



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**Relación lineal entre la motivación académica y
el desempeño escolar de la generación 2016
durante la etapa terminal de la Licenciatura en
Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios
Superiores Acatlán**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

**PRESENTA:
EDGAR RAZO SÁNCHEZ**

**ASESOR:
DR. EDUARDO CHÁVEZ ROMERO**



**SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE
MÉXICO, 2021**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice de contenidos

Introducción

I. Planteamiento de la investigación	3
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Justificación	7
1.3 Pregunta de investigación	9
1.4 Hipótesis.....	9
1.5 Objetivo general	10
1.6 Objetivos particulares	10
1.7 Contextualización	10
II. Marco teórico: la motivación académica.....	17
2.1 La Teoría del aprendizaje autorregulado (AAR) y su relación con el desempeño escolar	18
2.2 El modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich	20
2.3 La motivación y sus componentes dentro del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich.....	21
2.3.1 El componente de valor.....	23
2.3.1.1 La Teoría de motivación de logro de Atkinson y el modelo de Eccles	24
2.3.1.2 El enfoque de las metas de logro de Dweck y el modelo tripartito de Elliot	27
2.3.1.3 Relación entre el componente motivacional de valor y el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich	30
2.3.2 El componente de expectativa	32
2.3.2.1 La expectativa dentro del modelo de expectativa-valor de Eccles .	34
2.3.2.2 La teoría de autoeficacia de Bandura	36

2.3.2.2.1 Fuentes de la autoeficacia	37
2.3.2.2.2 Desarrollo de la autoeficacia a través de la vida.....	39
2.3.2.2.3 Procesos mediadores entre la autoeficacia y el desempeño ...	41
2.3.2.3 La autoeficacia para el aprendizaje de acuerdo a Schunk	43
2.3.2.4 La teoría de control percibido de Ellen Skinner.....	44
2.3.2.5 Relación entre el componente motivacional de expectativa y el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich	47
2.3.3 El componente afectivo	33
2.3.3.1 La Teoría de atribución de Weiner	50
2.3.3.2 Relación entre el componente motivacional afectivo y el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich	55
III. Metodología	56
3.1 El Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich	57
3.2 Aplicación del instrumento	61
IV. Resultados.....	63
4.1 Información demográfica	63
4.2 Análisis de las correlaciones lineales simples entre los componentes motivacionales en el MSLQ y la calificación final de los informantes	65
4.2.1 Coeficientes de correlación lineales globales	66
4.2.2 Coeficientes de correlación lineales en el turno matutino	70
4.2.3 Coeficientes de correlación lineales en el grupo vespertino	72
Comentarios finales	75
Referencias.....	79
Anexos.....	85

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Reactivos en la sección de motivación del MSLQ de acuerdo a sub-categorías</i>	59
--	----

Índice de figuras

Figura 1 <i>Conceptos motivacionales y sus relaciones dentro del modelo de AAR de Pintrich</i>	23
Figura 2 <i>Coeficientes de correlación lineales globales</i>	67
Figura 3 <i>Coeficientes de correlación lineales en el turno matutino</i>	70
Figura 4 <i>Coeficientes de correlación lineales en el grupo vespertino</i>	73

Introducción

Motivación es un concepto probablemente familiar para toda la población. Comúnmente se entiende a la motivación como aquello por lo cual las personas llevan a cabo actividades de distinta índole como ir a trabajar, ejercitarse o estudiar. Respecto a esta última actividad, la existencia de una relación positiva entre la motivación y el aprendizaje en el aula ha sido cada vez más aceptada en años recientes. Si esta relación es verídica, la motivación académica podría ejercer influencia sobre el desempeño escolar de los estudiantes en los niveles del sistema educativo mexicano, desde el básico hasta el superior.

En caso de comprobar lo anterior, la relación entre motivación académica y desempeño escolar ayudaría a entender un fenómeno identificado dentro de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), ofrecida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): el porcentaje de alumnos que cumplen con los créditos curriculares totales de la carrera en el periodo establecido dentro del plan de estudios ronda el 50% por generación. Esta baja tasa de egresos en tiempo curricular de la LEI constituye el problema de investigación del presente proyecto, el cual pretende ofrecer un primer acercamiento a sus posibles causas desde el ámbito motivacional, tomando como muestra a la generación 2016 de la licenciatura.

Para llevar a cabo lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿existe una relación lineal entre la motivación académica y el desempeño escolar de la generación 2016 en la etapa terminal de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán que permita explicar la tasa de eficiencia terminal en tiempo curricular? La hipótesis a comprobar o refutar es que la motivación académica mantiene una relación lineal positiva y significativa con el desempeño escolar de la muestra, relación que permite explicar la tasa de eficiencia terminal en tiempo curricular.

Finalmente, y en línea con lo anterior, el objetivo del proyecto es verificar la existencia o ausencia de una relación lineal entre la motivación académica y el desempeño escolar de la generación 2016 en la etapa terminal de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Esta

relación, de ser verificada, colocaría a la motivación como un factor de relevancia en el problema identificado dentro de la licenciatura.

Respecto a la estructura del documento, éste se compone de cuatro capítulos. En el primer capítulo, *Planteamiento del proyecto*, se presentan los fundamentos que dan pie a la investigación. En el segundo capítulo, *Marco teórico: la motivación académica*, se expone el modelo de Aprendizaje Autorregulado de Paul Pintrich, para proceder con la teoría sobre la motivación académica propuesta por él y su esposa, Elisabeth De Groot. Posteriormente, se exploran los tres componentes motivacionales, así como las teorías que se han encargado de estudiarlos: el componente de valor, compuesto por la orientación de logro y el valor de la tarea; el componente de expectativa, compuesto por la autoeficacia y el control percibido; y el componente afectivo, compuesto por la atribución y la ansiedad.

En el tercer capítulo, *Metodología*, se presenta el instrumento elegido para recopilar información sobre la motivación académica de los estudiantes, el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, diseñado por Pintrich y sus colaboradores, así como la descripción del proceso de aplicación a un total de 47 estudiantes pertenecientes a la generación 2016 de la LEI, quienes se encontraban en el último año de la carrera durante este estudio. Siete de estos alumnos fueron descartados, resultando en una muestra final de 40 informantes (66.7% de la población). En el cuarto y último capítulo, *Resultados*, se comparte y analiza la información obtenida para comprobar o refutar la existencia de una relación lineal entre la motivación académica y el desempeño escolar, así como su relevancia en caso de que ésta se verifique.

Se espera que los resultados obtenidos a través de este proyecto sean de ayuda para el entendimiento del problema experimentado por la LEI. Es importante aclarar que éste trabajo es de carácter exploratorio y no pretende diseccionar el fenómeno ni proponer técnicas para resolverlo. Su importancia radica en la información que pueda proporcionar para delimitar con mayor precisión sus posibles causas, lo cual a largo plazo y a través de posteriores proyectos de investigación podría dar lugar a lo mencionado anteriormente.

I. Planteamiento de la investigación

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la institución pública de educación superior de mayor presencia y calidad en el país (QS Quacquarelli Symonds, 2019), cuyas tres funciones son la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Si bien la primera es el ámbito en el que la institución más invierte, el área de investigación también ofrece resultados de importancia a nivel nacional. Por ejemplo, la Agenda Estadística UNAM 2019 comparte que una cuarta parte de las investigaciones científicas publicadas por académicos mexicanos corresponden a investigadores pertenecientes a la institución.

Lo anterior puede no resultar sorprendente, dado que la Universidad se entiende comúnmente como el lugar en el que se comparte y genera nuevo conocimiento. De acuerdo a Manterola y Otzen (2013, p. 1498), “esta generación de conocimiento, a través de la producción de nuevas ideas; y la solución de problemas prácticos” es conocida como *investigación*. Una correcta planeación del proceso de investigación permite trazar eficientemente la ruta de trabajo y evitar la improvisación que suele dirigir a resultados y conclusiones incompletos.

Con el objetivo de dar correcta guía al proceso de investigación, y de esta manera actuar de acuerdo con los objetivos de la Universidad Nacional, en este capítulo se presentan las bases que sostienen el presente proyecto. En primer lugar, se expone uno de los problemas observados dentro de la propia institución, el cual da pie a la realización del proyecto, planteada en la justificación siguiente. Posteriormente se expresan la pregunta de investigación, hipótesis, objetivo general y objetivos particulares, los cuales sirven proporcionan estructura al trabajo. Finalmente, se provee al lector con la información necesaria para delimitar el contexto dentro del cual se realiza la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

De acuerdo a cifras compartidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de la publicación *Panorama en la Educación* (2017), en el 2016 solamente el 17% de la población mexicana entre 25 a 64 años había cursado la educación superior, posicionando a México en el último lugar de los países miembros. Ciertamente ésta es una cifra llamativa si se toma en cuenta la idea generalizada entre la población que entre mayor sea el nivel educativo del individuo, mejor será su calidad de vida.

¿Será acaso que los mexicanos no desean poseer una mejor calidad de vida, o cuál es el porqué del bajo número de profesionistas? La falta de recursos económicos se presenta como una de las razones de acuerdo a Tuirán (2011), quien menciona que sólo el 20% de los jóvenes provenientes de hogares en situación de pobreza estudia una carrera profesional. Por el otro lado, si el individuo no proviene de una familia de escasos recursos, sus probabilidades de estudiar una licenciatura se cuadruplican.

Otra posible causa del bajo índice de población con estudios universitarios es la cobertura del sistema de educación superior. Como mencionan Ordorika y Rodríguez (2012), la *tasa bruta de cobertura (TBC)* sirve como indicador de la capacidad del sistema educativo para matricular alumnos en un nivel educativo específico. De acuerdo a estos autores, en el 2012 la educación primaria en México poseía una cobertura de prácticamente 100%, es decir, existían suficientes instituciones para atender a todos los niños de entre seis y doce años.

No obstante, Ordorika y Rodríguez hacen hincapié en la disminución que la TBC experimenta de acuerdo al nivel educativo, siendo ésta en el 2012 de sólo 32.8% en la educación superior, dentro de la cual se considera la matrícula de técnico superior universitario, educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica. En otras palabras, únicamente tres de cada diez jóvenes mexicanos en edad de estudiar la universidad tenían acceso a una institución de educación superior (IES).

Como se puede observar arriba, tanto la cobertura nacional de las IES como el nivel socioeconómico de un individuo influyen de manera importante en su decisión de continuar o no con su educación formal. De igual manera se podrían considerar otros factores, como la mera falta de interés en estudiar una licenciatura. Sin embargo, no todos los jóvenes mexicanos cuentan con pocos recursos, viven en una comunidad sin una IES o son indiferentes al tema. El número de estudiantes que sí ingresan al nivel superior alcanza las decenas de miles, incrementando la población estudiantil universitaria cada año.

A pesar de este constante ingreso de alumnos a las universidades, el número de egresos se mantiene bajo. Prueba de ello son las cifras compartidas por la UNAM: de acuerdo a los datos más recientes compartidos en el Portal de Estadística Universitaria (estadistica.unam.mx), en 2017 únicamente el 59.01% de los alumnos en nivel licenciatura egresaron en el tiempo curricular de su carrera, es decir, en el tiempo establecido en el plan de estudios para cada licenciatura. La UNAM usa el término *eficiencia terminal en tiempo curricular (TC) por generación* para referirse a este porcentaje (UNAM, 2015).

A primera vista, seis de cada diez alumnos no parece una proporción *demasiado* alarmante. Sin embargo, la eficiencia terminal en TC varía de licenciatura a licenciatura. Por ejemplo, en el *Cuarto Informe de Labores* (2014) de la Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez, exdirectora de la Facultad de Ciencias de la UNAM, se establece que el porcentaje de eficiencia terminal de los alumnos de Actuaría generación 2010 fue de 20%, mientras que el de los alumnos de Biología fue de 9%. Este fenómeno se repite, en mayor o menor medida, en otras carreras, como es el caso de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), impartida en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán.

La LEI recibe en promedio menos de 80 estudiantes por año. El número de alumnos inscritos en cada generación disminuye conforme atraviesan los nueve semestres que forman el plan de estudios, resultando en un número reducido de egresados en tiempo curricular. De acuerdo a información obtenida del *Cuarto Informe de Gestión* del Dr. Salcedo Aquino (UNAM y FES Acatlán, 2017, p. 33), director de la FES Acatlán durante el período 2009-2017, la LEI registró un total de

23 egresos en TC en el año 2013 (pertenecientes a la generación 2010, con ingreso inicial de 66 alumnos), 23 en 2014 (generación 2011, con ingreso de 84 alumnos), 50 en 2015 (generación 2012, con ingreso de 78 alumnos) y 35 en 2016 (generación 2013, con ingreso de 68 alumnos). El promedio de egreso en TC de estas cuatro generaciones es de 33 egresados.

Los números anteriores añaden una nueva cara al problema del bajo índice de población mexicana con estudios universitarios, pues contrario a la creencia popular, éste no sólo se debe a la imposibilidad de muchos de entrar al nivel superior, sino que incluso aquellos que logran ingresar a una universidad ven truncada su formación. Las cifras ofrecidas por las licenciaturas dentro de la UNAM dan prueba de ello, presentando una disminución considerable entre el número de alumnos que ingresan y aquellos que egresan en tiempo.

Este fenómeno representa un problema no sólo para el profesionista malogrado, sino también para la población en general, dado el financiamiento público recibido por las IES anualmente. Este punto es de especial importancia en el caso de la UNAM, siendo la IES que más dinero recibe por parte del Estado mexicano. En su presupuesto para 2019, el monto recibido por parte del gobierno federal fue de más de 39 mil millones de pesos mexicanos, del cual 61% se destinó a gastos por docencia (UNAM, 2019). Esto significa que un monto considerable de la inversión pública en la UNAM no produce los resultados esperados debido a sus índices de eficiencia. Dentro de la institución, esto también significa una pérdida de recursos que podrían ser destinados a otras áreas.

Retomando el caso de la LEI, la generación 2015, además de presentar una eficiencia en TC baja, experimentó un fenómeno adicional interesante: durante el último año de su formación, denominado *etapa terminal* en el plan de estudios, el número de alumnos al corriente curricular disminuyó bruscamente. De acuerdo a información proporcionada por la Secretaría Técnica de la LEI, de los 78 alumnos iniciales, solamente 50 se encontraban al corriente con el porcentaje de créditos de la licenciatura en su antepenúltimo semestre. Esto significa una disminución en los primeros siete semestres de 36%. De estos 50, únicamente 35 cumplieron con los

créditos del penúltimo semestre. Es decir, hubo una disminución de otro 19% en un único periodo escolar.

Lamentablemente, la información disponible no permite determinar si el fenómeno anterior es recurrente, dado que los porcentajes por semestre de alumnos al corriente no son almacenados por la administración de la institución. Las cifras presentadas fueron resultado de una revisión de números en documentos recientes dentro de la Secretaría Técnica. De ser verificado este fenómeno a través de varias generaciones, la razón o razones de éste también merecerían ser identificadas.

1.2 Justificación

El problema ya ha sido presentado: durante los últimos años, la LEI ha sufrido de una constante baja tasa de eficiencia terminal en TC. Como muestra de este fenómeno se exponen las cifras pertenecientes a la generación 2010 (35% de eficiencia terminal en TC), generación 2011 (27% de eficiencia terminal en TC), generación 2012 (64% de eficiencia terminal en TC), generación 2013 (51% de eficiencia terminal en TC) y generación 2015 (\approx 45% de eficiencia terminal en TC). Los porcentajes anteriores de eficiencia terminal en TC fueron obtenidos después de extrapolar la información obtenida del *Cuarto Informe de Gestión* del Dr. Salcedo Aquino (UNAM y FES Acatlán, 2017) y el número de ingresos por generación, proporcionados por la Secretaría de la carrera.

Es notable la ausencia de las generaciones 2016 en adelante. Esto se debe a que los datos proporcionados por la Unidad de Administración Escolar no desglosan el número de egresados en TC por ciclo, sino la cifra acumulada total de alumnos por generación que han cumplido con el 100% de créditos a través de los años. De no ser por el informe del Dr. Salcedo, las cifras de las generaciones 2010 a 2013 también serían desconocidas. Lamentablemente, la información recopilada por la Facultad es escasa y, además, de difícil acceso para el alumnado.

Volviendo a las cifras aquí expuestas, los porcentajes de eficiencia se mantienen bajos con la excepción de un repunte en la generación 2012. El porqué de este fenómeno se puede atribuir a factores de índole social, económico, cultural,

psicológico, didáctico, entre otros. Es por este amplio rango de posibilidades que es necesario llevar a cabo estudios enfocados en cada ramo para que, a través de una constante observación, el motivo detrás de este fenómeno pueda ser delimitado y, a mediano o largo plazo, combatido con las técnicas que se encuentren apropiadas. Esta investigación busca entonces servir como primer paso en este camino.

Es importante recalcar que esto significaría no sólo un beneficio para la comunidad académica, sino también para la población en general, quienes indirectamente invierten en la formación de los universitarios a través de sus aportaciones al gobierno federal. De acuerdo a datos de las Series Estadísticas UNAM (estadística.unam.mx) la institución invierte anualmente un promedio de 70 mil pesos mexicanos por alumno universitario, provenientes de recursos públicos. Al reducir los efectos de esta problemática se lograría un mayor aprovechamiento de estos recursos obtenidos en gran medida a través de la participación ciudadana.

En el presente proyecto de investigación se plantea que la motivación académica de los alumnos es uno de los factores con mayor influencia sobre su desempeño escolar y, en consecuencia, sobre su estatus como alumnos regulares o irregulares. Esta relación motivación-desempeño, ampliamente aceptada actualmente, ha sido respaldada por los estudios de investigadores como Pintrich, Atkinson, Bandura, Wigfield y Eccles, y Elliot, por mencionar sólo algunos, para quienes la motivación es aquella fuerza que impulsa a los individuos a actuar y perseverar en una tarea (Atkinson, 1964; Bandura, 1994; Eccles y Wigfield, 2002; Elliot, 1999; Wigfield y Eccles, 2000). Además, siendo la motivación un factor multinivel afectado por las percepciones sociales, así como por motivos personales y afectivos de cada persona, el nivel de éste fluctuará de acuerdo a la situación.

Lamentablemente, aunque el estudio de la relación entre la motivación y el aprendizaje ha experimentado un auge durante los últimos años, la mayor parte de la investigación sobre su correlación se enfoca a los primeros años de la educación formal. El estudio en el área con estudiantes de nivel superior es escaso, probablemente por la idea generalizada de que el estudiante de licenciatura, ya considerado un adulto, no requiere mayor incentivo que el de la obtención de un

grado universitario. De ser esto cierto, la principal causa del bajo rendimiento de los alumnos de la LEI yace en algún otro ámbito ajeno a la motivación.

Con el propósito de confirmar o refutar la influencia de la motivación académica de los alumnos de la LEI sobre su desempeño escolar, en este proyecto se recopiló información referente al estudio de la motivación académica. Además, se presentó el instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), uno de los más populares en esta área de investigación. A través de la aplicación de este cuestionario a los alumnos en la etapa terminal de la LEI, se obtuvieron los datos referentes a su motivación académica, los cuales se contrastarán con su desempeño escolar en dos cursos de octavo semestre. La decisión de llevar a cabo este proceso durante la etapa terminal se debe a la experiencia con la que los estudiantes ya cuentan al final de su formación universitaria, lo que les permite generar una opinión mejor fundamentada. Se espera que los resultados apoyen la relación motivación-desempeño académico planteada con anterioridad.

1.3 Pregunta de investigación

¿Existe una relación lineal entre la motivación académica y el desempeño escolar de la generación 2016 en la etapa terminal de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán que permita explicar la tasa de eficiencia terminal en tiempo curricular?

1.4 Hipótesis

La motivación académica mantiene una relación lineal positiva significativa con el desempeño escolar de la generación 2016 en la etapa terminal de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, la cual permite explicar la tasa de eficiencia terminal en tiempo curricular.

1.5 Objetivo general

Verificar la existencia o ausencia de una relación lineal entre la motivación académica y el desempeño escolar de la generación 2016 en la etapa terminal de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

1.6 Objetivos particulares

1. Describir la motivación académica, así como sus características, componentes y los factores que influyen en ella para definir los factores a evaluar, comparar y analizar.
2. Seleccionar un instrumento validado con el cual evaluar la motivación académica de los estudiantes de la generación 2016 en la etapa terminal de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán para posteriormente analizar los datos obtenidos.
3. Verificar a través del análisis de datos recabados si existe alguna relación lineal entre el nivel de motivación académica y el desempeño escolar de la generación 2016 en la etapa terminal de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

1.7 Contextualización

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la institución de educación superior pública de mayor presencia y prestigio en el país. De acuerdo a la publicación QS World University Rankings 2019, la UNAM se posiciona como la IES de mayor calidad en México, tanto en el sector público como en el privado, mientras que a nivel Latinoamérica se presenta como la cuarta IES mejor calificada. Aunado a su prestigio, la UNAM es una de las universidades americanas con mayor historia, siendo una de las más antiguas en todo el continente (Marsiske, 2006).

La UNAM cuenta actualmente con más de 400 años de vida, siendo fundada el 21 de septiembre de 1551 como Real Universidad de México. De acuerdo a Marsiske (2006) es un error común darle a esta institución el título de *pontificia*, dado que sólo se nombró a sí misma como La Real y Pontificia Universidad de México hasta su reconocimiento oficial por el Papa Clemente VIII en 1559. Esta universidad educó a la sociedad novohispana, permitiendo a los criollos desempeñar cargos medios en el Estado y el clero sin tener que viajar a la península ibérica.

Posteriormente, la Universidad cambiaría el título de *Real* por el de *Imperial* una vez terminada la guerra de Independencia, y finalmente cambiaría este mismo título por el de *Nacional* después de haberse instaurado la República. Durante la primera mitad del Siglo XVIII, la Universidad mantuvo sus empolvadas costumbres a pesar de los tiempos nuevos, por lo que experimentó una serie de clausuras y reaperturas hasta que en 1965 el Segundo Imperio la clausuró. El 2 de diciembre de 1967, una serie de Escuelas Nacionales fueron creadas para tomar su lugar.

Fue hasta el 22 de septiembre de 1910 que las Escuelas Nacionales y Preparatorias fueron unificadas para fundar la actual Universidad Nacional Autónoma de México. Esta apertura, impulsada principalmente por Justo Sierra, formó parte de las celebraciones del centenario de la Independencia. Pocos meses después, la UNAM, que hasta entonces gozaba del *status quo* porfiriano, vio sus privilegios amenazados por la lucha revolucionaria. La época de inestabilidad local y mundial que le siguió la obligó a involucrarse por primera vez en la política, asimilando así la identidad nacional que hasta el día de hoy la caracteriza.

No obstante su nuevo carácter social, la UNAM se mantuvo al margen de las decisiones federales hasta la promulgación de una nueva Ley Orgánica en 1933. Si bien esta reforma le otorgó autonomía completa a la institución, también la orilló varias veces a la extinción pues la despojó de su carácter nacional y la reconoció como institución privada. La relación entre la Universidad y el Estado se normalizó en 1945 a través de la Ley Orgánica vigente, en la cual la UNAM “fue definida como organismo descentralizado del Estado, dotada de plena capacidad jurídica, de carácter nacional y con una partida anual garantizada dentro del presupuesto de egresos de la Federación” (Marsiske, 2006, p. 21).

Hoy en día, la UNAM sigue desempeñando las tres funciones por las que fue creada: docencia, investigación y extensión de la cultura. De acuerdo a la Agenda Estadística UNAM 2019, la comunidad estudiantil, incluyendo nivel superior y medio superior, se conformó de un total de 356,530 alumnos en el ciclo escolar 2018-2019. De ellos, 213,004 estudiantes pertenecieron al nivel licenciatura, con más de 48 mil nuevos ingresos. En cuanto al cuerpo académico, éste fue integrado por 41,318 profesores, los cuales cubrieron la oferta educativa de la institución, constituida por 128 licenciaturas, 83 programas de posgrado y 37 carreras terminales técnicas.

En cuanto al área de investigación, la UNAM es hogar de 4,812 académicos en el Sistema Nacional de Investigadores, los cuales publican 25.5% de los artículos científicos en el país. Además, cuenta con 23 institutos, 7 centros y 4 programas dentro de su subsistema de investigación científica. En lo que respecta a la extensión cultural, la Universidad llevó a cabo más de 13 mil actividades artísticas y culturales durante 2018, con una asistencia total más de dos millones 890 mil personas. De acuerdo a la Agenda Estadística, la UNAM tiene bajo su poder 26 museos, 18 recintos históricos y además publica un promedio de seis libros por día.

En 2019, el presupuesto institucional fue de 44,924.5 millones de pesos mexicanos, de los cuales se destinó 61.2% a docencia, 26.2% a investigación, 8.1% a extensión universitaria y 4.5% a gestión institucional. En el mismo año, la Universidad invirtió un promedio de 76,254 pesos por alumno en el nivel superior. Dentro de este presupuesto se consideran las 15 facultades, cinco unidades multidisciplinarias y nueve escuelas nacionales que comprenden la educación superior en la UNAM, distribuidas a lo largo del país.

El presente proyecto de investigación toma lugar en una de las cinco unidades multidisciplinarias, la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, ubicada en el municipio Naucalpan de Juárez, Estado de México. Fundada el 17 de marzo de 1975 bajo el nombre de Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), ésta formó parte de un proyecto de expansión universitario por el cual se crearon las entonces cinco ENEP: Aragón, Iztacala, Acatlán, Cuatitlán y Zaragoza. Posteriormente, el 5 de marzo de 2004, se le otorgó el rango de Facultad de Estudios Superiores por incluir cursos de posgrado dentro de su oferta educativa.

De entre estas facultades, la de Acatlán es la de mayor tamaño. De acuerdo a la Agenda Estadística UNAM 2019, su comunidad estudiantil se conformó de 22,431 universitarios en el ciclo 2018-2019, de los cuales 4,725 fueron de nuevo ingreso. En la Memoria UNAM 2018, se establece que la oferta educativa de la Facultad comprendió 16 licenciaturas presenciales, así como 7 licenciaturas en la modalidad a distancia. Su cuerpo académico incluyó un total de 1,902 profesores, de los cuales 51 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. La distribución de acuerdo a su máximo grado de estudios fue el siguiente: licenciatura 56%, especialización 2%, maestría 30% y doctorado 12%.

La FES Acatlán también ofrece un total de 13 opciones de posgrado. Sin embargo, quizá la característica de mayor prominencia de la Facultad es el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI). En la página web de la Facultad (acatlan.unam.mx) se invita a la población en general a formar parte de los cursos regulares (de lunes a viernes) y sabatinos, los cuales comprenden los siguientes idiomas: alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, griego, otomí, inglés, italiano, japonés, latín, náhuatl, portugués, ruso, coreano, finés, sueco, polaco y turco. Existen dos modalidades: Comprensión Lectora (CL), la cual se enfoca a esta habilidad de la lengua, y Plan Global (PG), la cual incluye las cuatro habilidades (comprensión auditiva y lectora, al igual que producción oral y escrita).

El *Segundo Informe de Actividades* del Dr. Martínez Justo (2019), director de la FES Acatlán desde 2017, expone que en 2018 se atendieron a 17,123 alumnos universitarios y a 1,843 personas de la comunidad externa en los cursos regulares (18,966 en total), mientras que en los cursos sabatinos se atendió a 2,379 estudiantes UNAM y 8,401 personas de la comunidad externa (10,780 en total). Además de ofrecer este servicio, el CEI funciona como sede de diferentes exámenes de certificación internacional, como el DELF en francés, el CILS en italiano y el TOEFL, FCE, CAE, TOIEC y IELTS en inglés.

Fue dentro de esta área encargada de la enseñanza de idiomas que hace más de tres décadas una de las actuales licenciaturas ofrecidas por la UNAM vio su nacimiento. De acuerdo al *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés* (FES Acatlán, 2012), la Licenciatura en

Enseñanza de Inglés (LEI) fue creada en 1983 como producto de la alta demanda en enseñanza de inglés y de un proceso que se había iniciado en 1978 dentro del CEI de la entonces ENEP Acatlán. Por tres años, el CEI impartió cursos de actualización a profesores de la lengua, esto con el fin de recopilar información sobre las necesidades de los instructores de inglés contemporáneos.

Basándose en la información recolectada durante los cursos y sobre capacitación de profesores de lengua alrededor del mundo, en 1983 se presentó el primer plan de estudios de la LEI. Este plan constaba de 385 créditos distribuidos en 50 asignaturas a lo largo nueve semestres. Tuvo vigencia hasta la implementación del segundo plan de estudios de la licenciatura, aprobado en el año 2000. El nuevo plan constaba de 393 créditos distribuidos en 48 asignaturas a lo largo de la misma cantidad de semestres. Por su parte, éste estuvo vigente hasta 2012, cuando el plan de estudios actual fue presentado, siendo la última modificación hecha hasta el día de hoy.

El plan de estudios 2012 consta de nueve semestres, 52 asignaturas con 392 créditos, de los cuales 362 son obligatorios y pertenecen a 48 asignaturas, mientras que 30 créditos son optativos, obtenidos a través de otras cuatro asignaturas. A su vez, la licenciatura está conformada por tres etapas de formación. La primera de ellas es de etapa de formación básica, la cual abarca 23 asignaturas obligatorias y una optativa durante los primeros cuatro semestres. La segunda es la etapa de profundización que comprende 15 asignaturas obligatorias y tres optativas dentro del quinto al séptimo semestre. Finalmente se encuentra la etapa terminal que consta 10 asignaturas obligatorias dentro de octavo y noveno semestre. Es durante esta última etapa que los alumnos de la LEI llevan a cabo su práctica profesional.

De acuerdo al perfil de ingreso descrito en el plan de estudios de la LEI (FES Acatlán, 2012), el aspirante a la carrera debe tener gusto por la lengua inglesa, así como dominio mínimo de ésta en nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, debe mostrar interés, apertura y tolerancia hacia los pueblos hablantes de este idioma. También forman parte del perfil de ingreso deseable la vocación de servicio, el gusto por la docencia, la creatividad, el análisis crítico, entre otras cualidades.

Por otra parte, el plan de estudios describe el perfil de egreso de la siguiente manera: “El egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán será un profesional con una sólida formación humanística, científica y técnica que le permita la construcción de saberes en el área de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés para la atención de necesidades educativas desde una perspectiva innovadora, ética, responsable y participativa” (p. 25).

En cuanto a instalaciones, la licenciatura cuenta con cuatro salones para atender su población estudiantil, aunque el número total de grupos varía de acuerdo al período escolar. En semestres impares hay un total de diez grupos (dos grupos de primer semestre, dos de tercero, dos de quinto, dos de séptimo y dos de noveno). Por el otro lado, en semestres pares (primera mitad del año) hay un total de ocho grupos (dos en segundo, dos en cuarto, dos en sexto y dos en octavo).

El número total de materias y profesores también varía. Durante semestres impares el número de materias obligatorias es 26, mientras que en semestres pares es 22. A esta cifra se le suman las materias optativas. Éste es un caso especial, dado que los alumnos de tercero a sexto semestre eligen de entre las opciones disponibles para su siguiente período. Tanto el grupo matutino como el vespertino de cada generación eligen una o dos materias. Dependiendo del número de alumnos preinscritos a cada opción, se decide si se abren ambas materias o si todo el grupo cursará la misma clase optativa.

Sobre el profesorado, la LEI cuenta tanto con profesores de asignatura como con profesores de carrera. De acuerdo a la página web de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (2016) los profesores de asignatura son “quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas de clase que impartan”. Por otro lado, los profesores de carrera son “quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas”. De acuerdo a la Secretaría de la LEI, para el ciclo 2022-1 ésta contaba con 36 profesores de asignatura y 6 de carrera.

En lo que respecta al alumnado, el número de universitarios fluctúa debido al número de grupos en ambas mitades del año. A esto se le añadan otros factores,

como la deserción escolar que toma lugar cada período. En el semestre 2019-2, durante el cual se recolectaron los datos presentados en este proyecto, la comunidad estudiantil de la LEI contó con 223 alumnos: 68 en segundo semestre (39 en el turno matutino, 29 en el vespertino), 56 en cuarto (27 en matutino, 29 en vespertino), 49 en sexto (32 en matutino, 17 en vespertino) y 50 en octavo (28 en matutino, 22 en vespertino). Del total, 108 son hombres (48.4%) y 115 mujeres (51.6%). Lamentablemente, la jefatura de la licenciatura no recopila información demográfica sobre su población estudiantil, lo cual impide una caracterización detallada sobre su situación económica, social, laboral y académica.

En cuanto a la población de este proyecto de investigación, ésta se conformó por los alumnos en octavo semestre durante el período 2019-2. Como se acaba de mencionar, el número de alumnos inscritos en octavo semestre fue de 50, de los cuales 22 son hombres y 28 mujeres. Durante este nivel, los estudiantes de la LEI cursan seis asignaturas, todas ellas de carácter obligatorio: Inglés VIII, Interculturalidad, Investigación en Lingüística Aplicada, Lingüística Comparada y Análisis de Errores, Práctica Profesional I y Seminario de Investigación I.

A continuación se presenta el marco teórico referente a los componentes motivacionales dentro del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich, el cual dio pie a su vez al desarrollo del instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Este cuestionario fue proporcionado dentro de las asignaturas Interculturalidad y Lingüística Comparada y Análisis de Errores a una muestra de la población descrita anteriormente.

II. Marco teórico: la motivación académica

Como es común en el campo de la Psicología, no existe una definición de motivación que sea aceptada universalmente. Quizá la interpretación más sencilla es la que nos ofrece la Real Academia Española (2019), que define *motivación* como el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Por su parte, Núñez (2009, p. 43) delimita el concepto de manera más precisa, definiendo motivación como “un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”.

A su vez, Núñez aclara que la complejidad del concepto no yace en la descripción de los indicadores motivacionales como la perseverancia o la concentración, sino en delimitar y concretar los distintos factores que lo conforman. Esta visión de la motivación resulta útil para el presente proyecto dado que no se le considera como una fuerza única, sino un conjunto de factores susceptibles a ser estudiados. Eccles y Wigfield (2002) mencionan que actualmente las teorías motivacionales se centran en el estudio de la relación entre estos factores, así como en su influencia sobre decisiones, persistencia y desempeño de los individuos (Wigfield y Eccles, 2000).

Las definiciones anteriores de motivación resaltan su relación con la conducta. No obstante, es necesario trasladarse al ámbito académico dada la naturaleza de la investigación. Con este objetivo se ha seleccionado a la Teoría del aprendizaje autorregulado (AAR) como guía en el estudio de la motivación académica. Esta decisión se basa en la visión sobre el proceso de aprendizaje en esta teoría, la cual propone que el individuo es consciente de él hasta cierto punto, lo que le permite regular los factores involucrados, siendo uno de ellos la motivación (Pintrich, 2000). A su vez, la motivación también se entiende como un conjunto de procesos, los cuales ya han sido definidos y estudiados por autores como Pintrich y Zimmerman.

La propuesta de Pintrich ha sido elegida de entre la variedad de modelos del aprendizaje autorregulado debido al énfasis de su trabajo en el estudio de la motivación. No obstante, la verdadera importancia de Pintrich en el estudio de la

motivación yace en el diseño del cuestionario conocido como *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, desarrollado por él y sus colaboradores, que se mantiene como un instrumento ampliamente usado para el estudio entre la motivación académica y el aprendizaje autorregulado, el cual es relacionado con el desempeño escolar de los individuos (Pintrich y De Groot, 1990; Panadero, 2017).

A continuación se procede a exponer la Teoría del AAR, así como el modelo de Pintrich. Posteriormente, el capítulo se dividirá en tres secciones de acuerdo a la clasificación de los componentes motivacionales propuesta por Pintrich y De Groot (1990). Estos tres componentes son: el de valor, el de expectativa y el de afecto. Cada uno de ellos ha sido estudiado a través de distintas teorías que a su vez presentan sus propios modelos. No obstante esta variedad, los autores se ven cobijados bajo la Teoría del AAR.

2.1 La Teoría del aprendizaje autorregulado (AAR) y su relación con el desempeño escolar

La Teoría de aprendizaje autorregulado es un estudio holístico sobre cómo los individuos controlan su aprendizaje de manera consciente. Dentro de ella se incluyen los aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales, motivacionales y emocionales del aprendizaje, lo que permite el estudio de un amplio espectro de factores que afectan el cómo se aprende. Es gracias a esta naturaleza multifacética que el AAR ha gozado de bastante popularidad en el campo de la Psicología educativa durante las últimas décadas (Panadero, 2017).

Asimismo, Panadero menciona que el estudio de los factores motivacionales y emocionales, englobados dentro de la Teoría del AAR, ha demostrado la relación entre ellos y ciertos criterios comunes de desempeño escolar como el promedio del alumno. Estos datos confirman lo propuesto por Pintrich y De Groot (1990), quienes encontraron en su estudio que el AAR fue el mejor predictor del desempeño académico en los alumnos con los que trabajaron.

De acuerdo a la teoría, esta relación entre el AAR y el desempeño académico se debe a la relación positiva entre el grado de consciencia del individuo sobre su

proceso de aprendizaje y la calidad en la elección de estrategias para tomar control de él. Shuy y *The Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL) Center* (2010) asignan las siguientes características al aprendiente autorregulado: analiza las características de la tarea, establece metas productivas y selecciona, adapta o inventa estrategias para alcanzar sus objetivos. Además, monitorea su progreso, maneja sus emociones y dirige su motivación. Todos estos procesos se traducen en una mejor calidad en el proceso de aprendizaje, lo que le permiten al alumno una mayor eficiencia.

A través de los años se han propuesto diferentes modelos del AAR, lo que ha generado una extensa variedad de conceptos y posibles relaciones entre ellos. No obstante, Pintrich (2000) nombra tres suposiciones generales sobre el aprendizaje y la autorregulación que son comunes entre los distintos modelos. Pintrich nombra a la primera suposición *the constructive assumption*, la cual se refiere al papel activo del individuo en su propio proceso de aprendizaje a través de la construcción de significados, metas y estrategias.

La segunda suposición es llamada *the potential for control assumption*. Pintrich indica que todos los modelos asumen que los aprendientes son capaces de controlar aspectos de su cognición, motivación, conducta y contexto hasta cierto nivel. La tercera suposición, llamada *the goal, criterion, or standard assumption*, propone que los individuos comparan el progreso de su proceso de aprendizaje contra algún tipo de criterio o meta. Finalmente, agrega una cuarta suposición, a la cual no le asigna nombre, que sugiere que las actividades autorregulatorias sirven como mediador entre los factores personales y contextuales y el éxito en una tarea.

Tomando en cuenta lo anterior, Pintrich define el aprendizaje autorregulado como “an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (Pintrich, 2000, p. 453).

2.2 El modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich

Como se mencionó anteriormente, existe una variedad de modelos que tratan de dar forma al proceso de AAR. No obstante, el trabajo de Pintrich resalta por su relevancia en el estudio de la motivación académica. Schunk (2005) enlista entre las mayores aportaciones de Pintrich a la Teoría del AAR su especial interés en el papel de la motivación, así el estudio de las relaciones entre aprendizaje, motivación y autorregulación y el diseño de un instrumento para su evaluación que sigue siendo de importancia en el estudio de la motivación en la educación (Wigfield, Zusho y De Groot, 2005).

Antes de proseguir con la interpretación de Pintrich sobre la motivación, es necesario revisar su modelo del AAR. Pintrich presentó la versión actualizada de su propuesta dentro del *Handbook of Self-Regulation*, editado por él y otros autores en el año 2000. Pintrich organizó el proceso de AAR en cuatro fases, las cuales a su vez incluían cuatro áreas susceptibles a ser reguladas por el individuo.

La primera fase del AAR corresponde a la *planeación y activación*. Esta fase incluye la planeación de procesos, el establecimiento de metas, la activación del conocimiento previo sobre la actividad y de percepciones sobre uno mismo, tales como la habilidad personal para llevar a cabo la tarea. La segunda fase, *monitoreo*, se refiere a procesos pertenecientes a la metacognición que permiten evaluar el desempeño en la actividad. La tercera fase, *control*, es el conjunto de acciones que el individuo lleva a cabo para controlar y regular aspectos personales, de la tarea y del contexto. Es decir, durante esta etapa cambia el rumbo del proceso de aprendizaje basado en la información recabada durante la fase de monitoreo (Schunk, 2005). Finalmente, la cuarta fase, *reacción y reflexión*, representa las percepciones que el aprendiente crea de sí mismo, de la tarea y del contexto de acuerdo a su desempeño global durante la realización de la tarea.

Cabe mencionar que aunque las fases presentan un orden lineal que los individuos suelen seguir, Pintrich (2000) aclara que la evidencia sugiere flexibilidad en la secuencia, o en otras palabras, las fases interactúan de forma simultánea y dinámica. De hecho, el individuo puede regresar a la primera fase en cualquier

momento de su proceso de aprendizaje, e incluso se piensa que la segunda y la tercera fase ocurren paralelamente.

Estas cuatro fases se encuentran divididas a su vez en cuatro áreas de control que el individuo puede tratar de monitorear, controlar y regular (Pintrich, 2000). El área *cognitiva* se refiere a las estrategias cognitivas (para controlar el aprendizaje de contenidos) y metacognitivas (para controlar el proceso de aprendizaje) de las que hace uso el aprendiz. La segunda área, *motivación y afecto*, comprende las creencias motivacionales que el individuo posee sobre sí mismo en relación a la tarea, como la autoeficacia, y sobre la tarea en sí misma. El área de *conducta* incluye aspectos como persistencia y búsqueda de ayuda. La última área, *contexto*, se refiere a las acciones que toma el individuo para monitorear y regular entornos como el salón de clases.

Este modelo propuesto por Pintrich presenta una organización bastante comprensible y fácil de usar y aplicar en el aula (Dignath, citado en Panadero, 2017). Esta cualidad ha hecho del modelo de AAR de Pintrich uno de los más citados en trabajos académicos hasta la fecha, junto con el modelo propuesto por Zimmerman (Panadero, 2017). La principal diferencia entre el primero y Zimmerman es el énfasis de Pintrich en el estudio y medición de la motivación, área que se presenta a continuación.

2.3 La motivación y sus componentes dentro del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich

El estudio de la relación entre los factores motivacionales y cognitivos durante el proceso de aprendizaje autorregulado fue una de las mayores contribuciones de Pintrich a la Teoría del AAR. Esta relación es descrita en la segunda área de control en su modelo, la cual engloba los factores motivacionales (Pintrich, 2000). Esta categoría atraviesa las cuatro etapas del AAR, lo que significa que distintos procesos toman lugar a lo largo del proceso.

Como parte de su propuesta, Pintrich incluye los juicios de autoeficacia (juicios sobre la capacidad propia de llevar a cabo una tarea) y percepciones sobre

el valor de la meta (como su relevancia, utilidad e importancia) dentro de la primera fase: planeación y activación. Respecto a la segunda fase, monitoreo, el autor señala que no existe suficiente información sobre cómo los individuos evalúan su motivación. Sin embargo, es posible asumir la existencia de este proceso.

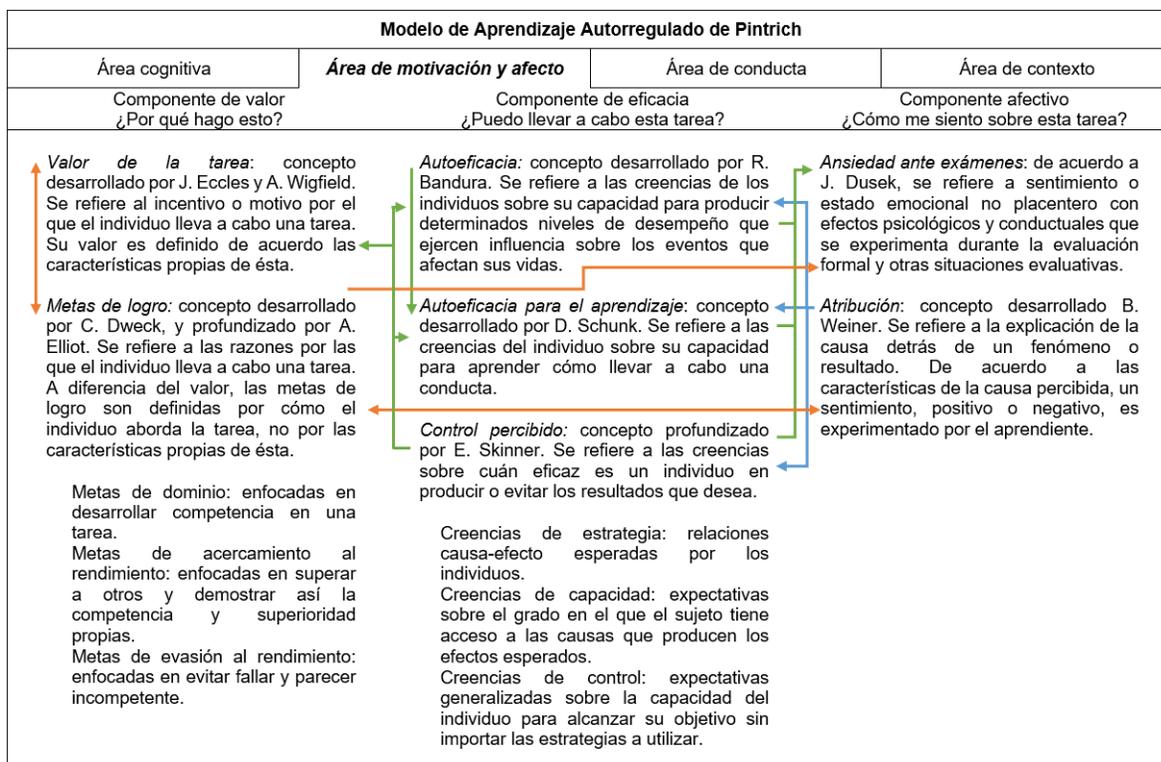
Dentro de la tercera fase, control, se mencionan estrategias para controlar los factores motivacionales, tales como alentarse a sí mismo, prometerse incentivos o relacionar la tarea con un objetivo más importante, como un buen puesto laboral. De igual manera, el individuo podría restar valor a la tarea o incluso procrastinar. Todas estas estrategias se llevan a cabo con el objetivo de regular la propia motivación. En la cuarta fase, reacción, la regulación de la motivación se lleva a cabo a través de las atribuciones, concepto que se abordará posteriormente.

Con el objetivo de proporcionar estructura en la revisión de los factores mencionados arriba, se hará uso de la clasificación de los componentes motivacionales que Pintrich y su esposa Elisabeth De Groot publicaron en su artículo de 1990. En esta publicación, pionera en el área, ambos investigadores expusieron los resultados de un experimento llevado a cabo con el propósito de estudiar la relación entre la motivación académica y los otros componentes del AAR importantes para el desempeño en el aula. De acuerdo a los autores, estos otros componentes son: las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas y el manejo y control del esfuerzo en las tareas académicas.

Posteriormente, Pintrich y De Groot exponen los tres componentes motivacionales relacionados con los componentes del AAR. En primer lugar, mencionan el componente de valor, que incluye las metas de los estudiantes y sus percepciones sobre la importancia de la tarea. En segundo lugar se encuentra el componente de expectativa. Es decir, las percepciones del estudiante sobre su propia capacidad de llevar a cabo la tarea. El último componente es el afectivo, que encierra las reacciones emocionales del aprendiente hacia la tarea. En la Figura 1 se exponen brevemente los conceptos englobados dentro de estos tres componentes, así como su relación. En los siguientes subcapítulos se explorará cada uno de ellos, así como las teorías que se han encargado de su estudio.

Figura 1

Conceptos motivacionales y sus relaciones dentro del modelo de AAR de Pintrich



Fuente: Elaboración propia

2.3.1 El componente de valor

De acuerdo con Pintrich y De Groot (1990) el componente de valor comprende las metas que el aprendiente establece para realizar una tarea, así como sus percepciones sobre la orientación, importancia y relevancia de ésta. En otras palabras, este componente tiene que ver con las razones para llevar a cabo una actividad, respondiendo a la pregunta “¿Por qué hago esto?”. Núñez (2009) añade que la importancia y relevancia que el individuo le asigne a una tarea determinará si será llevada a cabo o no.

Dentro del componente de valor se encuentran los factores motivacionales del valor de la tarea y la orientación de logro. El valor de la tarea se ha estudiado en relación con la expectativa de éxito, ambos conceptos abordados por la Teoría de

expectativa-valor propuesta primeramente por Atkinson y expandida posteriormente por Eccles. Por otra parte, la orientación de logro (el objetivo de llevar a cabo una tarea) es estudiada a través de la Teoría de motivación de logro propuesta por investigadores como Dweck y expandida por Elliot. A continuación se abordan ambas teorías, así como sus implicaciones para el estudio de la motivación.

2.3.1.1 La Teoría de motivación de logro de Atkinson y el modelo de Eccles

La Teoría de motivación de logro propuesta por Atkinson en 1964 fue el primer modelo formal y con características matemáticas sobre la relación entre los factores motivacionales conocidos como expectativa y valor de la tarea (Wigfield, Tonks y Klauda, 2016). A través de este modelo, Atkinson buscaba explicar los diferentes tipos de conducta enfocadas al logro, tales como la persistencia y la elección entre tareas, basándose en el trabajo de autores como Lewin y Tolman (Atkinson, 1964; Wigfield et al., 2016). De acuerdo a Atkinson, el objetivo de su teoría era estudiar los factores que determinaban la dirección, magnitud y persistencia de la conducta de los individuos en un limitado aunque importante rango de actividades.

En su modelo, Atkinson (1964) describe dos variables resultantes de factores situacionales. La primera de ellas es lo que llama expectativa, es decir, las probabilidades de éxito que el individuo considera que tiene al llevar a cabo la tarea. La segunda variable es el incentivo (o valor) que se refiere a cuán atractivo es para el individuo el alcanzar su objetivo. Tomando como punto de partida lo anterior, Atkinson integra tres constructos en su teoría: la expectativa de logro (P_s), la expectativa de fracaso (P_f) y el valor del incentivo (I_s).

La expectativa de logro se refiere a la medida en la que el sujeto se cree capaz de alcanzar su objetivo, mientras que la expectativa de fracaso se refiere a la percepción del individuo sobre sus probabilidades de fallar. Ambos conceptos se representan en una escala de 0.0 a 1.0 y son inversamente proporcionales. Es decir, si la P_s de un individuo en cierta tarea es de 0.7, la P_f será de 0.3. De igual manera, si la P_f en cierto momento es de 0.9, la P_s se reducirá a 0.1. Por otro lado, el valor del incentivo (I_s) se refiere a la magnitud de la gratificación que el individuo

considera que tendrá en caso de alcanzar el éxito. Atkinson sugirió que la *I*s y el *P*s también se relacionan de forma inversamente proporcional. Por ejemplo, si el individuo considera que su *P*s en cierta tarea es de 0.8, el *I*s será de 0.2, esto porque considerará que alcanzar el objetivo es demasiado fácil. Por el otro lado, si el *P*s es bajo como 0.1, la *I*s será de 0.9. En este caso, dado que el sujeto considera que sus probabilidades de éxito son bajas, la gratificación de triunfar será alta.

La teoría de Atkinson sirvió de base para el estudio más profundo de los componentes motivacionales de valor y expectativa. Feather (Eccles y Wigfield, 2002) expandió la conceptualización de valor al definirlo como el conjunto de creencias estables y generales sobre lo que es deseable. Además, sugirió que los valores son una clase de motivos que dirigen la conducta de los individuos, influyendo así en su percepción de cuán atractivos son ciertos objetivos y motivándolos a alcanzarlos.

El modelo moderno de expectativa-valor fue desarrollado por Eccles, Wigfield y sus colaboradores usando como base aquel propuesto por Atkinson, aunque con las siguientes diferencias: en primer lugar, los conceptos de expectativa y valor son abordados más a fondo, relacionándolos con factores psicológicos, sociales y culturales. En segundo lugar, los experimentos llevados a cabo por Eccles y sus colaboradores tomaron lugar en situaciones del mundo real, a diferencia de aquellos realizados por Atkinson que se desarrollaron en laboratorios (Wigfield et al., 2016). Una tercera diferencia es la interpretación de la relación entre expectativa y valor. Eccles y Wigfield (2002) la consideran de carácter positivo, mientras que Atkinson la esbozó como una relación de tipo inverso.

De acuerdo a Wigfield y Eccles (2000), el objetivo del modelo de expectativa-valor es servir como guía para explicar cómo influye la motivación en la elección de metas, en la persistencia para alcanzarlas y en el proceso. Con el propósito de dar respuesta a esta interrogante, su modelo mantiene la idea de la relación expectativa-valor propuesta por Atkinson. Tomando en cuenta que el énfasis de este subcapítulo es el componente de valor, se ahondará en esta área en específico. En secciones posteriores se volverá a tratar el componente de expectativa.

En términos generales, Eccles y Wigfield (2002) consideran al valor como el incentivo o la razón por la que el individuo lleva a cabo una tarea. Wigfield y sus colaboradores (2016) añaden que Eccles y sus colegas relacionan el valor con las características propias de las tareas, relación que influye en el deseo del individuo de llevarlas a cabo. A esta visión de la tarea más específica se le llaman *valor de la tarea*, concepto base en este modelo.

Eccles propuso cuatro componentes principales para el valor de la tarea: la importancia, el valor intrínseco, la utilidad y el costo (Wigfield y Eccles, 2000; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield et al., 2016). El componente de importancia se refiere a la relevancia que el individuo asigna al cumplimiento satisfactorio de la tarea. Este componente está también relacionado con la trascendencia que tiene la tarea para el individuo porque le permite reafirmar ideas que tiene sobre su propia identidad (Eccles y Wigfield, 2000; Wigfield et al., 2016). El valor intrínseco se refiere al placer que el sujeto obtiene de llevar a cabo la actividad, así como al interés subjetivo que tiene respecto a la tarea.

El componente de utilidad está determinado por la relación entre la tarea y las metas futuras del individuo, tales como la carrera. Una tarea puede tener un valor positivo a pesar de no ser de interés para el sujeto porque permite avanzar hacia sus metas de corto o largo plazo. Finalmente, el componente de costo es definido como los aspectos negativos de llevar a cabo una actividad, tales como la ansiedad, el esfuerzo implicado y los sacrificios que se hacen al iniciar una tarea en lugar de otras.

Respecto a los orígenes de los valores de meta, Higgings (citado en Wigfield et al., 2016) identifica cinco fuentes generales. La primera de ellas es la necesidad de satisfacción, donde aspectos biológicos como el hambre son satisfechos. Este nivel no está relacionado con la cognición. La segunda fuente se refiere a las percepciones de lo que es deseable de acuerdo al contexto social y cultural del sujeto. Higgings menciona los estándares de excelencia dentro de este rubro. La tercera fuente comprende la relación entre el estado actual del sujeto y un estado futuro deseado, determinado por las expectativas que los círculos sociales y familiares del individuo tienen de él. Este fenómeno influye en los valores que la

persona asigna a ciertas tareas, valorándolas más si lo ayudan a alcanzar esas expectativas. La cuarta fuente es la autoevaluación del individuo. En este nivel, los individuos dan mayor valor a las tareas que los ayudan a monitorear su progreso respecto a metas futuras. Finalmente, la quinta fuente es la experiencia.

En resumen, el valor que el individuo asigna a las tareas depende de sus características, las cuales a su vez son influenciadas por aspectos sociales y culturales del contexto, tales como las expectativas familiares y escolares. En cuanto a la influencia de este componente motivacional sobre la conducta del individuo, Wigfield y Eccles han demostrado que el valor de la tarea influye en la actuación, esfuerzo, persistencia y toma de decisiones del individuo (Wigfield y Eccles, 2000; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield et al., 2016).

Battle y Wigfield (citados en Wigfield et al., 2016) encontraron además que la importancia y la utilidad del valor predicen positivamente la elección de carrera de los alumnos universitarios, mientras que el coste de valor (en este caso, tener que asistir a clases) es un factor negativo. En general, el valor de la tarea que el sujeto asigna a una actividad determina su importancia entre otras actividades. Por ejemplo, si para el estudiante el valor de asistir a clases es menor que el de asistir a un entrenamiento deportivo, es más probable que decida asistir al segundo.

Recapitulando, el valor de la tarea, componente motivacional de acuerdo al modelo de AAR de Pintrich, es definido por las características de ésta. Es importante para el estudio de la motivación porque representa la importancia que tiene para el individuo, así como determina si el sujeto se involucrará en ella o no.

2.3.1.2 El enfoque de las metas de logro de Dweck y el modelo tripartito de Elliot

De acuerdo a Pintrich (2000) una de las suposiciones básicas en la teoría del AAR establece que los individuos fijan alguna meta, criterio o referencia contra la cual evalúan y regulan su progreso. Esta suposición plantea la importancia de la meta, estudiada ampliamente desde que Atkinson presentó su Teoría de la motivación de logro, expuesta en el apartado anterior.

Dentro de su teoría, Atkinson propuso que el sujeto desea alcanzar el éxito y evitar el fracaso. Esta distinción fue heredada del trabajo de Lewin, una de las influencias en la Teoría de motivación de logro. De acuerdo a Atkinson (citado en Elliot, 1999) este acercamiento a la motivación resulta familiar para cualquier individuo común, dado que la mayoría de las personas son motivadas por los posibles resultados positivos o negativos de sus acciones. A pesar de mencionar el tema, Atkinson no ahondó más en su estudio y únicamente planteó la distinción entre el deseo de triunfar y el miedo a fallar.

El estudio de este fenómeno quedó en manos de investigadores como Dweck y Nicholls (Elliot, 1999), quienes fueron pioneros del enfoque de las metas de logro. Dentro de esta tradición se entiende a las metas de logro como la razón por la que el individuo lleva a cabo una tarea. A su vez, esta teoría propone que el tipo de meta adoptado proporciona el marco con el que los individuos interpretan y experimentan las características del contexto.

Varios modelos han sido propuestos para el enfoque de la meta de logro. A pesar de que usan diferente terminología, dos concepciones son comunes a todos los modelos: las metas de dominio y las metas de desempeño (Rawsthorne y Elliot, 1999). Rawsthorne y Elliot proponen que las metas de dominio se centran en el desarrollo de una competencia y dominio de una tarea, mientras que las metas de desempeño se centran en demostrar la propia competencia respecto a otros.

Tradicionalmente se considera que las metas de dominio influyen positivamente en el aprendizaje dada su relación con factores como el esfuerzo, la persistencia, estrategias autorregulatorias de cognición, búsqueda de ayuda y más. Por el otro lado, aunque suele relacionarse a las metas de desempeño con consecuencias negativas debido a su naturaleza superficial basada en los juicios externos sobre uno mismo y no en el aprendizaje, varios estudios indican que este tipo de metas también propician el AAR (Elliot, 1999). Estas inconsistencias dejaron al descubierto que la dicotomía dominio-desempeño no abarcaba completamente el fenómeno, por lo que era necesario elaborar un estudio más detallado (Elliot, 1999; Eccles y Wigfield, 2002).

Elliot y sus colegas retomaron la distinción hecha por Atkinson entre el deseo de triunfar y el miedo a fallar, reestructurándola en la dicotomía acercamiento-evasión, algo que Dweck no había hecho de manera conceptual (Pintrich, 2000), e incorporándola a la distinción dominio-rendimiento que había prevalecido en el enfoque de la meta de logro (Rawsthorne y Elliot, 1999). Fue a través de esta integración que fueron capaces de proponer un marco tripartito de la meta de logro compuesto por tres elementos: las metas de dominio, de acercamiento al rendimiento y de evasión al rendimiento.

De acuerdo a Elliot (1999; Elliot y Church, 1997), las metas de dominio se enfocan en lograr desarrollar competencia en una tarea. Las metas de acercamiento al rendimiento se centran en superar a otros y demostrar así la competencia y superioridad propias, mientras que las metas de evasión al rendimiento buscan evitar fallar y parecer incompetente. Elliot (1999) y Pintrich (2000) hacen mención de la meta de evasión de dominio, en la que el individuo se plantea metas para evitar sentirse incompetente de acuerdo a estándares personales sin tomar en cuenta la opinión de otras personas. Elliot (1999) deja fuera del modelo tripartito este tipo de meta, aunque menciona que puede ser útil para ciertas poblaciones.

Elliot proporciona más detalles sobre los componentes del modelo tripartito. Respecto a las metas de dominio, propone que son fundamentalmente satisfactorias y retadoras para el individuo, lo que pone en marcha procesos afectivos, cognitivos y conductuales con resultados positivos. Estos resultados pueden ser observados en la persistencia, esfuerzo y autodeterminación del sujeto. No obstante, la relación entre este tipo de meta y fenómenos extrínsecos como el desempeño en exámenes es escasa, aunque nunca negativa (Elliot, 1999).

Respecto a las metas de evasión de rendimiento, Elliot menciona que se caracterizan por ser aversivas y generadoras de procesos afectivos, cognitivos y conductuales que conducen a resultados negativos como la ansiedad. Por otro lado, las consecuencias de las metas de acercamiento al rendimiento son bastante variables, dado que si bien el sujeto intenta primordialmente alcanzar el éxito, aunque sea superficialmente, también intenta alejarse del fracaso al mismo tiempo.

Tomando en cuenta la dicotomía deseo de triunfar-miedo a fallar propuesta por Atkinson, se podría ubicar a las metas de dominio en la primera categoría (deseo de triunfar) y a las metas de evasión al rendimiento en la segunda (miedo a fallar). No obstante, las metas de acercamiento al rendimiento pueden ubicarse en ambas clases. Parece ser que este tipo de metas son las causantes de las discrepancias en los resultados que eventualmente impulsaron la creación del modelo de Elliot.

Elliot ahonda más en este tema y expone dos ejemplos: si un sujeto se pone una meta de acercamiento al rendimiento para evitar fallar, es posible que se empeñe lo suficiente para alcanzar el éxito, pero al mismo tiempo podría desarrollar una ansiedad que lo afectará a largo plazo. Por el otro lado, si el sujeto busca la aprobación social a través de este tipo de meta, las consecuencias negativas podrían comprometer su integridad física o psicológica en pos de alcanzar su objetivo. Como es posible ver, este tipo de meta genera resultados menos estables que los dos tipos anteriores.

Recapitulando, el modelo propuesto por Elliot y sus colaboradores ofrece una perspectiva más amplia sobre las razones que impulsan a los individuos a involucrarse en ciertas tareas, es decir, el porqué de embarcarse en determinados procesos. A diferencia del valor de la tarea, el enfoque de logro se ve primordialmente determinado por las características del sujeto y no de la tarea. Es por este motivo que Pintrich consideró el modelo tripartito de Elliot como una importante aportación al estudio de la motivación y posteriormente lo integró a la Teoría del AAR. A continuación se expondrán las relaciones entre ambas teorías de acuerdo a la visión de Pintrich.

2.3.1.3 Relación entre el componente motivacional de valor y el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich

Pintrich (2000) justificó la integración de la Teoría de la motivación de logro y la Teoría del AAR a través del uso del modelo tripartito de Elliot, el cual incluía dentro de su estudio el análisis de las razones por las que los individuos se involucran en una actividad, al igual que el cómo y porqué de los motivos para alcanzar sus

objetivos. De acuerdo a Meece (citado en Pintrich, 2000), esta visión sobre la motivación puede influir en varios de los aspectos involucrados en el proceso del AAR.

Respecto a las metas de dominio, Pintrich sugiere la existencia de una influencia positiva de éstas sobre diferentes componentes de la autorregulación, de acuerdo a los resultados obtenidos en estudios anteriores. Esta relación es justificada por el hecho de que si los individuos determinan su estándar académico de acuerdo a metas que buscan el aprendizaje y no el únicamente el desempeño, ellos monitorearán su rendimiento y tratarán de controlarlo y regularlo a través de procesos autorregulatorios más eficaces.

Pintrich procede a describir el papel de las metas de dominio en cada una de las cuatro fases y áreas dentro de su modelo de AAR. En cuanto a la relación metas de dominio-regulación de la motivación, Pintrich establece la existencia entre este tipo de metas y otros procesos motivacionales como la eficacia, el valor, el interés, las atribuciones y el afecto/emoción. Aparentemente, los estudiantes que se enfocan en mejorar y aprender son capaces de interpretar la retroalimentación recibida en función del progreso que han hecho, y no como indicadores de su capacidad o incapacidad.

El fenómeno anterior se debe a que los estudiantes con metas de dominio tienden a creer que el esfuerzo lleva al éxito, y que el fracaso no se debe a factores propios a él como su capacidad, sino a su escaso esfuerzo y a su pobre elección de estrategias de autorregulación. Estas ideas mantienen la imagen positiva que el individuo tiene sobre sí mismo, atribuyendo el fracaso a factores bajo su control. En cuanto a la relación metas de dominio-valor de la tarea, Pintrich sugiere que esta clase de metas tiene una fuerte relación con los componentes de valor intrínseco, de utilidad y de importancia que el sujeto le asigna a la meta.

Como último punto, Pintrich hace mención de los hallazgos de Wolters, quien sugirió una relación positiva entre el establecimiento de metas de dominio por los estudiantes universitarios y las estrategias de regulación de su eficacia, interés y valor, lo que Wolters llamo motivación intrínseca. Además, estas metas se encuentran asociadas a menor ansiedad, mayor orgullo y satisfacción.

En cuanto a las metas de acercamiento al rendimiento, Pintrich recalca la naturaleza poco estable de esta categoría y hace mención de los estudios en los que estas metas obtuvieron resultados diversos. No obstante, sugiere la posibilidad de que los estudiantes centrados en metas de acercamiento al rendimiento en realidad no se encuentran en una posición inferior a aquellos con metas de dominio como anteriormente se pensaba. De hecho, ambos tipos de meta pueden guiar al individuo a la realización de una actividad, dependiendo claro de las características de ésta. Por el contrario, las metas de evasión de rendimiento sí se encuentran asociadas de forma negativa a los otros componentes de la motivación y al desempeño, aumentando por ejemplo los niveles de ansiedad.

De igual manera, Pintrich (2000) ofrece una introducción a la regulación del componente de valor de meta en las primeras tres fases del AAR. Él plantea que esta percepción es activada desde la fase 1, *planeación y activación*, ya sea de manera voluntaria o automática, cuando la tarea le es presentada al estudiante por el profesor u otra persona. La decisión del alumno de comprometerse en ella dependerá de cuán relevante, importante o útil le sea. Pintrich hace mención de un tipo específico de apreciación sobre la meta, los *juicios de facilidad de aprendizaje*, que proveen al individuo información sobre la dificultad de la tarea basada en el conocimiento metacognitivo sobre ella, así como experiencias previas.

A pesar de los estudios limitados sobre la segunda fase, *monitoreo*, se asume que posteriormente el sujeto trata de darle seguimiento a los constructos motivacionales, incluida dentro de ellos el valor de meta. La condición para que esto pase es que el individuo esté consciente de sus percepciones. Una vez ubicado en la tercera fase, *control*, el estudiante puede intentar aumentar el valor de una meta académica al tratar de hacerla más relevante o útil para diferentes aspectos de su vida, como la carrera profesional. Es de esta manera que se afronta a tareas que le pueden parecer aburridas o difíciles.

2.3.2 El componente de expectativa

El segundo componente motivacional propuesto por Pintrich y De Groot (1990) es el de expectativa. A pesar de que este componente ha sido estudiado a través de una variedad de constructos en el estudio de la motivación, Pintrich y De Groot plantean que éste básicamente comprende las creencias de los alumnos sobre su capacidad para alcanzar un objetivo y sobre el poder que ejercen sobre su propio rendimiento, respondiendo así a la pregunta “¿Puedo llevar a cabo esta tarea?”.

De acuerdo a ambos investigadores, diferentes aspectos de este componente han sido relacionados con la metacognición de los alumnos, su empleo de estrategias cognitivas y la gestión de su esfuerzo. Los resultados de los experimentos sugieren que estas relaciones son positivas, es decir, que el que los estudiantes se piensen capaces propicia una mejor metacognición, mejor uso de estrategias y hace más probable que persistan al llevar a cabo una tarea.

Además de lo anterior, los estudios llevados a cabo por investigadores como Robert Bandura, Dale Schunk y Ellen Skinner plantean la existencia de un ciclo recíproco entre los diferentes constructos de este componente (autoeficacia, control percibido, etcétera) y el desempeño de los alumnos. Un alumno que se piensa capaz obtiene mejores resultados, los cuales refuerzan la percepción de sí mismo. Por el lado contrario, un alumno que se considera incapaz obtiene peores resultados, reforzando la imagen pobre que ya posee (Bandura, 1994; Schunk, 1996; Skinner, 2015).

Como ya se mencionó, el componente de expectativa ha sido estudiado haciendo uso de distintos constructos. No obstante la variedad de conceptos, Lefcourt (citado en Skinner, 2015) señala que todos ellos se refieren al mismo fenómeno, y que aunque cada investigador trata de separar lo más posible su modelo de los de los demás, todas las teorías terminan empalmándose en cierta medida.

En este subcapítulo se presentan la teoría de expectativa-valor de Eccles, abordada en el apartado correspondiente al valor de la tarea; la teoría de la autoeficacia de Bandura, de relevancia para el estudio de la motivación académica

(Camposeco, 2012); y la teoría de control percibido de Ellen Skinner, que busca unificar las diferentes teorías sobre la autopercepción (Skinner, Zimmer-Gembeck y Connell, 1998). Estos tres modelos han estudiado la motivación académica a través de las percepciones del individuo sobre sí mismo, o el *self*, complementando las percepciones del individuo sobre el valor de las tareas.

2.3.2.1 La expectativa dentro del modelo de expectativa-valor de Eccles

Uno de los constructos que Atkinson propuso dentro de su teoría de motivación fue el de *expectativa de éxito*, el cual se refiere a las probabilidades que el sujeto considera tener de lograr determinado objetivo (Atkinson, 1964; Wigfield et al., 2016). De acuerdo a él, este factor se encontraba relacionado negativamente con el *valor del incentivo*, o la gratificación esperada de alcanzar una meta. Posteriormente, Eccles y sus colaboradores ampliaron y profundizaron el estudio de ambos conceptos, resultando en lo que llamaron *valor de meta*, *expectativas de éxito* y *creencias de habilidad* (Wigfield et al., 2016).

El concepto valor de la meta se abordó en el apartado anterior. Respecto a las expectativas de éxito, Eccles y Wigfield (Camposeco, 2012; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield y Eccles, 2000) las definen como las creencias que el individuo tiene sobre la calidad de su desempeño en una tarea futura, sin importar el lapso involucrado. El tercer constructo en el modelo, llamado creencias de habilidad, se refiere a la percepción que el individuo posee sobre su competencia actual en un campo determinado, tanto en una escala personal como en comparación a otros estudiantes (Wigfield et al., 2016).

De acuerdo a Wigfield y Eccles (2000), las expectativas de éxito y las creencias de habilidad se diferencian en que las primeras se centran en el futuro y en una tarea en específico, mientras que las segundas se enfocan en el presente y abarcan la percepción de competencia de manera amplia. No obstante, esta distinción teórica resulta ser difícil de comprobar en situaciones reales, dado que ambos factores se encuentran estrechamente relacionados e incluso llegan a ser empíricamente indistinguibles (Eccles y Wigfield, 2002).

Respecto al origen de estos constructos, Eccles y Wigfield sugieren que son el resultado de factores sociocognitivos, determinados a su vez por las percepciones que los individuos tienen sobre lo que los demás esperan de ellos, su memoria afectiva y sus desempeños anteriores. Wigfield y sus colaboradores (2016) plantean que las experiencias de dominio durante la infancia y los años prescolares forman una fuente importante de estas percepciones. Cuando los infantes aprenden a llevar a cabo distintas actividades por sí mismos, su sentido de competencia aumenta. Éste puede ser mejorado si la retroalimentación por parte de los padres, otro factor crucial, proporciona al niño más oportunidades de crecimiento, o por el lado contrario puede ser afectado si son demasiado críticos.

Una vez que los niños ingresan a la escuela entran en juego dos elementos más. El primero de ellos es la evaluación constante, formal y sistemática, la cual permite a los alumnos recibir evaluaciones claras. A través de ellas, los niños generan un mejor entendimiento de sus fortalezas y debilidades en diferentes áreas. El segundo elemento es la comparación social contra individuos de la misma edad. Este tipo de comparación puede alterar las creencias de habilidad que el infante construyó por sí solo durante la etapa preescolar. Schunk y Pajares (citados en Wigfield et al., 2016) plantean que esta nueva información ayuda a los niños a calibrar sus creencias de eficacia, y probablemente son la razón por la su relación con el desempeño se fortalece conforme los individuos envejecen.

En conjunto, estas creencias de expectativa han demostrado ser de los predictores de desempeño académico más confiables (Wigfield et al., 2016). Por ejemplo, en uno de los experimentos llevados a cabo por Eccles y Wigfield (2002), las creencias de expectativa de los alumnos fueron los predictores más importantes de su desempeño en la materia de matemáticas. Estos resultados refuerzan la propuesta del modelo moderno de expectativa-valor, la cual establece que las creencias de expectativa y los valores de meta influyen directamente en el desempeño, esfuerzo y persistencia de los estudiantes.

2.3.2.2 La teoría de autoeficacia de Bandura

Cuando Robert Bandura publicó el primer marco teórico sobre la autoeficacia, el estudio de la motivación era dominado por las teorías de *locus* de control y de impotencia aprendida (Skinner et al., 1998). De acuerdo a estas teorías, los humanos tienen la necesidad de poseer control sobre los fenómenos que afectan su vida. Los individuos pueden satisfacer esta necesidad si se perciben capaces de controlar las causas de estos fenómenos (*locus interno*). Por el contrario, si llegan a considerar que las causas están fuera de su alcance (*locus externo*), la necesidad no es satisfecha, llegando a generar un sentimiento de impotencia que afecta su conducta.

Bandura criticó este enfoque que se centraba exclusivamente en las expectativas de resultado, es decir, las relaciones entre causas y efectos construidas cognitivamente por los individuos. La teoría de expectativa-valor de la tarea también cometía este mismo error al centrarse en este tipo de expectativas, ignorando que sin importar cuán fuertes sean las relaciones causa-efecto, los individuos no actúan a menos que estén convencidos de que son capaces de influir en ellas (Bandura, 1994). Por consiguiente, la motivación es regulada por dos tipos de expectativas: las expectativas de resultado y las expectativas de eficacia, también denominadas autoeficacia (Wigfield y Eccles, 2000; Skinner et al., 1998).

Bandura definió la autoeficacia como aquellas creencias de los individuos sobre su capacidad para producir determinados niveles de desempeño que ejercen influencia sobre los eventos que afectan sus vidas. La autoeficacia determina los sentimientos, pensamientos, motivación y comportamiento de las personas (Bandura, 1994). Al ser un constructo multinivel, varía en fuerza, generalidad y dificultad. Siendo así, algunas personas poseen un fuerte sentido de autoeficacia y otras no; para algunos individuos una misma creencia abarca diferentes escenarios, mientras que para otros cada creencia es específica; algunos se piensan eficaces incluso en tareas difíciles, y otros sólo en las fáciles (Bandura, citado en Eccles y Wigfield, 2002).

Estas creencias de autoeficacia afectan la toma de decisiones, esfuerzo y persistencia de los individuos (Eccles y Wigfield, 2002; Pintrich, 2000; Schunk, 1996). En general, un fuerte sentido de autoeficacia favorece el bienestar de los individuos. Aquellas personas con alta percepción de autoeficacia consideran las tareas difíciles como retos, no como obstáculos. Se plantean objetivos desafiantes y se mantienen firmes ante las dificultades y los fracasos. Se recuperan rápidamente de sus tropiezos y consideran que pueden mejorar su rendimiento pues las habilidades se pueden adquirir (Bandura, 1994).

Por el lado contrario, los individuos con baja percepción de autoeficacia huyen de las tareas difíciles pues las consideran una amenaza. Se proponen metas fáciles y muestran poco compromiso con ellas. Al enfrentarse a obstáculos, se enfocan en sus deficiencias y las adversidades futuras en lugar de en su desempeño. Se rinden fácilmente pues ante el menor fallo empiezan a dudar de sus capacidades y son presas fáciles del estrés y la depresión. Estos efectos sobre la conducta, positivos y negativos, han sido apoyados ampliamente por la evidencia recopilada en experimentos llevados a cabo en campos como el académico, el médico y el deportivo (Eccles y Wigfield, 2002).

2.3.2.2.1 Fuentes de la autoeficacia

Bandura propuso cuatro fuentes de autoeficacia: experiencias previas, experiencias vicarias, persuasión verbal e índices fisiológicos (Bandura, 1994; Camposeco, 2012; Schunk, 1990). Las experiencias previas o experiencias de dominio son la forma más efectiva de generar una autoeficacia fuerte. Los éxitos del sujeto la fortalecen, mientras que los fracasos la debilitan. No obstante, si el individuo experimenta únicamente triunfos puede llegar a acostumbrarse al éxito inmediato, lo que resulta contraproducente. Para obtener un sentido de autoeficacia verdaderamente robusto es necesario enfrentarse también a obstáculos. De esta manera, las personas aprenden que para alcanzar su objetivo necesitan llevar a cabo esfuerzos.

En el área académica, Bandura (citado en Camposeco, 2012) plantea que la influencia de las experiencias previas sobre la autoeficacia depende de la forma en

que el individuo interpreta diversas variables personales y situacionales. Algunas de estas variables son: las estructuras previas de conocimiento (noción sobre sí mismo y el entorno que le permiten al alumno determinar en qué enfocará su atención y cómo interpretará la información), la dificultad de la tarea (entre mayor la dificultad de la meta alcanzada, mayor el efecto positivo sobre la autoeficacia) y los factores contextuales (los factores externos que intervienen).

La segunda fuente de autoeficacia comprende las experiencias vicarias provistas por modelos sociales. Ser testigo del éxito obtenido a través del esfuerzo ejercido por un individuo similar a uno fortalece la idea que también se tiene lo necesario para alcanzar los mismos objetivos. En el mismo orden de ideas, observar el fracaso de estos modelos a pesar de su esfuerzo afecta negativamente la autoeficacia. El impacto de este tipo de experiencias depende de la similitud percibida entre el modelo y el observador. Entre mayor sea esta similitud, mayor será el efecto. Por el contrario, si el observador se considera diferente al modelo, los éxitos y fracasos del último no serán de mayor importancia.

Además de esta similitud percibida, Camposeco (2012) propone otros cuatro factores que determinan el impacto de las experiencias vicarias sobre la autoeficacia académica. El primero es la competencia, pues un estudiante estará más inclinado a imitar a alguien competente en la tarea. El segundo es su forma de actuar, ya sea de modo experto, como lo haría un profesor, o de afrontamiento, como lo haría otro alumno. En tercer y cuarto lugar se encuentran la credibilidad del modelo y la presentación entusiasta del mensaje, respectivamente.

La tercera fuente es la persuasión verbal. Es más probable que los individuos ejerzan y mantengan un mayor esfuerzo en tareas dadas si se les asegura que poseen la capacidad para dominarla. Sin embargo, si la percepción de autoeficacia se alimenta únicamente de este medio, será más difícil mantenerla en un nivel alto que debilitarla. Una creencia de competencia adquirida por medio de la opinión externa es rápidamente invalidada al enfrentarse a un obstáculo real. Por el otro lado, un pobre sentido de competencia provoca la evasión y abandono de retos, creando un ciclo entre una autoeficacia baja y un desempeño pobre que la refuerza (Bandura, 1994).

En lo académico, Camposeco (2012) señala que la información externa sobre la eficacia del estudiante es proporcionada por la retroalimentación que recibe. Esta retroalimentación fortalecerá la eficacia si resalta la capacidad personal, particularmente durante las primeras etapas de desarrollo en las que ésta se presenta susceptible a cambios. Por el otro lado, si la retroalimentación atribuye los resultados al esfuerzo constante, el estudiante puede concluir que su capacidad es limitada. Parece ser que esta última propuesta se opone a lo planteado por otros teóricos de la motivación, como el propio Bandura, quienes consideran que atribuir los resultados al esfuerzo y no a la capacidad es más beneficioso para el estudiante, pues el primero es un factor bajo su completo control.

La última fuente son los índices fisiológicos. Las personas hacen uso de las respuestas somáticas y emocionales para juzgar la autoeficacia, así como del estado de ánimo. El estrés y la tensión son consideradas como vulnerabilidad. Bandura (1994) señala que la autoeficacia se puede modificar al disminuir el estrés de los individuos. En la escuela, algunos índices fisiológicos son la taquicardia antes o durante una prueba, así como un sonrojo al cometer un error frente a los demás. La ansiedad también se interpreta como capacidades y destrezas limitadas, mientras que la falta de ella indica competencia (Bandura, citado en Camposeco 2012).

2.3.2.2.2 Desarrollo de la autoeficacia a través de la vida

Las cuatro fuentes de autoeficacia se presentan a lo largo del desarrollo de la autoeficacia individual, un proceso que se extiende durante toda su vida. Bandura (1994) ofrece una descripción de esta evolución desde el nacimiento hasta la adultez. Plantea que los humanos nacen sin conciencia de sí mismos, por lo que necesitan explorar su entorno y notar su influencia sobre él para generar las primeras experiencias de autoeficacia. Al agitar una sonaja y producir sonido, o llorar y llamar la atención de los padres, los infantes aprenden que sus acciones generan efectos. Los bebés que experimentan exitosamente esta etapa se vuelven

más competentes y conscientes de sí mismos, al contrario de aquellos en entornos en los que los eventos ocurrían sin importar si habían participado o no.

Sin embargo, Bandura advierte que el desarrollo temprano de la autoeficacia requiere más que relaciones causa-efecto. Es necesario que los infantes asimilen estas relaciones como parte de sus propias acciones. Sugiere que el *self* se diferencia de otros a través de la experiencia diferida. Si alimentarse es satisfactorio cuando uno come y no cuando los demás lo hacen, la experiencia propia se vuelve distinta a la de los demás. Además, el ser identificado como individuos independientes por las personas a su alrededor refuerza su sentido del *self*. Estos factores eventualmente generan en los infantes una representación simbólica de sí mismos como individuos.

Estas experiencias iniciales de autoeficacia toman lugar en el seno familiar. Los padres responsables del desarrollo de sus hijos generan oportunidades para que los infantes desarrollen, evalúen y pongan a prueba sus capacidades físicas, competencias sociales y habilidades lingüísticas y cognitivas que necesitarán en su vida diaria. Posteriormente, el entorno social de los infantes se expande, permitiendo así la comparación entre pares. Este fenómeno no sólo permite a los individuos ampliar y evaluar el conocimiento sobre sus propias capacidades, sino también la oportunidad de aprender a través de la fuente de experiencias vicarias.

La comparación entre pares incrementa una vez que los niños ingresan al sistema educativo, pero no es el único factor de importancia. La escuela se convierte en el principal escenario para generar competencias cognitivas y habilidades para la solución de problemas, además del lugar donde sus conocimientos y habilidades son continuamente puestos a prueba y evaluada, lo que permite a los niños fortalecer su sentido de eficacia intelectual. Otros dos factores que influyen sobre ésta son la mejora de los niveles de motivación, producto del establecimiento de metas y obtención de incentivos, y las interpretaciones explícitas que los instructores hacen del desempeño de los niños.

Durante la adolescencia, los individuos aprenden a asumir la responsabilidad de sus acciones en virtualmente todos los aspectos de su vida. Una vez que entran a la vida adulta, tienen que lidiar con nuevas necesidades, resultado de relaciones

afectivas estables, el matrimonio, la paternidad y la ocupación laboral. En este momento, las habilidades adquiridas en las etapas previas y la percepción sobre ellas determinan cómo los individuos se enfrentan a los aspectos de la adultez. En cierto momento, las personas establecen rutinas, estabilizando su autoeficacia a nivel macro. No obstante, nuevos retos, como la incorporación al mundo virtual, puede desestabilizar su percepción de eficacia.

2.3.2.2.3 Procesos mediadores entre la autoeficacia y el desempeño

Después de haber analizado diversos estudios, Bandura (citado en Camposeco, 2012) sugirió que aunque la autoeficacia podría afectar directamente el desempeño, ésta podría ejercer su influencia sobre el individuo a través de cuatro mediadores: mediadores cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. Siendo Bandura parte de la corriente del AAR, los mediadores cognitivos que él propone toman lugar en diferentes etapas del proceso de aprendizaje.

Bandura (1994) señala que los mediadores cognitivos toman una variedad de formas. Como se mencionó con anterioridad, la autoeficacia influye en el planteamiento de metas: entre mayor sea la percepción de eficacia, más altas serán las metas planteadas por el individuo, así como su compromiso a alcanzarlas. Otro mediador cognitivo involucrado es la anticipación de escenarios: los individuos con fuerte sentido de eficacia prevén situaciones en los que pueden triunfar, mientras que aquellos con baja autoeficacia se preparan para situaciones de fracaso. Una vez iniciada la acción, una autoeficacia robusta es necesaria para mantenerse en el curso a pesar de los obstáculos y errores que se presenten.

En cuanto a los mediadores motivacionales, Bandura hace mención de tres factores, que han sido estudiados por sus teorías propias. El primero de ellos es la atribución de causas, estudiado por la teoría de la atribución. El segundo son las expectativas de resultado, estudiadas por la teoría de expectativa-valor. El último mediador es la meta, estudiado por la teoría del logro. En el caso de la atribución de causas, los sujetos con alta autoeficacia atribuyen el fracaso a la falta de esfuerzo, no a la falta de capacidad.

Ya se mencionó la crítica de Bandura a la teoría de expectativa-valor por enfocarse en las expectativas de resultado en lugar de las de eficacia. A pesar de esta afirmación, Wigfield y Eccles (2000) aclaran que su modelo de expectativa-valor es más cercano al de Bandura en tanto que también se enfoca en las creencias personales sobre la capacidad propia en lugar de las creencias sobre relaciones causa-efecto. Sin embargo, reconocen que su enfoque es más general que el de la mayoría de las investigaciones de Bandura, las cuales se acercan al estudio de la eficacia en tareas específicas.

Regresando a los mediadores entre autoeficacia y desempeño, el tercer conjunto de ellos está conformado por los mediadores afectivos. Las creencias de las personas sobre su capacidad para lidiar con el estrés y la depresión juegan un papel central en el control de la ansiedad al propiciar o evitar la formación de patrones de pensamiento inquietantes. Además, afectan la toma de decisiones al provocar que el sujeto se enfrente o evite situaciones amenazantes. Estas creencias operan junto a las de control sobre el pensamiento, que se refieren a la capacidad de controlar los pensamientos inquietantes sin importar su frecuencia. En conjunto, ambas creencias de eficacia operan juntas para regular la ansiedad y la toma de decisiones.

Se ha comprobado que la autoeficacia académica de los universitarios en determinadas materias se relaciona negativamente con la ansiedad ante los exámenes, reflejando la relación positiva entre autoeficacia y rendimiento. Otro ejemplo de esta relación fueron los resultados obtenidos por Chemers, Hu y García (citados en Camposeco, 2012), quienes analizaron los patrones de conducta en estudiantes universitarios con autoeficacia alta. Encontraron que estos estudiantes percibieron la nueva situación como reto, expresaron expectativas más altas, tendieron a ser más optimistas y evidenciaron menores problemas fisiológicos como nervios, irritabilidad y estrés. Todas estas características resultaron en un rendimiento académico superior.

Finalmente, el cuarto y último tipo de mediadores es el de los procesos conductuales. La autoeficacia, al influir sobre la toma de decisiones, puede incluso alterar la trayectoria de vida de los individuos. Esto se debe a que diferentes

competencias, intereses y relaciones sociales son definidos de acuerdo a los entornos y situaciones en los que el sujeto decide involucrarse. Es así que la autoeficacia es uno de los componentes que definen la identidad de las personas a largo plazo. Bandura (1994) y Camposeco (2012) hacen mención de la elección de carrera y desarrollo profesional como uno ejemplo de las consecuencias de la autoeficacia en la vida de las personas. Entre mayor sea su nivel de autoeficacia, más opciones de carrera tomarán en cuenta seriamente. Además, su interés y compromiso serán mayores, causando niveles de éxito más altos.

2.3.2.3 La autoeficacia para el aprendizaje de acuerdo a Schunk

Así como Bandura criticó el énfasis que las teorías de expectativa-valor ponían en las expectativas de resultado, Schunk, uno de sus colaboradores, criticó su uso del constructo de autoeficacia en el contexto académico, donde los individuos se enfrentan a situaciones en las que poseen pocas o nulas habilidades. De acuerdo a Schunk (1996), este concepto se centraba en la realización de conductas que ponen en acción una relación causa-efecto sin tomar en cuenta que muchas veces los individuos ni siquiera saben cómo llevar a cabo estas conductas, lo que hace que la autoeficacia sea cercana a cero.

Como solución a lo anterior, Schunk planteó la existencia de la *autoeficacia para el aprendizaje*, la cual se refiere a las creencias del individuo sobre su capacidad para aprender cómo llevar a cabo una conducta. Por ejemplo, si el sujeto sabe que para presentar un buen ensayo necesita ordenar lógicamente sus ideas (expectativa de resultado), el que se crea capaz de hacerlo (autoeficacia) no es suficiente si no posee las estrategias y habilidades necesarias. Es aquí donde la autoeficacia para el aprendizaje toma importancia, pues de ésta depende que el sujeto se piense capaz de aprender la conducta que posteriormente activará la relación causa-efecto que busca.

De acuerdo a su propuesta, los individuos inician su vida escolar con diferencias en sus percepciones de eficacia, construidas a través de las fuentes planteadas por Bandura. Conforme avanzan en las actividades, la autoeficacia de

aprendizaje es influenciada por factores personales como el planteamiento de metas y por factores externos, como la retroalimentación de los profesores e incentivos escolares. A partir de esta información, los alumnos evalúan qué tan bien se están desempeñando. Si perciben progreso hacia sus objetivos y mejora en su competencia, su motivación y autoeficacia de aprendizaje serán fortalecidas.

Dada su relevancia en el ambiente escolar, Schunk considera que la autoeficacia para el aprendizaje es un importante factor involucrado en la motivación y el proceso de aprendizaje. Los estudiantes que se consideran más eficaces respecto a su aprendizaje suelen involucrarse en actividades como sesiones de clase, estudiar la bibliografía y monitorear su progreso. En consecuencia, su desempeño es mejorado, lo que refuerza la autoeficacia y motivación, iniciando nuevamente el ciclo.

2.3.2.4 La teoría de control percibido de Ellen Skinner

Ellen Skinner (1992; Skinner et al., 1998) plantea que todos los individuos experimentan la necesidad innata de sentirse capaces de interactuar eficientemente con su entorno físico y social. Esta necesidad, que ha sido de interés para el estudio de la naturaleza humana por siglos, fue introducida al estudio de la motivación por Robert White a través de la ahora clásica publicación *Motivation reconsidered: The concept of competence* (Skinner, 2015), la cual se contraponía a las corrientes del conductismo y de la psicología freudiana que prevalecían en la época.

White acuñó el término *necesidad de competencia* para referirse a la necesidad humana de provocar resultados deseados y evitar los indeseados. Esta necesidad motiva a los humanos para buscar oportunidades en las que puedan provocar cambios a su alrededor, persistir a pesar de los obstáculos y obtener satisfacción al obtener éxito. Además, es la responsable de la predisposición humana a experimentar curiosidad, a ser atraídos por la novedad, explorar y experimentar y descubrir cómo funcionan las cosas.

Al conjunto de creencias sobre cuán eficaz es un individuo en producir o evitar los resultados que desea es denominado *control percibido*. Dentro de este

concepto se incluyen las percepciones sobre la eficacia y capacidad del sujeto, así como el grado de estructura y respuesta del entorno (Skinner et al., 1998). El estudio de la naturaleza del control percibido fue tan fructífero que más de 100 conceptos relacionados a él se encontraban en uso tal sólo una década después de que en 1966 Julian Rotter presentara su artículo pionero *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*, el cual, en conjunto con las aportaciones de las teorías impotencia aprendida, autoeficacia y atribución, redefinió el estudio de todas las ciencias sociales (Skinner, 2015),

Dado que estas teorías se refieren al proceso interno relacionado con la necesidad de competencia, Ellen Skinner (1992; Skinner et al., 1998) planteó la posibilidad integrarlas y a sus constructos bajo una nueva conceptualización del control percibido en el ámbito académico. Una de las aportaciones fundamentales de estas teorías que Skinner incluyó en su modelo fue la distinción entre creencias sobre las relaciones causa-efecto en el entorno (centrales en las teorías de locus de control y de atribución) y las creencias sobre el acceso del individuo a estas relaciones (centrales a la teoría de la autoeficacia).

Basándose en lo anterior, tres aspectos fueron incluidos en la nueva conceptualización del control percibido (2015; Skinner, Wellborn y Connell, 1990; Skinner et al., 1998). Al primero de ellos se le llamó *creencias de estrategia*, o las expectativas sobre los resultados que determinadas causas generan. Las causas pueden ser internas (esfuerzo, habilidad), externas (dificultad de la tarea, figuras de poder, sistemas burocráticos), impersonales (suerte, casualidad) y desconocidas. La más importante de ellas es el esfuerzo, dado que el sujeto puede ejercerlo y modificar la intensidad de éste a su voluntad (Skinner, 2015).

El segundo aspecto fue denominado *creencias de capacidad*, o las expectativas sobre el grado en el que el sujeto tiene acceso a las causas que producen los efectos deseados o previenen los indeseados. Dado que el esfuerzo se presenta como la estrategia más eficiente para alcanzar el éxito, la capacidad más importante es la de producir el esfuerzo necesario. No obstante, el sujeto puede recurrir a otras estrategias aparte del esfuerzo. Por ejemplo, si considera que las

figuras con poder son importantes para obtener el resultado deseado (creencia de estrategia) y además se siente capaz de influir en ellos (creencia de habilidad).

Algunos de los estudios llevados a cabo en el campo del control percibido se han enfocado en determinar los patrones entre las creencias de estrategia y de habilidad que afectan el compromiso de los individuos con las tareas, definido como el producto de satisfacer la necesidad de control y considerado el mediador más importante entre el control percibido y el desempeño (Skinner, 1992). En los experimentos llevados a cabo por Skinner, los niveles más altos de compromiso se encontraron en los estudiantes que consideraron que la estrategia de esfuerzo era efectiva y que tenían la capacidad para ejercerlo. Por el lado contrario, los niveles más bajos fueron hallados en los alumnos que consideraban la habilidad, las figuras de poder y la suerte como estrategias eficaces pero que no podían acceder a ellas.

El tercer y último factor es el de *creencias de control*, o las expectativas generalizadas sobre la capacidad del individuo de alcanzar su objetivo sin importar las estrategias a utilizar. En este factor entran en juego los constructos de contingencia y de capacidad. La contingencia se refiere a las creencias sobre la existencia de una relación entre las acciones del sujeto y sus resultados. Las creencias de control se verán reforzadas si el individuo considera que sus acciones tienen efecto sobre el entorno (contingencia). Por el lado contrario, si el individuo considera que los cambios a su alrededor no guardan relación con sus acciones (no contingencia), las creencias de control serán afectadas. Las creencias de capacidad de suman a las de contingencia para afectar o beneficiar el control percibido, aunque la relación entre ellas no es explícita para el sujeto.

En conjunto, estos tres componentes determinan el control percibido por el sujeto, que a su vez ejerce influencia sobre el bienestar mental y físico del individuo. Esto lo hace a través de cinco tipos de mecanismos identificados Skinner (2015). El primero está conformado por los mecanismos motivacionales. Estos mecanismos incluyen la iniciativa, esfuerzo, compromiso, persistencia y determinación de los individuos. El segundo conjunto es el de los mecanismos emocionales. De acuerdo a este modelo, una percepción de competencia resulta en gozo, optimismo, entusiasmo, emoción orgullo y satisfacción. Si por el contrario el individuo se

considera incompetente las emociones como miedo, pesimismo, vergüenza, tristeza y decepción se presentarán.

El tercer tipo de mecanismos está relacionado con la cognición. Un control percibido alto hará que los estudiantes accedan a procesos cognitivos superiores, con los que podrán generar hipótesis, poner a prueba nuevas estrategias y regular su actuación. En caso de enfrentarse a la pérdida de control, los alumnos pierden acceso a todos esos procesos, lo que a largo plazo podría resultar en un agotamiento cognitivo, definido como la incapacidad para construir e integrar procesos mentales, así como para solucionar problemas. El cuarto conjunto de mecanismos es el de los mecanismos funcionales, encargados de mantener la atención y la cognición enfocadas en el proceso de aprendizaje en turno.

Finalmente, el quinto tipo de mecanismos se refiere a procesos neurofisiológicos. El estudio de estos mecanismos es reciente y se basa principalmente en experimentos con animales. De acuerdo a Maier (citado en Skinner, 2015), estos estudios demuestran la influencia del control percibido sobre el sistema relacionado con el estrés, resultando en fenómenos como el aumento de la presión arterial, inflamación, hormonas del estrés y deterioro de las estructuras cerebrales responsables de la memoria y el aprendizaje. Sin embargo, es posible inmunizar estos efectos al someter al sujeto a situaciones desafiantes y controlables, las cuales facilitan el desarrollo saludable de la estructura cerebral.

2.3.2.5 Relación entre el componente motivacional de expectativa y el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich

Pintrich y De Groot (1990) englobaron los constructos de autoeficacia y de control percibido dentro del componente de expectativa. Sin embargo, en la presentación del MSLQ únicamente incluyeron el primero dentro de los factores a evaluar, agregando el control percibido en su versión final. En cuanto a los resultados en esta primera versión, ambos investigadores encontraron que la autoeficacia se relacionaba positivamente al compromiso cognitivo de los estudiantes y a su desempeño académico. Los estudiantes con alto nivel de autoeficacia reportaron

hacer uso de más estrategias cognitivas y metacognitivas y de más esfuerzo en todas las tareas que se les presentaban.

Estos procesos relacionados al *self* pueden ser encontrados en las cuatro fases del AAR: planeación y activación, monitoreo, control y reacción (Pintrich, 2000). En la primera fase, la autoeficacia y control percibido se hacen presentes durante la evaluación que el sujeto hace de su posición actual ante la tarea, lo que determinará su curso de acción de acuerdo a cuán eficaz se sienta de llevarla a cabo. En la fase dos, es primordial que el individuo esté consciente de sus creencias de expectativa para poder monitorearlas. Esto es necesario para ser capaz actualizar sus creencias formadas antes de la acción con a la información que está obteniendo sobre la tarea en tiempo real.

Durante la tercera fase, las creencias de expectativa son modificadas a través del uso de estrategias como la retroalimentación positiva a sí mismo (“Sé que puedo hacer esto”) (Bandura, citado en Pintrich, 2000). Finalmente, en la cuarta fase las creencias de expectativa pueden ser afectadas por las atribuciones del sujeto, es decir, los factores a los que los individuos atribuyen su éxito o fracaso. Por ejemplo, si el estudiante atribuye su fracaso a un esfuerzo pobre y además cree que es capaz de controlar este factor, su autoeficacia y control percibidos no serán afectados, pues es un factor bajo su control. En cambio, si cree que su fracaso se debe a la suerte, pero él cree que nunca es afortunado, su autoeficacia y control percibidos serán afectados debido a la no contingencia entre sus acciones y sus resultados.

Una vez que el proceso de aprendizaje autorregulado culmina, la información obtenida durante él servirá como base en la fase uno cuando el ciclo vuelva a comenzar. Esto comprueba el ciclo mencionado por Bandura y Skinner, en el cual los alumnos que iniciaron el proceso con altas expectativas obtuvieron mejores resultados, lo que reforzó sus creencias de expectativa en las fases iniciales de procesos siguientes. Por el lado contrario, bajas expectativas en la fase uno provocan malos resultados, los cuales son procesados en la fase cuatro y proveen una base débil en siguientes tareas. Skinner (2015) enunció este ciclo como una dinámica en la que el rico se vuelve más rico y el pobre más pobre.

2.3.3 El componente afectivo

El tercer y último componente motivacional propuesto por Pintrich y De Groot (1990) es el afectivo. Este componente se refiere a las reacciones afectivas o emocionales del estudiante respecto a la tarea. La pregunta a la que responde este componente es “¿Cómo me siento sobre esta tarea?”. De entre las reacciones relevantes a esta interrogante, el constructo de ansiedad ante exámenes fue elegido para darle respuesta, dada su importancia en el contexto educativo de acuerdo a investigaciones hechas por autores como Hill y Wigfield. Posteriormente, Pintrich (2000) agregó el constructo de atribución, relacionado a las expectativas de éxito, dentro del área motivacional/afectiva del modelo de AAR.

Como punto de partida, Hill y Wigfield (1984) hacen uso de la definición de ansiedad ante exámenes propuesta por Dusek, quien describe esta reacción como un sentimiento o estado emocional no placentero con efectos psicológicos y conductuales que se experimenta durante la evaluación formal y otras situaciones evaluativas. Este tipo de ansiedad emerge en algunos niños durante la educación preescolar o básica, cuando los padres tienen expectativas demasiado altas sobre el desempeño sus hijos o les demandan resultados poco realistas. Cuando los niños fallan en alcanzar estas metas, los padres reaccionan negativamente, lo que genera temor por parte de los infantes a volver a ser evaluados. Posteriormente, la comparación social entra en juego, pudiendo resultar una presión personal, familiar y social demasiado alta.

Ambos autores proponen que esta reacción debilita directamente el desempeño académico. Los estudiantes ansiosos son más susceptibles al fracaso, suelen evitar la crítica y el fracaso, así como situaciones en las que se les evalúa por temor a ser evaluados negativamente. Además, procuran involucrarse en tareas fáciles en las que el éxito es más fácil de obtener. Por el contrario, los alumnos poco ansiosos suelen elegir, persistir y disfrutar del reto de ser evaluados, lo que les permite desempeñarse mejor en tareas que se consideran relativamente difíciles.

Por otra parte, la ansiedad también tiene aspectos cognitivos. Parece ser que la atención es la mediadora entre el desempeño y la ansiedad ante exámenes. Los

individuos ansiosos tienen pensamientos irrelevantes a la tarea, que generalmente involucran preocupación excesiva. Esto no permite que los sujetos se enfoquen correctamente. Del lado contrario, los individuos poco ansiosos se enfocan mejor en la tarea. Estos efectos negativos de la ansiedad ante los exámenes hacen que los estudiantes ansiosos suelen ser más ineficientes en el uso de estrategias cognitivas que los no ansiosos, aunque ambos ejerzan el mismo esfuerzo y persistencia (Pintrich y De Groot, 1990).

En cuanto al constructo de atribución, éste es definido como la explicación de la causa detrás de un fenómeno o resultado (Harvey y Martinko, 2012). Después de que un sujeto obtiene cierto resultado de sus acciones, ya sea éxito o fracaso, busca explicar cuál fue la causa de éste. Weiner (2010), el principal exponente de esta teoría, propone que las causas a las que el individuo atribuye su éxito o fracaso pueden ser comparadas y contrastadas a través de las características comunes a todas ellas. Estas similitudes forman las tres *dimensiones de causalidad: locus, estabilidad y control*. De acuerdo a las características de la causa percibida, un sentimiento es experimentado por el aprendiente. A continuación se ofrece una breve descripción de la teoría de atribución de Weiner.

2.3.3.1 La Teoría de atribución de Weiner

Alfred Weiner, uno de los discípulos de Atkinson, propuso un modelo de atribución que se convirtió en una de las teorías motivacionales más importantes por décadas (Eccles y Wigfield, 2002). De acuerdo a Weiner (1985), la creación de esta teoría se justificaba por la importancia atemporal y universal del entendimiento de la causalidad, así como por sus consecuencias para la adaptación de los individuos. Por consiguiente, la médula de la teoría son las causas de un fenómeno o resultado, las cuales se relacionan a una variedad de emociones (Weiner, 2014). Entre las causas percibidas más comunes se encuentran: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte (Weiner, 1985, 2010).

Weiner (2014) identificó el origen del interés en el estudio de la atribución en los estudios llevados a cabo por Atkinson y Friz Heider en la década de los 50,

siendo este último el verdadero pionero en el pensamiento de la atribución. Atkinson planteó que la verdadera recompensa intrínseca de comportamientos exitosos es una emoción: orgullo. Esta emoción positiva tenía una contraparte, la vergüenza, generada por el fracaso en una tarea. Ambos constructos dirigían la conducta humana al entrar en conflicto: si el orgullo percibido en el logro hipotético de una tarea sobrepasaba la vergüenza al fallar, el individuo actuaría. En el caso opuesto, el individuo se retiraría.

Friz Heider fue el responsable de introducir el concepto de la atribución a la psicología a través de su libro *The Psychology of Interpersonal Relationships* (Weiner, 1985, 2010, 2014). Heider argumentó que todas las personas son “psicólogos inexpertos”, pues poseen la necesidad de entender las causas detrás de las conductas y sus correspondientes consecuencias (Harvey y Martinko, 2012). La principal distinción causal hecha por Heider fue la de *factores dentro del individuo* y *factores dentro del entorno*. Esta dicotomía interno-externo ya era aceptada en la década de los 50, pero no fue hasta la publicación del libro de Julian Rotter en 1966 que se volvió el principal criterio comparativo en la Psicología (Weiner, 1985).

Teniendo como base lo anterior, la primera distinción en el análisis de la estructura de la causalidad fue la de dimensión interna y dimensión externa. Weiner enfatizó la importancia de darle estructura a las percepciones de atribución de los individuos pues permite encontrar las propiedades comunes a las causas y así reemplazar las comparaciones cualitativas con comparaciones cuantitativas. A través de esta taxonomía, las atribuciones que parecieran tener nula relación como esfuerzo-éxito (el esfuerzo es la causa del éxito) y apariencia-aceptación social (la apariencia es la causa de la aceptación social) pueden ser comparadas y contrastadas (Weiner, 2010).

La segunda distinción en la estructura de la causalidad fue de hecho propuesta por Weiner y sus colaboradores (Weiner, 1985), quienes argumentaron que algunas de las causas internas, como la habilidad, se perciben como constantes, mientras que otras como el esfuerzo se consideran variables. De esta forma, las causas más comunes fueron clasificadas en un esquema de 2x2. La habilidad se clasificó como interna y estable, el esfuerzo como interno e inestable,

la dificultad de la tarea como externo y estable y la suerte como externo e inestable. No obstante, puede haber fallas en la clasificación. Por ejemplo, aunque el esfuerzo se considera inestable, hay personas a las que se les califica como permanentemente flojas o trabajadoras.

Una tercera distinción causal fue señalada por Rosenbaum (Weiner, 1985), quien notó que algunas causas son controlables, como el esfuerzo, mientras que otras están fuera del control del individuo, como la fatiga. Weiner integró ésta y las otras dos distinciones en lo que llamó las *dimensiones causales*, todas ellas relacionadas a las creencias de expectativa y el afecto. La primera dimensión es la del *locus*, la cual describe la internalidad o externalidad de la atribución. El locus influye sobre la autoestima y es especialmente relevante para las reacciones afectivas. Por ejemplo, el fracaso atribuido a causas internas provoca culpa y vergüenza, pero si se atribuye a causas externas provoca enojo y resentimiento (Eccles y Wigfield, 2002; Harvey y Martinko, 2012).

La segunda dimensión de causalidad es la de *estabilidad*. Las atribuciones en esta dimensión se asocian principalmente con las expectativas de éxito y el fenómeno de la impotencia aprendida. Si se considera que las causas de un fenómeno son estables, entonces se espera que el resultado, sea éxito o fracaso, sea el mismo en cualquier momento. Por el otro lado, si las causas son inestables, el resultado podría ser diferente. En este caso, un triunfo anterior no asegura el éxito futuro, así como el fracaso pasado no asegura volver a fallar, e incluso existiría la posibilidad de lograr el objetivo en el siguiente intento (Weiner, 1985, 2010).

La tercera dimensión es la de *control*. Control se refiere a cuán susceptible es una causa de ser alterada a voluntad. Una causa controlable es aquella que el sujeto puede cambiar, mientras que otras están fuera de su alcance para ser alteradas (Weiner, 2014). Esta dimensión se relaciona con emociones sociales, algunas dirigidas al *self* (como la culpa) y algunas hacia los otros (como el enojo).

Además de estas tres dimensiones, Weiner (1985, 2010) sugirió la existencia de un cuarto componente, el de la *globalidad*, el cual se refiere al rango de situaciones en las que una cause tiene influencia. Por ejemplo, si el estudiante reprueba un examen de cálculo puede atribuirlo a su falta de aptitudes matemáticas

(rango estrecho) o una total falta de inteligencia (rango amplio). No obstante, no suele incluirla en el análisis de atribuciones que lleva a cabo dentro de sus artículos.

Las tres dimensiones de causalidad percibidas por el sujeto, así como las emociones ligadas a ellas, son determinadas una vez que éste ha llevado a cabo la tarea, mientras que sus efectos sobre las expectativas de éxito y conducta se experimentan en tareas posteriores. Weiner (1985) propone la siguiente secuencia en el proceso de atribución: después de que se presenta el resultado de un evento, una emoción primitiva es generada, basada en el éxito (felicidad) o fracaso (tristeza) en la tarea. Estas emociones, que forman una *apreciación primaria*, dependen del resultado obtenido, mas no de la atribución, por lo que Weiner las denominó *dependientes de resultado-independientes de atribución*.

Posterior a la apreciación primaria, el individuo busca formar una atribución al resultado. Una vez que se establece una causa, ésta es ubicada en el espacio formado por las tres dimensiones de la causalidad (interna/externa, estable/inestable, controlable/incontrolable). Las propiedades de la atribución generan una nueva emoción, una *apreciación secundaria*, catalogada como *dependiente de atribución*. Algunas de las emociones examinadas por Weiner (1985, 2010, 2014) son: orgullo, confianza, temor, vergüenza, impotencia y culpa, las cuales son dirigidas a uno mismo, así como envidia, admiración, desprecio, enojo, lástima y gratitud, que son dirigidas hacia los otros.

El orgullo se produce cuando un éxito es atribuido a causas internas, ya sean controlables, como el esfuerzo, o incontrolables, como la habilidad. Por el otro lado, si la atribución es una causa externa y controlable, se presenta la gratitud. La condición de esta emoción es que la persona a la que se considera responsable haya beneficiado al sujeto voluntariamente. La confianza es el producto de una atribución estable para el éxito, pues es probable que éste se vuelva a repetir. El temor, por el otro lado, se debe a causas inestables, pues se teme que el éxito no ocurra de nuevo. La envidia es generada cuando el éxito ajeno es producto de causas internas e incontrolables, como la belleza. Si por el lado contrario es producto de causas internas y controlables, la admiración toma su lugar.

El enojo es provocado por la atribución del fracaso propio a factores externos y controlables. Es decir, cuando la causa del infortunio se considera responsabilidad de otros. Si el fracaso es atribuido a causas internas y controlables, se presenta culpa. Si las causas son internas pero incontrolables, como la inteligencia, se experimenta vergüenza. Se experimenta lástima cuando el fracaso ajeno se debe a causas incontrolables al sujeto, como una deficiencia mental. Si estas causas le son controlables, se presenta el desprecio, que implica superioridad al otro. Finalmente, la impotencia es provocada por la atribución del fracaso a causas estables, pues se espera que éste se repita en el futuro.

Además de lo anterior, Weiner (2010) hace mención de cuatro técnicas de las cuales el sujeto se vale para manipular las atribuciones percibidas por otros. Estas técnicas, denominadas estrategias de dirección de la impresión, son: negación, pretexto, justificación y confesión. En la negación, la más primitiva de estas estrategias, el sujeto no reconoce un resultado. No obstante, es fácil de confirmar su veracidad. El pretexto, la técnica más común, busca cambiar la dimensión de una atribución de controlable a incontrolable, esperando que la culpa sea aminorada. La justificación es similar, aunque a la causa incontrolable se le hace ver como un deber moral, como tener que cuidar a un familiar. Finalmente, en la confesión el sujeto reconoce su error, aunque pretende dar la impresión de que haciéndolo se le puede considerar un buen individuo.

Para terminar, Weiner (1985) cierra el proceso de atribución con la influencia que las expectativas de éxito y el afecto ejercen sobre la conducta. Recapitulando, la estabilidad percibida en las causas responsables del éxito o fracaso previo determinan las expectativas de resultado futuras. Causas estables generan la convicción de que el futuro será igual al pasado. Por el contrario, causas inestables proveen de esperanza en un futuro diferente. Por su parte, las tres dimensiones de causalidad juegan un papel en la aparición de determinadas relaciones causa-emoción, las cuales, en conjunto con la expectativa, sirven como mediador entre el pensamiento y la conducta (Weiner, 2010).

2.3.3.2 Relación entre el componente motivacional afectivo y el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich

Los constructos relacionados al componente afectivo toman lugar en las cuatro fases del AAR (Pintrich, 2000). Como ya se señaló, los efectos de la ansiedad toman lugar antes y durante la tarea, mientras que las atribuciones ejercen su influencia al inicio y al final de ésta. En la primera fase del AAR, planeación y activación, los estudiantes ansiosos pueden anticipar los efectos de la ansiedad incluso antes de comenzar una prueba, lo que puede resultar en el uso incorrecto de estrategias que llevan a un mal desempeño en el examen. En cuanto a las atribuciones, la dimensión de estabilidad de las causas percibidas en tareas anteriores puede afectar las expectativas de éxito en la tarea actual. Una causa estable crea la expectativa de un resultado similar, al contrario de una causa inestable.

Estudios en ansiedad ante exámenes y en el proceso de atribución buscan modificar ambos constructos en la segunda y tercera fase, que corresponden al monitoreo y control, a través de técnicas que permitan a los individuos ser conscientes de sus percepciones y adaptarlas a su beneficio. Por ejemplo, los estudiantes pueden tratar de alentarse a sí mismos para reducir las emociones negativas y la ansiedad. De manera interesante, el alumno también puede hacer uso estas reacciones dañinas para motivarse. Por ejemplo, el sujeto podría evocar la posible culpa o vergüenza futura para aumentar el esfuerzo ejercido con tal de evitar tales emociones. Finalmente, en la cuarta fase, reacción y reflexión, las atribuciones toman el papel protagónico.

III. Metodología

Schunk, colaborador y amigo de Pintrich, incluyó el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* como uno de sus mayores legados (2005). Schunk planteó que este instrumento de autoinforme propició la investigación dentro de la Teoría del AAR gracias a que provee al investigador con una medida válida y confiable, además de que es sencillo de aplicar y puede ser utilizado en estudiantes de diferentes edades. Basado en esto, sugirió que éste mantendría la popularidad con la que ya gozaba conforme investigadores continuaban explorando el campo.

La predicción de Schunk fue correcta, puesto que incluso hoy en día sigue siendo validado y utilizado en proyectos alrededor del mundo, como el llevado a cabo por Jackson de la North Carolina Central University, EE.UU. (2018), por Nausheen de la University of Punjab, Pakistán (2016) y el de Curione y Huertas de la Universidad Católica Argentina (2016). Esta característica de flexibilidad permitió no sólo su aplicación en este trabajo, sino que dio lugar a la realización del mismo.

Lo anterior se debe a que la evaluación objetiva de la motivación académica forma parte medular de este proyecto de investigación. Por lo tanto, el desarrollo de éste dependía directamente de la existencia de un instrumento validado que sirviera para tal propósito. Fue a través de esta búsqueda que el MSLQ fue identificado gracias a su ya antes mencionada popularidad en el área, y una vez seleccionado sirvió como primer contacto con el modelo de AAR de Paul Pintrich, que a su vez permitió estructurar el marco teórico previo.

El instrumento en sí mismo comprende la mayoría de los conceptos abarcados dentro del capítulo anterior, siendo éstos el valor de la tarea, la autoeficacia, el control percibido y la ansiedad. Si bien las metas de dominio, de acercamiento y de evasión al rendimiento no son incluidas explícitamente en el MSLQ, éstas son enmarcadas dentro de las categorías de orientación intrínseca y extrínseca, y sirven para poder llevar a cabo un mejor análisis de resultados. Finalmente, la atribución es un concepto no abarcado dentro del cuestionario, pero Pintrich (2000) lo incluyó dentro de su modelo de AAR y guarda estrecha relación con los demás conceptos, por lo cual fue abordado dentro del marco teórico.

A continuación, se expone tanto la historia del MSLQ como su estructura, junto con el proceso a través del cual se obtendrán los datos a analizar. Posteriormente se describe el proceso de aplicación del instrumento a la muestra seleccionada. Esto sirve como antecedente para el análisis final. Se puede revisar el cuestionario completo al final de este trabajo, bajo el nombre Anexo 1. Éste se encuentra en inglés debido a que, dada la característica bilingüe de la muestra, a los informantes se les proporcionó la versión original del instrumento con el fin de evitar errores de traducción.

3.1 El Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich

El *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) es un instrumento de autoinforme diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje que estudiantes universitarios emplean para sus asignaturas (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1993). De acuerdo a la Teoría del AAR, el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje, por lo que sus creencias y cogniciones sirven como mediadores entre él y la información a procesar (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991). Esta visión es lo que diferencia al MSLQ de otros instrumentos de autoinforme, dado que permite prestar especial atención a los procesos motivacionales involucrados en el AAR (García y Pintrich, 1995).

Aunque el proyecto del diseño del instrumento fue desarrollado informalmente desde 1982, año en el que los autores comenzaron su investigación en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios, no fue hasta 1986 que el *National Center for Research on Improving Postsecondary Teaching and Learning* (NCRIPAL), centro bajo el mando del *Department of Education* de los Estados Unidos, reconoció y patrocinó la investigación de manera oficial. El equipo de Pintrich llevó a cabo tres pilotajes: uno en 1986, uno en 1987 y uno en 1988. En total, aplicaron las versiones preliminares del instrumento a 1,771 alumnos de nivel superior (Pintrich et al., 1993). Los resultados fueron sometidos a análisis teóricos y empíricos antes de presentar una versión final (Pintrich et al., 1991).

El manual para la versión final del instrumento fue publicado en 1991. El cuestionario se divide en dos secciones: una sobre motivación, conformada por 31 reactivos, y otra sobre estrategias de aprendizaje que incluye 31 reactivos referentes al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como 19 sobre manejo de recursos (Pintrich et al., 1991). En total, el MSLQ cuenta con 81 reactivos. Además, dentro del manual se incluye un formato de retroalimentación al alumno, el cual le es entregado junto con sus resultados respecto al resto del grupo y recomendaciones sobre cómo mejorar sus procesos motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje (Pintrich et al., 1991; Pintrich et al., 1993).

Siguiendo la clasificación de los componentes motivacionales propuesta por Pintrich y DeGroot en su artículo de 1990, la sección sobre motivación del MSLQ está dividida en tres secciones. La primera sección aborda el componente de expectativa, englobando a su vez dos sub-escalas: las percepciones de autoeficacia y las creencias de control sobre el aprendizaje. La segunda sección comprende el componente de valor. Tres sub-escalas son incluidas en esta sección: orientación de meta intrínseca (enfocada en el aprendizaje y dominio), orientación de meta extrínseca (enfocada en desempeño y aprobación externa) y creencias sobre el valor de la tarea. Finalmente, la tercera sección se refiere al componente afectivo. En este componente únicamente se evalúa el nivel de ansiedad en el alumno provocado por los exámenes (Pintrich et al., 1993). En total, la sección sobre motivación del instrumento está compuesta por seis sub-escalas.

Por otro lado, la sección de estrategias de aprendizaje se divide en tres escalas generales: cognición, metacognición y uso de recursos. No obstante, esta sección no es de relevancia para el presente proyecto, por lo que no se ahondará más en su estructura. De acuerdo a Pintrich y sus colaboradores (1991, 1993), las quince escalas que componen el MSLQ (seis de motivación y nueve de estrategias del aprendizaje) pueden ser usadas en conjunto o por separado de acuerdo a las necesidades del investigador o instructor.

Respecto a la aplicación del MSLQ, todos los reactivos dentro de él son contestados haciendo uso de la escala Likert de 7 puntos, en el que 1 representa *not at all true for me* y 7 indica *very true for me* (Pintrich, 1993). Los sujetos seleccionan qué tan veraz es la afirmación en la pregunta de acuerdo a sus propias percepciones. La duración de la aplicación es aproximadamente de 30 minutos. No se expone ninguna otra regulación para su aplicación. No obstante, García y Pintrich (1995) recomiendan que sea aplicado durante el horario de la asignatura sobre la que se está preguntado, permitiendo así que los sujetos experimenten una mejor inmersión y contesten de manera más precisa. Cabe recordar que el MSLQ no evalúa los componentes del proceso de aprendizaje en general, sino delimitada en una asignatura. García y Pintrich (1995) consideran que éste es el punto medio entre el proceso en general y los procesos específicos a cada tarea.

Tabla 1
Reactivos en la sección de motivación del MSLQ de acuerdo a sub-categorías

Sub-escala	Reactivos
Orientación al logro intrínseca (meta de dominio)	1, 16, 22, 24
Orientación al logro extrínseca (meta de desempeño)	7, 11, 13, 30
Valor de la tarea	4, 10, 17, 26
Creencias de control sobre el aprendizaje	2, 9, 18, 25
Autoeficacia en el aprendizaje y desempeño	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
Ansiedad ante exámenes	3, 8, 14, 19, 28

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la recolección de los datos, es necesario obtener la media en cada sub-escala del MSLQ. Esto se hace al sumar las respuestas en los reactivos dentro de la misma sub-escala y promediando el resultado. En la Tabla 1 se puede apreciar la clasificación de los reactivos dentro de la sección de motivación del instrumento de acuerdo a la sub-escala a la que pertenecen. Algunos reactivos

dentro del instrumento se encuentran marcados como “inversos”. En éstos se pide invertir el resultado antes de promediar la sub-clase. Esto se lleva a cabo al restar la respuesta del sujeto al valor 8. Por ejemplo, si el sujeto seleccionó 3, el valor inverso de ese reactivo es de 5 (Pintrich et al., 1991).

Aunque el MSLQ tiene como principal objetivo analizar la relación entre los componentes motivacionales y las estrategias de aprendizaje a través de los resultados obtenidos en el proceso anterior, estudios también han hecho uso de estos datos para analizar la relación entre sus sub-clases y variables externas. El artículo de Pintrich y DeGroot de 1990 sirve como muestra, dado que dentro de sus objetivos se encontraba el analizar cómo las variables motivacionales y cognitivas se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes. Este análisis, por ejemplo, mostró relaciones positivas entre el nivel de valor intrínseco y autoeficacia y el desempeño del alumno.

Las propiedades del MSLQ expuestas con anterioridad probablemente sean la razón por la que sigue contando con bastante popularidad en el estudio de la motivación. De acuerdo a Artino (2005), el MSLQ ha sido usado cientos de veces por incontables instructores. Además, ha sido traducido a más de 20 lenguas y cuenta con versiones validadas formalmente en español y chino. No obstante su popularidad, el MSLQ, al igual que cualquier instrumento de autoinforme, ha sido cuestionado respecto a su validez y confiabilidad. García y Pintrich (1995) expusieron y refutaron tales preocupaciones haciendo uso de los resultados obtenidos a través del proceso de validación al que se sometió el instrumento desde su publicación en 1991. Concluyeron que aunque es cierto que este tipo de instrumentos cuenta con ciertas debilidades, las pruebas psicométricas sobre validez del constructo, confiabilidad, consistencia interna, validez predictiva y utilidad práctica muestran que el MSLQ es confiable.

Cabe mencionar que dentro de las pruebas psicométricas hechas al MSLQ la de validez predictiva resulta de interés al proyecto. García y Pintrich (1995) exponen que este punto fue evaluado de acuerdo a la relación entre los resultados de los estudiantes en el MSLQ y su calificación final en una asignatura. De acuerdo a los resultados, las sub-escalas motivacionales mostraron relaciones significativas

con las calificaciones, además de tomar la dirección que se esperaba. Los estudiantes que consideraban a las tareas interesantes y de importancia, que contaban con un enfoque de dominio, con un alto nivel de percepción de autoeficacia así como de control sobre su aprendizaje contaban con mayor probabilidad de obtener una calificación final exitosa. En el caso de la sub-escala de la ansiedad, la relación era de tipo negativo.

3.2 Aplicación del instrumento

El MSLQ fue aplicado a la generación 2016 tanto en el grupo matutino como el grupo vespertino durante la segunda semana de julio de 2019, perteneciente al período 2019-2. En el caso del primero, el cuestionario fue llevado a cabo el día 24 de mayo de 2019 al inicio de la clase Lingüística Comparada y Análisis de Errores (9:00 a 9:30 hrs.), en la cual se encontraban presentes 24 de los 35 estudiantes inscritos. En el caso del segundo, el cuestionario fue distribuido el día 21 de mayo de 2019 al final de la clase Interculturalidad (16:30 a 17:00 hrs.), a la cual asistieron 23 de los 25 alumnos en lista. Ambas asignaturas fueron impartidas por el mismo profesor.

Además de contestar el instrumento MSLQ, se pidió a los estudiantes proveer información demográfica a través de un corto formulario. Dentro de éste se solicitaba a los informantes proporcionar su nombre, edad, estado como alumno regular o irregular y como alumno que cursa por primera o segunda vez la materia, situación laboral, Estado de residencia y tiempo de traslado a la FES Acatlán, institución de educación media superior de procedencia y máximo nivel de estudios de ambos padres. Los alumnos contestaron el formulario y la totalidad del cuestionario en un promedio de 14 minutos.

La información demográfica proporcionada por los informantes fue tabulada, al igual que los promedios en cada sub-escala de las dos secciones del MSLQ, siguiendo para estos últimos el procedimiento descrito por Pintrich en el manual oficial (1991). Además, se obtuvo acceso a las calificaciones finales de los alumnos en ambas materias a través de una solicitud formal a la jefatura de la LEI, esto con el objetivo de poder llevar a cabo el análisis estadístico sobre la correlación entre

los componentes de la motivación académica y el desempeño escolar de los universitarios. Toda la información proporcionada es confidencial.

Una vez obtenidos los promedios de cada informante en todas las sub-escalas del MSLQ, se dividieron los resultados de la muestra en dos formas: la primera, recopilando los resultados de un total final de 40 informantes, y la segunda, recopilando los resultados de los informantes de acuerdo a su grupo. Posteriormente se buscó el *coeficiente de correlación lineal* (r), obtenido a través de la fórmula producto-momento de Pearson, entre cada sub-sección motivacional y el promedio de estas seis sub-escalas con la calificación final, incluyendo en el análisis ambos turnos, matutino y vespertino. Este procedimiento se repitió, pero con los resultados de cada turno individualmente.

El coeficiente de correlación lineal “es la medida numérica de la fuerza de la relación lineal entre dos variables” (Johnson y Kuby, 2012, p. 136). Este coeficiente nos indica el efecto del cambio en una variable (x) sobre otra variable (y). Éste se representa en una escala entre -1 (correlación negativa perfecta) y +1 (correlación positiva perfecta). Entre más se acerque r a +1, mayor es la influencia positiva de x sobre y . Es decir, entre más aumente x , más aumenta y . Por el otro lado, entre más se acerque r a -1, mayor es la influencia negativa de x sobre y , o en otras palabras, entre más aumente x , más disminuye y . Una tercera posibilidad es que r se acerque a 0, lo que se traduce en una relación lineal inexistente entre ambas variables.

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la fórmula de correlación Pearson, al igual que la información demográfica de la muestra.

IV. Resultados

En este último capítulo se presenta primeramente la información demográfica recabada a través del formulario distribuido a los alumnos. En el segundo apartado se exponen y analizan los coeficientes de correlación lineal entre las seis sub-escalas motivacionales en el MSLQ y la calificación final de los estudiantes en la materia, obtenidos a través de la fórmula de Pearson. De igual manera, se incluye el análisis del coeficiente entre el promedio general en la sección sobre motivación y la calificación de los informantes. Los datos a continuación servirán como base para comprobar o refutar la hipótesis del proyecto: la motivación académica mantiene una relación lineal positiva significativa con el desempeño escolar de la generación 2016 de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, la cual permite explicar la tasa de eficiencia terminal en tiempo curricular.

4.1 Información demográfica

El instrumento fue aplicado a un total de 47 estudiantes: 24 pertenecientes al turno matutino y 23 al turno vespertino. El grupo matutino contestó el instrumento durante la clase Lingüística Comparada y Análisis de Errores, cuya lista consta de 35 alumnos inscritos, mientras que el grupo vespertino lo contestó durante la clase Interculturalidad, cuyo número de estudiantes inscritos es de 25 personas. El listado de alumnos en ambas materias, así como sus calificaciones finales, fue proporcionado por el profesor titular con permiso de la jefatura de la LEI.

La muestra de 47 estudiantes representa el 78.3% de la población total en ambas materias. No obstante, es de gran importancia mencionar que se retiraron cinco informantes del turno matutino y dos del turno vespertino. Esto se debe a que reprobaron sus respectivos cursos, por lo que no se les asignó una calificación en el listado, sino NA (No Acreditó). Dado que la UNAM considera toda calificación inferior a 6.0 como reprobatoria, no es posible asignar de forma confiable un promedio final a estos estudiantes. Los resultados obtenidos a través de la fórmula

de Pearson se verían afectados de manera diferente si se les fuera asignado un 5 o un 0, ambos reprobatorios, por lo que se optó por dejarlos fuera.

Después de retirar los siete informantes que no acreditaron el curso, la muestra final terminó conformada por 40 alumnos, 19 en el turno matutino y 21 en el turno vespertino. En total, representan el 66.7% de la población de octavo semestre. El rango de edad va de los 21 a los 32 años, distribuyéndose de la siguiente manera: 5 alumnos de 21 años, 13 de 22 años, 8 de 23 años, 6 de 24 años, 3 de 25 años, 1 de 26 años, 2 de 27 años y 1 de 32 años, además de un informante que no contestó. Respecto a su estatus como alumnos regulares, 27 (67.5%) de ellos se encuentran al corriente curricular, mientras que 13 (32.5%) se han atrasado. No obstante, ésta fue la primera vez que los 40 informantes tomaron sus respectivas materias.

De los 40 informantes, 25 (62.5%) radican en el Estado de México, mientras que los 15 (37.5%) restantes residen en la Ciudad de México. Sobre su institución de procedencia, 20 (50%) cursaron el nivel medio superior en una institución perteneciente a la UNAM, 16 (40%) en una institución pública y 4 (10%) en instituciones particulares. Se les interrogó sobre el tiempo de traslado de sus hogares a la institución, lo cual reflejó los siguientes resultados: 14 estudiantes tardan menos de 30 minutos en llegar, 5 tardan entre 31 y 60 minutos, 10 tardan entre 61 y 90 minutos, 9 tardan entre 91 y 120 minutos y 2 tardan más de dos horas en arribar a la FES. Respecto a su situación laboral, 21 (52.5%) alumnos trabajan, mientras que 19 (47.5%) se encuentran desempleados.

Finalmente, se solicitó a los informantes proporcionar información sobre el grado máximo de estudios de sus padres. Los resultados se distribuyeron de esta manera: en cuanto a la escolaridad de la madre, 1 no asistió a la escuela, 3 cuentan con certificado de primaria, 9 con certificado de secundaria, 8 con certificado de bachillerato, 15 cuentan con licenciatura y 4 cuentan con posgrado. En cuanto a los padres, 1 cuenta con certificado de primaria, 9 con certificado de secundaria, 8 con certificado de bachillerato, 19 cuentan con licenciatura y 3 con posgrado.

Estos datos sirven únicamente como referencia para el lector, pues no son tomados en cuenta dentro del análisis siguiente. Si bien es cierto que Pintrich y sus

colaboradores (Pintrich et al., 1991) también recopilaron información demográfica dentro de su presentación del MSLQ, ésta fue de carácter meramente informativo, no tomada en cuenta dentro de su análisis, incluso permitiendo que los informantes decidieran no proporcionar ciertos datos personales. De igual manera, dentro de este proyecto, este tipo de información de la muestra es únicamente descriptiva, cuyas gráficas pueden encontrarse bajo el Anexo 2, al final del documento.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de la fórmula de correlación de Pearson, cuyos factores a analizar son los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las sub-escalas motivacionales incluidas en el MSLQ y sus promedios finales.

4.2 Análisis de las correlaciones lineales simples entre los componentes motivacionales en el MSLQ y la calificación final de los informantes

El MSLQ contempla seis sub-escalas motivacionales, enmarcadas dentro de los tres componentes de la motivación académica: dentro del componente del valor de la tarea se incluyen la orientación intrínseca (*intrinsic orientation*), orientación extrínseca (*extrinsic orientation*) y valor de la tarea (*task value*); el componente de expectativa consta de control percibido sobre el aprendizaje (*control of learning*) y autoeficacia (*self-efficacy*); finalmente, dentro del componente afectivo se toma en cuenta la ansiedad ante exámenes (*test anxiety*). Además, se obtiene un promedio general de la escala sobre motivación académica al incorporar estos seis factores.

A continuación se presentan los coeficientes de correlación lineal entre las calificaciones finales de los alumnos y sus resultados en cada sub-categoría, así como con el promedio general de la sección. Primero se exponen las correlaciones incluyendo dentro de la fórmula los datos de todos los informantes. Posteriormente se muestran las correlaciones de acuerdo al turno. Al final de este documento, bajo el Anexo 3, se puede encontrar en cada sección el promedio individual de los 40 informantes, obtenido a través de sus respuestas en las preguntas correspondientes. Estas cifras son individuales y previas al análisis general de la correlación entre cada categoría con el desempeño de los grupos.

Volviendo a este capítulo, con el fin de clasificar los grados de correlación se usará una de las escalas planteadas por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009), en la cual clasifican los coeficientes de 0 a ± 0.25 como relación nula o escasa, de ± 0.26 a ± 0.50 como relación débil, de ± 0.51 a ± 0.75 como relación moderada o fuerte y de ± 0.76 a ± 1.00 como relación fuerte o perfecta. Se eligió esta escala de entre las varias presentadas por Martínez y sus colaboradores debido a que poseía el mayor número de clasificaciones.

Es esencial aclarar que incluso si el índice de correlación lineal es igual a 0, esto no significa que no exista relación alguna entre ambos factores, sino que su relación, en caso de que exista alguna, no puede ser explicada a través de un análisis de esta naturaleza. Esta relación hipotética podría representarse en su lugar por una elipse, por ejemplo. Una vez planteado lo anterior, se procederá a analizar todas las secciones motivacionales de acuerdo a sus correlaciones lineales con el fin de mantener una misma escala en los factores y facilitar su comprensión.

4.2.1 Coeficientes de correlación lineales globales

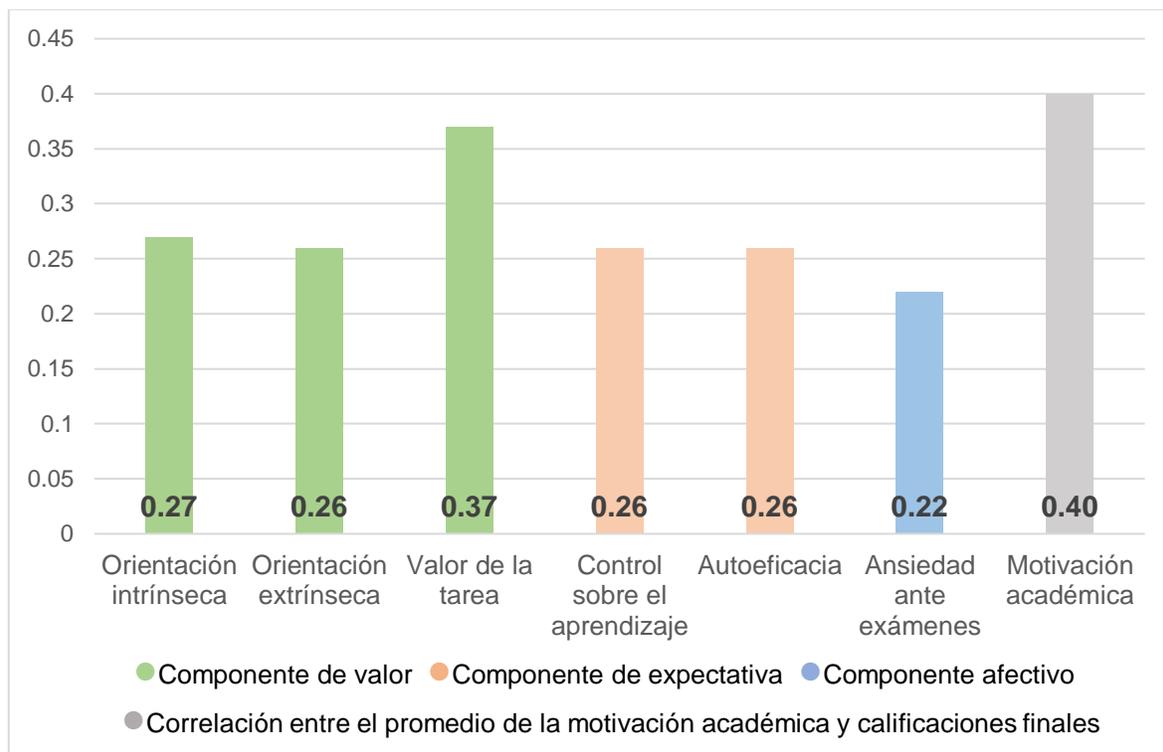
Los coeficientes en la Figura 2 representan los niveles de correlación lineal entre las seis sub-escalas motivacionales y la calificación final de los estudiantes en ambos turnos. Los colores indican los tres componentes motivacionales de acuerdo a Pintrich y DeGroot (1990): las barras en verde representan los factores pertenecientes al componente de valor, las barras en naranja representan el componente de expectativa, la barra azul representa el componente afectivo y finalmente la barra gris representa la correlación entre el promedio de las seis sub-escalas y la calificación final de los informantes.

Como se puede observar, cinco de los seis factores motivacionales presentan índices de correlación similares entre sí, ubicados entre .20 y .30. Estos índices se traducen en una relación positiva, aunque débil. La sub-escala valor de la tarea exhibe una relación más estrecha con el desempeño de los alumnos. Sin embargo, la relación aún no se consideraría moderada. Finalmente, después de

unificar los tres componentes, se obtiene un índice de correlación lineal débil entre la motivación académica global de los informantes y su desempeño escolar.

Figura 2

Coefficientes de correlación lineales globales



Los niveles de la orientación intrínseca y extrínseca comparten prácticamente el mismo nivel de relación con el desempeño escolar. Cabe recordar lo mencionado dentro del segundo capítulo de este proyecto, en el apartado correspondiente a los modelos de enfoque de logro, donde se menciona que Pintrich (2000) sugirió que los estudiantes con un enfoque de rendimiento (extrínseco) podrían no encontrarse en desventaja a alumnos con enfoque de dominio (intrínseco), dado que ambos tipos de enfoque los impulsan a un mejor desempeño. La similitud entre ambos factores podría ser explicada por ello.

No obstante el hecho que ambos tipos de enfoque pueden emparejarse, Pintrich también sugiere una posible relación entre el enfoque de desempeño y la ansiedad ante exámenes, relación de la cual el enfoque de dominio carece. La

existencia de esta relación se puede percibir en los datos obtenidos: la orientación intrínseca mantuvo un índice de correlación lineal de .14 con la ansiedad ante exámenes, mientras que la orientación extrínseca mostró un índice de .45 con la misma. Es decir, la segunda posee una relación 214% más fuerte.

Retomando la relación la orientación intrínseca y el desempeño de los informantes, la relación débil podría ser explicada por el hecho que los estudiantes en la LEI no cuentan con la posibilidad de elegir sus asignaturas a cursar, con la excepción de las cuatro materias optativas. Si los individuos no eligen la tarea por satisfacción propia ni se encuentran interesados por mostrar sus habilidades ante los demás, entonces posiblemente persistan en ella por motivos ajenos. Es posible un escenario en el que los estudiantes tampoco se interesen en desempeñarse de forma sobresaliente en la tarea, sino sólo cumplir con ella. Probablemente éste sea el motivo por el que el coeficiente en orientación extrínseca también sea débil.

Por el contrario, el valor de la tarea se refiere a las razones pertenecientes a la tarea en sí misma por las que el sujeto se involucra en ella. Como se mencionó en el apartado perteneciente a este factor, uno de los componentes del valor de la tarea se refiere a la utilidad para el sujeto, el cual es determinado por la relación entre la tarea y las metas futuras del individuo. En este contexto, el cursar la asignatura con el fin de cumplir con los requisitos para obtener un título universitario sería la razón por la que el individuo la lleva a cabo, más allá de si le es satisfactoria. Esto podría explicar la relación más estrecha entre valor de la tarea y calificación final. Si bien los estudiantes no persisten en sus cursos por satisfacción, sí lo hacen por su valor respecto a una meta posterior, como la obtención de los créditos totales.

Al igual que los primeros dos factores del componente de valor, los dos factores del componente de expectativa muestran coeficientes de correlación similares con el desempeño escolar. Ambos comparten una correlación lineal débil de .26 con la calificación final de los informantes, lo que parece contradecir lo propuesto por Pintrich y DeGroot (1990) y Wigfield y sus colaboradores (2016). La ruptura del puente entre las creencias de eficacia y el desempeño académico de los alumnos puede deberse a las características de los cursos, los cuales podrían

permitir a alumnos con creencias de expectativa tanto altas como bajas desarrollarse eficientemente en la materia.

De acuerdo a Bandura (1994) y Skinner (2015), las experiencias previas de los alumnos conforman la principal fuente de la autoeficacia y de las creencias de control percibido. Esto, de acuerdo a ambos autores y a Schunk (1996), genera un ciclo en el que los resultados de procesos de aprendizaje anteriores sirven como base para posteriores, empobreciendo al pobre y enriqueciendo al rico, como lo plantea Skinner (2015). Tomando en cuenta lo anterior, es posible que las experiencias individuales de los alumnos en las materias que ya habían cursado durante los primeros siete semestres hayan resultado en niveles de autoeficacia y control percibido muy diferentes de estudiante a estudiante.

En caso de haber ocurrido lo anterior, los miembros de cada grupo se habrían presentado en el mismo curso con creencias de expectativa dispares. El coeficiente de correlación lineal .26 entre ambos factores motivacionales y su calificación final indican que el nivel de sus expectativas influyó muy débilmente en el desempeño de los informantes, lo cual podría atribuirse a un entorno en el que las habilidades necesarias para tener éxito o fracaso en el curso fueron desarrolladas dentro de él, y no dentro de cursos anteriores. Por el otro lado, también es posible que las mismas estrategias que en el pasado propiciaron el fracaso y por consiguiente debilitaron en el pasado estas creencias hayan sido útiles en esta ocasión.

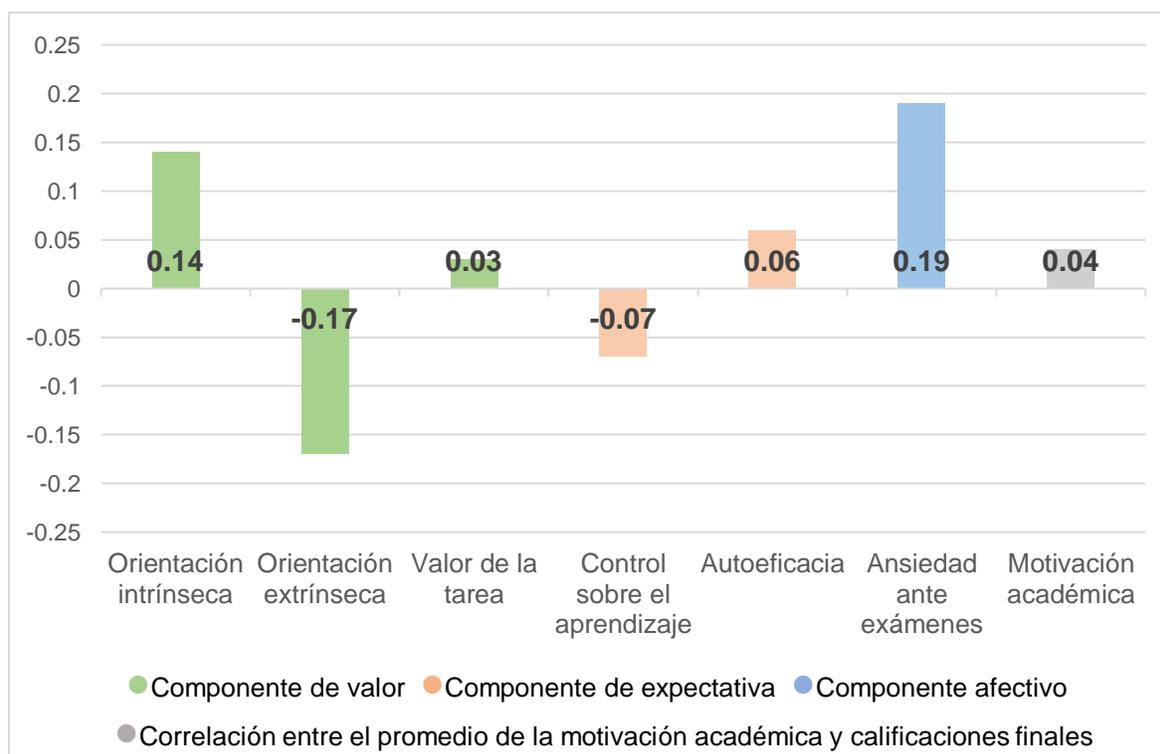
En lo que respecta al tercer componente motivacional, el afectivo, el factor de ansiedad ante los exámenes mantiene interesantemente una débil relación positiva y no negativa con el desempeño escolar, contrario a lo planteado por Hill y Wigfield (1984) e incluso por Pintrich y De Groot (1990) en su primera publicación sobre el tema. Sin embargo, Pintrich (2000) posteriormente sugirió la posibilidad de una relación positiva entre ambos factores al hacer mención de las estrategias que los estudiantes llevan a cabo con el objetivo de usar su ansiedad como motor para propiciar su aprendizaje, buscando evitar la culpa o vergüenza posterior. Este fenómeno se asemeja al mencionado anteriormente respecto al enfoque extrínseco, en el que reacciones consideradas negativas guiaban a resultados positivos, y podría dar explicación a esta correlación.

A pesar de que se procuró dar motivo y establecer relaciones entre las seis sub-escalas, es de importancia recordar que ninguna de ellas presentó una relación al menos moderada con el desempeño escolar. En este nivel global, la única categoría que sobresalió de las demás fue la del valor de la tarea, posiblemente por el hecho que aunque cursar ambas asignaturas no genera necesariamente placer a los individuos, sí es de utilidad para alcanzar sus objetivos a mediano o largo plazo. Por el momento, parece factible sugerir que aunque la motivación académica mantiene una relación con el desempeño de los estudiantes, ésta no es especialmente relevante.

4.2.2 Coeficientes de correlación lineales en el turno matutino

Figura 3

Coeficientes de correlación lineales en el turno matutino



Al igual que en el análisis global, la orientación intrínseca muestra un índice débil. Una posible causa ya mencionada de ello es el hecho que los estudiantes no

necesariamente persisten en la tarea por satisfacción propia, dado que cursar la asignatura no es una decisión, sino un requisito. A diferencia de esta primera categoría, la orientación extrínseca se contrapone al análisis global pues muestra una débil relación lineal negativa, es decir, se espera que entre más incrementa ésta, más disminuirá el desempeño académico. Esta discrepancia da cuenta del fenómeno identificado por Elliot (1999) y Pintrich (2000), quienes plantean que los efectos de este tipo de enfoque llegan a ser impredecibles. En el presente caso, esto se podría deber a que la necesidad de obtener una calificación satisfactoria afecta negativamente a los alumnos, esto al minar sus esfuerzos durante el proceso de aprendizaje.

Finalmente, la tercera escala del componente de valor muestra un índice interesante, el cual sugiere que el desempeño de los alumnos vio una relación prácticamente nula con el valor del curso para los estudiantes. En otras palabras, tanto alumnos para quienes la asignatura era importante como para quienes carecía de importancia obtuvieron calificaciones similares. Aparentemente, los alumnos pertenecientes a este grupo ejercen el mismo esfuerzo y persistencia sin importar la naturaleza de la tarea, casi en automático. Una posible causa de esto es el hecho que los estudiantes en nivel superior ya han pasado más de una década en el aula, lo que a largo plazo podría generar hábitos en su desempeño académico que no dependen de la tarea, sino que se presentan en cualquier situación escolar.

En cuanto a las categorías pertenecientes al componente de expectativa, ambas presentan coeficientes cercanos al 0. Como se sugirió en el análisis anterior, esto podría deberse a las características propias del curso, el cual coloca en igualdad de oportunidades a alumnos que han visto sus creencias de expectativa afectadas o beneficiadas en procesos anteriores. Sin embargo, la escala de control sobre el aprendizaje resalta por ser de tipo negativo. Este fenómeno quizá se deba a que los informantes sobrevaloraron la eficacia de estrategias que utilizaron con anterioridad, no produciendo el resultado esperado en el curso. En el segundo capítulo se describió la naturaleza de la creencia de control percibido, que comprende las relaciones cognitivas, llamadas estrategias, que los estudiantes establecen entre acciones y resultados esperados.

La última escala, ansiedad ante exámenes, arrojó el coeficiente más alto de todos. Esto podría deberse a lo sugerido en el análisis global, que los estudiantes hagan uso de su ansiedad ante el examen como motivo para impulsar su proceso de aprendizaje. No obstante esta relación un tanto más estrecha que las demás, en el coeficiente de correlación lineal entre motivación académica y desempeño escolar se muestra nuevamente una relación virtualmente inexistente. En cuanto a este grupo de estudiantes, la motivación académica parece ejercer una influencia muy escasa sobre su desempeño escolar.

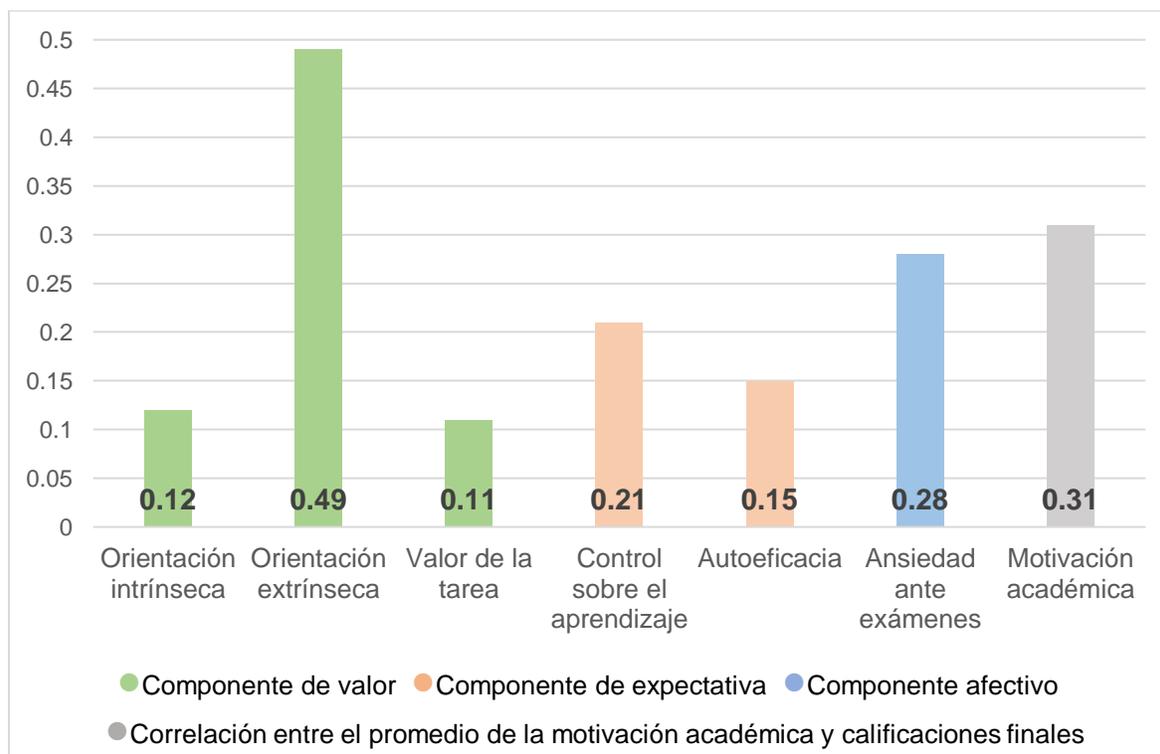
4.2.3 Coeficientes de correlación lineales en el grupo vespertino

Como último análisis se presentan los coeficientes de correlación lineal pertenecientes al turno vespertino. A diferencia de aquellos del turno matutino, todos los índices en este grupo son de tipo positivo. Comenzando por los factores pertenecientes al componente de valor, se vuelve a encontrar un índice de relación lineal escasa entre la orientación intrínseca y el desempeño escolar, al igual que en los dos análisis anteriores. El valor de la tarea presenta un coeficiente similar, lo que podría indicar una vez más que los alumnos se han inscrito en ella porque se les ha forzado, por así decirlo, al igual que con decenas de otras asignaturas.

Por otro lado, el factor de orientación extrínseca muestra un valor más alto que cualquiera de las demás categorías en los tres análisis, indicando una correlación prácticamente moderada. Este índice se contrapone al presente en el turno matutino, reafirmando una vez más la naturaleza poco predecible de este tipo de orientación. Probablemente esta discrepancia encuentre su causa en rasgos propios al grupo, recordando que el enfoque de metas encuentra su base en el individuo, no en la tarea. Por ejemplo, se podría pensar que los alumnos en este turno son más competitivos, lo que los impulsa su proceso de aprendizaje. Otro motivo podría ser la ansiedad causada por ambos enfoques de rendimiento, la cual podría ser usada por los estudiantes como empuje para mejorar su desempeño.

Figura 4

Coefficientes de correlación lineales en el grupo vespertino



Las categorías control sobre el aprendizaje y autoeficacia muestran nuevamente índices de correlación positiva aunque escasa en ambos casos. En este grupo de informantes, al igual que en el análisis global, las creencias de expectativa forjadas en experiencias previas no ejercieron mayor influencia sobre su desempeño en este curso. Por último, la ansiedad ante exámenes se presenta una vez más como un factor con relación positiva con la calificación final. De todas las sub-categorías, es la única que se mantuvo estable en los tres análisis, guardando incluso índices similares en todos ellos. Aparentemente, este elemento considerado comúnmente como factor de riesgo para los estudiantes termina teniendo una influencia positiva. Quizás este fenómeno pueda ser explicado a través de las características de la comunidad universitaria más allá de esta muestra.

Por último, la sección sobre motivación académica muestra el coeficiente de correlación más alto después del de la orientación extrínseca, aunque sigue siendo clasificado como débil. En general, ni las sub-escalas ni la escala general guardan

correlaciones lineales sobresalientes con el desempeño escolar de los estudiantes, lo que sugiere que la relación entre ambas no es significativa. Cabe recordar que estos coeficientes no necesariamente significan que ambos factores son ajenos entre sí, sino que su relación de mayor importancia, si existente, no puede ser representada a través de una línea ascendente o descendente. Por el momento y con los datos disponibles, en estos tres análisis se comprueba la existencia entre el nivel de motivación académica y desempeño escolar de los estudiantes. No obstante, esta relación se muestra débil, por lo que el factor de mayor influencia sobre su desempeño yace en otro campo de estudio.

Comentarios finales

La cifra presentada por la OCDE (2017) sobre la baja tasa de mexicanos con estudios universitarios pudo no haber sorprendido a muchos, considerando las publicaciones hechas sobre la situación educativa en el país como las presentadas por Tuirán (2011) y Odorika y Rodríguez (2012). En este proyecto se expuso una de las tantas facetas de este problema, plasmada en la información compartida por la Universidad Nacional Autónoma de México sobre su propio desempeño: de las decenas de miles de estudiantes que ingresan anualmente a sus aulas, sólo una fracción culmina sus estudios universitarios en el tiempo correspondiente.

Lo anterior varía de acuerdo a la carrera a explorar. En el caso específico de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, que recibe un promedio de 70 alumnos por año, el índice de eficiencia terminal en tiempo curricular (TC) ronda el 50%, aunque ha llegado a alcanzar porcentajes tan bajos como el 27%. Dentro de esta investigación se planteó que la motivación académica de los alumnos mantiene una relación lineal significativa con su desempeño escolar, la cual la posicionaría como una de las principales causas del fenómeno anterior.

Con el fin de comprobar o refutar la hipótesis presentada, se presentó la visión sobre la motivación académica de Paul Pintrich, creador de uno de los instrumentos más populares para evaluar este factor. Se partió de la exposición de la Teoría del Aprendizaje Autorregulado para continuar con la teoría sobre la motivación académica publicada por Pintrich y De Groot (1990), quienes propusieron la existencia de tres componentes motivacionales: el componente de valor, compuesto por la orientación de logro y el valor de la tarea; el componente de expectativa, compuesto por la autoeficacia y el control percibido; y el componente afectivo, compuesto por la atribución y la ansiedad. Durante este informe se exploró cada uno de estos factores a través de las teorías correspondientes.

Finalmente, se recopiló la información sobre la motivación académica de la generación LEI 2016 haciendo uso del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Los datos recabados se contrastaron con el desempeño escolar de los informantes a través de la fórmula producto-momento de Pearson,

que permite determinar la existencia y fuerza de relaciones lineales entre dos factores. Los resultados obtenidos confirmaron la existencia de una relación lineal entre la motivación académica y el desempeño escolar de los estudiantes. No obstante, esta relación se mostró débil al ser de .4 en una escala de 0 a 1. Por lo tanto, es posible sugerir que la principal causa del decremento en la tasa de alumnos al corriente curricular yace en otro campo.

Además de lo anterior, se obtuvieron algunos resultados interesantes. Por ejemplo, el nivel de orientación intrínseca, que se refiere al gusto por aprender de los alumnos y generalmente entendido como el factor de mayor influencia sobre el aprendizaje, presentó una relación lineal baja en los tres análisis llevados a cabo. Por el otro lado, y una vez más contrario a idea generalizada, la ansiedad ante exámenes mantuvo la relación lineal positiva más estable en todos los análisis. Parece que encontrarse bajo presión en realidad ayuda a los estudiantes, aunque levemente. Quizá este resultado refleja una característica propia del estudiante mexicano más allá de la UNAM.

Los dos fenómenos anteriores pueden dar pie a futuros trabajos de investigación. Por ejemplo, sería de interés estudiar cómo la motivación académica de los estudiantes universitarios es afectada por el tipo de planes de estudios propio a la UNAM y a otras IES mexicanas, en el cual los alumnos tienen virtualmente nula libertad de elegir los cursos a tomar. Si bien la idea sobre los beneficios superiores que la motivación intrínseca genera en el alumno goza de amplia aceptación, es necesario recordar que muchos de los autores dedicados al estudio de la motivación provienen de contextos en los que probablemente el alumno cuente con un mayor poder sobre su trayectoria universitaria, contrario al panorama nacional.

Determinar por otra parte cuáles son los beneficios de otorgar al estudiantado cierta autonomía sobre su carga académica podría proporcionar un poco de claridad al porqué del fenómeno identificado. Dentro de este proyecto únicamente se recopiló información referente a la motivación académica de los alumnos en materias de carácter obligatorio. De extender la recopilación de información a alguna de las materias optativas que se encuentran disponibles durante cuatro de los semestres de la carrera se podría llevar a cabo una comparación adicional entre

la relación lineal motivación-desempeño en ambos tipos de asignaturas y corroborar la hipótesis hecha con anterioridad.

En cuanto a la ansiedad ante exámenes, esta categoría sobresalió de manera sorpresiva, tomando en cuenta la idea también popular que entre mayor sea el nivel de ésta, menor será el desempeño del alumno. En lo que respecta a la población estudiada, la relación lineal entre ambos se mantuvo positiva en los tres análisis, posicionándose así como la relación más estable de las seis sub-categorías, contando además con los coeficientes más consistentes. Ya se planteó la posibilidad que este fenómeno se presente no sólo en la comunidad LEI, sino en la comunidad UNAM en general. No es poco común el caso en el que los estudiantes se preparen para un examen pocos días antes de éste, e incluso pocas horas. Este estrés parece ejercer cierto tipo de *empuje* a los estudiantes, tal como lo llegó a proponer el mismo Pintrich (2000).

¿Acaso el *empuje* provocado por estrés académico se limita únicamente a exámenes, o es que se presenta en todo tipo de evaluación cuantitativa? Tampoco es inusual que los estudiantes preparen con poca anticipación tareas, proyectos y demás tipo de evaluaciones. De hecho, el término procrastinación, referente a la acción de aplazar una tarea, se ha popularizado en los últimos años. Generalmente se le relaciona con un pobre manejo del tiempo e incluso holgazanería, pero de acuerdo a lo expuesto en este proyecto, existe la posibilidad que los estudiantes sean conscientes del impulso que el estrés puede producir en ellos. Ciertamente una investigación al respecto resulta de interés. Se podría incluso considerar el estudio de una muestra compuesta por estudiantes provenientes de diferentes contextos. De esta manera se ahondaría en la posibilidad que ésta sea una característica propia de la sociedad mexicana actual.

Tomando en cuenta lo anterior, y como conclusión de la investigación, se verificó la existencia de una relación lineal entre la motivación académica y el desempeño escolar de la generación 2016 durante la etapa terminal de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. No obstante, ésta no fue significativa, por lo que no se puede catalogar como una de las principales causas de la tasa de eficiencia en tiempo terminal de la generación.

Como consecuencia de lo antes mencionado, es necesario llevar a cabo investigaciones en otras áreas de importancia para el estudiante con el fin de identificar aquel o aquellos factores de mayor influencia sobre su desempeño. Por ejemplo, el factor laboral y el socioeconómico podrían ser el motivo por el que los alumnos disminuyen su rendimiento pues, siendo ésta la fase más cercana a su inserción al mundo laboral, captan con mayor intensidad su tiempo y atención.

Lamentablemente, la información respecto a estos ámbitos de la población estudiantil es escasa o nula, por lo que se requiere de un verdadero compromiso por parte de la institución para llevar a cabo estudios en estas y otras áreas con el fin de explorar las posibles causas detrás de este fenómeno hasta identificar exitosamente su raíz. De esta manera, a largo plazo finalmente se podría desarrollar estrategias eficaces que ayuden a la Universidad a cumplir su labor de forma más exitosa y, lo que es más importante, desarrollar una sociedad mexicana mejor preparada académicamente.

Referencias

- Artino, A. (2005). *Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED499083>
- Atkinson, J. (1964). A Theory of Achievement Motivation. En Atkinson, J. (Ed.), *An Introduction to Motivation*. EUA: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. En Ramachaudran, V. (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). EUA: Academic Press.
- Camposeco, F. (2012). *La Autoeficacia como Variable en la Motivación Intrínseca y Extrínseca en Matemáticas a Través de un Criterio Étnico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Curione, K. y Huertas, J. (2016). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología*, 12 (24), 55-67. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318601324_Revision_del_MSLQ_veinticinco_anos_de_evaluacion_motivacional
- Dirección General de Asuntos del Personal Académico (2016). *Figuras académicas*. Recuperado de: <https://dgapa.unam.mx/index.php/normatividad/figuras-academicas>
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 3 (4), 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. y Church, M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (1), 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- FES Acatlán (2012). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés* (Tomo I). México: UNAM.
- FES Acatlán (2018). *Centro de Enseñanza de Idiomas Acatlán*. Recuperado de: <https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=97>

- García, T. y Pintrich, P. (1995). Assessing students' motivation and learning strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. En *Learner perceptions of self-regulatory competence: From self-schemas to self-efficacy*. Simposio presentado en el Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, EUA.
- Harvey, P. y Martinko, M. (2012). *Attribution Theory and Motivation*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232489124_An_Attribution_Theory_of_Motivation_and_Emotion
- Hill, K. y Wigfield, A. (1984). Test Anxiety: A Major Educational Problem and What Can Be Done about It. *The Elementary School Journal*, 85 (1), 105-126. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/89ae/e71cd2d061d4048fa30e7e0793c5e13d185f.pdf>
- Jackson, C. (2018). Validating and Adapting the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for STEM Courses at an HBCU. *AERA Open*, 4. doi: 10.1177/2332858418809346
- Johnson, R. y Kuby, P. (2012). *Estadística Elemental*. México: Cengage Learning Editores.
- Manterola, C. y Otzen, T. (2013). Por qué Investigar y Cómo Conducir una Investigación. *International Journal of Morphology*, 31 (4), 1498-1504. doi: 10.4067/S0717-95022013000400056
- Marsiske, R. (2006). La Universidad de México: Historia y Desarrollo. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de Correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8 (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1804/180414044017.pdf>
- Nausheen, M. (2016). An Adaptation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for Postgraduate Students in Pakistan: Results of an

- Exploratory Factor Analysis. *Bulletin of Education and Research*, 38 (1), 1-16.
Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210326>
- Núñez, J. (2009). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego–Português de Psicopedagogía, Braga, Portugal. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- OCDE (2017). *Panorama de la Educación 2017*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. En Narro, J., Martuscelli, J. y Bárzana, E. (Eds.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 197-222). doi: 10.13140/2.1.3010.3046
- Panadero, E. (2017) A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8 (422). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Pintrich, P. (2000) The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.451-502). EUA: Elsevier.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40. Recuperado de <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational*

and Psychological Measurement, 53 (3), 801-803. doi:
10.1177/0013164493053003024

QS Quacquarelli Symonds (2019). *QS Latin American Rankings 2019*. Recuperado de: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2019>

Rawsthorne, L. y Elliot, A. (1999). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (4), 326-344. Recuperado de: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1999_RawsthorneElliot_PSPR.pdf

Real Academia Española (2019). Motivación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n>

Ruiz, R. (2014). *Cuarto Informe de Labores (2010-2014)*. Recuperado de: http://www.fcencias.unam.mx/nosotros/direccion/informes/InformeDireccion2013_2014.pdf

Schunk, D. (1996). *Self-Efficacy for Learning and Performance*. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva York, USA.

Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94. Recuperado de: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_2005.pdf

Schunk, D. (1990). *Perceptions of Efficacy and Classroom Motivation*. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, USA.

Shuy y *The Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL) Center* (2010). *Self-Regulated Learning*. Recuperado de: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/3_TEAL_Self%20Reg%20Learning.pdf

Skinner, A. (2015). Seven Guideposts to the Study of Perceived Control across the Lifespan. En Reich, J. e Infurna, F. (Ed.), *Perceived control: Theory, research, and practice in the first 50 years*. EUA: Oxford University Press.

- Skinner, E. (1992). Perceived Control: Motivation, Coping, and Development. En Schwarzer, R. (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. EUA: Routledge.
- Skinner, E., Wellborn, J. y Connell, J. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 22-32. doi: 10.1037//0022-0663.82.1.22
- Skinner, E., Zimmer-Gembeck, M. y Connell, J. (1998). Individual Differences and the Development of Perceived Control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (2-3). doi: 10.2307/1166220
- Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Diario Campus Milenio*. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf
- UNAM (2015). *Indicadores de desempeño para facultades y escuelas de educación superior*. Recuperado de: https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFyE_26oct15.pdf
- UNAM (2019). *Agenda Estadística 2019*. Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/pdf/Agenda2019.pdf>
- UNAM (2019). *Series Estadísticas UNAM*. Recuperado de: http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php
- UNAM y FES Acatlán (2017). *Informe de Gestión 2009-2017*. Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FESA-2009-2017.pdf>
- UNAM y FES Acatlán (2018). *Memoria UNAM 2018/FES Acatlán*. Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2018/PDF/4.8-FESAc.pdf>
- UNAM y FES Acatlán (2018). *Segundo Informe de Actividades 2017-2021 FES Acatlán*. Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FESA-2017-2021-2.pdf>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548

- Weiner, B. (2010). Attribution Theory. En Peterson, P., Baker, E. y McGaw, B. (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (p. 558-563). doi: 10.1002/9780470479216.corpsy0098
- Weiner, B. (2014). The Attribution Approach to Emotion and Motivation: History, Hypotheses, Home Runs, Headaches/Heartaches. *Emotion Review*, 6 (4). doi: 10.1177/1754073914534502
- Wigfield, A. y Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., Tonks, S. y Klauda, S. (2016). Expectancy-Value Theory. En Wentzel, K. y Miele, D. (Ed.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 55-75). EUA: Routledge.
- Wigfield, A., Zusho, A. y De Groot, E. (2005). Introduction: Paul Pintrich's Contributions to Educational Psychology: An Enduring Legacy. *Educational Psychologist*, 40 (2), 67-74. doi: 10.1207/s15326985ep4002_1

Anexos

Anexo 1. Instrumento MSLQ¹ proporcionado a los informantes

Nombre			Edad	
¿Eres alumno regular?	Sí [] No []	¿Eres recursador en esta materia?	Sí [] No []	
Edo. de residencia		¿Cuánto tiempo te toma llegar a la escuela desde tu casa?		
¿Trabajas?		Institución de procedencia	Institución pública perteneciente a la UNAM [] Institución pública [] Institución particular []	
Escolaridad máxima del padre	Primaria [] Secundaria [] Bachillerato [] Licenciatura [] Posgrado [] Lo desconozco []	Escolaridad máxima de la madre	Primaria [] Secundaria [] Bachillerato [] Licenciatura [] Posgrado [] Lo desconozco []	

Part A. Motivation

The following questions ask about your motivation for and attitudes about this class. Remember there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible. Use the scale below to answer the questions. If you think the statement is very true of you, write 7 in the parentheses; if a statement is not at all true of you, write 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

1	2	3	4	5	6	7
not at all true of me						very true of me

1. In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things ()

¹ Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>

2. If I study in appropriate ways, then I will be able to learn the material in this course ()
3. When I take a test I think about how poorly I am doing compared with other students ()
4. I think I will be able to use what I learn in this course in other courses ()
5. I believe I will receive an excellent grade in this class ()
6. I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course ()
7. Getting a good grade in this class is the most satisfying thing for me right now ()
8. When I take a test I think about items on other parts of the test I can't answer ()
9. It is my own fault if I don't learn the material in this course ()
10. It is important for me to learn the course material in this class ()
11. The most important thing for me right now is improving my overall grade point average, so my main concern in this class is getting a good grade ()
12. I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course ()
13. If I can, I want to get better grades in this class than most of the other students ()
14. When I take tests I think of the consequences of failing ()
15. I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course ()
16. In a class like this, I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn ()
17. I am very interested in the content area of this course ()
18. If I try hard enough, then I will understand the course material ()
19. I have an uneasy, upset feeling when I take an exam ()
20. I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course ()
21. I expect to do well in this class ()

22. The most satisfying thing for me in this course is trying to understand the content as thoroughly as possible ()
23. I think the course material in this class is useful for me to learn ()
24. When I have the opportunity in this class, I choose course assignments that I can learn from even if they don't guarantee a good grade ()
25. If I don't understand the course material, it is because I didn't try hard enough ()
26. I like the subject matter of this course ()
27. Understanding the subject matter of this course is very important to me ()
28. I feel my heart beating fast when I take an exam ()
29. I'm certain I can master the skills being taught in this class ()
30. I want to do well in this class because it is important to show my ability to my family, friends, employer, or others ()
31. Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class ()

Part B. Learning Strategies

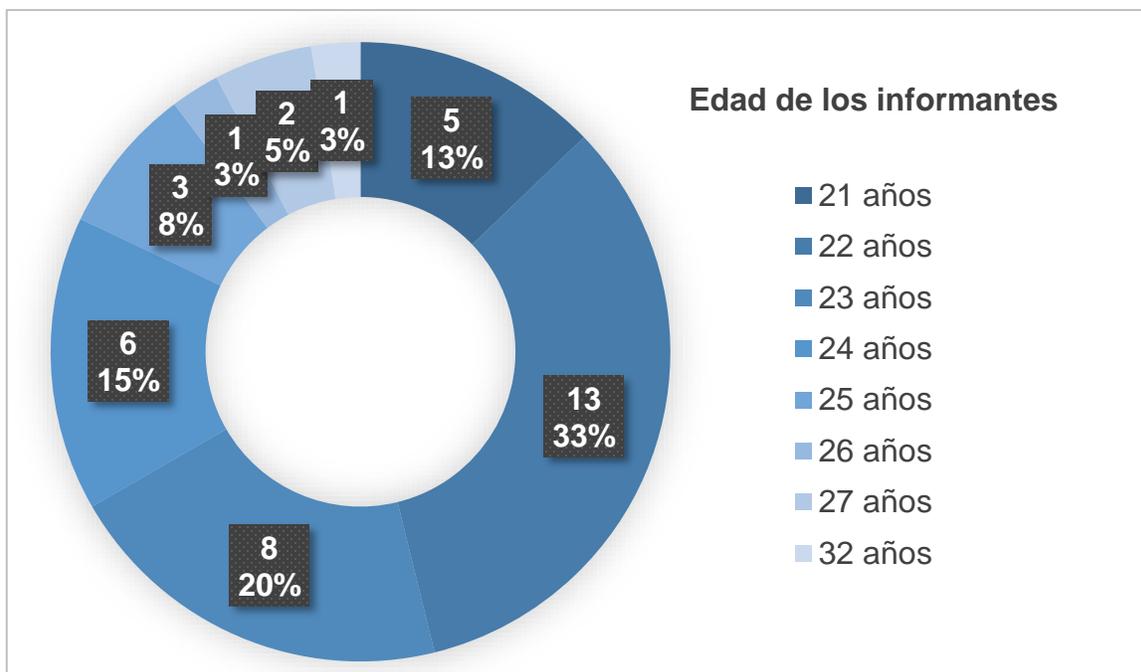
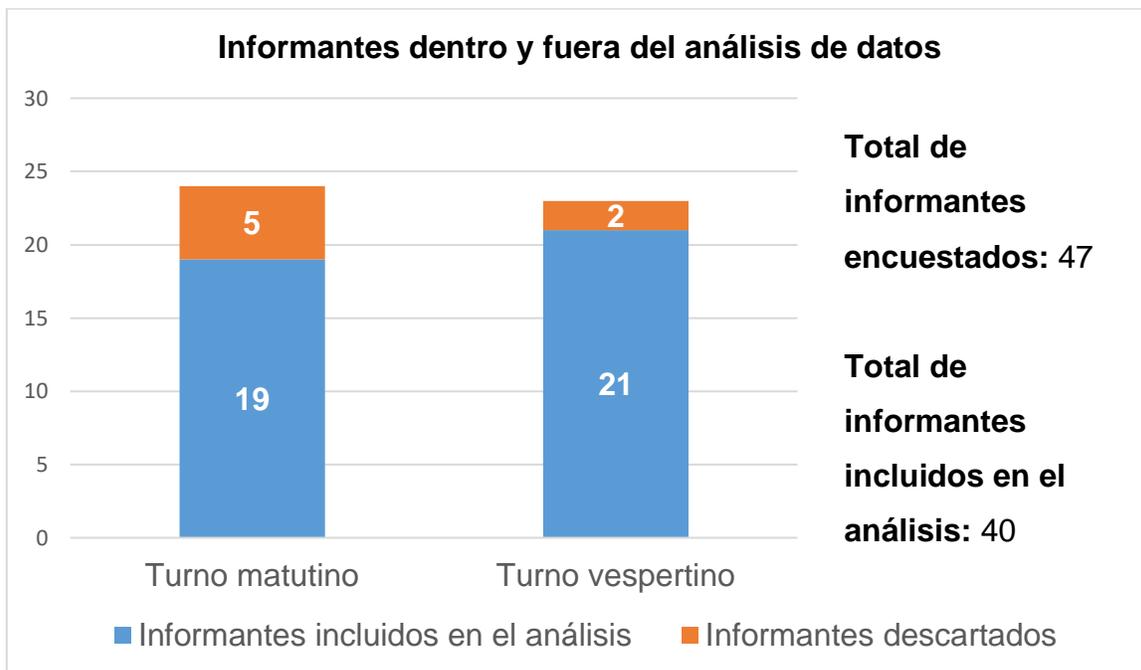
32. When I study the readings for this course, I outline the material to help me organize my thoughts ()
33. During class time I often miss important points because I'm thinking of other things ()
34. When studying for this course, I often try to explain the material to a classmate or friend ()
35. I usually study in a place where I can concentrate on my course work ()
36. When reading for this course, I make up questions to help focus my reading ()
37. I often feel so lazy or bored when I study for this class that I quit before I finish what I planned to do ()
38. I often find myself questioning things I hear or read in this course to decide if I find them convincing ()

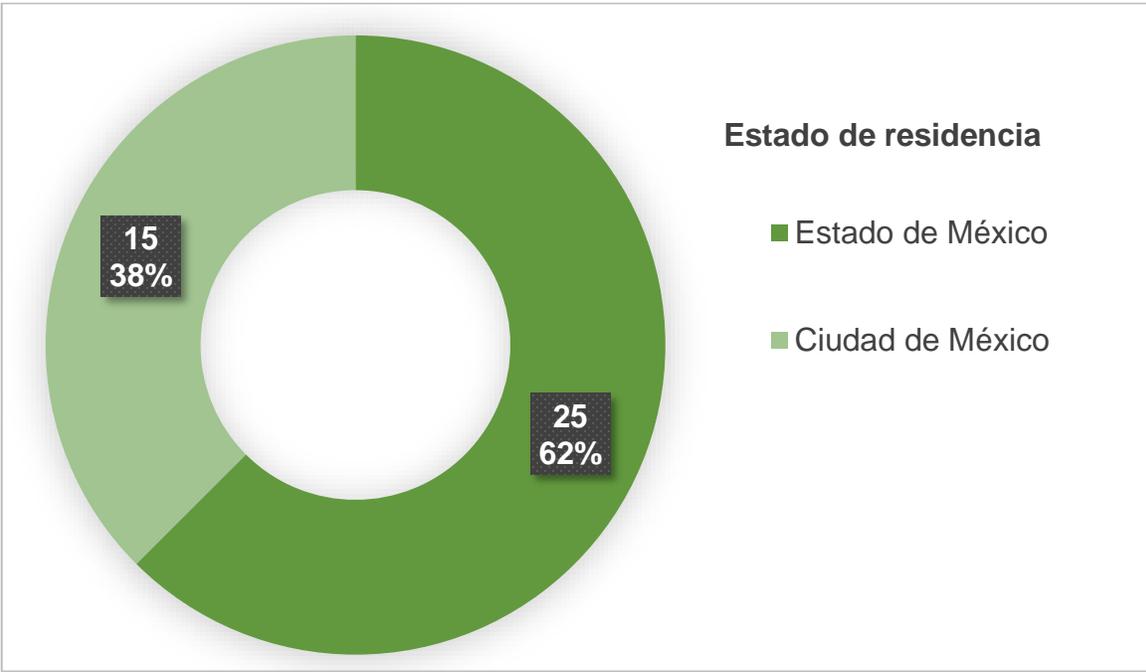
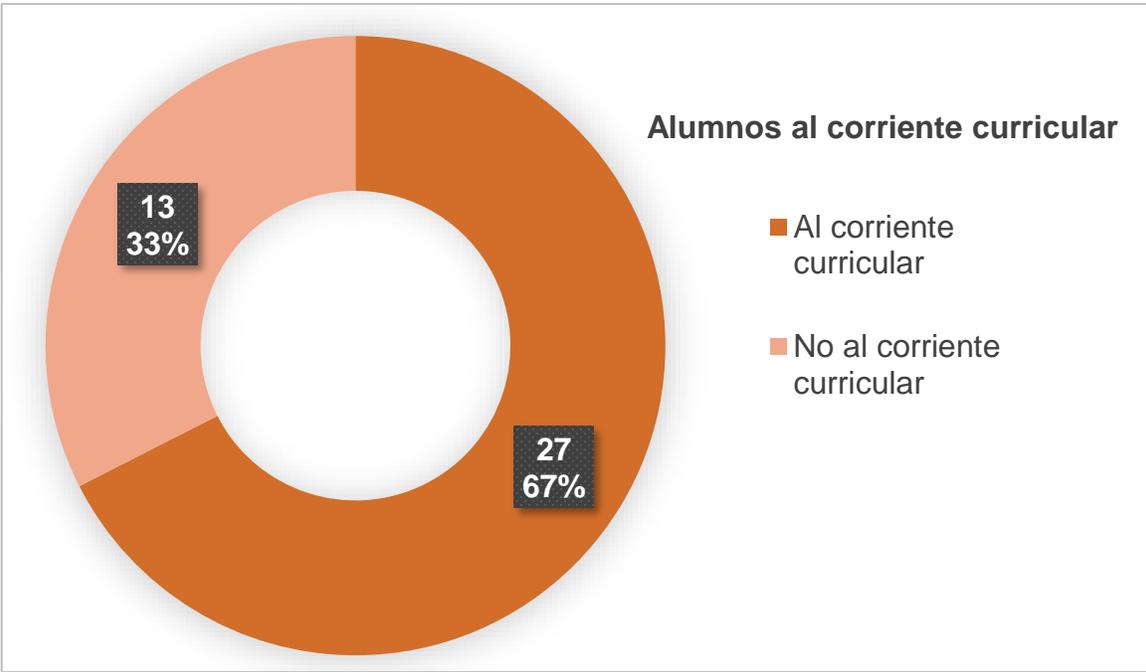
39. When I study for this class, I practice saying the material to myself over and over ()
40. Even if I have trouble learning the material in this class, I try to do the work on my own, without help from anyone ()
41. When I become confused about something I'm reading for this class, I go back and try to figure it out ()
42. When I study for this course, I go through the readings and my class notes and try to find the most important ideas ()
43. I make good use of my study time for this course ()
44. If course readings are difficult to understand, I change the way I read the material ()
45. I try to work with other students from this class to complete the course assignments ()
46. When studying for this course, I read my class notes and the course readings over and over again ()
47. When a theory, interpretation, or conclusion is presented in class or in the readings, I try to decide if there is good supporting evidence ()
48. I work hard to do well in this class even if I don't like what we are doing ()
49. I make simple charts, diagrams, or tables to help me organize course material ()
50. When studying for this course, I often set aside time to discuss course material with a group of students from the class ()
51. I treat the course material as a starting point and try to develop my own ideas about it ()
52. I find it hard to stick to a study schedule ()
53. When I study for this class, I pull together information from different sources, such as lectures, readings, and discussions ()
54. Before I study new course material thoroughly, I often skim it to see how it is organized ()
55. I ask myself questions to make sure I understand the material I have been studying in this class ()

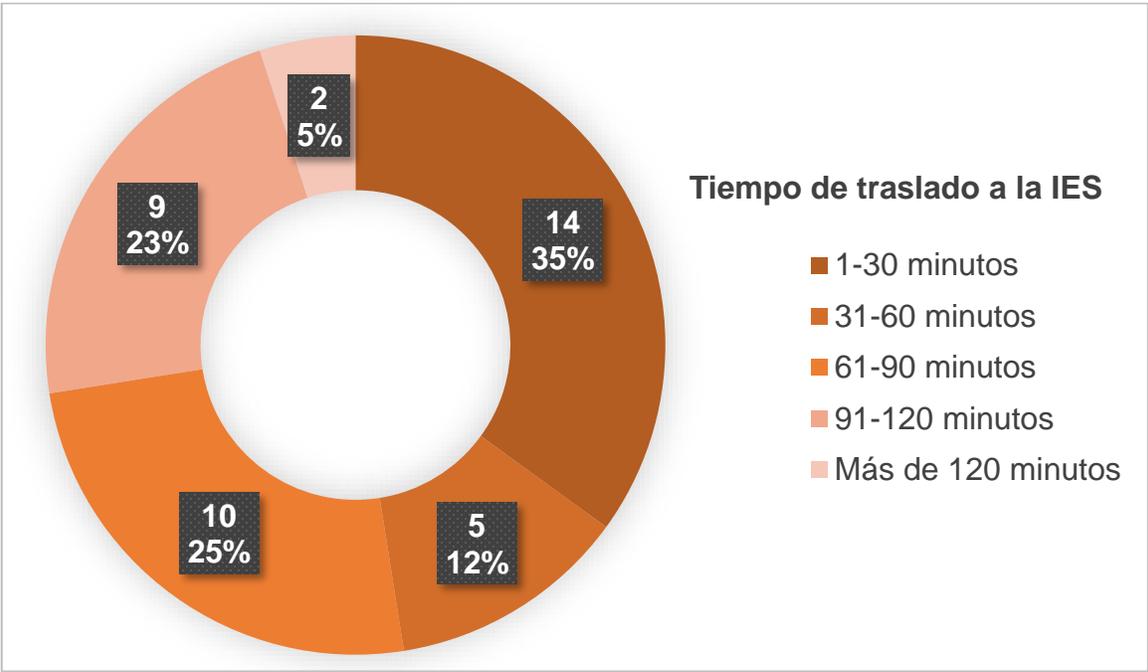
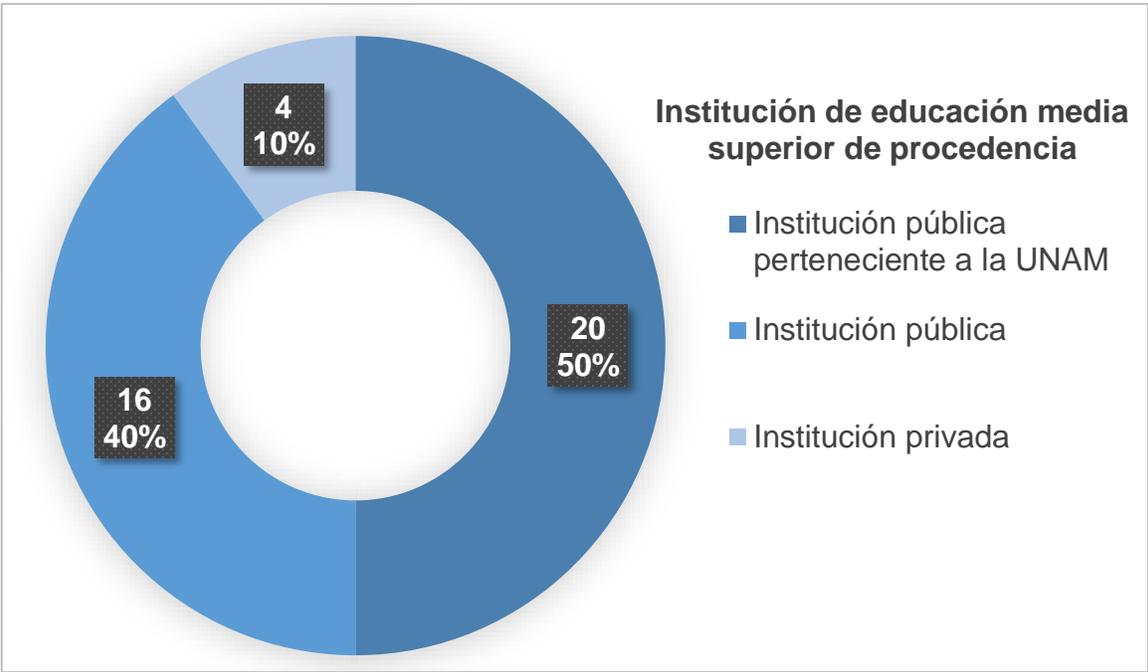
56. I try to change the way I study in order to fit the course requirements and the instructor's teaching style ()
57. I often find that I have been reading for this class but don't know what it was all about ()
58. I ask the instructor to clarify concepts I don't understand well ()
59. I memorize key words to remind me of important concepts in this class ()
60. When course work is difficult, I either give up or only study the easy parts ()
61. I try to think through a topic and decide what I am supposed to learn from it rather than just reading it over when studying for this course ()
62. I try to relate ideas in this subject to those in other courses whenever possible ()
63. When I study for this course, I go over my class notes and make an outline of important concepts ()
64. When reading for this class, I try to relate the material to what I already know ()
65. I have a regular place set aside for studying ()
66. I try to play around with ideas of my own related to what I am learning in this course ()
67. When I study for this course, I write brief summaries of the main ideas from the readings and my class notes ()
68. When I can't understand the material in this course, I ask another student in this class for help ()
69. I try to understand the material in this class by making connections between the readings and the concepts from the lectures ()
70. I make sure that I keep up with the weekly readings and assignments for this course ()
71. Whenever I read or hear an assertion or conclusion in this class, I think about possible alternatives ()
72. I make lists of important items for this course and memorize the lists ()
73. I attend this class regularly ()

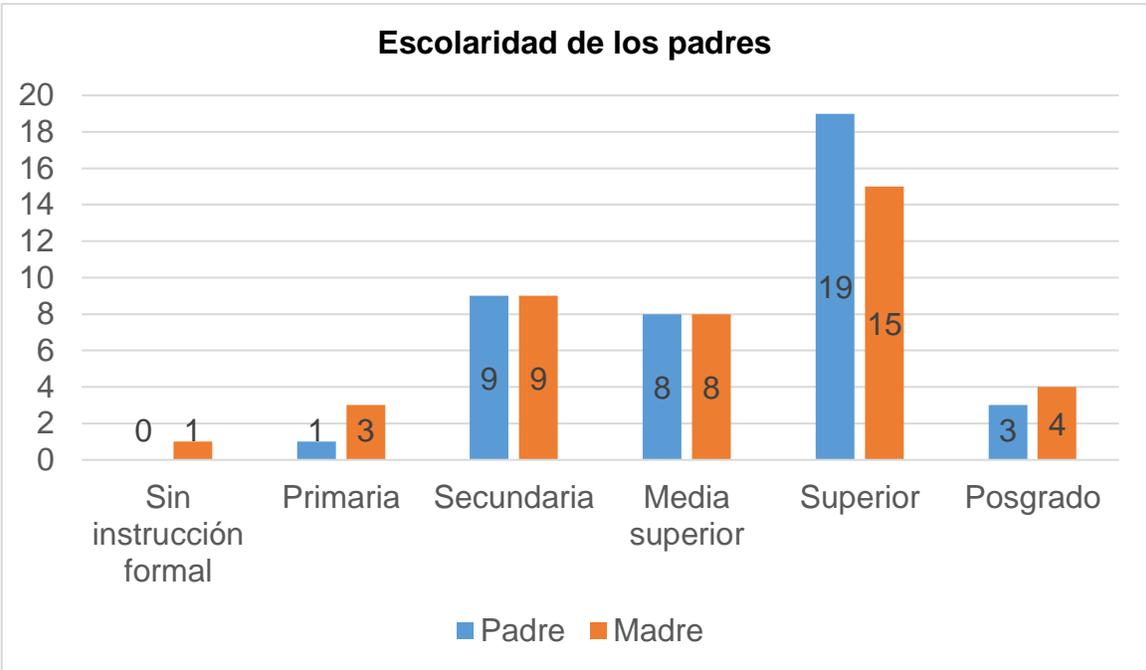
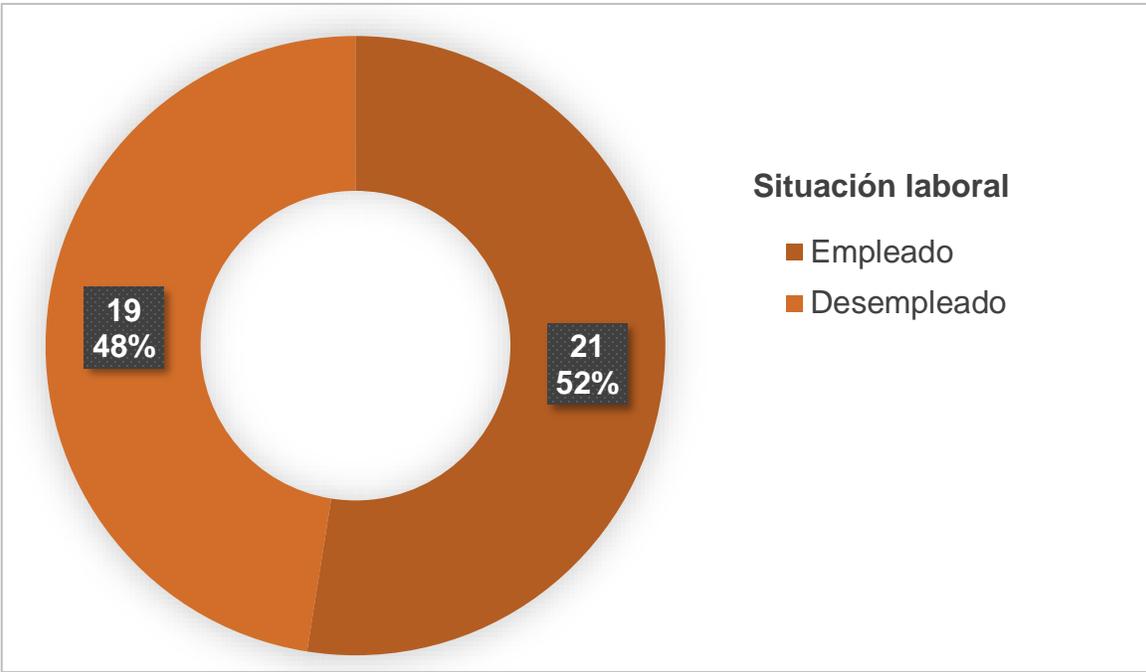
74. Even when course materials are dull and uninteresting, I manage to keep working until I finish ()
75. I try to identify students in this class whom I can ask for help if necessary ()
76. When studying for this course I try to determine which concepts I don't understand well ()
77. I often find that I don't spend very much time on this course because of other activities ()
78. When I study for this class, I set goals for myself in order to direct my activities in each study period ()
79. If I get confused taking notes in class, I make sure I sort it out afterwards ()
80. I rarely find time to review my notes or readings before an exam ()
81. I try to apply ideas from course readings in other class activities such as lecture and discussion ()

Anexo 2. Información demográfica de la muestra









Anexo 3. Promedios de los informantes en cada sub-escala de la sección de motivación del MSLQ y promedio final en la materia que cursaron

I.O.	Orientación intrínseca
E.O.	Orientación extrínseca
T.V.	Valor de la tarea
C.o.L.	Control sobre el aprendizaje
S.E.	Autoeficacia
T.A.	Ansiedad ante exámenes
M.A.	Promedio de la sección de motivación
G.P.A.	Promedio final en la materia

Turno matutino

	I.O.	E.O.	T.V.	C.o.L.	S.E.	T.A.	M.A.	G.P.A.
1	3.50	5.00	5.67	5.75	4.13	3.60	4.61	9
2	6.75	3.00	6.00	4.50	5.63	2.80	4.78	9
3	5.25	3.50	6.50	5.00	6.75	3.00	5.00	10
4	7.00	1.00	6.00	5.50	7.00	2.80	4.88	10
5	4.50	2.75	6.00	5.25	5.38	2.00	4.31	9
6	6.25	5.75	5.50	4.00	6.38	1.60	4.91	9
7	4.25	5.00	5.50	5.75	6.13	5.20	5.30	10
8	3.00	5.25	4.50	4.75	4.38	3.20	4.18	9
9	6.25	1.25	5.00	5.00	4.50	1.00	3.83	10
10	7.00	7.00	7.00	5.00	5.25	5.20	6.08	10
11	4.75	1.75	6.50	7.00	4.38	3.60	4.66	10
12	5.75	3.75	6.00	5.50	5.50	5.40	5.32	10
13	6.75	5.50	6.83	7.00	6.00	4.60	6.11	8
14	5.25	2.75	5.83	4.75	5.88	1.00	4.24	8
15	3.25	4.75	3.33	3.25	4.25	4.60	3.91	9
16	5.75	5.75	5.83	5.50	5.63	5.40	5.64	9
17	5.25	2.25	4.50	3.75	5.00	2.60	3.89	10
18	5.75	6.25	5.83	4.50	5.63	5.00	5.49	10
19	4.50	2.00	5.83	6.25	4.25	4.60	4.57	9

I.O.	Orientación intrínseca
E.O.	Orientación extrínseca
T.V.	Valor de la tarea
C.o.L.	Control sobre el aprendizaje
S.E.	Autoeficacia
T.A.	Ansiedad ante exámenes
M.A.	Promedio de la sección de motivación
G.P.A.	Promedio final en la materia

Turno vespertino

	I.O.	E.O.	T.V.	C.o.L.	S.E.	T.A.	M.A.	G.P.A.
1	1.00	1.00	1.00	4.00	3.25	2.20	2.08	8
2	4.25	4.25	3.00	3.00	5.25	3.00	3.79	8
3	5.75	2.75	3.83	4.75	6.25	3.40	4.46	8
4	3.75	1.75	1.33	2.25	3.88	1.00	2.33	7
5	3.00	3.75	4.50	4.75	3.88	3.80	3.95	9
6	4.75	4.50	4.33	5.50	6.50	3.40	4.83	8
7	5.50	1.25	2.50	2.75	4.25	1.00	2.88	9
8	6.00	2.25	3.83	4.25	6.13	2.80	4.21	7
9	4.25	1.25	1.50	4.75	5.25	2.00	3.17	9
10	5.75	3.75	6.67	4.50	5.50	5.40	5.26	8
11	3.25	3.75	4.50	4.50	4.13	4.40	4.09	8
12	3.50	2.25	3.50	2.50	2.50	4.40	3.11	8
13	4.50	1.75	6.17	4.50	4.13	3.00	4.01	7
14	4.00	2.50	1.00	2.50	4.75	4.60	3.23	9
15	4.25	4.25	5.00	6.25	4.25	1.00	4.17	8
16	5.25	3.75	4.83	5.75	5.13	5.60	5.05	9
17	3.00	4.75	3.50	3.00	5.13	3.60	3.83	10
18	4.75	2.50	1.33	5.25	4.25	5.40	3.91	8
19	7.00	6.75	7.00	7.00	6.00	3.80	6.26	10
20	6.50	4.75	6.00	6.25	4.75	6.80	5.84	9
21	4.25	3.50	4.00	4.50	5.25	1.20	3.78	8