



CARACTERIZACIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PROFESIONAL EN DEPORTE DE LA ESCUELA NACIONAL DEL DEPORTE

TRABAJO DE GRADO

MAGNOLIA PARRA PEÑA

Asesora de Investigación

MS. SANDRA PATRICIA PEÑA BERNATE

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2014

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Tutor

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Cali, Noviembre de 2014.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMIENTOS | 5 |
| RESUMEN..... | 6 |
| TITULO..... | 8 |
| 1. EL PROBLEMA..... | 8 |
| 2. OBJETIVOS..... | 15 |
| 3. SUPUESTOS..... | 16 |
| 4. CONTEXTO INSTITUCIONAL..... | 17 |
| 5. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA | 22 |
| 6. ELEMENTOS CONCEPTUALES | 35 |
| 6.1 LA MOTIVACIÓN..... | 35 |
| 6.2 LA MOTIVACIÓN EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES..... | 36 |
| 6.3 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO..... | 39 |
| 6.4 EL APRENDIZAJE..... | 39 |
| 6.5 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE..... | 40 |
| 6.6 MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE AUTO-REGULADO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO..... | 45 |
| 6.7 LA MOTIVACIÓN DE LOGRO DESDE UNA TEORÍA ATRIBUCIONAL..... | 47 |
| 7. MARCO METODOLÓGICO..... | 50 |
| 7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN..... | 50 |
| 7.2 DISEÑO | 50 |
| 7.3 PARTICIPANTES..... | 52 |
| 7.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS..... | 56 |
| 8. RESULTADOS..... | 588 |
| 8.1 ADAPTACIÓN..... | 58 |

| | |
|---|-----|
| 8.2 VALIDACIÓN..... | 58 |
| 8.2.1 Análisis de la Validez y la Confiabilidad..... | 61 |
| 8.2.2 Verificación de la Pertinencia de la aplicación del Análisis Factorial..... | 61 |
| 8.2.3 Resultados del análisis factorial aplicado al nuevo grupo de variables..... | 67 |
| 8.3 CARACTERIZACIÓN..... | 75 |
| 8.3.1 Diferencias por Género..... | 75 |
| 8.3.2 Diferencias por Edad..... | 75 |
| 8.3.3 Diferencias por Electiva..... | 76 |
| 9. DISCUSIÓN..... | 77 |
| 10. CONCLUSIONES..... | 86 |
| 11. BIBLIOGRAFÍA..... | 899 |
| 11. ANEXOS..... | 95 |

AGRADECIMIENTOS

Al Maestro de Maestros.

A los Maestros que han pasado por nuestra existencia dejando huellas imborrables. Unos, por su gran capacidad de ayudarnos a generar vínculos afectivos con el saber; otros, precisamente por todo lo contrario. De todos ellos se aprende a diario y son referentes para motivarnos en nuestro quehacer educativo.

A mi hijo Felipe, *Amigo de los caballos*, y a Javi, mi compañero de vida, quienes con su apoyo incondicional, sonriente presencia y pausada espera me han acompañado en este caminar.

A todos mis estudiantes, pues de la interacción diaria con ellos, me nutro y aprendo cada día.

A los compañeros con los que compartí tantas experiencias durante estos dos años de formación, Margarita, Gloria, Ricardo y José Luis, de quienes recibí su apoyo y su amistad incondicional.

Agradecimientos muy especiales a la tutora de este trabajo, profesora Sandra Patricia Peña, por su paciente, bondadoso y acertado acompañamiento a lo largo de este proceso.

Dedico este trabajo especialmente a mi padre, Antonio, un autodidacta, quien se caracterizó por su deseo de compartir su sabiduría y por su gran sensibilidad hacia los demás, y me enseñó con su ejemplo, que en servir a quien lo necesita, está el sentido de la vida.

RESUMEN

El propósito de esta investigación es dar cuenta de las características de los aspectos motivacionales que facilitan el aprendizaje en un grupo de estudiantes de Profesional en Deporte la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, END, de la ciudad de Cali, Colombia. El estudio, de corte descriptivo, contó con una muestra de 261 estudiantes de segundo y tercer semestre. Se adaptó y aplicó la Escala Motivacional de Logro Modificada (EML-M) de Manassero y Vásquez (1998), (versión de Morales-Bueno y Gómez-Nocetti, 2009), que retoma el modelo motivacional de Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción), la cual consta de treinta preguntas y evalúa seis dimensiones relacionadas. Los resultados del Análisis Factorial permiten identificar seis dimensiones en la nueva escala. La confiabilidad de la misma es buena (α : 0,861). Adicionalmente el perfil dimensional obtenido muestra características que pueden orientar futuras investigaciones en esta línea y generar programas de apoyo a los estudiantes para el mejoramiento de sus procesos de aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to inform the characteristics of the motivational aspects that ease the learning process within a group of students enrolled in Physical Education of the Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, from Cali, Colombia. This descriptive research, used a sample of 261 students currently attending 2nd and 3rd semester. It was applied and adapted to the Manassero and Vasquez *Modified Achievement Motivational Scale* (1998), (Morales Bueno and Gomez Nocetti version, 2009), that resumes Weiner's motivational model, based on the causal attributions (attribution-emotion-action), which consists of thirty questions and

evaluates six related dimensions. The results of the factorial analysis enable us to identify six dimensions in the new scale. Its reliability is eminently good (α : 0,861). Additionally the obtained dimensional profile shows characteristics that could guide future investigations of the same line and generate supporting programs for the improvement of the learning process of the students.

Descriptores: Motivación, Aprendizaje, Escala de Motivación, Educación Superior.

TITULO

CARACTERIZACIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE PROFESIONAL EN DEPORTE DE LA ESCUELA NACIONAL DEL DEPORTE

1. EL PROBLEMA

“Cuanto más ahínco ponía Tom en fijar toda su atención en el libro, más se dispersaban sus ideas. Así es que al fin, con un suspiro y un bostezo, abandonó el empeño. Le parecía que la salida de mediodía no iba a llegar nunca.”
Aventuras de Tom Sawyer. Mark Twain. (1876)

1.1 JUSTIFICACIÓN

Desde la experiencia profesional actual en la Consejería Psicológica en la Escuela Nacional del Deporte (END), entre las inquietudes que con mayor frecuencia se presentan por parte de los estudiantes, se encuentran las relacionadas con los problemas de bajo desempeño académico y de poca motivación para enfrentar las exigencias académicas, así como las dificultades de adaptación a las nuevas situaciones del contexto universitario. A lo anterior se suma la preocupación que como docentes nos suscita percibir cómo para algunos jóvenes universitarios no es muy claro el papel de la formación académica en su proyecto de vida, su pobre capacidad para asumir de manera autónoma el proceso de aprendizaje y la incidencia de estos factores en el desempeño académico, lo cual en algunas ocasiones les genera dificultades de bajo rendimiento e incluso, deserción del sistema educativo.

El interés específico de este trabajo tiene que ver con estas inquietudes relacionadas con la disposición que tienen ciertos estudiantes para enfrentarse a los retos que les exige la vida universitaria, sin que las dificultades a las cuales puedan enfrentarse les hagan desistir de sus propósitos, en tanto otros muestren tendencias contrarias, al inhibirse frente a obstáculos que puedan enfrentar y no lograr superarlos. Aunque tradicionalmente se habían enfocado las tentativas de explicación más desde los procesos de orden cognitivo involucrados en el aprendizaje, en la actualidad muchos estudios ratifican que el proceso de aprendizaje está condicionado no solo por los factores de orden intelectual, sino ante todo, por la disposición o voluntad de aprendizaje. La pertinencia del presente estudio se ubica pues, desde el interés en caracterizar los procesos motivacionales de un grupo de estudiantes, especialmente con relación a los del orden afectivo, considerados claves para alcanzar un buen rendimiento académico y por ende, el aprendizaje, en el ámbito universitario.

Poder entender cómo se caracterizan los aspectos motivacionales que facilitan la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes de la END, puede posibilitar a la institución universitaria, contar con mayores elementos de juicio a la hora de revisar y ajustar su modelo pedagógico en caso de requerirse y, en particular, a la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, conocer si existen diferencias en cuanto a cómo los estudiantes de las diversas modalidades de perfeccionamiento deportivo asumen el aprendizaje y qué valoraciones asignan a diversos aspectos motivacionales relacionados con el aprendizaje; así mismo, estos aportes pueden alimentar la orientación de las capacitaciones dirigidas a docentes, a cargo de la Unidad de Pedagogía de la Institución, aportar a la construcción de programas de mejoramiento desde Bienestar Uni-

versitario y proponer desde la Consejería Psico-Académica, proyectos que impacten positivamente el desempeño académico de los estudiantes.

Con relación al aporte social, este estudio pretende, a partir del acercamiento a esta temática, proponer mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje y avanzar en el conocimiento de condiciones que favorezcan a los estudiantes, a fin de que tengan mayores posibilidades de alcanzar exitosamente sus metas académicas y en esa medida, mayores posibilidades de realización en su vida profesional.

Desde el punto de vista del aporte al conocimiento se busca profundizar la relación entre los procesos motivacionales y los procesos de aprendizaje, en tanto despliegue de estrategias cognitivas, metacognitivas y aplicación de estrategias motivacionales requeridas en este proceso, así como ahondar en las características de la motivación hacia el aprendizaje en un contexto determinado. Abordar de manera integral los aspectos afectivo motivacionales y cognitivos (estrategias de aprendizaje académico), se convierte en herramientas importantes para impulsar la motivación intrínseca de los estudiantes como un medio importante para promover el aprendizaje.

Desde la esfera pedagógica, este estudio busca ofrecer a los docentes algunos elementos de valoración de aspectos relacionados con la motivación para el aprendizaje, lo cual puede ayudar a orientar y replantear algunas prácticas pedagógicas y a servir de base para la reflexión del quehacer educativo. Además es interesante revisar cómo se relacionan los hallazgos con las prácticas pedagógicas existentes y con el sustento teórico del Proyecto Educativo institucional.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio también pretende validar para nuestro país, un instrumento con probada validez y confiabilidad para otros contextos, lo cual se convierte en un aporte para la comunidad científica en el ámbito de la educación, puesto que permitirá ampliar el rango de los instrumentos objetivos disponibles; en este caso, la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vásquez (1998).

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las preguntas que alimentan este problema surgen de los interrogantes respecto a qué hace que ciertos estudiantes universitarios obtengan un buen desempeño académico, mientras que otros no logran ubicarse en esta posición, a pesar de que se supone que son ellos quienes han escogido de manera libre y consciente su opción profesional. Se parte de que existen una serie de variables económicas, sociales, culturales, que inciden en los procesos de aprendizaje, pero también existen unas variables de índole individual, afectiva, motivacional, que tienen que ver con la manera como los estudiantes asumen el aprendizaje y generan estrategias apropiadas para lograr un aprendizaje eficaz. Concretamente interesa saber qué acontece al respecto con los estudiantes de segundo y tercer semestre de la carrera de Profesional en Deporte de la END, con relación al tipo de motivaciones que orientan sus aprendizajes.

Vemos cómo los múltiples y vertiginosos cambios que ha sufrido la sociedad en los últimos tiempos ha producido repercusiones en todos los contextos, -a lo cual no es ajeno el ámbito universitario-, incluida la necesidad de gestionar de forma crítica la amplia información que circula; por otra parte la dinámica actual le genera al entorno universitario la necesidad de formar personas capaces de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, para lo cual se requiere no sólo

de conocimientos, sino también de capacidades y actitudes de aprendizaje autónomo, aunadas a grandes dosis de motivación. Se podría suponer que la universidad, en su interés por formar en competencias cognitivas, parece dejar de lado en ocasiones los factores afectivos y motivacionales inherentes a la personalidad, que son de gran peso en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta situación es puesta en evidencia por autores como Rinaudo (2003) y Ardizana (2012), quienes se interrogan acerca de lo que diferencia a jóvenes que tienen éxito en su vida universitaria, de los que no lo tienen y cómo influye en esta situación, los aspectos motivacionales.

Es evidente que el aprendizaje es un proceso de orden complejo que involucra una serie de variables en las cuales la motivación que presenten los sujetos hacia el mismo es solo uno de esos aspectos; habría que considerar otros, tales como los contextos sociales actuales que invitan a los niños y jóvenes hacia tantas y tan diversas posibilidades, en las cuales el contexto escolar no necesariamente es el centro de atención; además existe la dimensión de la enseñanza, la posición que asume el maestro desde la cual se ubica para ejercer su rol, las situaciones familiares y personales que acompañan a todos los estudiantes. Pero lo que convoca este trabajo es lograr un acercamiento hacia los factores motivacionales, y muy especialmente, los aspectos intrínsecos y afectivos que se mueven al interior de los estudiantes para que surja el deseo de aprender. Se pretende encontrar algunas claves que permitan entender ¿Hasta qué punto los procesos de aprendizaje se ven condicionados por factores de orden motivacional o afectivo? ¿Qué factores motivacionales intrínsecos están implicados en el aprendizaje? ¿Cómo generar prácticas educativas eficaces que consideren los aspectos motivacionales de los estudiantes?

En los últimos tiempos se ha producido un viraje en la forma como se concibe la educación: desde un modelo tradicional basado en la enseñanza hacia un enfoque basado más en el aprendizaje, en el cual los ejes del proceso educativo no son el profesor y la enseñanza, sino que el protagonismo recae en el alumno y en el aprendizaje, concebido este último no como un proceso de reproducción mecánica de lo que se enseña, sino como un proceso activo de construcción de conocimientos.

Al ceder el papel protagónico de los procesos educativos a los estudiantes, se entiende la necesidad de incentivarlos hacia la generación de estrategias de aprendizaje, entre ellas, el aprendizaje auto-regulado, el cual se ha convertido en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa (Lamas Rojas, 2008), la cual busca generar mayor consciencia en los estudiantes acerca de sus procesos de pensamiento, para ser más estratégicos y dirigir su motivación hacia el alcance de metas valiosas, así como hacia la formación y el desarrollo de estrategias cognitivas, meta-cognitivas, de auto-regulación personal y de motivación, entre otras, a fin de mejorar el rendimiento académico.

Ya que uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta, caracterizar las motivaciones que guían a los estudiantes hacia el aprendizaje es de gran pertinencia para entender más acerca de este proceso, a partir de lo cual sería factible diseñar propuestas de intervención ajustadas al contexto. Si es posible profundizar en las motivaciones de los estudiantes, así como en las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza, es factible producir mejoras determinantes en el incremento de la calidad de la educación y generar herramientas eficaces para reducir el fracaso escolar y la deserción.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué dimensiones relacionadas con la motivación al logro, facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de II y III semestre de la carrera Profesional en Deporte de la END?

2. OBJETIVOS

2.1 GENERAL

Caracterizar las dimensiones relacionadas con la motivación al logro que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de II y III semestre de la carrera Profesional en Deporte de la END.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Adaptar y validar la Escala de Motivación de Logro Modificada (EML-M) de Manassero y Vásquez (1998), (versión de Morales-Bueno y Gómez-Nocetti, 2009).
- Establecer si existen diferencias en las dimensiones de Motivación al logro según el género de los estudiantes.
- Establecer si existe diferencias en las dimensiones de Motivación al Logro según la edad de los estudiantes.
- Establecer si existe diferencias en las dimensiones de Motivación al Logro según énfasis de perfeccionamiento de los estudiantes.

3. SUPUESTOS

En este estudio se parte del supuesto de que para que se produzcan procesos de aprendizajes significativos, es necesaria la participación de unos procesos motivacionales, que al igual de otros procesos mentales comunes a los seres humanos, poseen particularidades para cada contexto poblacional.

En la medida en que se pueda conocer en mayor profundidad el ámbito motivacional relacionado con el aprendizaje, será viable caracterizar estos aspectos o particularidades y por ende, generar estrategias de acompañamiento pedagógico para impactarlos.

En la medida en que se exploren las motivaciones que conducen a que se generen aprendizajes, se podrá tener acceso a las causas probables de sus éxitos o fracasos académicos.

Como supuestos de trabajo específicos a este contexto se espera que existan diferencias en las dimensiones de motivación al logro según el énfasis de perfeccionamiento, el género y las edades de los estudiantes.

4. CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte (END) es una institución educativa ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, la cual fue creada mediante el Decreto 3115 de 1984 como una entidad de carácter tecnológico dependiente del Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte – COLDEPORTES, sin personería jurídica y con autonomía administrativa, fecha en que se le asignó el nombre actual. Con la aprobación de la Ley 181 de 1995 (Ley del Deporte) en su Artículo 82 se adiciona el siguiente inciso al artículo 137 de la Ley 30 de 1992: *“La Escuela Nacional del Deporte continuará formando parte del Instituto Colombiano del Deporte y funcionando como Institución Universitaria o Escuela Tecnológica de acuerdo con su naturaleza jurídica y con el régimen académico descrito en esta Ley”*.
(www.endeporte.edu.co)

Posteriormente, mediante el Decreto 1746 del 25 de junio de 2003 (Capítulo VI, Artículo 24) la Institución fue adscrita al Ministerio de Educación Nacional, como Unidad Administrativa Especial sin personería jurídica, con autonomía administrativa y con el patrimonio establecido en el Decreto 3115 de 1984.

Actualmente y en aplicación de la Ley 790 de 2002 la END logró la descentralización al Municipio de Santiago de Cali, hecho que se materializó mediante el Acuerdo del Concejo Municipal No. 168 del 2005 y el Decreto No. 2684 de 2006 del Ministerio de Educación Nacional, firmando su protocolización mediante Acta de Entrega al Municipio, la Ministra de Educación Nacional y el Alcalde de Santiago de Cali el 18 de agosto de 2006, creándose como un Establecimiento Público Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte del Orden Municipal,

adscrito a la Secretaría de Educación Municipal, con personería jurídica, patrimonio propio, autonomía administrativa y financiera y conservando la autonomía que trata la Ley 30 de 1992.”
(www.endeporte.edu.co)

“La END actualmente tiene 2155 estudiantes matriculados en los programas profesionales en: Deporte, Fisioterapia, Nutrición y Dietética, Administración de Empresas y Tecnología en Deportes, en Evaluación y Programación de la Actividad Física; ofrece además formación de posgrado en: Dirección y Gestión Deportiva, Actividad Física y Teoría y Metodología del Entrenamiento deportivo y suma 3200 egresados. Su planta docente está compuesta por 144 docentes distribuidos así: 37 de tiempo completo, 11 de tiempo parcial, 32 de medio tiempo, 50 de hora cátedra y 14 docentes de contratos especiales” (www.endeporte.edu.co).

4.1 PRINCIPIOS Y VALORES

“La IU END promueve la creación, transferencia y apropiación sistematizada del conocimiento en beneficio del crecimiento social y humano. Promueve la nacionalidad, fomenta el respeto a la diversidad; difunde la ética basada en los valores universales en los que prevalece el interés general sobre el particular. Se reconoce a sí misma, como una institución donde prevalece la controversia racional, regida por valores que facilitan la convivencia y la gobernabilidad institucional, el respeto a las libertades de consciencia, opinión, información, enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”(p. 13)

“La IU END fomenta la práctica del respeto a los derechos humanos, acepta su responsabilidad y compromiso con la defensa y conservación de la vida en todas sus manifestaciones. La

END, en la búsqueda de la excelencia en la calidad de sus servicios, promueve el mejoramiento continuo de sus procesos en todos los niveles” (p.13).

“La END, reconoce y promueve la práctica de la Igualdad, la Responsabilidad, la Libertad, la Cooperación, la Transparencia, el Servicio, el Respeto, el Compromiso, la Justicia, a Honestidad y la Pertenencia, como sus valores fundamentales” (p.14)

4.2 MISIÓN

“Contribuir en la consolidación del proyecto de nación a través del deporte, en los ámbitos de la educación, la salud y la cultura, orientando procesos de formación humanista, científica y tecnológica, pertinentes con la transformación de la sociedad” (PEI END, p.10).

4.3 VISIÓN

“La Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte en el 2017 será una institución de educación superior de alta calidad reconocida por su pertinencia académica y social” (p.10).

4.4 MODELO PEDAGÓGICO ENDINO

“El Modelo Pedagógico Endino tiene como propósito “la formación del ser humano a través de un currículo institucional integral y flexible en el que se articula la docencia, la investi-

gación, la proyección social y el bienestar institucional, manteniendo el carácter interdisciplinario y participativo” (END. PEI: 31)

Para la END la Formación Humanista hace referencia a la responsabilidad de humanización que corresponde con el encargo social de todo proceso educativo relacionado con formar la vocación por la convivencia humana en el vivir de las prácticas cotidianas en consonancia con valores como la generosidad y la aceptación de la diversidad” (END. PEI: 31).

La Formación integral se relaciona con la promoción del desarrollo armónico de las potencialidades del ser humano en todas sus dimensiones: intelectual, ética, social y política, dentro del contexto histórico, económico, político, social y cultural, producto de un proceso de construcción permanente (END. PEI: 31).

La Formación flexible es entendida como “la tendencia que selecciona y organiza los saberes en medio de una confrontación permanente de los límites en los discursos ideológicos, políticos y científicos del campo. En esta perspectiva los planes de estudio son concebidos como espacios permanentes de discusión, en este sentido, se plantean problemas los cuales son tratados desde diferentes puntos de vista y tendencias. Esto permite que la flexibilidad contribuya en el desarrollo del ser humano, en la consolidación del saber, hacer y ser hacia la identidad de un ciudadano global; con el propósito de permitir la habilidad de generar pensamientos divergentes y alternativos en la solución de problemas” (END. PEI: 35).

Respecto a la fundamentación teórica, el modelo socio-crítico aporta al Modelo

Pedagógico la visión del desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo es determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables, lo cual garantiza no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino que también el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones (Flórez: 1998)”. (Tomado del PEI de la END, 2006)

5. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En los últimos veinte años se han realizado numerosos estudios respecto a los procesos motivacionales y su implicación en los procesos de aprendizaje. En este estudio se realizó una revisión amplia de los antecedentes empíricos de la temática en estudio, de la cual se seleccionaron los diez documentos que guardan mayor pertinencia. A continuación se presenta una síntesis de los más relevantes en función de la orientación que se pretende dar al presente trabajo.

El estudio *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire*, realizado por Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), en Argentina, estudia las Relaciones motivacionales entre dominios cognitivos y motivacionales implicados en el aprendizaje. Se tomó una muestra de 216 estudiantes de la Universidad Nacional de Rio Claro, Argentina. Se aplicó la Escala MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire, Pintrich, 1993), cuestionario de administración colectiva de 81 ítems, que evalúa aspectos motivacionales y cognitivos. Los resultados confirman anteriores hallazgos (Pintrich-García, 1993), que postulan la existencia de relaciones significativas entre motivación intrínseca, valoración de la tarea y creencias de autoeficacia con el uso de estrategias. El aporte de esta investigación radica en las implicaciones del perfil motivacional y cognitivo de los estudiantes para el aprendizaje. Se destaca que el grupo que se estudió emplea estrategias de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas y escenarios de la vida real así como en tareas novedosas que desafíen y pongan en juego la creatividad, la motivación y el esfuerzo de los alumnos para la adquisición de conocimientos complejos y el desarrollo de funciones metacognitivas; muestra además que la interacción colaborativa y la interacción del profesor juegan un rol importante en el aprendizaje. En síntesis, se enfatiza que el reconocimiento de los

factores motivacionales vinculados al aprendizaje incide de manera importante en la calidad y el rendimiento académico.

La investigación sobre *Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico*, (García Sánchez & Cruz Vargas, 2012), es un estudio de factores de la personalidad que están relacionados con los componentes motivacionales en el aula, y de los diferentes niveles de motivación extrínseca en los alumnos de la asignatura de inglés. La muestra consistió de 86 estudiantes de grados iniciales de bachillerato, a quienes se les aplicó un cuestionario de 37 preguntas que medían diferentes subvariables (componente motivacional, factor de personalidad de proyección hacia los demás, de búsqueda de otras culturas, de implantación de ideas, de autoevaluación de cultura y conocimientos, de búsqueda de buenas notas, de resistencia ante situaciones difíciles. El análisis factorial, que examina la interrelación entre variables para descubrir cuántos factores independientes, permitió encontrar que la motivación es igualmente importante para cualquier alumno, independientemente de su factor de personalidad. La percepción que los alumnos tienen acerca de su personalidad puede influir de forma positiva en su motivación por aprender una lengua extranjera. Se concluyó que las aulas no sólo se limitan a las conductas de aprendizaje, sino que son el contexto donde el alumnado desarrolla gran parte de su pensamiento y su comportamiento hacia la vida (sus formas de relacionarse, sus gustos, sus emociones, etc.) y por lo tanto, todo ello influirá en su motivación y rendimiento a la hora de aprender una lengua extranjera.

La *Validación de una escala de motivación de logro*, (Manassero Mas & Vásquez Alonso, 1989), consistió en un estudio sobre los resultados de validez, fiabilidad y estructura de factores

para una Escala Atribucional de Motivación de Logro, basada en la teoría atribucional de Weiner (1958). Según ésta, tendemos a atribuir la conducta de los demás, a una causa interna (rasgos de personalidad, inteligencia, motivación, etc.) o una causa externa (suerte, situación, acciones de terceras personas); su principal novedad es la inclusión de las causas singulares del logro escolar percibidas por los alumnos. A la muestra que constó de 577 alumnos de 1º y 2º cursos de bachillerato, se le administró la escala en dos ocasiones, dentro del mismo curso académico (al finalizar la primera evaluación, y en la evaluación final, al acabar el curso) en el marco de un estudio más amplio. Se encontró que la Escala Atribucional de Motivación de Logro tiene avalada su validez de constructo por la teoría motivacional de la atribución causal de Weiner, y ofrece parámetros psicométricos satisfactorios de su fiabilidad, que permiten su aplicación para la medida de la motivación de logro escolar.

En el estudio sobre la *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*, (Maquilón Sánchez & Hernández Pina, 2011), se realizó un análisis de las motivaciones, estrategias y enfoques de aprendizaje empleadas por los estudiantes de formación profesional, en ciclos formativos de ambos grados. Se emplearon dos instrumentos: el cuestionario de procesos de estudio (CPE-R-2F) y el cuestionario de procesos de aprendizaje (CPA), los cuales están orientados a estudiantes de formación profesional ciclo superior y de ciclo medio, respectivamente. La muestra estaba conformada por 97 estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 23 años, matriculados en los ciclos formativos de Formación Profesional. Las estrategias de aprendizaje se pueden definir como actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje, las cuales tienen un carácter intencional o propositivo que implican un plan de acción. Estas se pueden clasificar en

Directas, que son: a) las de memoria, que implican la creación de nexos mentales (ubicación de nuevas palabras en un contexto) y la aplicación de imágenes y sonidos; b) las cognitivas que son las que utilizan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo; las de compensación, son las que ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación, como por ejemplo el uso de sinónimos.

Las Indirectas o meta cognitivas son las que ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje. Éstas incluyen: a) las afectivas, que tienen relación con la parte emotiva del estudiante, les permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje; b) las sociales, apoyan a los estudiantes en su interacción con otros y comprenden la formulación de preguntas, la cooperación con otros y la empatía. Los resultados mostraron que seis de cada diez estudiantes de los ciclos formativos empleaban predominantemente enfoques superficiales como estrategias de estudio, lo cual repercutía muy negativamente en sus resultados académicos. Los enfoques profundos y de alto rendimiento eran los menos empleados. Este estudio es de gran utilidad pues permite justificar la necesidad de diseñar propuestas de intervención que mejoren la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, y constata que los estudiantes que hacían parte de la muestra, necesitaban una supervisión y una formación especializada en todos los aspectos relacionados con las motivaciones y estrategias de aprendizaje.

La investigación sobre *Motivación escolar. Estudio de variables afectivas*, (Bañuelos Márquez, 1993), toma como referente el Modelo de Autovaloración, el cual propone que en la medida en que un estudiante se perciba como hábil estará favorablemente motivado para adquirir

un aprendizaje significativo. El objetivo de este estudio era identificar la autopercepción de habilidades y esfuerzo académico. Se tomó una muestra de 50 estudiantes de educación superior, de entre 18 y 22 años, a quienes se les aplicó una situación hipotética de éxito o fracaso denominada Cuestionario de percepción de habilidad y esfuerzo. Los estudios mostraron que existían diferencias significativas de las autopercepciones de habilidad/esfuerzo de acuerdo con la situación de éxito o fracaso. El fracaso académico es atribuido a una falta de esfuerzo, mientras que en una situación de éxito se confiere igual peso a la habilidad y al esfuerzo. El aporte de este trabajo radica en que enfatiza la importancia que tiene la percepción de las habilidades y esfuerzos de los estudiantes en sus logros académicos para que sus aprendizajes sean verdaderamente significativos.

El estudio sobre *Factores de motivación relacionados con el aprendizaje en los estudiantes de Medicina de la escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de Oriente*, (Millán Barcelona, 2008), buscaba determinar los factores de motivación relacionados con el aprendizaje en los estudiantes de medicina. Se tomó una muestra de 140 estudiantes, 97 mujeres y 43 hombres, con edades entre 17 y 25 años, a quienes se les aplicó la Escala de Motivación Académica diseñada por Manassero y Vásquez (2000), que contiene 24 preguntas cerradas de tipo escala Likert, que reflejan las razones que justifican la asistencia a clase en la universidad; la escala está planteada como respuesta a la pregunta ¿por qué vienes a la universidad? Los resultados mostraron que: con relación a la variable motivación extrínseca, un alto porcentaje de los estudiantes asistían a la universidad porque podrían escoger un trabajo en el área que les interesaba. Con relación a la variable motivación intrínseca, en la categoría autovaloración, el motivo que destacaba era superarse a sí mismo; en la categoría relacionada con la tarea, se enfatizó el motivo aprender las cosas que les interesaban; y en la categoría relacionada con la

valoración social, el motivo principal era demostrar la obtención de éxitos en sus estudios. En la variable no motivación, los resultados indican que no se correspondían de manera significativa con los estudiantes de la muestra del estudio original, al encontrarse que algunos pocos manifestaban haber estado animados inicialmente y ahora se preguntaban si debía continuar; otro grupo pequeño no entendía qué estaba haciendo en la universidad y sólo un pequeñísimo grupo tenía la sensación de perder el tiempo. La pertinencia de este estudio radica en que muestra la importancia de conocer cuáles son los principales motivos que influyen en la asistencia y en la permanencia de los estudiantes universitarios, a fin de producir intervenciones que incidan de manera positiva en ellos, especialmente sobre los motivadores intrínsecos.

La Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos, (Dorantes Ramírez, 2013) tenía como objetivo traducir, adaptar y valorar el MSLQ al contexto mexicano (Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje-CMEA). La escala original denominada MSLQ es un instrumento de auto reporte que mide la motivación y las estrategias (cognitivas, meta cognitivas y de contexto) de los estudiantes. Para dicho estudio se tomó una muestra de 1140 estudiantes de diversas carreras de la Universidad Autónoma de Yucatán, aplicándose los 81 reactivos que miden el uso de estrategias de aprendizaje y en nivel de motivación de los estudiantes. Este instrumento evalúa: a) la Motivación (31 ítems que incluyen la Orientación a metas intrínsecas (implicación en tareas por motivos internos); la Orientación a metas extrínsecas (implicación en tareas por motivos externos); el Valor de la tarea (juicios acerca de la asignatura); las Creencias de control (hasta qué punto cree el estudiante que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar); la Autoeficacia para el aprendizaje (juicios del estudiante acerca de su

habilidad para realizar con éxito una tarea académica). b) las estrategias de aprendizaje que incluyen: el Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; los Recursos Académicos que abarcan: Estrategias de repetición, Estrategias de elaboración, Pensamiento crítico, Autoregulación metacognitiva, Administración del tiempo y del ambiente, Regulación del esfuerzo, Aprendizaje con iguales y Búsqueda de ayuda. Esta escala incorpora aspectos de la autorregulación del aprendizaje en una subescala de autoregulación metacognitiva, la cual enfatiza la relación entre la motivación y la cognición. Parte del punto de vista cognitivo social de la motivación y las estrategias desde la cual se asume que la motivación y las estrategias de aprendizaje no son rasgos de los estudiantes per sé, sino que la motivación es dinámica y limitada por el contexto y que las estrategias de aprendizaje pueden ser aprendidas y se encuentran bajo el control de los estudiantes. En los resultados se encontraron índices de consistencia interna aceptables. Se concluyó que el instrumento tiene gran potencia para dar información útil que permita responder cómo los estudiantes llegan a ser expertos en desarrollar la destreza de regular sus propios procesos de aprendizaje.

La investigación *Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico*, (Vázquez & Daura, 2010), presenta una experiencia de intervención para promover el aprendizaje autorregulado en alumnos de nivel medio. La muestra estaba compuesta por 120 alumnos. Se observó que las medias más bajas se registraron en la autorregulación metacognitiva, la regulación del esfuerzo, el manejo del tiempo y del ambiente de estudio y las estrategias profundas de elaboración y de pensamiento crítico. Estas variables correlacionaban significativa y positivamente con el rendimiento académico, teniendo más peso la regulación del esfuerzo. Los resultados se interpretaron con relación a los estilos de aprendizaje y con el tipo de evaluación

usada por los docentes. Se hacen sugerencias pedagógicas que relacionan el aprendizaje auto-regulado con criterios de educación integral.

La variable dependiente es el rendimiento escolar y la independiente, el nivel de posesión de los componentes del aprendizaje auto regulado. El rendimiento escolar se midió con las calificaciones de cada una de las materias en cada trimestre y con el promedio de cada trimestre y final.

Las variables de auto-regulación se evaluaron con el MSLQ -Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990)-, un instrumento compuesto por 81 ítems distribuidos en 5 sub-escalas Lickert que evalúan los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos que forman parte del comportamiento académico autorregulado, tal como son conceptualizados a partir del modelo motivacional de expectativa de logro por valor de la tarea (Eccles, 1983, citado por Pintrich y De Groot, 1990)). Esta escala valúa seis aspectos: a) Referidos al aspecto motivacional de metas, expectativas y valor; considera Metas Intrínsecas y Extrínsecas; Autoeficacia, creencia del sujeto en su capacidad de cumplir con éxito una tarea; Valor de la tarea, creencias acerca de la importancia intrínseca de una tarea y de su interés y utilidad para el sujeto; Ansiedad: la reacción afectiva negativa frente al aprendizaje en la escuela. b) Referidos a aspectos cognitivos: Uso de estrategias cognitivas tales como estrategias de repetición, elaboración, organización y pensamiento crítico; Autorregulación: planificación, monitoreo de la propia actividad y manejo del esfuerzo.

En este estudio se encontró que existe un déficit evidente en el empleo de estrategias

cognitivas profundas, los alumnos se limitan a aplicar las que han aprendido en la escuela primaria. Este estudio permite reflexionar acerca de la responsabilidad de los diversos niveles de formación escolar, en cuanto a la necesidad de formular estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan a los estudiantes verdaderos aprendizajes y repensar la formación docente desde la perspectiva de la metodología de enseñanza.

El estudio sobre *Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*, (Valle, 2007), buscaba estudiar la relación entre los diferentes tipos de orientaciones motivacionales; se pretendía conocer las diferencias en estrategias de aprendizaje entre estudiantes con distinto tipo de metas (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas de evitación del trabajo) y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. En el trabajo participaron 632 estudiantes universitarios de diversas titulaciones de la universidad española. Aunque el estudio era de tipo correlacional, los análisis de los datos obtenidos, corroborando estudios anteriores, aportaron información de interés para la discusión del problema que se investigó, por ejemplo que sólo los niveles más altos de metas de aprendizaje se encuentran asociados con una mayor utilización de estrategias de aprendizaje.

Para la medida de las metas académicas se utilizó la Escala de orientación a Metas de Skaalvik (1997), que consta de 22 ítems que diferencian cuatro dimensiones que se correspondían con cuatro tipos de orientaciones motivacionales: metas de aproximación a la tarea, metas de evitación del trabajo, de aproximación al rendimiento y de evitación del rendimiento. Para medir las estrategias se tomaron algunas escalas del MSLQ –Motivated Strategies Learning Questionary- de Pintrich.

La *Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay*, (Núñez Alonso, 2006), arrojó un análisis factorial confirmatorio y de las correlaciones entre las subescalas de la EME y el autoconcepto académico que apoyan la validez de constructo de la escala. Asimismo, se obtuvo un nivel aceptable de consistencia interna en todas las subescalas. Finalmente, se encontraron diferencias de género que indicarían que las mujeres presentaban, en general, un perfil más autodeterminado que los hombres. Estos resultados apoyan el uso de la EME para evaluar la motivación en educación en Paraguay, tomando como sustento la teoría de la autodeterminación que propone diferentes tipos de motivación sobre la base de la interacción entre las necesidades psicológicas del individuo (necesidad de competencia, de autonomía y de relación) y el ambiente: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000). Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo que refleja el grado de autodeterminación de la conducta desde la amotivación, pasando por la motivación extrínseca hasta la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

La muestra utilizada en este estudio estuvo compuesta por 411 estudiantes de la Universidad Autónoma de Asunción/ Paraguay, de los cuales 226 eran mujeres y 185 hombres. Se utilizó la validación española de la Escala de Motivación Educativa (Núñez et al., 2005), sin modificaciones en la redacción de los ítems. La escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes), tres tipos de ME (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la amotivación. Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta “¿Por qué vas a la universidad?” y se puntúan de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos.

El autoconcepto académico se midió utilizando la subescala o dimensión *Académica* del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5; García & Musitu, 2001) validada por Tomás y Oliver (2004) que se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. Los resultados de la presente investigación aportaron evidencias que apoyan la validez de constructo y la consistencia interna de la EME aunque con ciertas limitaciones, lo que permite la utilización del instrumento en el contexto educativo paraguayo para evaluar diferentes tipos de motivación.

La Validación del Cuestionario de Motivación y estrategias de Aprendizaje Forma – MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública de Santa Martha, Colombia, (Sabogal Tinoco, Barraza Heras, Hernández Castellar y Zapata, 2011), consistió en comprobar la fiabilidad y validez del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta (MSLQ SF: García, McKeachiey Wilbert, 1988), con una muestra de 630 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud. Los resultados confirmaron la estructura factorial de la prueba con algunas variantes para el CMEA FC, como una adecuada fiabilidad. Por consiguiente, se corroboró que el cuestionario es apto para medir los aspectos cognitivos (estrategias) y motivacionales que intervienen en el aprendizaje.

La Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vásquez (Morales Bueno & Gómez Noccteti, 2009) se trató de un estudio de validez de constructo y fiabilidad de una Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), adaptada para su aplicación en contextos educativos universitarios, en los cuales se implementan estrategias de aprendizaje colaborativo. El grupo participante estuvo conformado por 224

estudiantes peruanos, de primer año. En la nueva escala (EAML-M) se reemplazó la dimensión original de Motivación de Competencia del Profesor por la dimensión Motivación de Interacción, en la cual se incorporaron aspectos relacionados con la percepción del estudiante acerca de la influencia de la interacción con sus pares y el profesor, en un contexto de aprendizaje colaborativo.

Es importante mencionar que la dimensión de Motivación de interacción, desde la teoría de Weiner se caracteriza por ser interna, pues se relaciona con la percepción del estudiante acerca de los beneficios de la interacción con los pares y con los profesores. Además es inestable, pues el tipo de interacción puede variar. Y es controlable, puesto que la naturaleza de la interacción puede ser controlada por el estudiante. Dependiendo de la atribución que otorgue a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, el estudiante genera una serie de expectativas frente a una nueva tarea; es decir, dependiendo de la explicación que se da un alumnos sobre el resultado de alguna tarea y su calificación atribucional, se producirá o no un aprendizaje. La motivación intrínseca estaría relacionada positivamente con el aprendizaje, puesto que orienta a asumir un compromiso con la tarea, a disfrutarla y a mantener el interés hasta el final.

Las otras dimensiones formuladas en esta adaptación de la escala son: Motivación de interés, Motivación de tarea/Capacidad, Motivación de esfuerzo, Motivación de exámenes y Motivación de competencia de profesor. A cada una de estas subescalas se asociaron ítems causales e ítems no causales que se relacionaban de una manera racional con los ítems causales de cada factor.

A partir de los datos recogidos se realizó un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos para cada ítem y para la escala completa. Con el propósito de estimar la validez de constructo de la escala, se realizó análisis factorial exploratorio, de componentes principales con rotación ortogonal.

Los resultados del Análisis Factorial Exploratorio permiten identificar seis dimensiones en la nueva escala. La confiabilidad estimada es buena (α : 0,9026). Adicionalmente, el perfil dimensional obtenido muestra características que permiten orientar futuras investigaciones en esta línea.

6. ELEMENTOS CONCEPTUALES

6.1 LA MOTIVACIÓN

Se puede definir a la motivación como un constructo hipotético que da cuenta de aquello que impulsa al hombre a actuar (Valenzuela, 2007), como el estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta. En los procesos motivacionales se pueden discriminar dos factores que la impulsan: los factores internos, que tiene que ver con las necesidades, los intereses, la curiosidad, el disfrute.

Estos factores dan origen a lo que se ha denominado la motivación intrínseca, la cual se relaciona con la tendencia natural a buscar y superar desafíos cuando se trata de intereses personales y de ejercer las capacidades, lo que nos motiva a hacer algo cuando no tenemos obligación de hacerlo. Ésta se puede definir como la tendencia inherente a la búsqueda de la novedad y los retos, al ejercicio de las capacidades personales, a la exploración y al aprendizaje. Lo intrínseco tiene que ver, por tanto, con una dimensión enriquecedora y de avance en la construcción de los procesos de aprendizaje, tal como lo plantean Ryan& Deci (2000).

Por su parte, la motivación extrínseca está relacionada con elementos externos, del entorno, tales como las recompensas, la presión social o los castigos. La diferencia esencial entre ambas radica en la razón de actuar, es decir si el locus de causalidad de la acción (la procedencia de la causa) es interno o externo (si se encuentra dentro o fuera de la persona), de acuerdo con Woolfolk, (1999).

6.2 LA MOTIVACIÓN EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES

Con relación a la motivación en el contexto escolar, algunos aportes de importancia provienen de la teoría atribucional propuesta por Weiner (Valenzuela, 2007), la cual explica que los estudiantes evalúan su éxito o fracaso atribuyéndole causas. Es decir, un determinado tipo de atribuciones repercuten más positivamente sobre el deseo de tener éxito en las tareas. Así, “estas atribuciones se distinguen bajo los criterios de locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad y dan lugar a determinadas emociones que, finalmente, tienen un impacto importante en la motivación del alumno” (p. 412). Desde esta perspectiva, autores como Deci & Ryan (2000), plantean cómo la motivación intrínseca afecta de manera más positiva el desempeño académico, es decir, en la medida en que los motivos son interesantes o apetecibles, el interés por la tarea es mayor y genera mejores desempeños. Asociado con lo anterior, proponen que la motivación a la tarea mejora en relación con la percepción que tiene el alumno del control sobre su tarea. En tanto éste considere que la tarea es su elección y no es algo impuesto, la motivación aumenta, en asociación con las posibilidades de obtener un mejor rendimiento.

Otros autores como Lamas Rojas, (2008), también sustentan que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello, sobre el aprendizaje. Desde este enfoque se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. En tanto la motivación intrínseca ayuda a que el estudiante seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan, éste podría presentar mayor disposición para esforzarse y comprometerse más en la realización de la tarea empleando estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas.

Saucedo (2001), retomando a Cesar Coll también ubica el énfasis de los procesos de aprendizaje en los factores motivacionales, al referir que la construcción de significados, depende de la congruencia y la motivación. Desde esta mirada, para que un aprendizaje sea significativo debe cumplir dos condiciones: por una parte, el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna, relativa a la organización formal del contenido de las materias de aprendizaje, la cual debe ser clara y pertinente; como desde el punto de vista de su posible asimilación, que supone la existencia de unos elementos pertinentes y relacionables en la estructura cognoscitiva del estudiante. Por otra parte, éste debe poseer una actitud favorable al aprendizaje, lo cual implica que debe estar motivado para relacionar nuevos con antiguos aprendizajes.

Otros autores como Romero & Pérez (2009) y Valle (2006), entre otros, han señalado la motivación como el motor para el éxito o el fracaso de los procesos de aprendizaje, aunque su origen sigue siendo un tema de discusión permanente. En el caso concreto de algunos estudiantes universitarios, que han elegido una carrera que se supone ejercerán por el resto de su vida, la contradicción entre su supuesta voluntad de aprender y el poco interés por hacerlo es algo paradójico y muy sorprendente. Por una parte, se reconoce la incidencia negativa en el logro de unos objetivos educativos por parte de los estudiantes que no presentan alto interés para realizar aprendizajes. Por otra parte, se supone que los estudiantes del nivel universitario han optado por una elección profesional que les interesa y que asisten a la universidad por voluntad propia, por lo tanto, se esperaría que presentaran unos altos niveles de motivación frente a las demandas académicas, lo cual no siempre acontece.

Siguiendo a Bahamón (2011), la motivación implica una interacción compleja de diversos componentes cognitivos, afectivos y sociales que tienen que ver tanto con la actuación de los alumnos como con la de los profesores. Bajo esta óptica, también la motivación deja de contemplarse exclusivamente como algo externo al alumno, como un elemento que debe estar presente en cada tarea, pasando a convertirse en algo que está en el propio alumno (Núñez, 2009), pero que debe ser tomada en cuenta ampliamente en las prácticas pedagógicas a partir de la creación de herramientas y tareas que no desconozcan la existencia de esta interacción compleja, pero fundamental.

6.3 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Maquilón (2011), define el rendimiento académico como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El rendimiento académico se considera en sí mismo como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante.

Edel Navarro (2003) plantea al respecto que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p. 22), definición que se vincula a los procesos de evaluación, sin embargo, se debe considerar que la simple medición y/o evaluación de los rendimientos, dejaría de lado variables como la influencia de los pares y el propio contexto educativo.

6.4 EL APRENDIZAJE

En este estudio el aprendizaje se aborda desde una mirada constructivista, (Salé, 1999), en tanto tiene que ver con la construcción de significados sobre los contenidos de enseñanza vinculados profundamente con los enfoques de aprendizaje, la motivación y su relación con el autoconcepto, la cimentación de éste y las expectativas que generan. Este enfoque propone que aprender un contenido implica la atribución de un significado a partir de la construcción de representaciones mentales por medio de imágenes o proposiciones verbales, o la elaboración de un modelo mental que busque explicar dicho conocimiento. (Díaz Barriga, 2007). Este proceso implica “un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, lo cual se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional” (p. 15).

Esta autora además plantea que para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: “la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje”. (p.20).

Desde un enfoque constructivista se ha dado gran importancia a la perspectiva del auto-aprendizaje, que implica una posición activa del papel de los estudiantes en el proceso de adquisición del conocimiento. Para esto es fundamental que los aprendices tengan la capacidad de explorar y conocer los procesos metacognitivos y motivacionales implicados, de tal manera

que logren la habilidad para buscar el aprendizaje y persistir en el proceso de aprender, así como para organizar el aprendizaje, en términos del manejo del tiempo y de la información. (Ossa, 2010). En este proceso juegan un papel de importancia la capacidad del aprendizaje auto regulado y el desarrollo de competencias meta-cognitivas, que en general se han orientado hacia la reflexión y el conocimiento sobre el propio pensamiento, así como la creación de estrategias de aprendizaje, dejando un poco de lado los aspectos motivacionales y afectivos que tienen lugar en él.

Lo anterior conduce a entender la importancia de atribuir un sentido, un significado a lo aprendido. Esta propuesta teórica sitúa el aprendizaje como una movilización cognitiva desencadenada por un interés, por lo tanto, considera de gran importancia los factores motivacionales en el proceso de aprendizaje. La atribución de significado implica:

“Un proceso que nos moviliza a nivel cognitivo, y que nos conduce a revisar y a aportar nuestros esquemas de conocimiento para dar cuenta de una nueva situación, tarea o contenido de aprendizaje. Esa movilización no finaliza aquí, sino que, como resultado del contraste entre lo dado y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, desde leves hasta drásticas, con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones y relaciones en nuestra estructura cognoscitiva... Este proceso se caracteriza por un interés, una motivación, en el que un equilibrio inicial se quiebra, provocando un desequilibrio que obliga al individuo a llevar a cabo determinadas actuaciones (...) con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio (reequilibrio). Si todo sale bien, tras el proceso, el individuo habrá aprendido. Si no sale tan bien, no habrá aprendido aquello que se pretendía que aprendiera (aunque puede haber aprendido otras cosas: por ejemplo, que lo que él sabe, no es tan seguro como parece” (Salé, 1999, p.5).

Por otra parte, como se ha venido planteando, el aprendizaje está afectado por elementos de orden afectivo y relacional y en la medida en que se resuelvan situaciones de forma exitosa, se incentiva la construcción del autoconcepto y las dimensiones relacionadas con el equilibrio

personal. Esos elementos guardan relación con la disposición para el aprendizaje profundo, lo cual implica establecer relaciones entre contenidos, perseverar hasta lograr un grado de comprensión aceptable y atribuir sentidos y crear representaciones sobre lo que se conoce. Además, las prácticas pedagógicas generan algo más que construcción de contenidos concretos, puesto que involucran también una construcción de procesos emocionales o relacionales. (Solé, 1999). Desde esta perspectiva constructivista, producir significados implica una movilización a nivel cognitivo, entre lo dado y lo nuevo, proceso en el que interviene una motivación, un interés, relacionados con la percepción que tiene las personas de su auto concepto con relación a la interpretación que hacen de sus logros o fracasos; a pesar de que hay claridad en cuanto a esta interacción, ha sido poco explorada cómo se produce ésta y cómo potenciarla para que se produzcan verdaderos aprendizajes.

Con relación a estos aspectos afectivos, Salé (1999) considera que la ansiedad es un elemento que se muestra en algún grado en la situación de desequilibrio-equilibrio que se produce en el proceso de aprendizaje, pero cuando se torna intensa, puede provocar el miedo al fracaso y en consecuencia, la adopción de enfoques de aprendizaje que lo eviten, principalmente enfoques superficiales, orientados sólo a cumplir los requisitos de la tarea. En cambio, cuando se realiza un aprendizaje efectivo, se ve involucrado el autoconcepto, que incluye un conjunto de representaciones tales como las imágenes, juicios y conceptos que las personas construyen de sí mismos que abarcan aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales, y que incluyen juicios valorativos, lo que se denomina autoestima (Salé, 1999).

6.5 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Con relación a la motivación como un aspecto inherente al aprendizaje, Valenzuela (2007), sitúa la conexión existente entre motivación y estrategias de aprendizaje y plantea una distinción entre las metas de aprendizaje y las metas de ejecución; las primeras se orientan hacia el dominio de una competencia por el disfrute, en las segundas predominan el interés en rendir adecuadamente frente a una tarea, lo cual implica recibir una recompensa, tal como una calificación o el reconocimiento de los pares.

Aunque diversos estudiosos muestran la relación directa que existe entre la mayor motivación y los mejores resultados académicos, los constructos anteriores permiten entender la motivación desde una posición instrumental, pero cabe la pregunta acerca de por qué algunos alumnos parecen querer realizar las tareas asignadas, pero no necesariamente se muestran motivados a aprender. Se debe considerar que para que se produzca un verdadero aprendizaje es necesario que una información determinada sea puesta en juego con otras previas, que sea procesada y que produzca sentido para aquel que la construye.

Este autor considera la existencia de tres elementos necesarios para que se produzca el aprendizaje: a) en primer lugar, la capacidad de aprender (aspectos orgánicos e intelectuales); b) en segundo lugar, debe existir la oportunidad de aprendizaje, es decir los elementos para que ocurra, tales como el acceso a los recursos, la metodología adecuada, un clima de aula adecuado; c) en tercer lugar, es fundamental que el alumno quiera aprender, lo cual implica activar y mantener una serie de recursos cognitivos y comprometerse con tareas que impliquen pensar. En esta búsqueda para entender por qué alguien quiere algo, este autor nos muestra que querer algo im-

plica una necesidad, es decir, se quiere algo cuando se lo necesita: “cuando se da una relación requerida entre el sujeto y el objeto. Queremos aprender cuando visualizamos de alguna manera que dicho aprendizaje tiene sentido, es decir, cuando tiende a, se orienta a, sirve para, significa algo”. (Valenzuela, 2007 p. 415).

Este autor sitúa como factores que inciden en estos procesos de motivación hacia el aprendizaje varios aspectos; a) en primer lugar, desde el ámbito de la actividad presenta la concepción que por parte del alumno de los objetivos de la escuela, a partir de lo cual los estudiantes se proponen metas de aprendizaje, la manera en cómo conciben el éxito escolar, el poder sobre la actividad, el grado de participación en la actividad, y las atribuciones que realiza sobre los resultados; el sentido atribuido a aprender lo que la escuela quiere enseñar, ya que desde la lógica bajo la cual el alumno interpreta la realidad escolar y le da sentido a aprender coincide con la de su profesor, hay mayores posibilidades de que lo propuesto por éste adquiera un sentido para el primero; la autoeficacia, que se relaciona con los juicios que las personas realizan acerca de sus propias capacidades, lo cual puede generar barreras o ser detonantes para el buen desempeño escolar. Este aspecto también guarda relación con con la dificultad que la persona le atribuye la tarea, y en segundo término, con la percepción del control que se ejerce sobre ella. Otro aspecto tiene que ver con la concepción que tienen los alumnos acerca de la inteligencia propia, en tanto que las creencias y teorías implícitas sobre la inteligencia juegan un rol importante en la disposición al aprendizaje.

b) Desde al ámbito de la tarea, el tipo de metas, lo cual depende de las creencias y teorías implícitas que se tienen sobre la inteligencia, en tanto se privilegien las metas de aprendiza-

je, se producen mejores resultados pues se desarrollan mejores estrategias de aprendizaje que si se actúa desde las metas de ejecución, para lo cual se privilegia el cumplimiento de la tarea. La percepción del valor de la tarea es otro elemento importante, ya que en la medida en que se valora positivamente ésta, existe mayor disposición para activar los recursos cognitivos y metacognitivos con los que se cuenta. La percepción sobre las exigencias de la tarea por su parte, genera que el individuo a medida que se percibe como poseedor de los recursos que cuenta en función de la demanda que debe cumplir, tendrá una mejor disposición y compromiso con su ejecución. La percepción sobre el control de la tarea también incide en la generación de estrategias para abordarla.

De acuerdo con este autor, las atribuciones causales que los sujetos atribuyen frente al éxito o fracaso ante una meta, son de suma importancia, ya que se relacionan con:

“sentimientos de felicidad y tristeza/frustración. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto busca la causa de tal resultado, teniendo en cuenta los diversos antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), las reglas causales, la perspectiva actor/observador, los sesgos atribucionales, etc., que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular. Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas cuantitativamente” (Valenzuela, 2007 p. 421).

Este enfoque nos invita a tener presente que para que se produzca un aprendizaje significativo y profundo, éste debe tener un sentido para el estudiante.

Desde una mirada a los procesos motivacionales en la educación superior, Maquilón (2011) introduce la importancia de examinar algunas variables personales que van a determinar, en gran medida, la motivación escolar: a) El autoconcepto, que es el resultante de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros significativos como compañeros, padres y profesores. b) Los patrones de atribución causal, que están determinados usualmente por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos de la misma. c) Las metas de aprendizaje que son los objetivos a alcanzar por parte del estudiante, a partir de las cuales genera diversos modos de afrontamiento de las diferentes tareas académicas y distintos patrones motivacionales. Esta perspectiva liga la motivación con las estrategias de aprendizaje, las cuales son una decisión consciente en función de la demanda de la tarea a realizar y de las condiciones personales, en especial del conocimiento de los propios recursos con que cuenta el estudiante para afrontar dicha demanda. Dichas estrategias de aprendizaje se clasifican como directas (estrategias de memoria, cognitivas, de compensación, etc.) e indirectas (estrategias metacognitivas, afectivas, sociales, etc.).

6.6 MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE AUTO-REGULADO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Diversos autores (Núñez, 2009, García & Doménech, 1997, entre otros) han subrayado la existencia de una fuerte interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional; en esta dimensión cuentan las intenciones, las metas, las percepciones y las creencias del sujeto que aprende (García & Doménech, 1997). A pesar de que estas vertientes afectivo-motivacionales se han abordado, no se ha profundizado mucho en ellas. Esta consideración sustenta el interés de este

estudio, que busca determinar el aprendizaje escolar desde la vertiente de la motivación, enfatizando los aspectos afectivos que se juegan en ella. Estos autores plantean la existencia de los siguientes componentes: a) El componente de valor, relacionado con los motivos, propósitos o razones para implicarse en el cumplimiento de una tarea. En tanto, se atribuye mayor o menor importancia a la realización de una actividad, se realiza o no. b) El componente de expectativa que incluye las autopercepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. c) El componente afectivo y emocional de la motivación, que se relaciona con las reacciones afectivas y emocionales que produce una determinada tarea o actividad.

Tal como se ha mencionado previamente, el aprendizaje en el contexto universitario se entiende como un proceso complejo de carácter autorregulado y significativo. El aprendizaje autorregulado involucra poner en juego diversos procesos: la atención, la motivación, la metacognición, las emociones, la voluntad. Se destaca el modelo propuesto por Pintrich & Zimmerman, citado por Vásquez & Daura (2013), según el cual se concibe como “un proceso activo-constructivo por el que el alumno fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla su adquisición de conocimientos, motivación y conductas, guiado por las metas y los rasgos contextuales del entorno”.

Según estos autores, este proceso consta de tres fases: a) una fase previa, de establecimiento de metas y planificación de las acciones, de acuerdo con creencias, orientaciones motivacionales y expectativas específicas de resultados; b) una fase de desempeño, en la que el sujeto despliega diversas estrategias meta-cognitivas (auto-instrucciones, focalización de la atención, etc.) y volitivas; c) una fase reflexiva, en la que el sujeto evalúa los resultados obtenidos, las cau-

sas de estos (atribuciones causales) y se producen en él las respuestas afectivas que predisponen las posteriores conductas, originando el reinicio del ciclo. Esta perspectiva socio-cognitiva propuesta por Pintrich involucra, según lo condensan otros autores (García & Domenech, 2007 y Montero & de Dios, 2004), tres componentes: a) el componente de expectativa, relativa a las creencias y expectativas frente a una tarea (atribución de la capacidad propia); b) el componente de valor, que considera las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea; c) el componente afectivo, que involucra las reacciones emocionales de los estudiante frente a las tareas. Por otra parte, los patrones de atribución causal, anteriormente mencionados, se relacionan con este tercer componente afectivo propuesto por Pintrich.

En esta línea de ideas, Ruiz Valdete (2003), menciona los cuatro componentes principales planteados por este autor: contexto sociocultural, factores relacionados al ambiente del aula, factores internos y comportamiento motivado, como elementos constituyentes del proceso de aprender. Entre los factores internos del estudiante se resaltan los sentimientos, las percepciones, las necesidades y metas, como elementos importantes en la motivación como en el desempeño académico.

6.7 LA MOTIVACIÓN DE LOGRO DESDE UNA TEORÍA ATRIBUCIONAL

El modelo motivacional de Weiner (Manassero, 1995), basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción), plantea que los orígenes de los motivos por los cuales una persona se orienta hacia ciertos comportamientos, pueden ser internos, los cuales involucran a las

necesidades, las cogniciones y las emociones; mientras que los externos se relacionan con los incentivos.

La teoría cognitiva de la motivación destaca la teoría de la atribución, que plantea la capacidad propia del ser humano de ser racional y consciente en sus decisiones; para ello es necesario poder predecir y tener cierta opción de manejar efectivamente los acontecimientos futuros vinculados con la decisión a tomar; en consecuencia, la persona usará la comprensión de sí misma y de su entorno para conocer las causas probables de sus éxitos y fracasos. Desde esta perspectiva, una secuencia motivacional se inicia con un resultado que la persona “interpreta como éxito (meta alcanzada), o fracaso y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad o tristeza/fracaso”. Manassero y Vásquez (1995, pp. 361). El paso siguiente es iniciar una búsqueda causal para determinar la causa del resultado (proceso de atribución causal). La influencia de un número de antecedentes, culminan con la atribución del resultado a una determinada causa. Las conductas de logro pueden ser internas o externas. “Las características de la atribución causal y las consecuencias psicológicas experimentadas (expectativas y emociones) influyen en el estado motivacional de la persona y, por tanto, determinan su conducta futura de logro” (1995, pp. 362); las reacciones emocionales no sólo reflejan el pensamiento causal, sino que ofrecen guías de la conducta futura.

Desde la teoría atribucional se destacan tres aspectos fundamentales: el locus de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad. La motivación de logro, desde esta perspectiva, se ve favorecida en la medida en que las atribuciones causales sean: a) de carácter interno (auto atribución de la responsabilidad por el éxito o fracaso de la meta); b) de carácter inestable,

cuando lo que causa el éxito o fracaso se puede modificar, y c) controlable, cuando el sujeto considera que las atribuciones pueden ser controlables por él. Así, la explicación que un estudiante se da sobre el resultado de una tarea y su clasificación atribucional, determinan en gran medida su aprendizaje; por tanto, las atribuciones que aportan de manera positiva al aprendizaje, se relacionan con la motivación intrínseca, ya que son las que orientan a la persona a asumir un compromiso y a disfrutar y mantener el interés hasta su culminación (Manassero y Vásquez, 1998). En síntesis, la motivación intrínseca es un aspecto de gran importancia en la iniciación y el mantenimiento del aprendizaje, relacionándose así con su rendimiento académico.

Otros investigadores, como Ruiz Valdete (2003), han corroborado la interacción existente entre las motivaciones y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes y han confirmado que quienes crean estrategias de aprendizaje profundo, tienen un interés intrínseco en los contenidos de estudio y buscan alcanzar de forma importante las competencias, mientras que los que centran sus intereses en la realización, buscando alimentar su ego al obtener buenas notas, independientemente de que la información sea de su interés.

7. MARCO METODOLÓGICO

7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de corte descriptivo, ya que se pretende describir o caracterizar cómo se presenta el fenómeno de la motivación frente al aprendizaje en un grupo de estudiantes, a partir de la medición o evaluación de diversas dimensiones o componentes del fenómeno. De acuerdo con Hernández (2006), quienes se refieren al diseño como aquella construcción que el investigador debe hacer para lograr los objetivos de estudio, dar respuestas a los interrogantes planteados y verificar la certeza de las hipótesis formuladas.

7.2 DISEÑO

Por la modalidad y las características del estudio, el diseño de investigación es no experimental de campo, debido a que no se manipularán las variables implicadas en el estudio, sino que se tomarán datos reportados directamente, tal y como se producen en los sujetos que participan de este proceso investigativo, sin manipular o controlar ninguna variable ni alterar las condiciones existentes, tratando de comprenderlos dentro del marco de referencia de ellas mismas en su ambiente natural; para el presente caso, las aulas de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte ubicada en la ciudad de Santiago de Cali.

Esta investigación se abordó desde la interpretación de datos cuantitativos a partir de la aplicación de una escala, desde donde se pretende un acercamiento a la pregunta de investigación, lo cual implica disponer de los procesos lógicos deductivos e inductivos.

El análisis cuantitativo permite recoger datos numéricos objetivos relacionados con las variables que miden aspectos de una forma sistemática y abierta. Para esta parte de la investigación se recopilaron y analizaron una serie de datos numéricos que se obtuvieron de la aplicación del instrumento denominado Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) (versión de Morales & Gómez-Nocetti, 2009), inspirado en Manassero y Vásquez (1998).

Por su parte, la metodología cualitativa “más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, pp. 16). El análisis de datos cualitativos, al abordar “las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos, busca comprender, -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales; estudian la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento” (Galeano, 2003, pp. 18).

Desde este enfoque se exploraron especialmente las dimensiones relacionadas con la motivación al logro, permitiendo afinar el análisis a partir de la obtención de la perspectiva y puntos de vista de los participantes, tomando como eje de análisis, las percepciones, las vivencias y experiencias de los sujetos, es decir, dar cuenta de algunos elementos de su dimensión subjetiva, centrada en el significado que le confiere el sujeto individual a algunas situaciones y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción, relacionados con los procesos motivacionales frente al aprendizaje.

7.3 PARTICIPANTES

El estudio vinculó a 261 estudiantes matriculados en II y III semestre de Profesional en Deporte de la END, de los cuales 210 fueron varones (80.5%) y 51 fueron mujeres (19.5%), con edades comprendidas entre los 17 y los 37 y un promedio de 20 años.

Teniendo en cuenta el énfasis de perfeccionamiento (deporte en el cual enfatizan desde primer semestre), están discriminados así: fútbol, 53.5%; levantamiento de pesas, 10%; natación, 10%; atletismo, 8.5%; tenis de campo, 7%; patinaje, 3.5%; baloncesto, 2%; futbol-sala, 2.5%; gimnasia, 2% y voleibol, 1%.

Según la distribución socio-económica, el 53% pertenece al estrato 1; el 24%, al estrato 2; el 13% al estrato 3; el 7% pertenece al estrato 4 y el restante 3%, al estrato 5.

Con relación al lugar de procedencia de los estudiantes encuestados, el 77% son de Cali; 21% son de otros municipios del Valle y el 2% proceden de otros departamentos del país.

Según el nivel de formación de los padres, los estudiantes reportaron que el 49% de ellos completó el bachillerato; el 14% cursó solamente la primaria y el 31% estudió alguna carrera profesional. Con relación al nivel de formación de las madres, los porcentajes predominantes son: el 51% cursó todos los niveles de bachillerato y el 16% sólo estudió primaria y el 10% cursó alguna carrera técnica.

7.4 INSTRUMENTO

A fin de dar cumplimiento a los objetivos del presente estudio, se realizó una amplia revisión de la bibliografía existente, de la cual se estudiaron más a fondo doce estudios empíricos relacionados con instrumentos utilizados para medir la motivación académica. De éstos se eligió la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M), adaptada de Manassero y Vásquez (1998), e inspirada en el Modelo Motivacional de Weiner (1986), el cual se basa en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción). Se usó la escala adaptada y validada para Perú por Morales Bueno y Gómez-Nocetti (2009), la cual consta de 30 reactivos de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 6 puntos, siendo 180 el puntaje máximo y 30 el mínimo, por sujeto. Para su aplicación en el contexto colombiano, específicamente en la END, se hizo inicialmente una adaptación lingüística. (Anexos 1 y2).

Tomando como referente la interpretación teórica de la motivación de logro, la escala adaptada por Morales Bueno & Gómez-Nocetti (2009), define seis dimensiones con sus respectivas categorías de análisis, tal como se muestra a continuación:

Relación entre dimensiones y preguntas del instrumento.

| DIMENSIÓN O FACTOR | No. de PREGUNTA/CATEGORÍA |
|---|--|
| Interés y esfuerzo | P11 (Interés) P4 (Esfuerzo) P9 (Importancia de las notas) P13 (Satisfacción por el estudio) P15 (Afán por tener buenas notas) P16 (Persistencia) P17 (Auto-exigencia) P20 (Disposición para aprender) |
| Interacción con profesor | P12 (Profesor y desempeño) P27 (Persistencia) P28 (Compromiso) P29 (Habilidades para el aprendizaje) P30 (Nivel de interacción) |
| Tarea/Capacidad | P5 (Confianza) P6 (Tarea) P7 (Probabilidad de éxito) P8 (Capacidad) P18 (Constancia) P22 (Frecuencia del éxito) |
| Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje | P23 (Persistencia) P24 (Compromiso) P25 (Pares y habilidad) |
| Examen | P1 (Satisfacción con la nota) P2 (Autocumplimiento) P3 (Justicia) P14 (Examen) |
| Interacción colaborativa con pares | P10 (Desempeño) P19 (Interacción colaborativa) P21 (Satisfacción logro compartido) P26 (Nivel de interacción) |

Adaptado de: Morales Bueno & Gómez-Nocetti (2009)

Estos seis factores fueron definidos del siguiente modo:

1. Interés y esfuerzo: Valoración del estudiante acerca de su propio interés por el estudio de la asignatura y de su esfuerzo por tener un buen desempeño en ella.
2. Interacción con profesores: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en la asignatura.
3. Tarea/Capacidad: Valoración del estudiante acerca del grado de dificultad de las tareas de la asignatura y sobre su propia capacidad para el estudio de ella.
4. Examen: Valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la nota obtenida.
5. Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño.
6. Interacción colaborativa con pares: Valoración del estudiante acerca de la interacción colaborativa con sus pares en el trabajo de la asignatura. (Morales Bueno & Gómez-Nocetti (2009, p.96).

7.5 PROCEDIMIENTO

Inicialmente se informó a la Decanatura de Ciencias de la Educación y el Deporte, acerca del proceso investigativo que se estaba adelantando y se solicitó la autorización para la administración del instrumento a los estudiantes. (Anexo 3). La aplicación del instrumento se

realizó de manera grupal como una actividad extraordinaria en el contexto de una de las clases, sin afectar las actividades ni el tiempo de los exámenes, durante el semestre académico 2014-II (agosto-noviembre), la duración máxima de respuesta del instrumento fue de treinta y cinco minutos. Antes de la administración de las pruebas se comunicó en forma oral y escrita el consentimiento informado, por medio del cual se les informó a los estudiantes sobre el objetivo del estudio y sobre el tipo de instrumento que se les aplicaría; asimismo se enfatizó la participación voluntaria y se aseguró confidencialidad en los resultados.

7.6 PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS

Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 21, el cual genera datos descriptivos previos que muestran frecuencias, medias, datos de tendencia central y de dispersión que permiten determinar la homogeneidad de las respuestas de los estudiantes; posteriormente realiza un análisis factorial exploratorio que permite el ajuste y la clasificación de los ítems de la prueba en unos factores.

Como parte de las actividades propias del proyecto, en primer lugar se valoró la conveniencia de adaptar el instrumento en sus aspectos conceptuales (cambios en la definición conceptual brindada originalmente para que se ajuste al contexto de aplicación), lingüísticos (modificaciones de los ítems para que sean totalmente comprensibles por los participantes) y métricos (cambio del formato de respuesta para que sea más comprensible y ajustado a la realidad de la población objeto del estudio).

Una vez adaptado el instrumento, (Anexos 2 y 3) se llevaron a cabo los cálculos necesarios para su validación. En este sentido, para estimar la confiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach mientras que para estimar la validez de constructo del instrumento se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales. A continuación se exponen los resultados obtenidos.

8. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

8.1. ADAPTACIÓN

Para la aplicación de la escala de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) se mantuvieron las seis dimensiones propuestas en la escala de Morales-Bueno & Gómez-Nocetti (2009), pero se realizó una adaptación que consistió en eliminar el componente “en esta asignatura” de los ítems que lo contenían, debido a que se buscaba conocer los aspectos dimensionales de los estudiantes, frente a su proceso de aprendizaje en general y no frente a una asignatura en particular. Se realizó un pilotaje con un grupo de quince estudiantes de la carrera Profesional en Deporte de II y III semestres. Las preguntas conservaron su redacción original.

8.2 VALIDACIÓN

A continuación se presentan los resultados del trabajo investigativo que planteó como objetivo general: *Caracterizar las dimensiones relacionadas con la motivación al logro que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de II y III semestre de la carrera Profesional en Deporte de la END.*

Según Hernández (1997), para identificar las dimensiones relacionadas con la motivación al logro que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje en el grupo de interés, se aplicó un Análisis Factorial de componentes principales, para extraer las dimensiones y Rotación Varimax. El método de análisis factorial busca explicar la interrelación entre las variables originales incluidas en la investigación tratándolas como variables dependientes que son explicadas por un

pequeño grupo de factores no observables. El método requiere que las variables originales incluidas en la investigación estén correlacionadas entre sí, para poder reducir su número y dividir las en grupos. Cada uno de los grupos tiene asociado un factor o dimensión el cual se caracteriza por tener una alta correlación con todas las variables del grupo y muy baja con las variables de los otros grupos. El hecho de que dichos factores no están correlacionados entre sí, permite realizar mejores análisis causales del fenómeno sin temor de incluir los efectos debidos a las correlaciones entre las variables (Hernández, 1997, p. 197).

Poder determinar un grupo menor de factores que expliquen a un grupo mayor de variables, es posible y tiene sentido cuando las variables están correlacionadas entre sí; de hecho en el análisis factorial se parte del supuesto de que las variables originales están correlacionadas entre sí. El análisis Factorial utiliza como fuente de información las correlaciones una a una entre todas las variables originales que le proporciona la muestra seleccionada. La correlación entre dos variables nos señala el grado de interdependencia entre ellas. Si al calcular la correlación entre dos variables ésta toma el valor cero indica que no hay influencias entre ellas, es decir que lo que ocurra con la una no importa en el resultado de la otra. Ahora, si la correlación es igual a uno o está cercana a uno esto indica que la correlación es alta y directa, es decir que si la una crece la otra también o al contrario que si la una decrece la otra también decrece. Hacia el lado negativo es decir, si la correlación es menos uno o cercana a menos uno significa que la correlación es alta pero inversa, por lo tanto si una crece, la otra decrece y viceversa (Joaquín, 2005).

El modelo de Análisis Factorial explica el comportamiento de las variables originales a

través de factores que son comunes a todas las variables y de factores que son únicos a cada variable. Las variables originales son observadas a través de una muestra la cual se utiliza para inferir sobre los factores.

Los factores se extraen usando el método de componentes principales cuyo objetivo es explicar la mayor parte de la variabilidad total del conjunto de variables con el menor número de componentes o factores posibles. Esto es que los factores capturen la mayor cantidad posible de la información que traen las variables originales. Esto se llama principio de parsimonia (explicar la mayor cantidad de varianza con la menor cantidad de factores) (Joaquín, 2005).

Las correlaciones se acomodan en una matriz, el motivo de que las variables estén correlacionadas entre sí es que comparten unos factores comunes.

El modelo factorial será adecuado a los datos, si la diferencia para cada par de variables entre la correlación muestral y la correlación reproducida es muy pequeña (se consideró como muy pequeñas toda diferencia inferior a 0,05). Si existe un porcentaje elevado de diferencias superiores a 0.05 será indicativo de que el modelo factorial estimado no es adecuado a los datos. Este es un hecho que nos permite elegir entre varios modelos posibles, escogiendo el que entregue menor porcentaje de diferencias superiores a 0,05.

Para realizar una interpretación clara acerca de la identificación de los factores y de las variables que están muy correlacionadas con este, se aplicó un procedimiento de rotación a los factores inicialmente encontrados. En la solución inicial los factores están correlacionados en

mayor o menor grado con cada una de las variables originales. Con los factores rotados se trata de que cada una de las variables originales tenga una correlación lo más próxima a uno que sea posible con uno de los factores y correlaciones próximas a cero con el resto de factores. De esta forma y dado que existen más variables que factores comunes, cada factor tendrá una correlación alta con un grupo de variables y baja con el resto de variables. Examinando las características de las variables de un grupo asociado a un determinado factor se pueden encontrar rasgos comunes que permitan identificar el factor y darle una denominación que responda a esos rasgos comunes.

8.2.1 Análisis de la Validez y la Fiabilidad

El análisis de la consistencia interna del instrumento se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach y, para la escala general, el resultado fue de $\alpha = 0,89$ como se puede ver en el Cuadro 1. Igualmente se puede observar que al eliminar cada una de las variables, coeficiente no tiene ganancias o pérdidas significativas que nos indique que debemos eliminar alguna de las preguntas. Por lo anterior, se concluye que a nivel general el instrumento es válido, dado que presenta un nivel bueno de confiabilidad.

Cuadro 1. Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | N de elementos |
|------------------|--|----------------|
| ,890 | ,892 | 30 |

8.2.2 Verificación de la Pertinencia de la aplicación del Análisis Factorial.

Teniendo en cuenta los criterios establecidos para la primera etapa, previa a la extracción

de los factores, se verificó si se cumplía que las variables originales de la investigación estuvieran correlacionadas entre sí. En la Tabla 1 del anexo se pueden observar las correlaciones entre las 30 variables y en la Tabla 2 los correspondientes niveles de significancia requeridos para probar si cada pareja de variables está correlacionada. Se puede observar que de 465 correlaciones diferentes, solo 81 equivalente al 17,4% de estas, muestran que no están correlacionadas entre sí, dado que los niveles de significancia son mayores a 0,05. Al aplicar la prueba de esfericidad de Bartlett para probar la hipótesis que las variables están correlacionadas, esta fue significativa para rechazarla, dado que el valor de significancia (sig.=0,00) es inferior a 0,05. Lo anterior quiere decir que se niega la hipótesis de que las variables del estudio no están correlacionadas, por lo tanto, sí tiene sentido que se aplique el análisis factorial a los datos.

Por otra parte la medida de adecuación de la muestra completa al análisis factorial, es decir el estadístico KMO, arrojó un valor de 0,848 muy cercano a 1, lo que indica que la muestra es adecuada para el análisis factorial. Las medidas de adecuación muestral MSA de cada una de las variables originales, las cuales se pueden observar en la diagonal principal de la matriz de correlaciones anti imagen, Cuadro 3, en su totalidad son cercanas a 1, por lo tanto concluimos que todas las variables son adecuadas para ser tratadas en el análisis factorial con el resto de las variables y procedemos a definir el modelo factorial.

Cuadro 2. Pruebas de KMO y de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | ,848 |
| Prueba de esfericidad de | Chi-cuadrado aproximado | 2742,004 |

| | | |
|----------|------|-------|
| Bartlett | Gl | 435 |
| | Sig. | 0,000 |

Cuadro 3. Medidas de adecuación muestral al modelo factorial

| Variable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Coefficiente de adecuación individual | 0,703 | 0,767 | 0,744 | 0,865 | 0,909 | 0,796 | 0,868 | 0,890 | 0,851 | 0,809 | 0,886 | 0,801 | 0,865 | 0,796 | 0,767 |
| Variable | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| Coefficiente de adecuación individual | 0,909 | 0,860 | 0,810 | 0,890 | 0,845 | 0,911 | 0,844 | 0,887 | 0,877 | 0,813 | 0,817 | 0,850 | 0,843 | 0,874 | 0,925 |

El modelo resultante que arroja la información proporcionada por la matriz de correlaciones, indica el porcentaje de la variación de cada variable que es explicada por los factores comunes seleccionados por el modelo. Se observa un bajo resultado en la variable 7 (¿Cuánta probabilidad de aprobar crees que tienes?) y el más alto en la variable 25 (¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender?). Inicialmente podemos indicar que las variables con una baja explicación de su varianza por parte de los factores comunes son: 2,4,5,6,7,10,12,13,16,18,19,21 y 30.

El modelo se estructuró con ocho factores, como lo muestra el Cuadro 4 *Varianza total explicada por el modelo factorial*. Solo el factor 1 contiene el 24,9% de toda la información contenida en las variables antes de la rotación. El factor 2 contiene el 11,8% de toda la información antes de la rotación. El octavo y último de los factores seleccionados apenas contiene el 3,3% de la información.

Cuadro 4. Varianza total explicada por el modelo factorial

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % Acumulado | Total | % de la varianza | % Acumulado | Total | % de la varianza | % Acumulado |
| 1 | 7,481 | 24,938 | 24,938 | 7,481 | 24,938 | 24,938 | 4,142 | 13,805 | 13,805 |
| 2 | 3,541 | 11,805 | 36,743 | 3,541 | 11,805 | 36,743 | 3,266 | 10,888 | 24,693 |
| 3 | 1,749 | 5,830 | 42,573 | 1,749 | 5,830 | 42,573 | 2,431 | 8,104 | 32,797 |
| 4 | 1,484 | 4,948 | 47,521 | 1,484 | 4,948 | 47,521 | 2,357 | 7,856 | 40,653 |
| 5 | 1,364 | 4,546 | 52,068 | 1,364 | 4,546 | 52,068 | 2,031 | 6,771 | 47,424 |
| 6 | 1,218 | 4,061 | 56,129 | 1,218 | 4,061 | 56,129 | 1,854 | 6,180 | 53,603 |
| 7 | 1,071 | 3,570 | 59,698 | 1,071 | 3,570 | 59,698 | 1,434 | 4,779 | 58,383 |
| 8 | 1,001 | 3,338 | 63,036 | 1,001 | 3,338 | 63,036 | 1,396 | 4,653 | 63,036 |
| 9 | ,950 | 3,166 | 66,202 | | | | | | |
| 10 | ,918 | 3,060 | 69,262 | | | | | | |
| 11 | ,826 | 2,754 | 72,016 | | | | | | |
| 12 | ,816 | 2,721 | 74,737 | | | | | | |
| 13 | ,736 | 2,452 | 77,189 | | | | | | |
| 14 | ,674 | 2,248 | 79,438 | | | | | | |
| 15 | ,618 | 2,060 | 81,498 | | | | | | |
| 16 | ,602 | 2,005 | 83,503 | | | | | | |
| 17 | ,525 | 1,750 | 85,253 | | | | | | |
| 18 | ,507 | 1,691 | 86,944 | | | | | | |
| 19 | ,482 | 1,606 | 88,550 | | | | | | |
| 20 | ,430 | 1,433 | 89,984 | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|------|-------|---------|--|--|--|--|--|--|
| 21 | ,412 | 1,372 | 91,356 | | | | | | |
| 22 | ,404 | 1,346 | 92,703 | | | | | | |
| 23 | ,394 | 1,315 | 94,017 | | | | | | |
| 24 | ,371 | 1,238 | 95,255 | | | | | | |
| 25 | ,314 | 1,047 | 96,302 | | | | | | |
| 26 | ,291 | ,969 | 97,271 | | | | | | |
| 27 | ,273 | ,912 | 98,182 | | | | | | |
| 28 | ,234 | ,780 | 98,962 | | | | | | |
| 29 | ,215 | ,718 | 99,680 | | | | | | |
| 30 | ,096 | ,320 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Para establecer las variables asociadas a cada factor, se realiza una rotación ortogonal intentando aumentar el grado de correlación entre cada variable con un determinado factor. En la Tabla 3 se pueden observar los resultados de la rotación y las variables con mayor correlación en cada uno de los ocho factores seleccionados.

El orden de los factores se asigna de acuerdo a la varianza y a su vez dentro de cada factor, las variables se ordenan de mayor a menor según el nivel de correlación entre éstas y el factor al que fueron asignadas.

Cuadro 5. Matriz de componentes rotados^a

| | Componente | | | | | | | | Comunalidades |
|-----|------------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|---------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| V25 | ,883 | ,038 | ,016 | ,182 | -,022 | ,002 | ,024 | ,082 | 0,822 |
| V26 | ,862 | ,055 | ,023 | ,210 | -,020 | ,038 | ,034 | ,025 | 0,795 |
| V24 | ,842 | -,043 | -,029 | ,180 | -,061 | ,037 | -,011 | ,091 | 0,758 |

| | | | | | | | | | |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| V23 | ,818 | -,043 | ,069 | ,151 | ,047 | ,017 | -,014 | ,103 | 0,711 |
| V19 | ,568 | ,223 | ,076 | ,022 | ,056 | ,203 | ,220 | -,266 | 0,542 |
| V10 | ,546 | ,124 | ,088 | -,106 | ,000 | -,035 | ,504 | ,066 | 0,592 |
| V21 | ,510 | ,220 | ,212 | ,155 | ,200 | ,183 | ,141 | -,154 | 0,495 |
| V8 | ,069 | ,717 | ,247 | ,096 | ,087 | -,193 | ,120 | ,068 | 0,653 |
| V17 | ,177 | ,685 | ,056 | ,142 | ,053 | ,363 | -,130 | ,039 | 0,676 |
| V18 | ,090 | ,618 | ,088 | -,063 | ,020 | ,019 | ,061 | ,430 | 0,591 |
| V14 | -,033 | ,590 | -,155 | ,114 | ,190 | ,007 | ,475 | -,067 | 0,652 |
| V5 | ,076 | ,563 | ,423 | ,098 | ,154 | -,040 | ,016 | ,028 | 0,538 |
| V4 | ,140 | ,543 | ,298 | ,077 | ,237 | ,264 | -,125 | -,022 | 0,551 |
| V7 | -,068 | ,464 | ,069 | ,092 | ,170 | ,184 | ,139 | ,096 | 0,324 |
| V16 | ,000 | ,417 | ,305 | ,178 | -,039 | ,340 | ,054 | ,198 | 0,457 |
| V20 | ,079 | ,073 | ,769 | ,080 | ,073 | ,005 | ,072 | ,232 | 0,673 |
| V11 | ,067 | ,252 | ,722 | ,104 | ,114 | ,245 | ,129 | -,112 | 0,702 |
| V13 | ,018 | ,265 | ,583 | ,135 | ,081 | ,369 | ,116 | ,022 | 0,585 |
| V28 | ,242 | ,094 | ,037 | ,823 | ,053 | ,053 | -,083 | ,024 | 0,759 |
| V27 | ,264 | ,188 | ,065 | ,730 | ,166 | ,138 | ,077 | -,073 | 0,701 |
| V29 | ,201 | ,060 | ,203 | ,689 | ,046 | ,140 | ,281 | ,080 | 0,668 |
| V30 | ,251 | ,164 | ,237 | ,449 | ,025 | ,085 | ,402 | -,039 | 0,519 |
| V1 | -,014 | ,251 | ,093 | ,112 | ,845 | -,015 | -,029 | -,010 | 0,799 |
| V3 | ,077 | -,038 | ,084 | ,016 | ,733 | ,247 | ,293 | ,219 | 0,747 |
| V2 | -,014 | ,239 | ,114 | ,087 | ,667 | -,177 | -,107 | ,132 | 0,583 |
| V15 | ,047 | ,074 | ,028 | ,234 | -,089 | ,729 | ,101 | ,065 | 0,618 |
| V9 | ,135 | ,092 | ,282 | -,006 | ,080 | ,704 | -,031 | ,035 | 0,611 |
| V12 | ,103 | ,031 | ,216 | ,267 | -,004 | ,076 | ,617 | ,242 | 0,574 |
| V6 | ,054 | ,127 | ,009 | -,033 | ,146 | ,073 | ,165 | ,686 | 0,545 |
| V22 | ,052 | ,258 | ,441 | ,124 | ,185 | ,086 | -,066 | ,588 | 0,670 |

Cuadro 6. Estadísticos total-elemento

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|-----|--|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| V1 | 134,05 | 242,183 | 0,332 | 0,57 | 0,888 |
| V2 | 134,05 | 244,744 | 0,25 | 0,372 | 0,89 |
| V3 | 133,82 | 239,958 | 0,358 | 0,443 | 0,888 |
| V4 | 133,67 | 237,21 | 0,505 | 0,505 | 0,885 |
| V5 | 133,41 | 238,613 | 0,474 | 0,439 | 0,886 |
| V6 | 134,46 | 244,168 | 0,236 | 0,2 | 0,89 |
| V7 | 133,28 | 240,99 | 0,329 | 0,277 | 0,888 |
| V8 | 133,77 | 238,578 | 0,453 | 0,456 | 0,886 |
| V9 | 132,83 | 242,692 | 0,374 | 0,332 | 0,888 |
| V10 | 134,25 | 233,574 | 0,411 | 0,42 | 0,887 |
| V11 | 132,88 | 239,772 | 0,504 | 0,511 | 0,886 |
| V12 | 133,63 | 238,09 | 0,397 | 0,353 | 0,887 |
| V13 | 133,19 | 237,955 | 0,481 | 0,514 | 0,886 |
| V14 | 134,05 | 239,93 | 0,339 | 0,369 | 0,888 |
| V15 | 133,52 | 239,744 | 0,312 | 0,326 | 0,889 |
| V16 | 133,77 | 235,922 | 0,442 | 0,382 | 0,886 |
| V17 | 133,81 | 234,148 | 0,519 | 0,521 | 0,885 |
| V18 | 133,49 | 240,477 | 0,383 | 0,439 | 0,887 |
| V19 | 133,95 | 233,581 | 0,47 | 0,389 | 0,886 |
| V20 | 132,69 | 243,471 | 0,406 | 0,417 | 0,887 |
| V21 | 133,72 | 228,79 | 0,566 | 0,453 | 0,883 |
| V22 | 133,5 | 240,314 | 0,446 | 0,479 | 0,886 |
| V23 | 134,44 | 230,799 | 0,485 | 0,618 | 0,885 |
| V24 | 134,58 | 231,367 | 0,448 | 0,673 | 0,886 |
| V25 | 134,65 | 227,93 | 0,535 | 0,835 | 0,884 |
| V26 | 134,67 | 228,504 | 0,548 | 0,825 | 0,884 |
| V27 | 134,09 | 231,938 | 0,563 | 0,554 | 0,884 |
| V28 | 134 | 234,855 | 0,459 | 0,497 | 0,886 |
| V29 | 133,72 | 232,302 | 0,546 | 0,516 | 0,884 |
| V30 | 133,96 | 235,447 | 0,529 | 0,388 | 0,885 |

En los otros factores no aplicamos el indicador por el bajo número de variables. Ahora teniendo en cuenta que las variables V4, V7, V10, V12, V16 y V30 tienen baja correlación con

los factores y el modelo explica poco de su variabilidad, entonces serán eliminadas. Los resultados del nuevo modelo sin estas variables son los siguientes:

8.2.3 Resultados del análisis factorial aplicado al nuevo grupo de variables

Para aplicar el análisis factorial a este nuevo conjunto de variables, iniciamos verificando la pertinencia de su aplicación. Primero, como era de esperar, se verifica que se cumple que el nuevo grupo de variables están correlacionadas entre sí, como lo muestra la prueba de esfericidad de Bartlett, esta fue significativa para rechazar la no correlación, dado que el valor de significancia (sig.=0,00) es inferior a 0,05. Lo anterior quiere decir que se niega la hipótesis de que las variables del estudio no están correlacionadas, por lo tanto, si tiene sentido que se aplique el análisis factorial a los datos.

Cuadro 7. KMO y prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | ,831 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 2254,710 |
| | Gl | 276 |
| | Sig. | ,000 |

Cuadro 8. Coeficientes de adecuación individual

| Variable | V1 | V2 | V3 | V5 | V6 | V8 | V9 | V11 | V13 | V14 | V15 | V17 |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Coefficiente de adecuación individual | 0,675 | 0,724 | 0,714 | 0,901 | 0,789 | 0,874 | 0,829 | 0,854 | 0,859 | 0,812 | 0,747 | 0,850 |
| Variable | V18 | V19 | V20 | V21 | V22 | V23 | V24 | V25 | V26 | V27 | V28 | V29 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Coefficiente de adecuación individual | 0,801 | 0,885 | 0,864 | 0,908 | 0,843 | 0,884 | 0,857 | 0,798 | 0,795 | 0,885 | 0,824 | 0,860 |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|

Por otra parte la medida de adecuación de la muestra al análisis factorial, es decir el estadístico KMO, arrojó un valor de 0,831 cercano a 1, lo que indica que la muestra es adecuada para el análisis factorial. Las medidas de adecuación muestral MSA de cada una de las variables del nuevo grupo, en su totalidad son cercanas a 1, por lo tanto concluimos que todas las variables son adecuadas para ser tratadas en el análisis factorial con el resto de las variables y procedemos a definir el modelo factorial.

La Varianza Total Explicada, que se puede ver en el siguiente cuadro, extrae ahora seis grupos los cuales explican el 61,84% de la información contenida en las variables. El coeficiente Alfa de Cronbach para el nuevo grupo de variables es de 0,867 (Cuadro 9), lo que nos indica un instrumento válido y confiable, además todas las variables deben estar en el instrumento dado que las *correlaciones elemento-total corregidas* son todas mayores a cero (Cuadro 10). Los resultados de la rotación ortogonal y del análisis de fiabilidad están resumidos en los cuadros 20 al 35.

Cuadro 9. Varianza total explicada

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|------------|-----------------------|------------------|-------------|--|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 6,169 | 25,703 | 25,703 | 6,169 | 25,703 | 25,703 | 3,824 | 15,934 | 15,934 |
| 2 | 3,263 | 13,598 | 39,300 | 3,263 | 13,598 | 39,300 | 2,490 | 10,377 | 26,311 |
| 3 | 1,652 | 6,884 | 46,184 | 1,652 | 6,884 | 46,184 | 2,449 | 10,203 | 36,514 |
| 4 | 1,377 | 5,739 | 51,923 | 1,377 | 5,739 | 51,923 | 2,050 | 8,542 | 45,056 |

| | | | | | | | | | |
|----|-------|-------|---------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|
| 5 | 1,282 | 5,342 | 57,265 | 1,282 | 5,342 | 57,265 | 2,045 | 8,520 | 53,576 |
| 6 | 1,098 | 4,574 | 61,839 | 1,098 | 4,574 | 61,839 | 1,983 | 8,263 | 61,839 |
| 7 | 1,007 | 4,196 | 66,036 | | | | | | |
| 8 | ,889 | 3,706 | 69,742 | | | | | | |
| 9 | ,819 | 3,412 | 73,153 | | | | | | |
| 10 | ,703 | 2,927 | 76,081 | | | | | | |
| 11 | ,660 | 2,751 | 78,832 | | | | | | |
| 12 | ,608 | 2,535 | 81,367 | | | | | | |
| 13 | ,560 | 2,331 | 83,698 | | | | | | |
| 14 | ,522 | 2,173 | 85,872 | | | | | | |
| 15 | ,489 | 2,039 | 87,911 | | | | | | |
| 16 | ,464 | 1,931 | 89,842 | | | | | | |
| 17 | ,433 | 1,806 | 91,648 | | | | | | |
| 18 | ,416 | 1,734 | 93,382 | | | | | | |
| 19 | ,366 | 1,524 | 94,906 | | | | | | |
| 20 | ,334 | 1,390 | 96,296 | | | | | | |
| 21 | ,305 | 1,271 | 97,567 | | | | | | |
| 22 | ,263 | 1,094 | 98,661 | | | | | | |
| 23 | ,224 | ,932 | 99,593 | | | | | | |
| 24 | ,098 | ,407 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Cuadro 10. Matriz de componentes rotados^a

| | Componente | | | | | |
|-----|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V25 | ,897 | ,059 | ,004 | ,150 | ,087 | -,025 |
| V26 | ,878 | ,069 | ,036 | ,175 | ,039 | -,017 |
| V24 | ,840 | -,060 | -,017 | ,180 | ,068 | -,080 |
| V23 | ,806 | -,055 | ,028 | ,158 | ,154 | ,025 |
| V19 | ,605 | ,258 | ,277 | -,014 | -,208 | ,079 |
| V21 | ,517 | ,214 | ,291 | ,138 | -,019 | ,246 |
| V14 | -,009 | ,717 | ,043 | ,139 | -,141 | ,213 |

| | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| V8 | ,028 | ,705 | ,017 | ,159 | ,305 | ,097 |
| V18 | ,120 | ,626 | ,062 | -,157 | ,413 | ,028 |
| V17 | ,154 | ,616 | ,361 | ,114 | ,043 | ,050 |
| V5 | ,033 | ,524 | ,217 | ,134 | ,379 | ,140 |
| V9 | ,114 | ,033 | ,727 | ,029 | ,081 | ,038 |
| V15 | ,054 | ,031 | ,650 | ,247 | -,059 | -,094 |
| V13 | ,022 | ,241 | ,627 | ,080 | ,305 | ,125 |
| V11 | ,039 | ,226 | ,602 | ,137 | ,330 | ,139 |
| V28 | ,247 | ,095 | ,063 | ,816 | ,051 | ,040 |
| V29 | ,205 | ,058 | ,232 | ,739 | ,190 | ,057 |
| V27 | ,284 | ,212 | ,207 | ,699 | -,018 | ,162 |
| V22 | ,039 | ,207 | ,225 | ,073 | ,687 | ,202 |
| V20 | ,060 | ,092 | ,390 | ,089 | ,626 | ,056 |
| V6 | ,043 | ,059 | -,040 | ,037 | ,592 | ,123 |
| V1 | -,030 | ,215 | ,035 | ,112 | ,076 | ,836 |
| V3 | ,099 | -,023 | ,263 | ,001 | ,168 | ,725 |
| V2 | -,031 | ,190 | -,141 | ,078 | ,189 | ,686 |
| Método de extracción: Análisis de componentes principales. | | | | | | |
| Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. | | | | | | |

Cuadro 11. Estadísticos de fiabilidad nuevo grupo de variables

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,867 | 24 |

Cuadro 12. Estadísticos total-elemento nuevo grupo de variables

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|----|--|---|--------------------------------------|--|
| V1 | 106,02 | 157,149 | ,324 | ,865 |
| V2 | 106,02 | 159,430 | ,228 | ,868 |

| | | | | |
|-----|--------|---------|------|------|
| V3 | 105,80 | 155,053 | ,354 | ,865 |
| V5 | 105,39 | 154,248 | ,463 | ,862 |
| V6 | 106,46 | 158,662 | ,227 | ,868 |
| V8 | 105,74 | 154,455 | ,432 | ,862 |
| V9 | 104,81 | 157,489 | ,369 | ,864 |
| V11 | 104,86 | 155,489 | ,481 | ,862 |
| V13 | 105,18 | 154,071 | ,452 | ,862 |
| V14 | 106,01 | 155,618 | ,322 | ,866 |
| V15 | 105,51 | 155,234 | ,300 | ,867 |
| V17 | 105,79 | 151,116 | ,498 | ,860 |
| V18 | 105,47 | 155,829 | ,375 | ,864 |
| V19 | 105,90 | 150,643 | ,451 | ,862 |
| V20 | 104,68 | 157,736 | ,411 | ,863 |
| V21 | 105,69 | 146,704 | ,551 | ,858 |
| V22 | 105,49 | 155,558 | ,437 | ,862 |
| V23 | 106,40 | 147,162 | ,505 | ,860 |
| V24 | 106,54 | 147,987 | ,456 | ,862 |
| V25 | 106,61 | 144,783 | ,559 | ,858 |
| V26 | 106,62 | 145,596 | ,562 | ,858 |
| V27 | 106,07 | 148,337 | ,579 | ,857 |
| V28 | 105,97 | 150,539 | ,479 | ,861 |
| V29 | 105,71 | 149,471 | ,529 | ,859 |

El primer factor, compuesto por las variables V19, V21, V23, V24, V25 y V26, explica el 15,93% del total de la información. Por supuesto sigue mostrando una alta correlación de las variables con el factor.

Este factor es el mismo que aparecía en primer lugar en la corrida del análisis anterior, es decir el de mayor aporte de varianza o variabilidad. Por otro lado, al verificar su fiabilidad,

arrojó un Alfa de Cronbach para el grupo de 0,872, por lo tanto la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento en este grupo es muy buena. También podemos observar para cada variable del grupo lo que pasaría con el alfa total y del grupo, si esta fuese eliminada del instrumento. De esta forma podemos concluir la consistencia de la presencia de cada una de estas variables dentro del grupo, dado el mínimo cambio que se sucede en el indicador.

El segundo factor, compuesto por las variables V5, V8, V14, V17 y V18, explica el 10,38% del total de la información. Las variables tienen una buena correlación con el factor. Sigue siendo el segundo factor con mayor información comparado con la corrida del análisis anterior. Por otro lado, al verificar su fiabilidad, arrojó un Alfa de Cronbach para el grupo de 0,739, por lo tanto la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento en este grupo es aceptable. También podemos observar para cada variable del grupo que al eliminarla del instrumento el alfa total y del grupo arrojan mínimos cambios en el indicador.

El tercer factor, compuesto por las variables V9, V11, V13, y V15, explica el 10,2% del total de la información. Muy similar a puntaje del factor 2. En esta ocasión cambió la estructura del factor, sacó la variables 20 e incorporó las variables V9 y V15. Las variables tienen una buena correlación con el factor. Por otro lado, al verificar su fiabilidad, arrojó un Alfa de Cronbach para el grupo de 0,706, por lo tanto la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento en este grupo es aceptable. También podemos observar para cada variable del grupo que al eliminarla del instrumento el alfa total arrojan mínimos cambios en el indicador, mientras que para el grupo el sacar una de las variables V9, V13 o V11 el indicador pierde 10 puntos de fiabilidad, lo que nos indica que no pueden salir de este grupo.

En cuarto lugar se mantiene la influencia de los profesores en la motivación al logro, aportando el 8,54% de la información total. Se observa una buena correlación entre las variables y el factor, lo que indica un buen grado de pertenencia de las variables al grupo. El

Alfa de Cronbach es bueno y al igual que la correlación los resultados de los indicadores cuando eliminamos cada una de las variables nos indican que estas deben mantenerse en el grupo.

En este caso es interesante observar que el factor que ocupaba la posición ocho en la corrida anterior, al incorporarle la variable V20 desplazó de esa posición al factor constituido por las variables V1, V2 y V3. Es importante notar este que éste cambio debe al contenido de información que trae consigo cada grupo de variables. A pesar que el grupo carga con el 8,52% de la información tiene un pobre alfa de Cronbach. Pero esto se puede deber al poco número de variables incluidas en el grupo. Ahora, si obviáramos este hecho, podemos notar que si elimináramos las variables V22 o V20 el indicador tendría una mayor caída, indicio de la importancia de estas variables para la fiabilidad del grupo.

El sexto factor, compuesto por las variables V1, V2 y V3, explica el 8,26% del total de la información. Estas variables tienen una alta correlación con el factor. Por otro lado, al verificar su fiabilidad, arrojó un Alfa de Cronbach para el grupo de 0,689 por lo tanto la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento en este grupo es aceptable, sin embargo el poco número de variables puede estar influyendo en el resultado. Dado el poco cambio o la disminución del alfa al eliminar una de las variables, nos indica que podemos concluir la consistencia de la presencia

de cada una de estas variables dentro del grupo.

8.3 Caracterización

8.3.1 Diferencias por Género

Para dar cumplimiento al segundo objetivo específico: *Establecer si existen diferencias en las dimensiones de Motivación al logro según el género de los estudiantes*, se empleó la *t de student*, la cual se utilizó debido a que se trata de muestras independientes. Los resultados del análisis (Cuadro 13) indican que no hay diferencias significativas en las respuestas entre hombres y mujeres.

Cuadro 13. Diferencias por Género

| | Hombres | | Mujeres | | t(254) | Significación |
|----|---------|------|---------|------|--------|---------------|
| | Media | DT | Media | DT | | |
| F1 | 4.08 | 1.02 | 4.08 | 1.09 | 0.01 | n.s. |
| F2 | 4.65 | 0.66 | 4.85 | 0.76 | -1.85 | n.s. |
| F3 | 5.24 | 0.72 | 5.40 | 0.60 | -1.47 | n.s. |
| F4 | 4.43 | 0.90 | 4.59 | 1.14 | -0.96 | n.s. |
| F5 | 4.85 | 0.61 | 4.85 | 0.69 | 0.02 | n.s. |
| F6 | 4.39 | 0.74 | 4.47 | 0.77 | -0.65 | n.s. |

8.3.2 Diferencias por Edad

Para dar cumplimiento al objetivo: *Establecer si existen diferencias en las dimensiones de Motivación al logro según la edad de los estudiantes*, se aplicó la *t de student*; en vista de que la mediana en el rango de edades es de 19 años, se tomó esta división; los resultados del análisis (Cuadro 14) indican que no hay diferencias significativas en las respuestas emitidas

por los estudiantes, dependiendo de las edades.

Cuadro 14. Diferencias por Edades

| | Menos de 19 años | | Más de 19 años | | t(257) | Significación |
|----|------------------|------|----------------|------|--------|---------------|
| | Media | DT | Media | DT | | |
| F1 | 4.15 | 1.01 | 4.00 | 1.05 | 1.18 | n.s. |
| F2 | 4.65 | 0.66 | 4.73 | 0.72 | -0.93 | n.s. |
| F3 | 5.20 | 0.73 | 5.35 | 0.65 | -1.72 | n.s. |
| F4 | 4.46 | 0.96 | 4.44 | 0.97 | 0.14 | n.s. |
| F5 | 4.85 | 0.67 | 4.83 | 0.58 | 0.31 | n.s. |
| F6 | 4.40 | 0.73 | 4.39 | 0.78 | 0.10 | n.s. |

8.3.3 Diferencias por Electiva

Para dar cumplimiento al objetivo: *Establecer si existen diferencias en las dimensiones de Motivación al logro según la edad de los estudiantes*, se aplicó la *t de student*; en vista de que la mediana en el rango de edades es de 19 años, se tomó esta división; los resultados del análisis (Cuadro 15) indican que no hay diferencias significativas en las respuestas emitidas por los estudiantes, dependiendo de las edades.

Cuadro 15. Diferencias por Electiva

| | Fútbol | | Otras | | t(247) | Significación |
|----|--------|------|-------|------|--------|---------------|
| | Media | DT | Media | DT | | |
| F1 | 4.16 | 0.97 | 4.02 | 1.08 | 1.08 | n.s. |
| F2 | 4.64 | 0.73 | 4.70 | 0.66 | -0.76 | n.s. |
| F3 | 5.27 | 0.65 | 5.29 | 0.71 | -0.22 | n.s. |
| F4 | 4.48 | 0.87 | 4.44 | 0.99 | 0.34 | n.s. |
| F5 | 4.80 | 0.58 | 4.86 | 0.67 | -0.73 | n.s. |
| F6 | 4.41 | 0.74 | 4.39 | 0.78 | 0.22 | n.s. |

9. DISCUSIÓN

A fin de dar cumplimiento al primer objetivo específico: Adaptar y validar la Escala de Motivación de Logro Modificada (EMML-M) de Manassero y Vásquez (1998), (versión de Morales-Bueno y Gómez-Nocetti, 2009), se presentan las siguientes consideraciones:

De acuerdo con los elementos teóricos revisados previamente, a continuación se desglosan cada uno de los factores para nuestra escala:

La dimensión *Interacción colaborativa con pares*, había sido agregada específicamente para la validación (realizada por Morales & Gómez-Nocetti, 2009), en un contexto educativo basado en aprendizaje colaborativo y basado en problemas. En nuestra aplicación los resultados correspondientes a esta Dimensión (que incluye los ítems: desempeño, interacción colaborativa, satisfacción con el logro compartido y nivel de interacción ente compañeros), puntuaron muy por debajo o por encima de la media, por lo cual se suprimió este factor. No obstante, a pesar de que la literatura muestra la alta influencia del trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje (Driscoll & Vergara, 1997), este elemento no parece significativo para este grupo de estudiantes, posiblemente debido a que en este contexto escolar, el aprendizaje colaborativo y basado en problemas, no es muy valorado ni muy utilizado como estrategias de aprendizaje.

Los ítems Interacción Colaborativa en tareas y actividades de estudio y Nivel de Interacción con los compañeros, en cambio, se presentan como altamente importantes para los estudiantes, pasando a la primera dimensión, *Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje*, lo cual se podría explicar con el hecho de que este grupo de estudiantes no asocian estos elementos con aspectos escolares formales –como las actividades desarrolladas en el aula-, sino más bien, con los contextos propios de sus prácticas deportivas institucionales, que por lo general involucran alta interacción con sus compañeros, incluidos los monitores, que son estudiantes de semestres más avanzados, así como también altos niveles de competitividad frente a sus habilidades deportivas.

Lo anterior concuerda con los planteamientos de Tapia (1992), -retomado por Morales & Gómez (2009)-, quienes señalan la influencia de los procesos interpersonales que se desarrollan en el aula frente a la motivación por el logro. Para que se establezca y se valore esta situación colaborativa, es necesaria la existencia de unas metas comunes a los integrantes del grupo; además, la motivación no es solo responsabilidad del alumno y en el aprendizaje no solamente circulan unos procesos intelectuales, sino que también se involucra otros de orden emocional (Solé, 1999). En la medida en que la interacción entre los integrantes de un grupo sea positiva, es decir se genere un contexto colaborativo, se producirán unas pautas de acción tendientes al logro (Johnson, Johnson y Smith, 1991, citados por Morales-Bueno & Gómez Nocetti (2009).

Con relación a las situaciones colaborativas, la valoración de éstas se relacionan con la motivación intrínseca, en tanto se vinculan con “alta expectativa de éxito, alto incentivo para el logro basado en el beneficio mutuo, alta curiosidad epistémica e interés continuo en el logro, alto

nivel de compromiso y persistencia” (Morales, Gómez 2009. p. 9). Los estudiantes a los cuales se les aplicó la escala, están matriculados en la carrera de Profesional en Deporte, en la cual tienen alta preponderancia las habilidades propias para el desempeño de actividades deportivas, que implican situaciones colaborativas, lo cual puede dar cuenta de los altos resultados obtenidos en esta dimensión.

En el segundo factor, *Capacidad del estudiante*, aparecen altamente valorados los ítems constancia frente a tareas difíciles y confianza para obtener buenas notas, tal como en la prueba original, agregándose la valoración del estudiante acerca de su propia capacidad para aprendizaje, su nivel de auto-exigencia y la influencia del examen en la nota.

Estos datos ratifican la importancia de considerar algunas variables personales como altamente determinantes de la motivación escolar, especialmente las relacionadas con el autoconcepto, proceso resultante de un proceso integrativo entre las propias experiencias y la retroalimentación de otros significativos (Maquilón, 2011, Salé, 1999). Este juicio valorativo positivo parece asociado a la capacidad de persistir ante tareas difíciles, y a una tendencia hacia la búsqueda de un aprendizaje efectivo, que va más allá del cumplimiento de una tarea determinada y se relaciona con la evitación de enfoques de aprendizaje superficiales, orientados sólo al cumplimiento de la tarea (Salé, 1999). Por su parte, Núñez (2009) y García & Doménech, (1997) también vinculan el componente afectivo y emocional de la motivación con las intenciones, las metas, las percepciones sobre la propia capacidad y las creencias del sujeto que aprende. Cabe preguntarse si esta alta valoración de la capacidad guarda relación con la práctica y los aspectos deportivos, considerando que este contexto educativo tiene esta

especificidad; por otra parte, en la medida en que relacionan el contenido del examen con lo que consideran deben saber, le asignan una alta valoración a éste.

El tercer factor, *Influencia del profesor*, incluye los ítems Influencia del profesor frente al Compromiso académico, sobre el mejoramiento de las Habilidades para aprender y Persistencia en la realización de tareas difíciles. Los ítems Grado de influencia de la interacción con los profesores en el desempeño y el Nivel de Interacción en el trabajo desarrollado, existente en la prueba original, fueron abolidos.

En concordancia con Salé (1993), frente al proceso de aprendizaje, los estudiantes no sólo construyen significados sobre lo concerniente a los contenidos, sino también crean representaciones sobre sí mismos y sobre los otros, de tal suerte que los compañeros y los profesores pueden ser vistos como personas que comparten objetivos frente al logro de la tarea, o como figuras amenazantes o sancionadores.

El papel del profesor como una figura positiva que valora el trabajo de sus estudiantes en relación con sus capacidades y esfuerzo, que les plantea desafíos a su alcance, que fomenta su interés y los motiva a confiar en sus propias posibilidades, es clave para fomentar la autoestima y la motivación por continuar aprendiendo, de acuerdo con Salé (1993). La concordancia entre el sentido que el estudiante le atribuye a aprender y la lógica desde la que se orientan los contenidos por parte del profesor, posibilitan que el primero establezca conexiones significativas y se enganche en este proceso (Valenzuela (2000)).

Estos planteamientos concuerdan con los hallazgos de este estudio, en el sentido en que los participantes valoran de forma importante estos aspectos en la relación con sus maestros: tanto la influencia del profesor sobre el mejoramiento de sus habilidades, así como el hecho que sus maestros los incentiven para comprometerse y persistir para alcanzar sus metas académicas.

Con relación al factor cuarto, **Examen**, permanecen los ítems Grado de satisfacción frente a las notas obtenidas, Expectativa vs. Notas obtenidas en realidad y Sensación de que la nota obtenida fue justa. Desaparece el ítem Grado de influencia del examen en la obtención de la nota, presente en la escala original.

A este respecto, Valenzuela (2007), sitúa la conexión existente entre motivación y estrategias de aprendizaje y plantea una distinción entre las metas de aprendizaje y las metas de ejecución; la primera se orienta hacia el dominio de una competencia por el disfrute, en la segunda predomina el interés en rendir adecuadamente frente a una tarea, lo cual implica recibir una recompensa, tal como una calificación o el reconocimiento de los pares. Los resultados del grupo encuestado ratifican la importancia que le conceden los estudiantes participantes en esta investigación, al hecho de sentirse satisfechos con sus notas anteriores, como factor motivador en su proceso de aprendizaje actual.

En cuanto a la quinta dimensión, **Interés/ Esfuerzo**, los ítems que la integran son: Importancia de las notas, seguido de Afán por obtener buenas notas e Interés y Satisfacción

hacia el estudio.

Estos resultados guardan con el punto de vista de la teoría atribucional, según la cual, la atribución al esfuerzo sería la que con más claridad facilita el aprendizaje, lo cual implica que en tanto el estudiante asigna su logro a situaciones de carácter interno o que están bajo su control (tales como atribuirse a sí mismo la responsabilidad por el éxito o fracaso de su meta), tendrá mayor dominio frente a la tarea, a su resultado y a su aprendizaje (Morales, Gómez, 2009).

De acuerdo con (Valenzuela, 2007), en tanto los estudiantes enfrenten la tarea bajo la lógica de meta de aprendizaje, tendrán un mejor rendimiento que los que se guían por metas de ejecución; en esa medida, desarrollarán mejores estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual incidirá positivamente en la obtención de calificaciones que considere adecuadas, por lo cual se podrían explicar los resultados frente a las variables Importancia de las buenas notas y Afán por obtenerlas.

Respecto a la dimensión *Tarea*, en la escala original estaba vinculada con *Capacidad*, mientras en este estudio aparece independiente y está conformada por los ítems: Frecuencia del éxito al emprender las tareas, Disposición para aprender y Dificultad de las tareas asignadas.

Lo anterior permite afirmar que existe concordancia entre la percepción de control del estudiante sobre la tarea y su motivación para obtener mejor desempeño, aspectos que se pueden vincular con el interés en terminar exitosamente una tarea y el interés por realizar

aprendizajes duraderos y efectivos, de acuerdo con Decy & Ryan (2000). Para que se produzca este proceso, según Saucedo (2001), por una parte, el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (contenido claro y pertinente), como desde su posible asimilación (elementos pertinentes y relacionables en la estructura cognoscitiva del estudiante). Debido al tipo de carrera que cursan los estudiantes del estudio, es posible afirmar que para ellos, alcanzar el éxito es un factor de importancia, ya que gran parte practican deporte competitivo, situación relacionada directamente con obtener metas.

La escala adaptada por Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009), constaba de las dimensiones: Interés y esfuerzo, Interacción con profesor, Tarea/Capacidad, Examen, Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, e Interacción colaborativa con pares.

La estructura final de la escala está conformada por 6 factores que se aglutinan en 23 ítems (Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje, Capacidad del estudiante, Influencia del profesor, Examen, Interés/Esfuerzo y Tarea), discriminados así:

Cuadro 16. Escala con factores e ítems

| DIMENSIÓN O FACTOR | No. de PREGUNTA/CATEGORÍA | ALFA DE CRONBACH |
|--------------------|---------------------------|------------------|
|--------------------|---------------------------|------------------|

| | | |
|--|---|---|
| 1. Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje | P23 (Persistencia) P24 (Compromiso) P25 (Habilidad) P26 (Influencia sobre habilidades) P19 (Interacción colaborativa) | 0.806 0.840 0.897 0.878 0.605 |
| 2. Capacidad estudiante | P8 (Capacidad) P18 (Constancia) P14 (Influencia del examen en la nota) P17 (Auto-exigencia) P5 (Confianza) | 0.705 0.626 0.717 0.616 0.524 |
| 3. Influencia del profesor | P27 (Persistencia) P28 (Compromiso) P29 (Habilidades para el aprendizaje) | 0.699 0.816 0.739 |
| 4. Examen | P1 (Grado de satisfacción) P3 (Expectativas vs. Notas obtenidas) P2 (Justicia) | 0.836 0.725 0.686 |
| 5. Interés/Esfuerzo | P9 (Importancia de las notas) P11 (Interés) P13 (Satisfacción por el estudio) P15 (Afán por obtener buenas notas) | 0.727 0.602 0.627 0.650 |
| 6. Tarea | P6 (Dificultad tarea) P20 (Disposición para aprender) P22 (Frecuencia del éxito) | 0.592 0.626 0.687 |

A continuación se presenta una descripción de cada una de las Dimensiones de la escala para nuestro contexto:

1. Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje: Valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares, sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las

tareas difíciles, su compromiso para tener un buen desempeño, la satisfacción por los logros compartidos y la interacción colaborativa entre pares.

2. Capacidad del estudiante: Valoración del estudiante acerca de su propia capacidad, su constancia, su nivel de auto-exigencia, su confianza y la influencia del examen en la nota.

3. Influencia del profesor: Valoración del estudiante acerca de la influencia del profesor sobre su compromiso, su persistencia y sus habilidades para aprender.

4. Examen: Valoración del estudiante acerca de sus expectativas ante las calificaciones, su grado de satisfacción frente a éstas y su valoración sobre la justicia en las notas obtenidas.

5. Interés/Esfuerzo: Valoración del estudiante acerca de su interés y satisfacción por el estudio, la importancia de las notas, y el esfuerzo que realiza para tener un buen desempeño.

6. Tarea: Valoración del estudiante frente a la dificultad de la tarea, su disposición para aprender y la frecuencia del éxito alcanzado.

10. CONCLUSIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

A pesar de todos los avances en la investigación sobre la motivación para el aprendizaje, éste sigue siendo un tema de gran complejidad, por lo cual existen aún muchas posibilidades de desarrollos desde diversas vertientes, debido al impacto que tiene en la educación en el contexto universitario.

En primera instancia, se debe considerar la alta influencia que tienen los pares sobre el mejoramiento de las habilidades de aprendizaje en este grupo de jóvenes, por lo cual es necesario generar contextos de aprendizaje altamente colaborativos e interactivos para los estudiantes, lo cual les puede permitir aumentar sus niveles motivacionales frente a los procesos de aprendizaje.

Además es necesario que los docentes tengan consciencia de la importancia de considerar las variables personales de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto el juicio acerca del autoconcepto del estudiante juega un rol fundamental con relación a la persistencia con que encarar las tareas y en general, el proceso de aprendizaje. La institución universitaria, desde sus unidades de educación y pedagogía y de bienestar universitario, desde el área de orientación psico-educativa, puede proponer programas de cualificación docente y de apoyo a los estudiantes en temáticas como el mejoramiento de sus estrategias de aprendizaje, que posibiliten aprendizajes verdaderamente efectivos y duraderos en los estudiantes.

Dada la alta influencia de la interacción de los estudiantes con los docentes, como factor clave en la motivación hacia los aprendizajes, más allá del obvio dominio disciplinar, los maestros deben ser conscientes de su papel como generadores de ambientes de aprendizaje que incluyan actividades y tareas desafiantes y contextualizadas a la carrera de Deporte, que reten a los estudiantes y estimulen su interés, valorando sus esfuerzos e incentivándolos permanentemente hacia el compromiso.

Considerando la valoración de los estudiantes frente a su esfuerzo, es importante enfocarlos hacia los factores del aprendizaje que están bajo su control para que minimicen otros que no lo están, tales como el azar o la suerte, como causantes de sus rendimientos y aprendizajes; esta valoración constante de su esfuerzo propio, les posibilitará asumir posiciones más proactivas frente al aprendizaje y a su vida en general, ubicándose más en las metas de aprendizaje y menos, en las de ejecución.

Dado que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a las variables género, edad y electiva de perfeccionamiento en los estudiantes de la muestra, sería interesante explorar otras variables o particularidades personales que sí tengan incidencia en los procesos motivacionales frente al aprendizaje.

Por otra parte, los hallazgos encontrados en este estudio, permiten sugerir la aplicación de la escala EML-A en diversos contextos académicos y culturales de nuestro país, con unas muestras mayores, que posibiliten corroborar e incrementar los niveles de validez de la misma.

El conocimiento de las variables motivacionales como un factor de fundamental importancia en los aprendizajes, permitirá a los docentes crear escenarios que consideren su influencia en el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos.

Lo anterior requiere que los docentes comprendan la complejidad de los procesos de aprendizaje, los diversos factores intervinientes y especialmente, la necesidad de generar unas prácticas pedagógicas que no sólo incluyan los saberes disciplinares, sino también todos aquellos elementos motivacionales que puedan favorecerlos.

Dada la pertinencia de este tema en la educación, se sugiere dar continuidad a línea de trabajo a fin de realizar otros análisis relacionados con las diversidades del contexto cultural del grupo encuestado, tales como el estrato socio-económico, el lugar de procedencia de los estudiantes y el nivel educativo de los progenitores, para conocer las especificidades de cada grupo.

Este tipo de estudios son valiosos porque permiten contrastar los constructos teóricos vigentes con la realidad del contexto en el cual se realizan éstos, posibilitando generar programas de formación desde el área de formación docente y proponer estrategias de apoyo a los estudiantes para mejorar sus procesos de aprendizaje desde el área de acompañamiento estudiantil.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Ariza, M. R. y M. Pérez (2009). *Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos*. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 51 pp. 87-105. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/rie51a04.pdf>
- Bahamón, J. H. (2006). *El aprendizaje individual permanente. ¿Cómo lograr el desarrollo de esta capacidad de los estudiantes?* Santiago de Cali: Cali: ICESI. CREA, [s.f.] y Universidad Icesi, 2006. 761821 bytes.
- Bañuelos Márquez, A. M. (1993). *Motivación escolar. Estudio de variables afectivas*. Perfiles Educativos [en línea] 1993, (abril-junio):Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206011ISSN 0185-2698>.
- Díaz Barriga, F. (2007). *Constructivismo y Aprendizaje*. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, capítulo 2. México: Ed. McGrawHill.
- Driscoll, M. P. y Vergara, A. (1997). *Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro*. Pensamiento Educativo. Vol. 21 – 1997. Recuperado de:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/100/public/100-276-1-PB.pdf>
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2003, 1 (julio-diciembre) : [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>> ISSN
- Fuentsanta Hernández, P. Et. Al. (2010). *Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696780>.

- Galeano Marín, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit.
- Galeano Marín, M. E. *Estrategias de investigación social evaluativa. El giro en la mirada*. (2004). Medellín: La carreta editores.
- Hernández Sampieri, R. et. Al. (1991). *Metodología de la investigación social*. México: Mc Graw Hill.
- García B., F. J. y F. Doménech B. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Universidad Jaume I de Castellón. Volumen 1, número 6 Recuperado de: <http://reme.uji.es/>
- García Sánchez, M. E. y M. L. C. V. (2012). *Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico*. Porta Linguarum 19, enero 2013 pp. 275-297. Universidad de Almería. ISSN: 1697-746. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/17%20Elena%20G%20Sanchez.pdf
- Hardisana, H. E. (2012). *La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios*. Pedagogía Universitaria Vol. XVII No. 4 2012. Facultad de Agronomía, Universidad Agraria de La Habana. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/39/38>
- Hedel Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, No. 2 Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, Pilar. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. *Modelo Pedagógico Institucional Endino* (2006).

Joaquín Aldana, E. U. *Análisis multivariante aplicado*. (2005). Madrid: Editores Thomson.

Lamas Rojas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Liberabit. Versión impresa. ISSN 1729-4827. Lima 2008.

LIBERABIT: Lima (Perú) 14: 15-20, 2008 ISSN: 1729 – 4827. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

Manassero, M. A. y A. V. Alonso. ONSO. (1995). *La atribución causal como determinante de las expectativas*. Psicothema. Vol. 7 No. 2 pp. 361-376. CODEN PSOTEG. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Desktop/982.pdf>.

Manassero, M. A. y A. Vásquez Alonso. (1998). *Validación de una escala de motivación de logro*. Psicothema, Vol. 10, nº 2, pp. 333-351. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de:
<http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/viewFile/7469/7333>

Maquilón Sánchez, J. J., Hernández Pina, F. (2011). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. REIFOP, 14 (1), 81-100. (Recuperado de: <http://www.aufop.com>).

Millán Barcelona, M. V. *Factores de Motivación Relacionados con el aprendizaje en el Estudiante de Medicina de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de Oriente, Núcleo Anzoátegui*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1088>.

Montero, I. y M. J. de D. (2004). *Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autoregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo*. Universidad Autónoma de Madrid. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2 (1), 189-196. ISSN: 1696-

2095). (pp. 189-196). Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?35>.

Morales Bueno, P. y Gómez-Nocetti, V. (2009). *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vásquez*. Red de Revista Científicas v *Educación y Educadores*. ISSN (Versión impresa): 0123-1294. ISSN 0123-1294. Diciembre 2009, volumen 12, número 3, pp. 33-52. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfred.jsp?iCue083412235002>.

Núñez Alonso, J. L. (2005). *Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation*. *Psychothema*. Vol. 17 No. 2. Pp. 344-349. ISSN 0214-9915.

Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

Ossa, M. (2010). *Aprender a aprender. El desarrollo de competencias de aprendizaje en educación superior*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Bienestar/Downloads/Aprender%20a%20aprender%20El%20desarrollo%20de%20competencias%20de%20aprendizaje%20en%20educaci%C3%B3n%20superior%20Ossa%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Bienestar/Downloads/Aprender%20a%20aprender%20El%20desarrollo%20de%20competencias%20de%20aprendizaje%20en%20educaci%C3%B3n%20superior%20Ossa%20(3).pdf)

Núñez Alonso, J. L. (2006). *Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay*. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España - 2006, Vol. 40, Num. 3. Recuperado en: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_AlonsoLucasIzquierdoLobera_IAJoP.pdf

Ramírez Dorantes, M. del C. (2013). *Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Universidad Autónoma de Yucatán. 11(1), 193-214, No. 29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761009>.

Rinaudo, M. C., A. Chiecher y D. Donolo. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire*. Anales de psicología 2003, vol. 19, nº 1 (junio), 107-119. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (España). ISSN: 0212-9728 Universidad de Murcia. España. Disponible en: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/8525>

Ruiz Valdete, M. (2003). *Motivação na universidade: uma revisão da literatura*. Estudos psicológicos. Campinas) vol.20 no.2 Campinas May/Aug. 2003. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2003000200002>.

Ruiz Valdete, M. (2004). *Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de Administração*. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.8 no.2 Campinas. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000200005>

Ryan, R. M. y E. L. Deci. (2000) *Intrinsic and extrinsic motivation: classic definition and new directions*. Contemporary Educational Psychology 25, 54-67. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1006./ceps.1999.1020>.

Sabogal Tinoco, L. F. (2011). *Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta –MSLq, en una institución pública de Santa Martha*. Psicogente, 14 (25): pp. 36-50. Junio, 2011. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X. Recuperado de: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogen>

- Salé, I. (1999). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. En: El constructivismo en el aula. César Coll; Elena Martín; Teresa Mauri; Mariana Miras, Javier Onrubia; Isabel Solé y Antoni Zabala. Madrid: Graó.
- Salim, R. (2004). *El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF>
- Saucedo de la Llata, V., C. Jonguitud Aguilar. (2001). *Principios constructivistas, generadores de un ambiente significativo*. *Revista Candius No. 16 - Julio/Agosto 2001*. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d-d18UYsakQJ:www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/candidus/candidus8/principios.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co
- Valenzuela, J. (2007). *Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar*. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 409-426, set./dez*. Recuperado de: <http://www.readcube.com/articles/10.1590/S1517-97022007000300002?locale=en>
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa. Séptima edición*. México: Pearson.
- Vásquez, S. y Daura, F. (2010). *Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico*. *Estud. pedagóg.* [online]. 2013, vol.39, no.1 [citado 25 Abril 2014], p.305-324. Disponible en la World Wide Web: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100018&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705.
- Vallerand, R. J., et. Al. (1989). *The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. *Educational and psychological measurement*. 1992.52. Disponible en: <http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/articles/AMS1992.pdf>

12. ANEXOS

ANEXO 1. ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO MODIFICADA (EAML-M)

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?

TOTALMENTE SATISFECHO 6 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHO

2. ¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener el semestre anterior?

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

3. ¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?

TOTALMENTE JUSTAS 6 5 4 3 4 2 1 TOTALMENTE INJUSTAS

4. ¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas?

NINGÚN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 MUCHO ESFUERZO

5. ¿Cuánta confianza tienes en sacar buenas notas?

NIGÚN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 MUCHO ESFUERZO

6. ¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas?

MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 MUY FÁCILES

7. ¿Cuánta probabilidad de aprobar esta asignatura crees que tienes en este semestre?

MUCHA PROBABILIDAD 6 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD

8. ¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar?

MUY MALA 1 2 3 4 5 6 MUY BUENA

9. ¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas?

MUY IMPORTANTES PARA MI 6 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES PARA MI

10. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO

11. ¿Cuánto interés tienes por estudiar?

MUCHO INTERÉS 6 5 4 3 2 1 NINGÚN INTERÉS

12. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus profesores en tu desempeño?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO

13. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar?

MUCHAS SATISFACCIONES 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN

14. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecías?

DISMINUYE MI NOTA 1 2 3 4 5 6 AUMENTA MI NOTA

15. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?

MUCHO AFÁN 6 5 4 3 2 1 NINGÚN AFÁN

16. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea?

ABANDONO LA TAREA 1 2 3 4 5 6 SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO

17. ¿cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?

EXIGENCIAS MUY ALTAS 6 5 4 3 2 1 EXIGENCIA MUY BAJAS

18. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil?

ABANDONO RÁPIDAMENTE 1 2 3 4 5 6 SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL

19. ¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas?

MUCHA IMPORTANCIA 6 5 4 3 2 1 NINGUNA IMPORTANCIA

20. ¿Cuántas ganas tienes de aprender?

NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 MUCHÍSIMAS GANAS

21. ¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú?

MUCHA SATISFACCIÓN 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN

22. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea has empezado?

NUNCA TERMINO CON ÉXITO 1 2 3 4 5 6 SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO

23. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia para lograr un buen desempeño?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO

24. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO

25. ¿Cuánta influencia tiene tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender?

INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA

26. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado?

INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA

27. ¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu persistencia en las tareas difíciles?

INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA

28. ¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu compromiso para tener un buen desempeño?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO

29. ¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender?

INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA

30. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus profesores en el trabajo desarrollado?

NINGUNA INTERACCIÓN 1 2 3 4 5 6 MUCHA INTERACCIÓN

ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Doy mi consentimiento para participar en esta investigación sobre *Motivación frente al aprendizaje*. La participación en este estudio implicará asistir a una sesión con una duración aproximada de cuarenta minutos durante una de las clases. Entiendo que en esta sesión lo que se realizará es una entrevista tipo encuesta, con el fin de obtener información acerca de aspectos relacionados con la motivación para aprender.

DE ACUERDO CON LO ANTERIOR ACEPTO PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN BAJO LAS SIGUIENTES CONDICIONES:

- La información brindada será manejada confidencialmente, mi nombre no aparecerá en ningún documento y si en algún momento es necesario citar algo concerniente a mí deberá hacerse bajo un seudónimo.
- Mi participación en este estudio no implica ningún riesgo para mi salud física ni psicológica, ni para mis allegados, como también ningún daño ni perjuicio de otra índole.
- Si en algún momento tengo duda con respecto al estudio podré hacer todas las preguntas necesarias.
- La información que se obtenga en este estudio podrá ser divulgada a través de documentos escritos, talleres y foros, siempre y cuando mi nombre no aparezca y se omitan aquellos detalles que podrían poner en evidencia mi identidad.
- La investigadora no revelará a ningún miembro de mi familia, información que haya obtenido mediante la entrevista.
- La investigadora no deberá retribuirme económicamente a cambio de la participación en el estudio, ni brindarme una devolución individual de los resultados.
- La sesión de entrevista será registrada en audio/vídeo/papel.
- Mi participación en este estudio es voluntaria, por tanto, podré retirarme si así lo decidiera, sin ningún perjuicio para mí o mis allegados.
- Cuando firme este consentimiento informado recibiré una copia del mismo.

Para cualquier información o consulta llamar a MAGNOLIA PARRA, al celular 3122608750 o escribir al correo magnoliaparra@gmail.com.

ENTREVISTADO

Firma

Nombre

INVESTIGADORA

Firma

ANEXO 3. AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE LA ESCALA



Santiago de Cali, Noviembre 13 de 2014

Señora
MAGNOLIA PARRA PEÑA
DOCENTE
IU Escuela Nacional del Deporte
L.C

Asunto: Autorización

Cordial Saludo

En respuesta de lo solicitado me permito informarle que le otorgo la autorización para la ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACION DE LOGRO MODIFICADA (EAML -M) de Manassero y Vasquez, Versión Morales Bueno y Gómez-Nocetti (2009), dentro del estudio de corte descriptivo denominado "CARACTERIZACIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PROFESIONAL EN DEPORTE DE LA ESCUELA NACIONAL DEL DEPORTE", el cual se aplicará a los estudiantes del programa académico mencionado II y III semestre, la duración de la actividad será 45 minutos máximo y se realizará en el espacio de las clases.

Le deseo éxitos en su proyecto.

Atentamente

ESNEL GONZALEZ HERNANDEZ
Decano Facultad Ciencias de la Educación y el Deporte.

Sandra G.