener finalmente cuestionarios adaptados a la población universitaria en Lima.

En la ciudad de Huánuco, Tamara (2015) estableció diferencias significativas a nivel de género y año de estudios en los Cadetes de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú, con una muestra de 180 cadetes entre ellos varones y mujeres, del 1° y 3° año de estudios de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú. Aplicó el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico de Torre (en el 2006). Concluyó que existían diferencias significativas en el aprendizaje autorregulado en función año más no en función del género.

- Investigaciones internacionales

En España, Cerezo y Casanova (2004) estudiaron las diferencias de género en la motivación académica en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, tomando como muestra 521 alumnos a los cuales se administró cuestionarios de autoconcepto (AF-A), motivación hacia el aprendizaje (MAPE-II), estilo de atribución (EMA-II) y estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI). Se confirmó la existencia de diferencias de género, de tal manera que las mujeres que presentaron mínimos niveles de motivación extrínseca se perciben más responsables de sus fracasos y hacen un mayor uso de estrategias de procesamiento de la información, resultando en la obtención de mejores calificaciones.

En Argentina, Stover, Uriel, Freiberg y Fernandez (2015) realizaron una investigación sobre estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de diversas carreras universitarias, tomando como

muestra a 185 estudiantes universitarios y utilizando diversos instrumentos, entre ellos la Escala de Motivación Académica (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992) en sus versiones adaptadas a la población local. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los tipos de motivación académica según el nivel educativo universitario, se halló un mayor uso de estrategias de aprendizaje y un perfil motivacional intrínseco, específicamente en los que cursaban las carreras de orientación humanística.

Daura (2015) analizó la relación entre las variables de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de medicina durante tres años académicos consecutivos, en una universidad privada y en otra estatal, para recolectar los datos utilizó el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), elaborado por Pintrich y De Groot. Finalmente, se evidenció que la obtención de un alto rendimiento académico está relacionada con el estilo de aprendizaje autorregulado desarrollado por los estudiantes a lo largo de los años.

En Guatemala, Ruiz (2009) estudió la relación entre autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico en las estudiantes de 1° y 5° año de una carrera universitaria. Utilizó el Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje Académico y el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, elaborados por Torre en el 2006 y el Cuestionario de Rendimiento Académico. Los resultados evidenciaron existe una correlación significativa entre las variables. Posteriormente, basándose en el estudio anterior, Ruíz (2015) también estableció la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico de los alumnos de un curso universitario, utilizando el Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje Académico y la calificación de la primera evaluación parcial

de dichos estudiantes. Contrario a los resultados previos, se observó que la autorregulación no tuvo una relación significativa con el rendimiento académico; por lo que planteó como necesario que los alumnos retomaran técnicas de autorregulación y las aplicaran adecuadamente.

Elvira-Valdés y Pujol (2012), en Colombia, estudiaron la relación entre la autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. Tuvieron como objetivo identificar los niveles de autorregulación del aprendizaje académico y su relación con el rendimiento académico y determinadas variables sociodemográficas en estudiantes universitarios. Para medir la autorregulación se utilizó la Escala de Aprendizaje Autorregulado - PCR. Los resultados obtenidos sugieren ligeras diferencias en cuanto al género, tipo de institución asimismo entre la reflexión autorregulatoria y rendimiento académico. Las correlaciones positivas encontradas entre puntaje de ingreso e índice académico final indican la asociación del rendimiento previo en el éxito académico en función de las notas.

En Guatemala, Aquino (2015) estableció la relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de estudiantes de primer ingreso en una universidad de su país, para lo cual aplicó dos instrumentos: la Escala de Autoeficacia Académica (adaptada por Torre en el 2006) y el Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado (adaptado por Torre en el 2007). Se halló que existe una relación significativa entre la autoeficacia y la autorregulación, asimismo, determinó que el promedio del nivel de autoeficacia de los estudiantes es ligeramente mayor que el de autorregulación; esto podría significar que los estudiantes que se consideran capaces tienden a planificar, verificar y controlar su proceso de aprendizaje.

Por último, en Rumania, Popa (2015) estudió qué aspectos de la motivación y autorregulación del aprendizaje están involucrados con la obtención de un adecuado desempeño académico en 270 estudiantes de secundaria. Los instrumentos utilizados fueron el Academic Self-Regulation Questionnaire (ASR-Q) y el MSLQ. Se concluyó que la autorregulación del aprendizaje como competencia tiene un fuerte impacto en el grado de involucramiento de los estudiantes, mejorando así la relación entre motivación y desempeño.

### **2.3. Bases teórico-científicas del estudio**

#### **2.3.1. Motivación académica**

##### **2.3.1.1. Definición**

A lo largo de décadas, la variable motivación ha sido una de las más estudiadas en la psicología partiendo de diversos enfoques y teorías, siendo las conductuales, humanistas y cognitivas las más relevantes para el área educativa. A pesar de las discrepancias existentes en las teorías de la motivación, los especialistas coinciden en definir a la motivación como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Beltrán, 1998, p. 81), con el fin de perseverar en una actividad o tarea para el logro de objetivos específicos.

La motivación está presente en los diferentes aspectos de la psicología humana, siendo el que compete a la presente investigación el aspecto académico. Al hablar de motivación académica es importante comprender que existen las variables que convergen en dicha activación, dirección y persistencia conductual, como las percepciones que la persona tiene de sí misma, de las actividades a realizar, sus actitudes, intereses, expectativas y metas que pretende

alcanzar dentro del contexto educativo. Además, también deben ser considerados los efectos de variables del contexto, como son los contenidos a aprender, el profesor, el estilo de enseñanza, los sistemas de evaluación, entre otros.

En conclusión, la motivación académica es el conjunto de procesos que hacen posible la activación y mantenimiento de conductas en el contexto académico, involucrando decisiones sobre las conductas relacionadas al proceso de aprendizaje, y considerando los aspectos particulares de cada persona en su rol de estudiante.

### **2.3.1.2. Dimensiones de la motivación académica**

Al tratarse de un concepto basado en supuestos acerca de la naturaleza humana, se parte de tomar como referencia las fuerzas innatas, a las que denominan “necesidades básicas”. Estas se consideran, de acuerdo con Deci y Ryan (2000a; 2015), como algo innato, haciendo referencia al conjunto de aspectos psicológicos que son imprescindibles para el desarrollo y bienestar psicológico. Por otro lado, la motivación también parte de deseos aprendidos, dando lugar a una “diferenciación” de la motivación, que evolucionó hasta distinguir tres dimensiones: motivación extrínseca, motivación intrínseca y desmotivación.

#### **a) Motivación extrínseca**

La conducta motivada de forma extrínseca involucra llevar a cabo una actividad con la intención de conseguir un producto o consecuencia “separada”, como por ejemplo una recompensa, evitar la culpa o ganar aprobación. Así, según Vansteenkiste, Lens y Deci (2006) y posteriormente corroborado por Deci y Ryan (2012; 2015),

las conductas motivadas extrínsecamente generalmente no se realizan de forma espontánea, así que su ocurrencia se encuentra provocada por algún tipo de utilidad.

a) Motivación intrínseca

Las conductas motivadas intrínsecamente, según Ryan y Deci (2000a; 2000b), se llevan a cabo por el interés y no requieren una consecuencia “separada” (resultado externo, como premios, promesas o amenazas). Cuando las personas se encuentran motivadas intrínsecamente, el motivo es realizar la conducta o actividad en sí (o hacerla “bien”), experimentar el interés espontáneo, disfrute, emoción y satisfacción que acompañan a dicha actividad. La conducta motivada intrínsecamente representa el prototipo de la autodeterminación.

b) Desmotivación

Para Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senécal, y Vallieres (1993), la desmotivación hace referencia a la ausencia de un motivo para iniciar una conducta. Este concepto se compone por la falta de motivación y la incapacidad del individuo de percibir adecuadamente las contingencias entre sus acciones y las consecuencias de ellas. Çetin (2015), agrega que la desmotivación ocurre cuando una persona no puede recibir una retroalimentación positiva con respecto a su desempeño o cree que fracasa de manera repetitiva.

## **2.3.2. Autorregulación del aprendizaje**

### **2.3.2.1. Definición**

Para Patrick y Middleton (2002), la autorregulación del aprendizaje abarca diversos aspectos que han sido investigados de manera separada; es un proceso activo, cíclico, recurrente, que involucra la motivación, la conducta y el contexto.

De esta manera, Kaplan (2008) menciona que la autorregulación no puede ser concebida como un constructo unitario, haciendo referencia al modo en que el estudiante se sitúa frente a la tarea de aprendizaje. El comportamiento autorregulado refleja la responsabilidad del estudiante con la actividad, su deseo de realizarla, comprometiendo su motivación y voluntad.

Asimismo, Escribano y del Valle (2010) citan a Pintrich, quien define el término de “aprendizaje autorregulado”, como la aplicación de modelos generales de regulación y autorregulación a áreas del aprendizaje y, en particular, al aprendizaje académico que se realiza generalmente en el área educativa, la cual comprende el colegio, academia, instituto o universidad, específicamente el salón de clases.

De acuerdo con Zumbrunn, Tadlock y Roberts (2011), la autorregulación es difícil de lograr sin la motivación académica, pues los estudiantes que están motivados para aprender usarán su tiempo y energía para implementar y entrenar su autorregulación. De forma general, según menciona Ariani (2016), la motivación académica es un importante componente de la autorregulación; en otras palabras, la motivación académica afecta a la autorregulación.

En conclusión, la autorregulación del aprendizaje es un proceso constante en que el individuo, en este caso el estudiante, establece sus objetivos de aprendizaje, planificando y poniendo en práctica las estrategias correspondientes

a estos. Paralelamente, el individuo realiza acciones de observación sobre su actuación en la autorregulación y en el aprendizaje, lo que lo lleva a cumplir metas establecidas.

### **2.3.2.2. Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje**

#### **a) Autorregulación controlada**

Chanal y Guay (2015) mencionan que el comportamiento controlado tiene un lugar de causalidad percibido de manera externa y se experimenta orientado por demandas y contingencias, en el que predomina la motivación extrínseca.

Además para Williams y Deci (1996), el concepto del comportamiento controlado abarca conductas impuestas por contingencias externas o que solo se han “introyectado” o recepcionado por medio de otras personas o situaciones. Si el proceso de internalización ha sido inefectivo, las personas permanecerán relativamente controladas, debido a que aún no hacen propia la regulación de su comportamiento.

En conclusión, la autorregulación controlada es un proceso en el cual la persona determina sus metas en base a estímulos externos del contexto en el que se encuentra (Deci y Ryan, 2015).

#### **b) Autorregulación autónoma**

Para Chanal y Guay (2015), el comportamiento autónomo tiene un lugar de causalidad percibido de manera interna, se experimenta como electivo y voluntario y se caracteriza por la autodeterminación y la motivación intrínseca; señalando que el comportamiento autónomo es el que se logra cuando una regulación se ha integrado completamente.

De esta manera, Williams y Deci (1996) mencionan que en la medida en que el proceso de internalización haya sido efectivo con respecto a la regulación del comportamiento, las personas se volverán relativamente autónomas. El proceso de internalización es relevante no solo para las normas de comportamiento sino también para los valores, las actitudes y otros contenidos de aprendizaje. Haciendo énfasis que a medida que los individuos integran la regulación de su aprendizaje, serán más autónomos en ese aprendizaje y, por lo tanto, deberían ser más propensos a integrar los valores y el conocimiento en el contexto del aprendizaje (Ryan y Deci, 2000b; 2000b).

Años más adelante, Ryan y Deci (2015), añaden que la motivación autónoma lleva al individuo a conductas y experiencias de mayor “calidad”, específicamente para actividades heurísticas, por ejemplo de descubrimiento, creatividad, resolución de problemas y cuestionamiento.

Para concluir la autorregulación autónoma es un proceso en el cual, el individuo establece sus metas en base a estímulos internos, los cuales generan que se realicen las actividades de manera inherente y sin esperar nada a cambio, más que la satisfacción personal.

### **2.3.3. Teoría de la Autodeterminación**

Remón (2013) menciona que la Teoría de la Autodeterminación se construye a partir de investigaciones realizadas por Edward Deci en 1971, acerca de la motivación intrínseca y extrínseca, y posteriormente, del trabajo en conjunto con Richard Ryan, en el año 1985. Esta teoría se considera una “macro-teoría”, pues está compuesta por otros 6 soportes teóricos, que está basada en evidencia empírica acerca de la motivación, desarrollo y personalidad

y bienestar, que se ha desarrollado en los últimos 40 años, avanzando de forma acumulativa y basada en la investigación, integrando nuevos descubrimientos a la teoría a medida que se realizaron estudios en diversas áreas de aplicación y países del mundo (Deci y Ryan, 2008). Esta teoría se centra en “tipos” más que en “niveles” de motivación, prestando atención especial a la motivación autónoma, la motivación controlada y la desmotivación como predictores de resultados del desempeño, de las relaciones y del bienestar. Asimismo, aborda las condiciones sociales que promueven o disminuyen dichos tipos de motivación.

Esta propuesta teórica ha demostrado integrar y sintetizar teorías de la evaluación cognitiva, integración orgánica, orientaciones de causalidad y de necesidades básicas (Moreno y Martínez, 2006; Suárez, 2008). Los descubrimientos que se continúan realizando en base a esta teoría le brindan un amplio soporte empírico, manteniendo su consistencia interna a lo largo de los años y las diversas investigaciones (Ryan y Deci, 2000c; Deci y Ryan, 2008, 2012; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010); es por ello por lo que fue utilizada como el marco de referencia en la interpretación de los resultados para las variables de interés de la presente investigación.

Para los autores, las personas orientan su conducta en base a su autodirección o autonomía; en otras palabras, su motivación, referida a la energía y persistencia del comportamiento, centrándose en la importancia de las consecuencias de la motivación (Deci y Ryan 2000; Ryan y Deci 2000a; 2000b), a partir de ello, la SDT considera dos tipos de conducta motivada mencionadas anteriormente: la intrínseca y la extrínseca.

Las conductas motivadas intrínsecamente se llevan a cabo por el interés y no requieren una consecuencia “separada” (resultado externo, como premios, promesas o amenazas). Cuando las personas se encuentran motivadas intrínsecamente, el motivo es realizar la conducta o actividad en sí (o hacerla “bien”), experimentar el interés espontáneo, disfrute, emoción y satisfacción que acompañan a dicha actividad. La conducta motivada intrínsecamente representa el prototipo de la autodeterminación. En contraste, la conducta motivada de forma extrínseca involucra llevar a cabo una actividad con la intención de conseguir un producto o consecuencia “separada”, como por ejemplo una recompensa, evitar la culpa o ganar aprobación. Así, según Vansteenkiste et al (2006) y posteriormente corroborado por Deci y Ryan (2012), las conductas motivadas extrínsecamente generalmente no se realizan de forma espontánea, así que su ocurrencia se encuentra provocada por algún tipo de utilidad.

Sin embargo, las personas son seres complejos, que raramente se comportan de forma exclusiva guiadas solo por un tipo de motivación, y teniendo en cuenta que se encuentran en contextos diversos y tienen metas, deseos e ideas distintas acerca de lo que quieren y necesitan, Ryan y Deci (2000a) abordan el concepto de la autodeterminación como un continuo, proponiendo los términos de “control” y “autonomía” con significados similares y asociados a los calificativos “extrínseco” e “intrínseco” respectivamente. De esta manera, las conductas motivadas pueden ser ubicadas dentro de un continuo que va desde una no-autodeterminada (más relacionada con motivaciones extrínsecas) hasta la autodeterminada (vinculada con motivaciones intrínsecas), en lugar de situarlas en un extremo u otro.

La SDT está compuesta por seis soportes teóricos que, desarrollados e integrados a la teoría principal través de los años, han demostrado ser de gran utilidad para el estudio y comprensión de la motivación:

a) Teoría de la Evaluación Cognitiva

Esta teoría fue propuesta por Deci en 1975 (Vansteenkiste et al., 2010), basándose en investigaciones sobre la interacción dinámica entre eventos externos (recompensas, castigos, coerción, etc) y el interés inherente hacia una actividad (motivación intrínseca). Se señala que las personas presentan motivaciones intrínsecas por naturaleza, manifestadas en conductas de curiosidad y descubrimiento y búsqueda de retos novedosos. Esta conducta es típica en niños pequeños, y posteriormente se toma como la manifestación orgánica de la tendencia al crecimiento. La TEC aborda los factores que socavan o incrementan la motivación intrínseca; específicamente, los efectos del contexto social sobre esta. Los resultados sugirieron que, en promedio, las recompensas disminuyen la motivación intrínseca a excepción de cuando estas fueron inesperadas o aleatorias.

b) Teoría de la Integración Orgánica

Aborda el tema de la motivación extrínseca, sus características, factores determinantes y consecuencias. De forma general, se define a la motivación extrínseca como la conducta que es instrumental, aquella que está dirigida hacia resultados separados de la conducta en sí misma.

En un principio, como menciona Vansteenkiste et al (2006), se consideraba a la motivación intrínseca y la motivación extrínseca como antagónicas; mutuamente excluyentes. Sin embargo, estudios más modernos mostraron que la motivación extrínseca no necesariamente debilita a la motivación intrínseca, sino que incluso podía promoverla, lo cual implicaba que la motivación extrínseca no es invariablemente controlada (conducta determinada por el ambiente, como premios, obligaciones, evitar castigos). De esta manera, se realiza un análisis más complejo acerca de este tipo de motivación, concluyendo Ryan y Connell (1989) y posteriormente Deci y Ryan (2012) que se pueden distinguir varios tipos de motivación extrínseca los cuales difieren en su grado de autonomía o autodeterminación, dependiendo de qué tanto las personas han internalizado la regulación externa inicial para llevar a cabo una conducta específica.

En la TIO se estudian diferentes formas o grados de instrumentalidad, consideradas como subtipos de motivación externa, ubicadas dentro de un continuo de internalización (mientras esté más internalizada la motivación extrínseca, más autónoma será la forma de actuar del individuo).

La forma de motivación extrínseca menos autónoma es la que Ryan y Deci (2000a; 2000b) denominan regulación externa. En ella, la conducta se realiza por contingencias o razones externas (premios, castigos, fechas límite) lo que indica que la conducta en sí no ha sido internalizada en absoluto, lo cual evidencia que la persona no se ha

apropiado de ella ni la ha asimilado a un sentido integrado de sí misma.

Debido a que una acción regulada externamente se experimenta como coersionada y determinada por fuerzas externas, es representada por un locus externo de causalidad. Un segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, en la cual las personas inician una actividad a fin de cumplir con una sensación de presión interna, la cual se basa en la búsqueda del auto-engrandecimiento o en la evitación de sentimientos de culpa y vergüenza. En este caso, la regulación de la conducta ha sido parcialmente internalizada, y, por lo tanto, se encuentra en el sentido de sí mismo del individuo; sin embargo, no es asumida como propia, y es por ello por lo que se experimenta como una presión o coerción. Asumiendo el principio de la SDT de la tendencia humana hacia el crecimiento, búsqueda de bienestar y funcionamiento completo, cuando las personas empiezan a identificar el valor de una actividad y, en consecuencia, aceptan la regulación de esta como algo propio, se da inicio al proceso denominado identificación. De forma más específica, cuando las personas son capaces de visualizar la relevancia e importancia de realizar una actividad para ellas mismas (sin que necesariamente la perciban como agradable o interesante), son más propensas a identificar el porqué de su importancia, de tal forma que se dedicarán a la actividad de forma relativamente voluntaria. De acuerdo con Vansteenkiste et al. (2010), estos casos

empiezan a caracterizarse por un locus de causalidad interno, aproximándose al tipo de motivación intrínseca.

Finalmente, agregan Vansteekiste y Ryan (2013), si el individuo ha sintetizado la conducta o actividad con otros compromisos y valores personales existentes, esto contribuye a un sentido de armonía interna, indicativa de una regulación integrada. En este punto, la persona ha asimilado la conducta como suya, y forma parte de su sentido de ser (Figura 1).

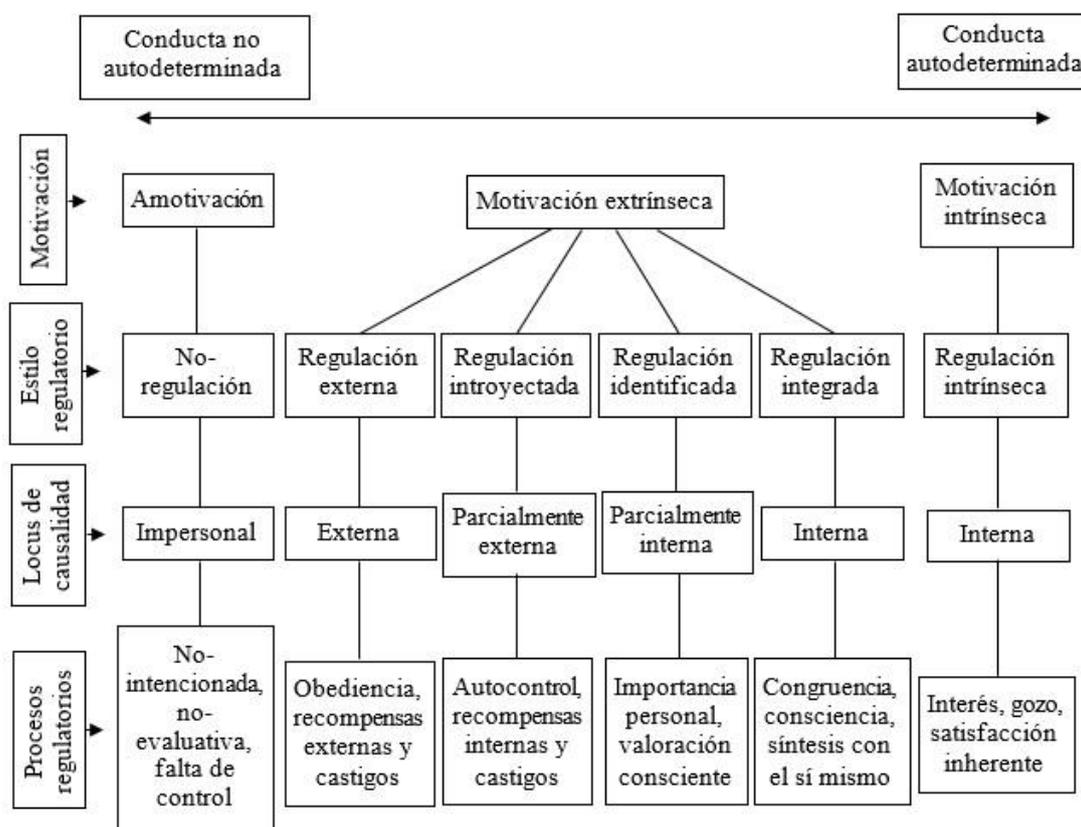


Figura 1. Continuo de la autodeterminación, mostrando tipos de motivación con sus estilos regulatorios, loci de causalidad y procesos correspondientes (Ryan y Deci, 2000a, p. 6).

La TIO se centra en los contextos sociales que promueven o desfavorecen la internalización, aquellos que llevan a las personas a

resistir o adoptar de forma parcial o integrar profundamente conductas, valores, metas o sistemas de creencias.

En la revisión de Vansteekiste y Ryan (2013) se señala que el proceso de internalización, el cual es central para la socialización, se potencia mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas humanas de competencia, autonomía y vinculación, así como también se especifican los tipos de regulación para lograr identificar el grado en el que las personas han internalizado la regulación de una conducta en particular, y que, en las condiciones adecuadas, se puede lograr la autonomía de una conducta, las que culminan el proceso de internalización de dicha conducta.

#### c) Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

En la SDT se identifican aspectos humanos universales e individuales; los primeros son lo que denomina necesidades psicológicas básicas, y, por otro lado, los aspectos individuales y que según Deci y Ryan (2000) explican las diferencias entre las personas, son las orientaciones causales y las aspiraciones y metas de vida.

El aspecto universal e inherente a todos los seres humanos, de acuerdo con dichos autores está compuesto por tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y vinculación, que constituyen las bases de la proactividad, desarrollo óptimo y salud psicológica de todas las personas. En revisiones posteriores, Deci y Vansteenkiste (2004) se refieren a cada una: la competencia hace referencia a la necesidad inherente de los individuos de sentirse eficaces y exitosos en sus interacciones con los diversos contextos,

buscando dominarlos y percibir que lo logran. Esta necesidad está relacionada con la búsqueda de desafíos alcanzables que coincidan y amplíen sus capacidades. Por otro lado, la necesidad de vinculación se refiere a la propensión universal de interactuar, sentirse conectados con los otros y de cuidar y ser cuidado por esos otros, además de buscar un sentimiento de pertenencia. Por último, la necesidad de autonomía se entiende como el impulso universal de percibirse a uno mismo como agentes causales, experimentar la volición y actuar de acuerdo con un sentido integrado del sí mismo (acorde a sus valores, principios e intereses), además de actuar en control total de sus acciones y, en consecuencia, de sus vidas, siendo conscientes de ello. Esta necesidad no se refiere a la “independencia” de los demás, puesto que algunas personas pueden ser dependientes de otras mientras actúan de manera autónoma.

d) Teoría de las Orientaciones Causales

Las orientaciones de causalidad se refieren a tres formas en cómo las personas interpretan, entienden y se orientan hacia eventos o situaciones específicas que permiten el inicio o la regulación de una conducta; considerando que todas las personas están, en diferentes grados, orientadas en cada una de ellas. Conocer la intensidad de cada orientación es útil para la predicción de la conducta, afectividad y cogniciones (Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 2012). Se identifican tres: Autónoma: las conductas se inician y son reguladas por decisión propia, basada en la consciencia de las necesidades de uno mismo, así como en sus metas. Los individuos con orientación autónoma tienden

a mostrar iniciativa, buscar actividades que perciben como interesantes y se asumen responsables de su comportamiento. Controlada: las conductas determinadas por el control son iniciadas y reguladas por factores en el entorno, como recompensas o por imperativos internos que indican cómo la persona debería comportarse; en estos casos, las personas suelen dar más importancia a lo que otros demandan de ellos que lo que ellos desean para sí mismos. Impersonal: las conductas impersonales son aquellas cuya iniciación y regulación son percibidas como fuera del control intencionado del individuo, quien probablemente considera a su vez que no obtendrá los resultados que desea por haberla realizado.

Posteriormente, Deci y Ryan (2008) señalan que la orientación autónoma se relaciona de forma positiva con la salud psicológica y elecciones de conducta efectivas, mientras que la orientación controlada ha sido asociada con contingencias externas e introyectadas (no internalizadas del todo), así como a un funcionamiento rígido y bienestar disminuido. Por otro lado, la orientación impersonal se vincula un funcionamiento pobre, síntomas de malestar y falta de vitalidad.

#### e) Teoría del Contenido de Metas

La SDT considera las aspiraciones y las metas de la vida como aspectos individuales y aprendidos, a comparación de las necesidades básicas (autonomía, competencia y vinculación), las cuales son universales e inherentes al ser humano. Las personas básicamente llevan a cabo sus vidas en un intento de lograr los objetivos o metas

que se han propuesto, es por eso que los objetivos que tienen diferentes individuos varían considerablemente y están influenciados por factores personales y medioambientales. Según la SDT, en el proceso de establecimiento de metas se encuentran las necesidades básicas de las personas, y la medida en que han podido satisfacer estas necesidades afecta las metas de la vida que se proponen, de esta manera, establecen metas basadas en sus intereses y valores. Sin embargo, cuando las personas fallan en el intento de alcanzar las metas propuestas establecen otras metas compensatorias, que en realidad no satisfacen sus necesidades básicas, pero que proporcionan una gratificación sustituta, por ejemplo, las personas que no pueden encontrar el amor podrían enfocarse en tratar de obtener fama y adulación, lo que proporciona una experiencia positiva compensatoria.

Se han identificado dos clases de metas o aspiraciones de vida, las cuales, de acuerdo con Ryan, Sheldon, Kasser y Deci (1996) al ser objetivos que motivan, también se califican como intrínsecas o extrínsecas. Los objetivos intrínsecos son aquellos que son satisfactorios por derecho propio porque están directamente relacionados con las necesidades psicológicas básicas y porque reflejan las tendencias básicas de crecimiento de las personas; aquí se incluye a las relaciones significativas, el crecimiento personal y las contribuciones con la comunidad y, por otro lado, los objetivos extrínsecos responden a valoraciones externas aprendidas que no necesariamente satisfacen directamente las necesidades básicas,

aunque sí pueden proporcionar alguna satisfacción derivada o indirecta que suele ser temporal; como son la acumulación de riqueza, el físico atractivo y la fama.

Con relación a las metas de aprendizaje, Vansteenkiste et al. (2004) refiere que es más beneficioso enmarcar las actividades de aprendizaje de los estudiantes en términos de logros de metas intrínsecas, en lugar de poner el énfasis en el aprendizaje de conceptos y buscar el logro de metas extrínsecas, como por ejemplo las notas altas. En dicha investigación se resalta también la importancia del contexto en que se proporcionaron los objetivos, específicamente, cuando el clima de aprendizaje promovía la búsqueda de intereses y protagonismo del estudiante, denominado clima de apoyo a la autonomía de apoyo, a comparación de un clima de control; los participantes procesaban el material de una manera más profunda, logrando obtener puntajes más altos y persistencia por periodos de tiempo más extensos. Es importante destacar que este tipo de clima, sumado al contenido de objetivos intrínsecos, funcionaban de una manera sinérgica, de modo que los estudiantes no solo alcanzaban las metas pedagógicas, si no también lograron una mayor satisfacción de las necesidades básicas.

#### f) Teoría de la Motivación en las Relaciones

Esta teoría propuesta por Deci y Ryan (2014) postula que la satisfacción de la necesidad que tienen las personas de relacionarse predice las experiencias que pueden tener al establecer relaciones. Para establecer una relación y asegurar que sea de alta calidad, se

necesita la satisfacción. De la misma manera las relaciones que ya han sido establecidas también requieren que las personas experimenten la satisfacción de la necesidad de autonomía y competencia dentro de ellas.

De hecho, la investigación de La Guardia, Ryan, Couchman y Deci (2000) ha demostrado que la satisfacción de la necesidad de competencia y autonomía también contribuye de manera independiente a resultados de relación de apego seguro, no solo entre familiares sino también entre mejores y amigos y parejas. Debido a la necesidad de relacionarse de las personas, estas buscan contacto y sentido de pertenencia con los demás e intentan desarrollar relaciones íntimas para lograrlo.

Asimismo, la RMT propone que las relaciones de la más alta calidad requieren no solo que las personas sean autónomas y experimenten el respaldo de sus compañeros, sino también que haya un apoyo mutuo de autonomía y autonomía dentro de ellos, de modo que cada persona brinde y reciba apoyo para las necesidades básicas de su pareja, familiar o amigos.

Por otro lado, algunas relaciones de baja calidad resultan en que un compañero trata al otro como un objeto en lugar de una persona. Dicha objetivación, que a veces es mutua en las relaciones, interfiere con la satisfacción de las necesidades básicas y deja a las personas con malos sentimientos acerca de la relación. Por ejemplo, cuando las personas tienen grandes aspiraciones de ser ricas y atractivas, o de estar con parejas ricas y atractivas, esas personas pueden relacionarse

con las parejas como objetos, como portadores de riqueza y belleza, en lugar de como seres humanos con sus propias necesidades, deseos e inclinaciones hacia relaciones mutuamente satisfactorias.

Por lo tanto un punto central de RMT es que las relaciones buenas y de alta calidad son mucho más que simples apoyos de calidez o tangibles y las personas tienen una profunda necesidad de experimentar la relación, o la sensación de que son valorados y cuidados. Sin embargo, la relación solo se produce cuando otra persona se cuida y se apoya a sí misma. Es cuando nos sentimos más valiosos cuando nos sentimos valorados de forma no contingente, o amados por nuestro propio bien, y apoyados en nuestra autonomía. En contraste, el uso instrumental de otros, tratándolos como objetos o vehículos para lograr resultados, debilita el sentido de conexión que las personas naturalmente desean sentir.

En conclusión la teoría y los datos obtenidos a partir de ella sugieren que las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y validación) son esenciales para el bienestar óptimo y el establecimiento de relaciones cercanas.

En suma, en base a lo propuesto por la SDT, se sabe que los estudiantes necesitan estar constantemente motivados para participar activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje y comprometerse en actividades que consideren favorables para su aprendizaje. Por ello es por lo que se resalta la importancia de conocer cuáles de los diferentes tipos de regulación del comportamiento se encuentran presentes en los estudiantes, hasta qué grado

presentan un funcionamiento autónomo y un funcionamiento controlado, tal como plantea Matos (2009).

De forma paralela, Vallerand (1997; 2000), en base a los estudios conducidos por Ryan y Deci a través de los años, formuló el Modelo Jerárquico de la motivación, indicando que estos investigadores se habían centrado en los efectos de los factores situacionales en la motivación intrínseca (dentro del laboratorio), los efectos de factores contextuales (dentro de aspectos específicos de la vida, principalmente el educativo) y la relación entre orientaciones personales con diversos constructos psicológicos; sin embargo, a pesar de haber discutido acerca de cómo los tres niveles de motivación (global, contextual y situacional) se encuentran relacionados, no habían buscado proponer de forma específica un modelo formal que integre dichas relaciones.

Al presentar el Modelo Jerárquico, Vallerand (1997) conceptualiza de una forma más amplia los constructos de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Desmotivación, los cuales habían sido abordados previamente al publicar la Escala de Motivación Académica; así como también presenta aspectos básicos para la comprensión de su teoría y el uso adecuado de la misma, llegando a un nivel comprensivo de la conducta humana. Cabe resaltar que, para los efectos del presente estudio, y con relación al Modelo Jerárquico en el cual se basa uno de los instrumentos utilizados – la Escala de Motivación Académica -, el tema de interés se encuentra en la adecuada conceptualización de los constructos mencionados anteriormente y se omiten los postulados que explican la aplicación del modelo en el análisis comprensivo de la conducta.

Vallerand (1997; 2012) postula que un análisis adecuado y completo de la motivación debe incluir a los tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y la

ausencia de esta, la desmotivación, ya que son conceptos que explican la conducta humana, representan un aspecto importante de la experiencia humana y guían al individuo hacia diversas consecuencias. Este autor, respaldando las definiciones mencionadas con respecto a la motivación intrínseca y extrínseca, indica que existe un aspecto fenomenológico que las diferencia: la primera involucra individuos que experimentan emociones placenteras, mientras que, la segunda está asociada a sensaciones de tensión y presión. Considerando, además, los tipos de motivación extrínseca propuestos en la SDT (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a; 2000b), en el Modelo Jerárquico se agrega que existen tres tipos de motivación intrínseca: la primera, la motivación para conocer, relacionada con constructos como la exploración y la curiosidad, se puede definir como participar en una actividad por el placer y la satisfacción que una persona experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. El segundo tipo de motivación intrínseca es la dirigida a logros, la cual se centra en participar en una actividad por la satisfacción que se genera en el individuo que busca superarse a sí mismo o trata de lograr o crear algo (deja de lado el resultado, solo desea “lograrlo”). Finalmente, el tercer tipo de motivación intrínseca – y la menos abordada en investigaciones –, es la dirigida a la estimulación, que ocurre cuando una persona realiza una actividad con el fin de sentir satisfacción asociada con los sentidos. Esta diferenciación resulta relevante ya que puede ser útil al momento de predecir la conducta de un individuo basándose en sus motivos.

Por último, con respecto a la desmotivación, el Modelo Jerárquico la presenta como la pérdida de la motivación como consecuencia de creer que las acciones tomadas por uno mismo no conducirán a los resultados deseados;

diferenciando cuatro tipos, los cuales, a pesar de ser considerados en la teoría, se encuentran ausentes al momento de evaluar este constructo en las diversas escalas. Considerando que existen subtipos de motivación tanto intrínseca como extrínseca, Vallerand (1997; 2000) respalda la consideración de la motivación como un continuo, descartando un abordaje binario y enfatizando en la necesidad de un análisis profundo de la conducta y sus orígenes (motivación) adecuadamente explorados y diferenciados. Esto se suma a lo previamente postulado por Deci y Ryan, quienes diferenciaron los tipos de motivación extrínseca, basándose en que cada uno involucraba diversos niveles de autodeterminación; señalando que las personas podían estar motivadas extrínsecamente e, incluso así, experimentar niveles altos de autonomía en su conducta.

#### **2.4. Definición de términos básicos**

**Aprendizaje:** Según Beltrán (1998), es un proceso activo en el cual el estudiante debe realizar determinadas actividades mientras procesa la información entrante para asimilar el material brindado de una manera significativa.

**Autorregulación:** Para Valle, Nuñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosario, Cerezo, y Muñoz-Cadavid (2008), se establece como un proceso activo en el cual los estudiantes determinan sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de éste, tratando de conocer, controlar y regular sus pensamientos, motivaciones y comportamientos para alcanzar esos objetivos.

**Autodeterminación:** Para Ryan y Deci (2000a) es definida como la capacidad de los estudiantes para decidir sobre sí mismos basados en su voluntad, así, a menor grado de autodeterminación el estudiante se percibirá como controlado por

contingencias y estímulos externos, por otro lado a mayor grado de autodeterminación reconocerá la conducta como voluntaria e integrada a sí mismo.

Motivación: A partir de la TAD, Ryan y Deci (2000a; 2000b) la definen como las razones que subyacen al comportamiento, y, de forma específica, en el contexto académico, son las razones que tienen los estudiantes para participar en diferentes actividades relacionadas a dicho contexto. Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose y Boivin (2010) corroboran la diferenciación que hace la TAD entre tipos de motivación, la cual varía en términos de autonomía y está agrupada en dos tipos principales: extrínseca e intrínseca.

## **CAPITULO III**

### **HIPÓTESIS Y VARIABLES**

#### **3.1. Supuestos científicos básicos**

Ryan y Deci (Selfdeterminationtheory.org., 2019), plantean como supuesto inicial que las personas son organismos activos con tendencias evolucionadas hacia el crecimiento, manejo y adaptación a los desafíos del ambiente, así como hacia la integración de las propias experiencias para formar un sentido coherente del yo. Estas tendencias naturales de desarrollo no operan de forma automática, sino que requieren un continuo soporte social, lo que significa que el contexto social en que se encuentre el individuo podrá impulsarlas o detenerlas. De esta forma, se evidencia la dialéctica entre el organismo activo y el contexto social que es base para las predicciones de la SDT con respecto a la conducta, la experiencia y el desarrollo.

Otra suposición central de la SDT es que la motivación humana puede presentarse en diversas formas, diferenciándose entre sí en base al grado de autodeterminación con que se realiza la conducta específica, resultando en una tipología de la motivación extrínseca donde se deja de lado el abordaje superficial antes dado a la motivación (intrínseco-interno y extrínseco-externo), y se logra evidenciar la posibilidad de un individuo de encontrarse extrínsecamente motivado y a la vez actuar de forma autónoma (Deci y Ryan, 2008; 2015).

De forma específica, el grado de autodeterminación que caracteriza a una conducta específica puede ser catalogado dentro de lo que la TAD denomina el continuo de la autodeterminación, el cual sitúa diversas conductas desde la menos autodeterminada hasta la más autodeterminada, siendo el factor que causa la varianza entre un extremo y otro la autorregulación.

La autorregulación de una conducta dentro de un contexto específico – en este caso, el académico – según Patrick y Middleton (2002) es un proceso complejo, que parte de un individuo activo, considerando la importancia del factor social y otros, como el clima de aprendizaje. Además, agrega Ariani (2016) que la motivación académica es un importante componente de la autorregulación; en otras palabras, la motivación académica afecta a la autorregulación.

Finalmente, otro de los supuestos principales corresponde a que mientras menos autorregulada sea una conducta, el estudiante se caracteriza por el estilo controlado (Deci y Ryan, 2015) en el cual las conductas son iniciadas y reguladas por factores en el entorno, como recompensas y castigos, o por demandas internas sobre cómo comportarse, aunque no lo desee realmente; por otro lado, mientras más autorregulada sea una conducta, predominará el estilo autónomo, en el cual las conductas se inician y son reguladas por decisión propia del estudiante, sin presiones externas o internas, mostrando su iniciativa e interés.

## **3.2.Hipótesis**

### **3.2.1. Generales**

H<sub>1</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje tanto en estudiantes del 2° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje tanto en estudiantes del 7° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

### **3.2.2. Específicas**

H<sub>1,1</sub> Existe una relación significativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1,2</sub> Existe una relación significativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1,3</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1,4</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1,5</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1.6</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1.7</sub> Existe una relación significativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1.8</sub> Existe una relación significativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1.9</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1.10</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1.11</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>1.12</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.1</sub> Existe una relación significativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.2</sub> Existe una relación significativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.3</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.4</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.5</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.6</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.7</sub> Existe una relación significativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.8</sub> Existe una relación significativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.9</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.10</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.11</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

H<sub>2.12</sub> Existe una relación significativa entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

### **3.3. Variables de estudio**

Variable 1: Motivación académica: Es un proceso por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta, el cual involucra variables tanto cognitivas como afectivas.

Variable 2: Autorregulación del aprendizaje: Es el proceso en el cual los sentimientos, pensamientos y acciones son orientados por el individuo hacia el logro de metas de aprendizaje, puede ser controlado o autónomo.

Criterio 1: Carrera profesional: La serie de estudios que una persona debe cursar para acceder a un título y así estar habilitada a ejercer una cierta profesión.

Criterio 2: Semestre de estudios: El periodo de estudios universitarios en que se encuentran los participantes en sus respectivas carreras, generalmente se finaliza en el décimo semestre.

## **CAPITULO IV**

### **MÉTODO**

#### **4.1. Muestra de investigación**

La muestra estuvo constituida por 220 estudiantes universitarios hombres y mujeres de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco en la ciudad de Lima Metropolitana, pertenecientes a dos carreras universitarias distintas: Ingeniería Civil y Psicología, en el momento de la investigación los estudiantes se encontraban en el 2° y 7° semestre de estudio de dichas carreras.

El método de muestreo fue intencional, esto es, no probabilístico, el cual se caracteriza por una búsqueda deliberada de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión de grupos considerados típicos, debido a que quien dirige el estudio selecciona intencionalmente a los participantes de la población, tal como señalan Sánchez y Reyes (2015). En suma, consiste en seleccionar una muestra de la población por el hecho de ser accesible, principalmente por ser fácilmente disponibles.

#### **4.2. Diseño de investigación**

La presente investigación se basó en un diseño cuantitativo, no experimental y transversal, que se centra en identificar y describir la relación entre las variables de motivación académica y autorregulación del aprendizaje en un único punto de tiempo, en poblaciones con variables que las diferencian (semestre de estudios y carrera

profesional); sin buscar explicar dicha relación. Es por ello que se define como un diseño descriptivo-correlacional (Sánchez y Reyes, 2015).

#### **4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se utilizó un formato de consentimiento informado (Anexo A), que se completa de forma anónima junto a la firma, donde se especifica que el participante fue informado acerca del estudio y acepta que se usen los resultados que obtenga en el instrumento de medición para uso del estudio. Además, en la hoja previa al instrumento de recolección de información propiamente dicho, se completaron datos relacionados con las variables a estudiar: semestre de estudios y carrera profesional a la que pertenece.

Por último, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand et al., 1992; 1993), adaptada por Vigil (2008) en su tesis doctoral. Aplicó una prueba piloto a 60 alumnos del I semestre de la Escuela de Posgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, sometiendo los resultados al análisis factorial aplicando la prueba de esfericidad de Bartlett y KMO. Los resultados mostraron que el instrumento es válido, con un alfa de Cronbach de 0.872. Se realizó, además, el juicio de expertos para confirmar la validez de contenido. La escala está conformada por 28 ítems que justifican la asistencia a clase en la universidad. Las variables comprendidas son 3: Motivación intrínseca (compuesta por 12 ítems), motivación extrínseca (compuesta por 12 ítems) y desmotivación (compuesta por 4 ítems). El formato de respuesta es sobre una escala de 7 puntos, desde “Nada en absoluto” hasta “Totalmente”.
- Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (SRQ-L; Williams y Deci, 1996), adaptado en Perú por Matos (2009), y posteriormente sometido a análisis estadísticos por Chávez y Merino (2015). El instrumento está conformado por

14 ítems y tiene como objetivo determinar si los estudiantes universitarios son controlados (escala de Control, 8 ítems) o autónomos (escala Autonomía, 6 ítems) dentro del contexto de aprendizaje académico. El formato de respuesta es ordinal de 5 puntos, desde “Nada verdadero para mí” hasta “Totalmente verdadero para mí”. En cuanto a la validez de constructo del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje, la subescala de Autonomía correlacionó positivamente ( $r = .33, p < .001$ ) con la subescala de Autonomía de la “Escala General de Orientación de la Causalidad” (GCOS) según Deci y Ryan en 1985, asimismo la escala de Control correlacionó positivamente con las subescalas de Control ( $r = .27, p < .001$ ) e Impersonal ( $r = .45, p < .001$ ) de la GCOS, lo que demuestra la validez convergente y divergente de la escala; de este modo, de acuerdo con Williams y Deci (1996), se logró la consistencia interna de este cuestionario, habiéndose obtenido índices de 0.78 y 0.70 para las escalas de Autonomía y de Control, respectivamente.

#### **4.4. Procedimientos y técnicas de procesamiento de datos**

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a explicar brevemente los objetivos del estudio a los participantes, posteriormente cada uno de ellos decidió participar o no, especificando su elección en el documento de consentimiento informado. Luego se administraron los instrumentos mencionados, verificando que todos los ítems tuvieran respuesta y que los datos de cada participante estuvieran completos.

Una vez efectuada la recolección de datos, se procedió a calificar los instrumentos, para luego completar la base de datos y procesarla.

Asimismo, se utilizó el análisis estadístico para determinar los indicadores descriptivos para luego usar la prueba de Smirnov Kolmogorov (tabla 3), por lo cual se decidió usar la prueba rho de Spearman para evaluar las hipótesis de la presente

investigación. El nivel de significatividad fue del .05. Se utilizó el programa estadístico del SPSS para realizar los cálculos respectivos.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

#### 5.1. Presentación de datos

Para la investigación se contó con una muestra de 220 estudiantes universitarios entre hombres y mujeres, 109 pertenecientes a la facultad de Ingeniería Civil y 111 de la facultad de Psicología (Tabla 1).

Tabla 1

*Datos de la muestra considerando la carrera profesional*

	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniería Civil	109	49.5
Psicología	111	50.5
Total	220	100.0

Asimismo, en la tabla 2 se presentan los datos de los estudiantes considerando el semestre de estudios en que se encontraban al momento de la aplicación de los instrumentos, siendo 128 estudiantes del 2° semestre y 92 estudiantes del 7° semestre de ambas carreras profesionales.

Tabla 2

*Datos de la muestra considerando el semestre de estudios*

	Frecuencia	Porcentaje
2° semestre	128	58.2
7° semestre	92	41.8
Total	220	100.0

Se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov para evaluar la distribución estadística de los datos, pues en caso de significatividad se utilizó una prueba paramétrica de correlación (r de Pearson) y en caso de no significatividad se utilizó una prueba no paramétrica (rho de Spearman). En la tabla 3 se observa que el conjunto de datos de la variable autorregulación del aprendizaje es no significativo y el de la motivación académica es significativo.

Tabla 3

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en las variables autorregulación del aprendizaje y motivación académica*

Variables	Media	Desviación estándar	K-S	Significatividad (bilateral)
Autorregulación del aprendizaje	8.270	1.690	0.43	.200
Motivación académica	7.602	2.826	0.84	.001

Asimismo, se utilizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para los subíndices de la variable autorregulación del aprendizaje, cuyos resultados en la tabla 4 muestran que los datos de los subíndices son significativos, por lo tanto se procedió a utilizar la prueba rho de Spearman.

Tabla 4

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en las dimensiones de la variable autorregulación del aprendizaje*

Dimensiones	Media	Desviación estándar	K-S	Significatividad (bilateral)
Autónomo	4.729	1.056	.116	.00
Controlado	3.541	.994	.079	.002

Por último, se realizó el mismo procedimiento para los datos de los subíndices de la variable motivación académica; los cuales se observan en la tabla 5, siendo significativos, por lo cual se utilizó la prueba no paramétrica de relación, rho de Spearman.

Tabla 5

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en las dimensiones de la variable motivación académica*

Dimensiones	Media	Desviación estándar	K-S	Significatividad (bilateral)
Extrínseca	5.208	1.195	.101	.000
Intrínseca	4.961	1.175	.061	.045
Desmotivación	2.567	1.247	.104	.000

## 5.2. Análisis de datos

En la tabla 6 se observan los datos descriptivos correspondientes a los resultados de los estudiantes del 2° y 7° semestre de la carrera profesional de Ingeniería Civil, siendo el promedio obtenido en el subíndice de autorregulación autónoma 4.503, en el subíndice de autorregulación controlada 3.598 y en el total de autorregulación el promedio de 8.101. En cuanto los resultados en los valores de la desviación estándar el subíndice de autorregulación autónoma obtenido fue 1.141, en la autorregulación controlada fue 1.076 y finalmente, en el total de autorregulación fue de 1.892.

Tabla 6

*Frecuencias de datos descriptivos de la variable autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 2° y 7° semestre de la carrera profesional de Ingeniería Civil*

Estadísticos descriptivos	Autónomo	Controlado	Total autorregulación
Media	4.503	3.598	8.101

Mediana	4.710	3.430	8.140
Moda	5.00	3.43	8.00
Desviación estándar	1.141	1.076	1.892
Varianza	1.301	1.159	3.579

Para el análisis de los datos descriptivos de la segunda variable, motivación académica, se hallaron los siguientes valores de la media con respecto a cada subíndice: Motivación extrínseca 4.904, motivación intrínseca 4.627, Desmotivación 2.828 y total de motivación académica 6.703 (Ver tabla 7), en cuanto a los valores de la desviación estándar, el subíndice de motivación extrínseca es de 1.329, mientras que el de motivación intrínseca fue de 1.201, el de desmotivación fue de 1.207 y el del total de

Tabla 7

*Frecuencias de datos descriptivos de la variable motivación académica en estudiantes de 2° y 7° semestre de la carrera profesional de Ingeniería Civil*

Estadísticos descriptivos	Extrínseca	Intrínseca	Desmotivación	Total motivación académica
Media	4.904	4.627	2.828	6.703
Mediana	5.080	4.580	2.750	6.470
Moda	4.50	4.58	1.00	6.25
Desviación estándar	1.329	1.201	1.207	2.882
Varianza	1.765	1.443	1.456	8.309

motivación académica fue de 2.882.

Por otro lado, los resultados recogidos de los estadísticos descriptivos pertenecientes a los resultados de los estudiantes del 2° y 7° semestre de la carrera

profesional de Psicología se presentan en la siguiente tabla (Ver tabla 8). En el subíndice de autorregulación autónoma la media es de 4.950 y la desviación estándar es .919, en el subíndice de autorregulación controlada la media es de 3.485, mientras que la desviación estándar es de .907. Finalmente, en el total de autorregulación se obtuvo la media de 8.435 y la desviación estándar fue de 1.956.

Tabla 8

*Frecuencias de datos descriptivos de la variable autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 2 ° y 7 ° semestre de la carrera profesional de Psicología*

Estadísticos descriptivos	Autónoma	Controlada	Total autorregulación
Media	4.950	3.485	8.435
Mediana	5.000	3.570	8.430
Moda	4.86	3.57	8.43
Desviación estándar	.919	.907	1.956
Varianza	.845	.823	2.119

Asimismo, con la variable de motivación académica en la carrera profesional de Psicología, se encontró que la media en el subíndice de motivación extrínseca fue de 5.507, para el de motivación intrínseca fue 5.288, en el de desmotivación fue 2.311 y en el total de motivación académica se obtuvo 8.484, mientras que en la desviación estándar se observan los valores .963 para el subíndice de motivación extrínseca, 1.056 para la motivación intrínseca, 1.238 en el subíndice desmotivación y 2.482 en el total de motivación académica (Ver tabla 9).

Tabla 9

*Frecuencias de datos descriptivos de la variable motivación académica en estudiantes de 2 ° y 7 ° semestre de la carrera profesional de Psicología*

Estadísticos descriptivos	Extrínseca	Intrínseca	Desmotivación	Total motivación académica
Media	5.507	5.288	2.311	8.484
Mediana	5.670	5.420	2.000	8.750
Moda	5.83	4.50	1.00	8.75
Desviación estándar	.963	1.056	1.238	2.482
Varianza	.927	1.116	1.533	6.160

En la tabla 10 se observa que el coeficiente de correlación entre el total de autorregulación del aprendizaje y el total de motivación académica tanto en estudiantes del 2° semestre de las carreras de Ingeniería Civil como de Psicología es .337, siendo estadísticamente significativo en base a un nivel de significación de 0.05 y un tamaño del efecto de .025 el cual es pequeño.

Tabla 10

*Relación entre el total de motivación académica y el total de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 2° semestre de las carreras de Ingeniería Civil y Psicología*

Categoría	Total motivación académica	N	Tamaño del efecto
Total autorregulación del aprendizaje	.337*	128	.025

\* $p < 0.05$

Por otro lado, se reportó que el coeficiente de correlación entre el total de autorregulación del aprendizaje y el total de motivación académica en estudiantes del 7° semestre de las carreras de Ingeniería Civil como de Psicología corresponde a una correlación significativa positiva ( $r = .521$ ), considerando un tamaño del efecto pequeño, por lo cual se puede señalar que, a mayor autorregulación del aprendizaje, mayor motivación académica (Ver tabla 11).



Tabla 11

*Relación entre el total de motivación académica y el total de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 7° semestre de las carreras de Ingeniería Civil y Psicología*

Categoría	Total motivación académica	N	Tamaño del efecto
Total			
Autorregulación del aprendizaje	.521*	92	.025

\*p < 0.05

El análisis de los índices de correlaciones entre subíndices de las variables del estudio se realizó considerando el semestre de estudios y la carrera profesional, por ello, la información se organizó en cuatro tablas.

En la tabla 12, correspondiente a la información de los estudiantes del 2° semestre de la carrera de Ingeniería Civil es posible observar que la correlación entre el tipo de autorregulación controlada y el de autorregulación autónoma es no significativa ( $r = .186$ ), mientras que al relacionarlo con el subíndice de desmotivación se establece una correlación significativa ( $r = .533$ ). Por otro lado, el tipo de autorregulación autónoma presenta un índice significativo de correlación negativo con la desmotivación ( $r = -.284$ ); y al correlacionarlo con el tipo de motivación extrínseca se evidencia la existencia de una relación significativa con un coeficiente mayor ( $r = .771$ ), y del mismo modo con el tipo de motivación intrínseca ( $r = .704$ ).

Tabla 12

*Relación entre los subíndices de la autorregulación del aprendizaje y los subíndices de la motivación académica en estudiantes de 2° semestre de la carrera de Ingeniería Civil*

Categoría	Desmotivación	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca	Tamaño del efecto
Autorregulación controlada	.533*	.139	.165	.025
Autorregulación autónoma	-.284*	.771*	.704*	.025

\*p < 0.05

Con respecto a la carrera de Psicología, se observa en la tabla 13 que los estudiantes pertenecientes al 2° semestre de estudios presentaron un coeficiente de correlación estadísticamente significativo entre el subíndice de autorregulación controlada y el subíndice de autorregulación autónoma ( $r = .236$ ), y paralelamente al correlacionarlo con el subíndice de desmotivación ( $r = .339$ ). Asimismo, el subíndice de autorregulación autónoma al relacionarse con el tipo de motivación extrínseca arrojó un coeficiente de correlación significativo ( $r = .634$ ) y de modo similar con el tipo de motivación intrínseca ( $r = .539$ ).

Tabla 13

*Relación entre los subíndices de la autorregulación del aprendizaje y los subíndices de la motivación académica en estudiantes de 2° semestre de la carrera de Psicología*

Categoría	Desmotivación	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca	Tamaño del efecto
Autorregulación controlada	.339*	.070	-.020	.025
Autorregulación autónoma	-.037	.634*	.539*	.025

\*p < 0.05

Para los estudiantes del 7° semestre de la carrera de Ingeniería Civil, la correlación entre autorregulación controlada y autorregulación autónoma fue estadísticamente

significativa ( $r = .666$ ), por otro lado, al relacionarse con el tipo de motivación extrínseca se obtuvo un índice menor ( $r = .404$ ), y de forma similar con el tipo de motivación intrínseca ( $r = .410$ ) (Ver tabla 14). Se presentaron índices de correlación significativos al relacionar el subíndice de autorregulación autónoma con el tipo de motivación extrínseca ( $r = .672$ ) y con el tipo de motivación intrínseca ( $r = .758$ ).

Tabla 14

*Relación entre los subíndices de la autorregulación del aprendizaje y los subíndices de la motivación académica en estudiantes de 7° semestre de la carrera de Ingeniería Civil*

Categoría	Desmotivación	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca	Tamaño del efecto
Autorregulación controlada	.131	.350*	.358*	.025
Autorregulación autónoma	-.090	.678*	.763*	.025

\* $p < 0.05$

Finalmente, para el 7° semestre de estudios de la carrera de Psicología (Ver tabla 15), el subíndice de autorregulación controlada presenta coeficientes de correlación no significativos con los tipos de motivación considerados en el estudio. Por otro lado, para el subíndice de autorregulación autónoma se evidenció un coeficiente de correlación negativo con el subíndice de desmotivación ( $r = -.376$ ); por el contrario, al relacionarlo con el tipo de motivación extrínseca, se observa una correlación significativa ( $r = .617$ ), y de forma similar con el tipo de motivación intrínseca ( $r = .745$ ).

Tabla 15

*Relación entre los subíndices de la Autorregulación del aprendizaje y los subíndices de la motivación académica en estudiantes de 7° semestre de la carrera de Psicología*

Categoría	Desmotivación	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca	Tamaño del efecto
Autorregulación controlada	.046	.231	.107	.025
Autorregulación autónoma	-.376*	.617*	.745*	.025

\*p < 0.05

### **5.3. Análisis y discusión de resultados**

Luego de la presentación de los resultados, a continuación se analizan las implicancias respectivas considerando las hipótesis planteadas en la presente investigación y teniendo en cuenta que los resultados fueron, de forma general, semejantes a lo encontrado por otros estudios en los que se observa que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca pueden presentarse simultáneamente en los individuos; lo cual resulta coherente con las investigaciones previas de Ryan y Connell (1989) y posteriormente las de Deci y Ryan (2012), quienes distinguen varios tipos de motivación dentro de la extrínseca, pudiendo evidenciar que difieren en su grado de autonomía y que como la motivación intrínseca y la motivación extrínseca pueden presentarse simultáneamente en las personas.

Así, con respecto a la primera hipótesis general, referida a la relación entre las variables autorregulación del aprendizaje y motivación académica tanto en estudiantes del 2° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología, y de acuerdo a la tabla 10, se halló que sí existe una relación estadísticamente significativa, por lo cual se acepta la hipótesis. Esto concuerda con Popa (2015), quien menciona que la autorregulación tiene una relación estadísticamente

significativa con la variable de motivación, confirmando que un alto nivel de autorregulación supone también un alto nivel de motivación.

Asimismo, para la segunda hipótesis general, de forma similar con lo investigado por Popa (2015), y de acuerdo a la tabla 11, se acepta la hipótesis que plantea que existe una relación significativa entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes del 7° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología.

A continuación, de la misma manera, se examinaron los resultados con respecto a las correlaciones entre los subíndices de ambas variables: motivación académica (motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación) y autorregulación de aprendizaje (autorregulación controlada y autorregulación autónoma) considerando el semestre de estudios y la carrera profesional.

Para los datos de la muestra de estudiantes de 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil, mostrados en la tabla 12, se reportaron relaciones significativas entre el subíndice autorregulación autónoma y los subíndices de motivación extrínseca y motivación intrínseca, lo cual indica que los estudiantes considerados autorregulados de forma autónoma pueden ser participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje, reflejar su compromiso con la tarea y su deseo de realizarla aun encontrándose motivado por un estímulo externo (como por ejemplo la nota) y, al mismo tiempo, por un estímulo interno, pudiendo ser el deseo de aprender más; esto también se refleja en las investigaciones de Deci y Ryan (2008; 2015), quienes señalaron que es posible que una persona se encuentre extrínsecamente motivada y a la vez actúe de forma autónoma. También se observó un coeficiente de correlación negativo significativo al relacionar la autorregulación autónoma con la desmotivación; esto es un hallazgo interesante que concuerda con lo que mencionan

Vallerand et al. (1993), ya que la desmotivación comprende la carencia de un motivo para llevar a cabo una conducta, y con relación al ámbito académico, afectará sustancialmente los pensamientos y conductas de aprendizaje, perjudicando la regulación del mismo.

Por otro lado, el subíndice de autorregulación controlada presentó un coeficiente de correlación significativo con el subíndice de desmotivación, esto podría asociarse al hecho de que a los individuos desmotivados se les dificulta iniciar y sostener una conducta al no encontrar un motivo válido para ello, tal como señalan Vallerand et al. (1993), el cual puede ser incluso considerado como una demanda o imposición externa, como plantearon Williams y Deci (1996) y Chanal y Guay (2015), un ejemplo de ello podría ser el haber iniciado los estudios profesionales buscando complacer a personas significativas en sus vidas, como padres, maestros, entre otros. Al correlacionar el subíndice de autorregulación controlada con los tipos de motivación intrínseca y extrínseca se obtuvieron coeficientes no significativos, por lo tanto, ambas hipótesis específicas fueron rechazadas.

Con respecto a la muestra de la carrera profesional de Psicología, particularmente a los estudiantes del 2º semestre, corresponden los datos presentados en la tabla 13, en los que se muestran coeficientes no significativos entre la autorregulación controlada y la motivación extrínseca, así como tampoco con la motivación intrínseca. Sin embargo, sí presentó una correlación significativa con el subíndice de desmotivación, el cual está caracterizado por la incapacidad del estudiante de relacionar la conducta de aprendizaje con los resultados que esta genera; por ello podría señalarse que el individuo se percibe “controlado” por objetivos que en realidad no son significativos para él o le resultan ajenos (externos). Por otro lado, el subíndice de autorregulación autónoma, arrojó correlaciones estadísticamente significativas con dos subíndices de la motivación:

extrínseca e intrínseca, mas no con la desmotivación. En primer lugar, en los estudiantes del 2° semestre se observó una relación significativa entre la autorregulación autónoma y la motivación extrínseca, ellos probablemente pueden experimentar sus conductas de aprendizaje como electivas y voluntarias, sin embargo, aún no han logrado comprender el valor intrínseco y la utilidad de lo que aprenden; además, tal como plantea Popa (2015), la edad de los participantes de dicha muestra, quienes suelen ser más jóvenes e iniciaron sus estudios recientemente, puede dar lugar a una menor internalización.

Entre la autorregulación autónoma y la motivación intrínseca se evidenció también una correlación estadísticamente significativa, un resultado que concuerda con lo planteado por Ryan y Deci (2000a; 2000b), quienes señalan que las conductas motivadas de forma intrínseca no requieren una consecuencia externa (premios, amenazas, entre otras) para ser llevadas a cabo, si no que se realizan por interés espontáneo y la satisfacción inherente a ejecutarlas, representando el “prototipo” de la autodeterminación, asimismo, Chanal y Guay (2015) refieren que un comportamiento autónomo se experimenta como algo elegido y motivado intrínsecamente, cuando se ha internalizado la conducta exitosamente. Es probable que los estudiantes de 2° semestre hayan logrado un adecuado nivel de autorregulación a partir de haber integrado la conducta de aprendizaje, primero obedeciendo a recompensas, luego reconociendo la importancia del aprendizaje seguido de valorarlas como significativas en sus vidas académicas, y finalmente hallando sentido y significado a dichos comportamientos, dando lugar a la sensación de satisfacción al realizarlas “bien”.

Por otro lado, en la muestra que componen los estudiantes de 7° semestre de la carrera de Ingeniería Civil, se observa en la tabla 14 que existe una correlación significativa entre los subíndices de autorregulación autónoma y motivación extrínseca, lo cual sugiere que los estudiantes autorregulan su conducta de manera voluntaria al

recibir un estímulo externo que podría ser una recompensa, en síntesis, puede que realicen una actividad en base a lo que van a recibir, pero esto no necesariamente determina que lleven a cabo la conducta, siendo un hallazgo coherente a partir de lo que plantean Vansteenkiste et al (2006) y posteriormente corroborado por Deci y Ryan (2015), quienes mencionan que una conducta motivada extrínsecamente generalmente no se realiza de forma espontánea y está condicionada por una recompensa, sin embargo, esta conducta podría haber llegado a ser autónoma porque el estudiante entiende que el aprendizaje de nuevas fórmulas matemáticas es importante para aprobar un curso y al cumplir con dicha condición repetirá el curso y se retrasará un semestre de estudios. Por consiguiente, es posible que un grupo de estudiantes no se den cuenta del valor intrínseco del aprendizaje y de su utilidad, siendo forzados a aprender por profesores, padres o por el miedo a fallar (Popa, 2015).

Asimismo, en la misma muestra existe una correlación significativa entre los subíndices de autorregulación autónoma y motivación intrínseca, lo que quiere decir que probablemente algunos estudiantes no necesitan obtener una recompensa al realizar una conducta, por ejemplo: al sacar buenas calificaciones, debido a que ha logrado internalizar la importancia de esforzarse al momento de estudiar porque les interesa lo que están aprendiendo y saben que será de utilidad en el desenvolvimiento de la carrera que han escogido, lo cual está relacionado con lo planteado por Ryan y Deci (2000a; 2000b), quienes señalan que la motivación intrínseca se da por el interés de realizar una conducta sin necesariamente depender de un estímulo externo y se suma a lo mencionado por Popa (2015) quien agrega que el aprendizaje autorregulado realza el nivel de motivación y permite al estudiante hacerse responsable por su propio aprendizaje.

En cuanto a la relación entre el subíndice de autorregulación autónoma y la desmotivación se observa una correlación no significativa, por lo cual se rechaza hipótesis específica correspondiente. Por otro lado, en la misma muestra, se observó una correlación significativa entre los subíndices de autorregulación controlada y motivación extrínseca, lo que indica que probablemente algunos estudiantes realizan una conducta esperando recibir algo a cambio, por ejemplo: estudian para los exámenes con la promesa de que se les brindará un beneficio tal como viaje o dinero si logran sacar una calificación alta; esto se asemeja a lo que plantean Deci y Ryan (2012), en base a que las conductas motivadas por un estímulo exterior “controlan” al individuo, haciendo más probable su ocurrencia.

Se contempla que existe una correlación significativa entre los subíndices de motivación intrínseca y autorregulación controlada, lo cual refleja que algunos estudiantes permanecen relativamente controlados, debido a que aún no hacen propia la regulación de su comportamiento, pudiendo deberse a que han recibido por medio de otras personas esa motivación, pero no es algo que haya sido inherente en ellos. Lo anterior se contrasta con lo señalado por Williams y Deci (1996), ya que el concepto del comportamiento controlado abarca conductas impuestas por contingencias externas o que solo se han “introyectado” o recepcionado por medio de otras personas o situaciones. Por ejemplo: pueden encontrarse propensos a estudiar y asistir a la universidad porque en el salón de clases hay una persona que estudie con ellos, o porque están interesados en aprender más acerca de la carrera que han escogido estudiar, aunque de una manera u otra necesiten de una figura significativa que los acompañe durante dicho proceso, el cual consideran que no pueden realizar por sí mismos. En lo que respecta a los subíndices de autorregulación controlada y

desmotivación no se reporta una relación significativa, por lo tanto, se rechaza la hipótesis específica correspondiente.

Por último, para la muestra conformada por estudiantes de 7° semestre de la carrera profesional de Psicología, se observó que entre los subíndices de autorregulación autónoma y motivación intrínseca existe una correlación positiva, esto refleja que probablemente los estudiantes han llegado a comprender que no es necesario un estímulo externo para poder realizar una conducta, un ejemplo de ello podría ser empezar a leer un libro o artículos relacionados a la carrera con el fin de ampliar conocimientos y por el interés en nuevas investigaciones, sin la necesidad que sea una obligación o indicación de parte del profesor, esto corresponde a lo mencionado por Ryan y Deci (2000a; 2000b) quienes refieren que la motivación intrínseca se caracteriza por hacer algo puramente debido al disfrute o la diversión.

Por otro lado, se halló que existe una correlación significativa entre los subíndices de autorregulación autónoma y motivación extrínseca, en relación a ello, y de acuerdo a la TIO propuesta por Vansteenkiste et al. (2010), mientras esté más internalizada la motivación extrínseca, más autónoma será la forma de actuar del individuo, lo que demuestra que algunos estudiantes probablemente necesiten de estímulos externos.

También se encontró que entre los subíndices de autorregulación autónoma y desmotivación existe una correlación negativa, por lo que es probable que algunos estudiantes aún no encuentren la manera de motivarse a realizar una conducta, mostrando en un principio falta de interés para comenzar una actividad, tal sería el caso de un estudiante que, al necesitar encontrar una sede para realizar sus prácticas pre profesionales, espere hasta el final para conseguir una plaza.

En relación a los subíndices de autorregulación controlada y motivación extrínseca se encontró que existe una correlación significativa, esto podría indicar que algunos

estudiantes están motivados por factores externos (demandas) para realizar una conducta determinada, correspondiendo con lo mencionado en la Teoría de las Orientaciones Causales propuesta por Ryan y Deci (1985), quienes refieren que las personas suelen dar más importancia a lo que otros demandan de ellos que lo que ellos desean para sí mismos. En los subíndices de autorregulación controlada y desmotivación no existe una correlación significativa, de esta manera se rechaza la hipótesis específica, y sucede de igual forma con la relación entre los subíndices de autorregulación controlada y motivación intrínseca.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **6.1. Conclusiones generales y específicas**

Considerando los resultados obtenidos y luego de realizar los análisis correspondientes se pueden exponer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, como conclusiones generales es posible afirmar que:

1. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje tanto en estudiantes del 2° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
2. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje tanto en estudiantes del 7° semestre de estudios de las carreras profesionales de Ingeniería Civil como de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

En segundo lugar, de forma específica se puede concluir que:

1. Existe una relación significativa positiva entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

2. Existe una relación significativa negativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
3. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
4. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
5. Existe una relación significativa positiva entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
6. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
7. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 2° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

8. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
9. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
10. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje controlado en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
11. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Ingeniería Civil de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
12. Existe una relación significativa negativa entre la desmotivación y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.
13. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica extrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

14. Existe una relación significativa positiva entre la motivación académica intrínseca y la autorregulación del aprendizaje autónomo en estudiantes del 7° semestre de estudios de la carrera profesional de Psicología de una universidad particular del distrito de Santiago de Surco.

## **6.2. Recomendaciones**

Finalmente, en base a los resultados y conclusiones del presente estudio se recomienda:

1. Realizar investigaciones similares que incluyan un análisis estadístico comparativo, ya que pueden ser ampliados los criterios de investigación de la muestra, considerando el nivel de estudios, universidades particulares y nacionales, ubicadas en Lima y en otras provincias, asimismo teniendo en cuenta las carreras profesionales de letras y ciencias, el género, entre otros.
2. Promover la realización de investigaciones similares con un diseño longitudinal, que estudien a una muestra específica durante la transición colegio-universidad, también a lo largo de su carrera profesional, donde se aborde ampliamente la relación entre ambas variables para así obtener resultados más fidedignos de una misma muestra a través del tiempo.
3. Elaborar nuevos instrumentos válidos y confiables para la realidad peruana que evalúen las variables autorregulación del aprendizaje y motivación académica teniendo en cuenta el nivel de estudios (secundarios y universitarios).
4. Incentivar el diseño y desarrollo de programas de intervención tanto para escolares como universitarios en los cuales se promueva la

autonomía de los estudiantes en las conductas de aprendizaje y de esta manera formar estudiantes diligentes en cuanto a su propia motivación, puesto que su desenvolvimiento profesional podría depender de ello.

### **6.3. Resumen.**

El presente estudio descriptivo-correlacional abordó la relación entre dos variables y sus subíndices: motivación académica (intrínseca, extrínseca y desmotivación) y autorregulación del aprendizaje (autónomo y controlado). Se evaluó a una muestra de 220 estudiantes universitarios considerando el semestre de estudios (2° y 7° semestre) y la carrera profesional (Ingeniería Civil y Psicología), utilizando el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (SRQ-L) y la Escala de Motivación Académica (EMA), ambos instrumentos adaptados para la realidad peruana. A partir de los resultados, de manera general, se concluyó que sí existe una relación significativa positiva entre ambas variables, asimismo, se evidenció que existe una relación significativa entre algunos de los subíndices de cada variable.

Términos clave: autorregulación del aprendizaje, motivación académica, semestre de estudios.

### **6.4. Abstract.**

This descriptive-correlational study examines the relationship between two variables and their subtypes: academic motivation (intrinsic, extrinsic and amotivation) and self regulated learning (autonomous and controlled). A sample of 220 university students was evaluated using the Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L) and the Academic Motivation Scale, both adapted for peruvian students, considering their study cycle (2nd and 7th) and their profession (Civil Engineering and Psychology). Within the results, in general it is possible to conclude that a positive and significant relationship

between both variables exists, the evidence, as well, points out that such relationship between their subtypes also exists.

Key words: learning self regulation, academic motivation, study cycle

## Referencias

- Ariani, D. W. (2016). Why do I study? The mediating effect of motivation and self-regulation on student performance. *Business, Management and Education*, 14(2), 153-178. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/313492284\\_Why\\_do\\_I\\_Study\\_The\\_Mediating\\_Effect\\_of\\_Motivation\\_and\\_Self-Regulation\\_on\\_Student\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/313492284_Why_do_I_Study_The_Mediating_Effect_of_Motivation_and_Self-Regulation_on_Student_Performance)
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Aquino, A. M. A. (2015). *Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso, de la licenciatura en nutrición del campus central de la Universidad Rafael Landívar en el curso de estrategias de razonamiento (CFI)*. (Tesis de posgrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala De La Asunción, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Aquino-Angelica.pdf>
- Beltrán, J. A. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in predicting Academic Achievement in college. *Journal Of International Education Research*, 11(2), 95-106. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060062.pdf>

Cerezo, M. A. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293152878006/>

Chanal, J., y Guay, F. (2015). Are Autonomous and Controlled Motivations School-Subjects-Specific? *PLOS ONE*, 10(8), 1-21. Recuperado de [http://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2016/11/2015\\_Chanal\\_Guay\\_PLoS ONE.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2016/11/2015_Chanal_Guay_PLoS ONE.pdf)

Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 17(3), 28-45. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n3/v17n3a3.pdf>

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. Recuperado de [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1985\\_DeciRyan\\_GCOS.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1985_DeciRyan_GCOS.pdf)

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 182-185. Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf>

Deci, E.L. y Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. En R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/287563281\\_Motivation\\_Personality\\_and\\_Development\\_Within\\_Embedded\\_Social\\_Contexts\\_An\\_Overview\\_of\\_Self-Determination\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/287563281_Motivation_Personality_and_Development_Within_Embedded_Social_Contexts_An_Overview_of_Self-Determination_Theory)

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2015). Self-determination theory. *Elsevier, 11*, 7886-7888. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0a5f/d9f90632ba0e7be5cbae52813429b05bb7d5.pdf>

Deci, E. L. y Vansteenkiste, M. (2004). Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 1*(27), 23-40. Recuperado de [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004\\_DeciVansteenkiste\\_SD\\_TandBasicNeedSatisfaction.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SD_TandBasicNeedSatisfaction.pdf)

De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano, 19*(122), 75-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512209>

- Elvira-Valdés, M. A. (2011). *Autorregulación, estilos de aprendizaje, e ingreso a la universidad como predictores del rendimiento académico*. (Tesis de maestría). Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://159.90.80.55/tesis/000153654.pdf>
- Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a23.pdf>
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2010). *El aprendizaje basado en problemas*. (2° ed.). Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ee65/2f0f63ed5b0cfe0af4cb4ea76b2ecf790c8d.pdf>
- Fuentes, S. y Rosário, F. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Santiago, Chile: Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo. Recuperado de [http://www.ucecentral.cl/prontus\\_ucecentral2012/site/artic/20130604/asocfile/20130604133302/ebook\\_seminario\\_ara\\_julio\\_13\\_definitivo.pdf](http://www.ucecentral.cl/prontus_ucecentral2012/site/artic/20130604/asocfile/20130604133302/ebook_seminario_ara_julio_13_definitivo.pdf)
- Gaeta, M. (2015). Procesos Motivaciones y Metacognitivos del Aprendizaje Autorregulado. En L. Hernández (coord.) *Autorregulación Académica: Proceso*

*desde la asociación de los estudiantes* (pp. 29 - 51). Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2015/02/Libro-Luis-Fdo.-Autorregulaci%25C3%25B3n-Acad%25C3%25A9mica.-Proceso-desde-la-asociaci%25C3%25B3n-de-los-estudiantes.pdf>

García, O., Costa, O., y Real, J. (2015). The Jigsaw Puzzle of Teaching Writing in English Now Resolved with Self-Regulated Learning. *Creative Education*, 6, 1742-1751. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.616176>

González, I. (2005) Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al ingresar?. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3 (1), 35-56. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espanol/Art\\_5\\_29.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espanol/Art_5_29.pdf)

González-Torres, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, España: EUNSA. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf>

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. y Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*,

80, 711–735. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/df79/1ece230597f013a99cb987082f93ac7c80fb.pdf>

Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the Purpose?. *Educational Psychology Review* 20, 477-484. Recuperado de [https://www.academia.edu/6874545/Clarifying\\_Metacognition\\_Self-Regulation\\_and\\_Self-Regulated\\_Learning\\_What\\_s\\_the\\_Purpose?auto=download](https://www.academia.edu/6874545/Clarifying_Metacognition_Self-Regulation_and_Self-Regulated_Learning_What_s_the_Purpose?auto=download)

La Guardia, J., Ryan, R., Couchman, C., y Deci, E. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being [Abstract]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.79.3.367>

Lepper, M. R., y Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). California, Estados Unidos: Academic Press. Recuperado de <https://rizkygushendra.files.wordpress.com/2009/04/intrinsic-and-extrinsic-motivation.pdf>

Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf\\_bdfde.nsf/imagenes/4A0E8DE2DE46EE1805257687006C7D81/\\$file/10-persona12-matos.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/4A0E8DE2DE46EE1805257687006C7D81/$file/10-persona12-matos.pdf)

Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro\\_PISA.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf)

Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. Recuperado de <http://www.um.es/univefd/TAD.pdf>

Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" - Huaraz*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2904>

Patrick, H. y Middleton, M. (2002). Turning the Kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37(1), 27-39. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/247522602\\_Turning\\_the\\_Kaleidoscop](https://www.researchgate.net/publication/247522602_Turning_the_Kaleidoscop)

e What We See When Self-  
Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Recuperado de <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch3>

Popa, D. (2015). The Relationship Between Self-Regulation, Motivation And Performance At Secondary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549–2553. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042815026701?token=7EB24CB68F8408DF24DC4844F3610B125B14C45662BEA24A1D3BDD8ED2936637B03E8CE36B1E34DE613649D93148DB88>

Rebaza, E. (2016). *Relación entre Estrategias Metacognitivas, Aprendizaje Autorregulado y Autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011*. (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. Recuperado de [http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2312/1/RE\\_MAESTRIA\\_EDU\\_ENRIQUE.REBAZA\\_RELACION.DE.ESTRATEGIAS.METACOGNITIVAS%20CAPRENDIZAJE\\_DATOS.PDF](http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2312/1/RE_MAESTRIA_EDU_ENRIQUE.REBAZA_RELACION.DE.ESTRATEGIAS.METACOGNITIVAS%20CAPRENDIZAJE_DATOS.PDF)

Remón, S. S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3° y 4° de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima*

*Metropolitana*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/cybertesis/3404/Rem%C3%B3n\\_gs.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/cybertesis/3404/Rem%C3%B3n_gs.pdf?sequence=1)

Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S., Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64732221031>

Ruíz, B. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Ciudad de Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>

Ruiz, R. (2009). *Correlación entre autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico en las estudiantes de 1ero., y 5to., año de la carrera de Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar*. (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Ciudad de Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://www.mediafire.com/file/snrsfc6063y8avu/Correlacion+entre...+Adaptacion+del+Cuestionario+de+Torres+-+Ruiz+2009.pdf>

Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social*

*Psychology*, 57, 749–761. Recuperado de [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989\\_RyanConnell.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_RyanConnell.pdf)

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000a). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de [http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000\\_ryanandeci\\_spanishampsyh.pdf](http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryanandeci_spanishampsyh.pdf)

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf)

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000c). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13–54). California, Estados Unidos: Academic Press. Recuperado de <https://rizkygushendra.files.wordpress.com/2009/04/intrinsic-and-extrinsic-motivation.pdf>

Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T. y Deci, E.L. (1996). Basic Need Satisfaction. En Vansteenkiste, M. y Deci, E.L. *Motivating persistence, deep level learning and achievement: The synergistic role of intrinsic-goal content and autonomy*

*supportive context* (pp. 30-32). Recuperado de [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004\\_DeciVansteenkiste\\_SD TandBasicNeedSatisfaction.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SD TandBasicNeedSatisfaction.pdf)

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). Metodología y diseños en la investigación científica. Lima, Perú: Business Support Aneth SRL.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Recuperado de <https://www.4shared.com/web/preview/pdf/UH6tzpyuee?>

Selfdeterminationtheory.org. (2019). *The Theory*. Florida Recuperado de <https://selfdeterminationtheory.org/>

Stover, J. B., Uriel, F., Freiberg, A., y Fernández, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1), 69-92. Recuperado de [https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/484/pdf\\_18](https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/484/pdf_18)

Suárez, Z. (2008). *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la isla de Gran Canaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria, España. Recuperado de [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3425/1/Motivacion academica tesis.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3425/1/Motivacion_academica_tesis.pdf)

- Tamara, F. (2015). *Análisis comparativo del aprendizaje autorregulado en cadetes de la escuela de oficiales de la Policía Nacional del Perú en función al género y año de estudio*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú. Recuperado de [http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/2122/TM\\_Tamara\\_Rojas\\_Felix.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/2122/TM_Tamara_Rojas_Felix.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Torrano, F., y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art\\_3\\_27.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf)
- Tran, T. y Lawson M. (2001). Students' procedures for reviewing lecture notes. *International Education Journal* 2(4), 278-293. Recuperado de <https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v2n4/TRAN/PAPER.PDF>
- Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2411/1/Valqui\\_ze.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2411/1/Valqui_ze.pdf)
- Valle, A., Nuñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., y Muñoz-Cadavid, M. (2008). Self-regulated profiles and academic

achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3547.pdf>

Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C. y Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation y education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. Recuperado [https://www.researchgate.net/publication/209836138\\_The\\_Academic\\_Motivation\\_Scale\\_A\\_Measure\\_of\\_Intrinsic\\_Extrinsic\\_and\\_Amotivation\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/209836138_The_Academic_Motivation_Scale_A_Measure_of_Intrinsic_Extrinsic_and_Amotivation_in_Education)

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C. y Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172. Recuperado de [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993\\_VallerandPelletierBlaisBriere\\_EPM.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf)

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.

Recuperado de <https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/05/Robert-J.-Vallerand-1997-Toward-a-hierarchical-model-of-intrinsic-and-extrinsic-motivation.pdf>

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/284515746> Deci and Ryan's self-determination theory A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation

Vallerand, R. J. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology*, 53(1), 42-52. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/254734488> From Motivation to Passion In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T.C. Urdan y S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (pp. 105-165). 16 (1). Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing. Recuperado de

[https://pdfs.semanticscholar.org/5b4f/2b8f9a2aad494db8a2413c6af9920e1ef561.pdf?\\_ga=2.154833592.1293612650.1554843426-380958931.1554843426](https://pdfs.semanticscholar.org/5b4f/2b8f9a2aad494db8a2413c6af9920e1ef561.pdf?_ga=2.154833592.1293612650.1554843426-380958931.1554843426)

Vansteenkiste, M. y Ryan, R. M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. Recuperado de [http://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/07/2013\\_VansteenkisteRyan\\_JOPI2.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/07/2013_VansteenkisteRyan_JOPI2.pdf)

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M, y Deci, E.L. (2004). Motivating persistence, deep level learning and achievement: The synergistic role of intrinsic-goal content and autonomy.supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.90.1443&rep=rep1&type=pdf>

Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. Recuperado de [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006\\_VansteenkisteLensDeci\\_IntrinsicvExtrinsicGoal\\_EP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_VansteenkisteLensDeci_IntrinsicvExtrinsicGoal_EP.pdf)

Vigil, M. (2008). *Desempeño académico según estilos de aprendizaje y motivación académica en los alumnos de maestría de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega*. (Tesis de doctorado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

Williams, G., y Deci, E. L. (1996). Internalization of Biopsychosocial Values by medical students: A test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. Recuperado de [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1996\\_WilliamsDeci.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1996_WilliamsDeci.pdf)

Zamora, A. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de Secundaria y su relación con las variables cognitivo- motivacionales*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Azamora/ZAMORA\\_MENENDEZ\\_Angela\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Azamora/ZAMORA_MENENDEZ_Angela_Tesis.pdf)

Zimmerman, B. J. (1989). Una perspectiva cognitivo social del aprendizaje académico autorregulado. *Journal of Educational Psychology*, 1(81), 3. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 1, 166 –183. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Barry\\_Zimmerman/publication/250184865\\_Investigating\\_Self-Regulation\\_and\\_Motivation\\_Historical\\_Background\\_Methodological\\_Developments\\_and\\_Future\\_Prospects/links/549483c30cf2ec133757e743/Investigating-Self-Regulation-and-Motivation-Historical-Background-Methodological-Developments-and-Future-Prospects.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/250184865_Investigating_Self-Regulation_and_Motivation_Historical_Background_Methodological_Developments_and_Future_Prospects/links/549483c30cf2ec133757e743/Investigating-Self-Regulation-and-Motivation-Historical-Background-Methodological-Developments-and-Future-Prospects.pdf)

Zumbrunn, S., Tadlock, J. y Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC). Recuperado de [https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc\\_pubs](https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs)