



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE
EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**“INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN Y LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA
SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES COLOMBIANOS”**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESEN PRESENTA: **MIREYA ESPERANZA SUÁREZ ROSAS**

DIRECTORA DE TESIS: **MARLY JOHANA BAHAMON MUÑETON**

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Barranquilla (Colombia), 14, de junio de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“Influencia de la Motivación y la Percepción de Autoeficacia sobre el Rendimiento Académico en Estudiantes Colombianos”

Elaborado por **Mtra. Mireya Esperanza Suárez Rosas**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in purple ink, appearing to read 'Marly Johana Bahamón Muñetón', written over a light blue horizontal line.

Marly Johana Bahamón Muñetón PhD

A Quien Corresponda
Presente

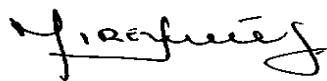
Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Mireya Esperanza Suárez Rosas, con matrícula MDCO19754, egresado del programa Doctorado en Ciencia de la Educación, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 46669429 pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

“Influencia de la Motivación y la Percepción de Autoeficacia sobre el Rendimiento Académico en Estudiantes Colombianos”.

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.



Mireya Esperanza Suárez Rosas
3115986130 miessuarez@gmail.com

Tabla de Contenido

Introducción	13
Capítulo I Planteamiento del problema.....	17
1.1 Formulación del Problema	17
1.1.1 Contextualización	17
1.1.2 Definición del Problema	21
1.2 Pregunta de Investigación	22
1.3 Hipótesis	22
1.3.1 Hipótesis de Trabajo.....	22
1.3.2 Hipótesis Nula.....	23
1.3 Justificación.....	23
1.3.1 Conveniencia.....	23
1.3.2 Relevancia Social.....	24
1.3.3 Utilidad Metodológica.....	25
1.3.4 Implicaciones Prácticas	26
1.3.5 Utilidad Teórica	27
1.4. Supuesto Teórico.....	28
Capítulo II Marco Teórico.....	30
2.1 Análisis Conceptual del Rendimiento Académico	31
2.1.1 Factores que Determinan el Rendimiento Académico	36
2.2 Motivación.....	40
2.2.1 Análisis Conceptual de Motivación Escolar.....	42
2.2.2 Motivación y Rendimiento Escolar	48
2.2.3 Motivación y Percepción de Autoeficacia	49
2.3 Percepción de Autoeficacia	50
2.3.1 Análisis Conceptual de la Percepción de Autoeficacia.....	51
2.3.2 Teoría cognitiva social: La autoeficacia.....	51
2.3.3 Teoría de la Autoeficacia.....	52
2.3.4 La Percepción de Autoeficacia Escolar.....	53

2.3.5 Fuentes de la Autoeficacia	56
2.3.6 Características de la Autoeficacia	58
2.3.7 Niveles de la Autoeficacia	59
2.3.8 Dimensiones de la Autoeficacia.....	59
2.4 Marco Referencial	60
2.5 Marco Jurídico	81
2.5.1 Constitución Política de Colombia	81
2.5.2 Ley General de Educación	83
2.5.3 Ley 1098 Código de la Infancia y Adolescencia	83
2.5.4 Decretos y Resoluciones reglamentarios	83
Capítulo III Método	88
3.1 Objetivo	88
3.1.1 General	88
3.1.2 Específicos.....	88
3.2 Diseño del Método	89
3.2.1 Paradigma de Investigación.....	89
3.2.2 Enfoque de Investigación.....	90
3.2.4 Alcance del Estudio.....	91
3.3 Participantes	91
3.4 Escenario.....	96
3.5 Instrumentos de Recolección de Información	97
3.5.1 Ficha de Datos Sociodemográficos.....	97
3.5.2 Cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje MSLQ	98
3.5.3 Escala de Autoeficacia	100
3.6 Procedimiento.....	101
3.7 Análisis y Procesamiento de la Información	101
3.8 Operacionalización de las Categorías de Estudio.....	102
3.8 Consideraciones éticas	103
Capítulo IV Resultados de la Investigación.....	106
4.1 Resultados	106
Capítulo V Discusión y Conclusiones	129

Discusión	129
Conclusiones	137
Referencias.....	146
Anexos	162

Lista de Tablas

Tabla 1	92
Tabla 2.....	93
Tabla 3	94
Tabla 4	95
Tabla 5	95
Tabla 6	100
Tabla 7.....	103
Tabla 8.....	106
Tabla 9.....	107
Tabla 10.....	108
Tabla 11.....	109
Tabla 12 (Parte 1).....	110
Tabla 13 (Parte 2).....	114
Tabla 14.....	115
Tabla 15.....	116
Tabla 16.....	117
Tabla 17.....	117
Tabla 18.....	118
Tabla 19.....	119
Tabla 20.....	120

Tabla 21	121
Tabla 22.....	122
Tabla 23.....	122
Tabla 24.....	123
Tabla 25.....	124
Tabla 26.....	125
Tabla 27.....	126

Lista de Figuras

Figura 1. Análisis FODA del Proyecto	144
---------------------------------------------------	------------

Tabla de Anexos

ANEXO 1. Información para el participante y formulario de consentimiento informado	184
ANEXO 2. Encuesta de caracterización sociodemográfica.....	185
ANEXO 3. M S L Q Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje.....	186
ANEXO 4. Escala de autoeficacia generalizada.....	188

Agradecimientos

A Dios artífice de este nuevo logro en mi vida profesional quien. en su infinita misericordia es mi luz, mi fortaleza y fuente de inspiración, porque “Cuando te llamé, me respondiste; me infundiste ánimo y renovaste mis fuerzas”.

(Salmo 138:3)

A mi apreciada directora de tesis la Doctora Marly Johana Bahamon Muñetón, por ir mostrando la sabiduría, experiencia paciencia y afecto necesarios para concretizar este estudio.

A mi familia que me ha acompañado en este proceso, por estar siempre a mi lado, por siempre tener una palabra de aliento, por siempre tenderme una mano y por tener una sonrisa para mí cuando más lo he necesitado. Gracias por existir...

Dedicatoria

*A mi adorado hijo Oscar Daniel, mi padre Daniel Q.E.P.D, mi querida madre Isabel, y
mis hermanos John y Daniela.*

Resumen

El bajo rendimiento académico generalmente conlleva al fracaso y la deserción escolar, constituyéndose en prioridad para las organizaciones en materia de educación. El estudio buscó determinar la influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia sobre el rendimiento académico, en los estudiantes de educación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo. Este se desarrolla con paradigma positivista, enfoque cuantitativo; diseño no experimental transeccional, predictivo, correlacional causal; se establecieron los niveles de motivación y percepción de autoeficacia. Se realizó el análisis de los niveles de rendimiento académico a través del promedio académico y se establecieron correlaciones entre las diferentes variables estudiadas. La población fue de 406 jóvenes y la muestra de 207 estudiantes de básica y media. Se utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje y la Escala de Autoeficacia General Percibida, los datos se analizaron guardando los criterios éticos en el manejo y reserva de la información.

Los principales hallazgos, muestran que no existe incidencia directa entre la motivación, la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico. Los niveles de motivación general y autoeficacia se encuentran en una escala media, los niveles de rendimiento académico de acuerdo con el promedio son medio alto. Se concluye que el rendimiento académico es una variable multidimensional, que involucra aspectos no solo cognoscitivos, sino también psicosociales y comportamentales; así mismo la baja correlación entre las variables y el rendimiento escolar son una gran oportunidad de análisis de las prácticas pedagógicas realizadas al interior de la institución.

Palabras Claves: rendimiento escolar, motivación, percepción de autoeficacia, éxito escolar, fracaso escolar, influencia.

Abstract

Low academic performance generally leads to school failure and dropout, becoming a priority for organizations in education. The study sought to determine the influence of motivation and the perception of self-efficacy; on the academic performance in the students of basic and secondary education of the I.E. Superior Normal School of San Mateo. This is developed with a positivist paradigm, quantitative approach; non-experimental cross-sectional, predictive, causal correlational design; the levels of motivation and perception of self-efficacy were established, the analysis of the levels of academic performance was carried out through the academic average and correlations were established between the different variables studied. The population was 406 young people and the sample was 207 basic and middle school students. The Motivation and Learning Strategies Questionnaire and the Perceived General Self-Efficacy Scale were used, the data was analyzed keeping the ethical criteria in the handling and reservation of information.

The main findings show that there is no direct incidence between motivation, the perception of self-efficacy and academic performance. The levels of general motivation and self-efficacy are on a medium scale, the levels of academic performance according to the average are medium high. It is concluded that academic performance is a multidimensional variable, which involves not only cognitive aspects, but also psychosocial and behavioral ones; Likewise, the low correlation between the variables and school performance are a great opportunity to analyze the pedagogical practices carried out within the institution.

Keywords: school performance, motivation, perception of self-efficacy, school success, school failure, influence.

Introducción

Conocer la incidencia de otras variables en el rendimiento escolar se constituye en uno de los temas de mayor interés de los educadores, es así que determinar la posible relación e influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia sobre el rendimiento escolar de los estudiantes de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo, se constituye en el interés de este estudio. Teniendo en cuenta que el rendimiento académico anteriormente era considerado únicamente como el resultado obtenido de las calificaciones finales de un estudiante, situación que ha cambiado consecuentemente se han abierto nuevas líneas de investigación que conciben los procesos formativos desde una concepción cognoscitivista en la cual se considera el rendimiento académico no solo en términos de calificaciones finales sino como los niveles de aprendizaje desarrollados por el educando. Así el factor cognitivo deja de ser el eje central de las investigaciones para involucrar también los factores sociales y psicológicos del aprendizaje.

Entender ¿Cómo influye la motivación y la percepción de autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes de básica y media de la I.E. ENSSM? es la pregunta que guio el desarrollo de la investigación, buscando determinar si en la población objeto de estudio incidían factores emotivos y comportamentales que se reflejarán directamente en los bajos niveles de rendimiento escolar. Para ello se analizaron las variables motivación y percepción de autoeficacia con el ánimo de estudiar el desempeño escolar como lo que es, una variable compleja multidimensional para así poder cambiar la forma de concebir el rendimiento académico y generar procesos formativos enfocados no solamente a la parte cognitiva, sino realizarlos de forma integral para contribuir de alguna manera a lograr una educación de calidad para todos.

La importancia del desarrollo del estudio radica en comprender que los niveles de rendimiento académico se determinan por un conjunto de variables cognitivas, comportamentales

y psicosociales que inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y condicionan el éxito o fracaso personal. Por ende, los modelos pedagógicos, las estrategias de enseñanza aprendizaje y los sistemas de evaluación institucional SIE deben incluir dichas variables, pues solamente así se podrá tener un mejor acercamiento, al conocimiento del rendimiento académico como variable multidimensional. Por otra parte, el estudio también permitirá generar aportes a posibles estrategias y programas de intervención que promuevan, habilidades centradas en lo emotivo y comportamental y que apalanquen el desarrollo cognitivo.

La postura teórica de la investigación corresponde a los postulados socio constructivistas, en donde convergen las teorías de Piaget y Vygotsky privilegiando procesos de interacción social. Razón por la cual se estudian los vínculos entre motivación, percepción de autoeficacia y rendimiento académico; dado que los contextos escolares se constituyen en una autoridad formal decisiva para la apropiación activa y crítica de las herramientas y significados generados en los diferentes ámbitos sociales. De otro lado el estudio también trabaja los postulados de Bandura en cuanto a la percepción de autoeficacia.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma Positivista o Empírico Analítico con enfoque cuantitativo y diseño no experimental transeccional. El alcance de la investigación es predictivo correlacional causal. El objetivo general fue determinar la influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia sobre el rendimiento académico presente en los estudiantes de educación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo, se trabajó una población de 406 estudiantes y una muestra de 207 educandos de los niveles básica y media de la sede central de la Institución, población en su mayoría del sector rural con un estrato socioeconómico bajo.

En la recolección de datos se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje MSLQ, la Escala de Autoeficacia Generalizada. Para la caracterización de la población se trabajó la ficha de datos sociodemográficos. Estos datos

fueron sistematizados y analizados con ayuda del software estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 22), con el cual se establecieron los índices de confiabilidad de los instrumentos, así mismo se hallaron las principales medidas estadísticas estableciendo correlaciones y tablas cruzadas, para así poder analizar la información y dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos.

El estudio se estructuró en cinco capítulos enunciados así: capítulo 1 Planteamiento del problema. En este se muestra de forma clara cuál es el problema de investigación y la viabilidad del estudio contextualizando el problema y presentando la pregunta de investigación, así como las hipótesis del estudio. En capítulo II Marco teórico en primer lugar se hace un barrido de los referentes teóricos que estudian el rendimiento académico, la motivación y la percepción de autoeficacia las cuales sustentan la investigación. En segundo lugar, se revisan diversos estudios empíricos que han trabajado las mismas variables para poder enfocar el desarrollo del trabajo de investigación. Mientras que en el capítulo III Método se hace una descripción y argumentación de la metodología y el diseño de la investigación de igual manera se formulan los objetivos y las variables de investigación, se describen la muestra y los instrumentos o pruebas utilizadas para recoger los datos relacionando los instrumentos utilizados verificando su validez y confiabilidad.

Por su parte en el capítulo IV resultados se presentan los principales hallazgos del estudio y se relaciona los métodos estadísticos y el software utilizado para el análisis de los datos en función de las variables rendimiento académico como variable dependiente motivación y percepción de autoeficacia como variables independientes. Para terminar en el capítulo V con la discusión y conclusiones derivadas de los resultados para ello se hizo la discusión de los mismos en relación a los datos aportados por la investigación científica y que se constituyeron en la fundamentación teórica. Finalmente se muestran las limitaciones, aportaciones, el análisis crítico y las sugerencias para trabajos futuros.

Los principales hallazgos permiten afirmar que en la población objeto de estudio no se presenta influencia directa entre los niveles de motivación y el rendimiento académico, ni tampoco entre el rendimiento académico y los niveles de percepción de autoeficacia. Así mismo se pudo establecer que los estudiantes de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo tienen un nivel de motivación alto. En relación con los niveles de percepción de autoeficacia estos se encuentran en un nivel medio alto y en relación a los niveles de rendimiento académico se encontró que los estudiantes de la muestra presentan un promedio ubicado en un nivel medio alto. Finalmente, al establecer comparaciones entre la motivación, la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico por sexo, se encontró que el sexo femenino presenta mejores niveles de rendimiento académico y motivación. Mientras que en relación con la percepción de autoeficacia es el sexo masculino el que presenta un nivel de percepción de autoeficacia medio, de igual manera las mujeres muestran un índice de percepción de autoeficacia bajo.

Capítulo I Planteamiento del problema

1.1 Formulación del Problema

Se busca dar respuesta al siguiente cuestionamiento ¿Cómo influye la motivación y la percepción de autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes de básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo?

1.1.1 Contextualización

El interés de la comunidad internacional desde hace más de dos décadas ha sido lograr la Educación para Todos (EPT) por ello garantizar una educación de calidad, es uno de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030. En donde su principal propósito es lograr el desarrollo humano más justo y sostenible y es aquí en donde el derecho a la educación de calidad cobra importancia en la medida que este permita y contribuya al desarrollo del derecho a aprender; situación que requiere apropiar conocimientos, desarrollar aptitudes, destrezas, competencias que garanticen consolidar su proyecto de vida y por ende coadyuvar al crecimiento social y económico del país. Esto sin duda exige concebir el término calidad desde diferentes ópticas en las cuales se incluyan factores académicos, comportamentales y psicosociales cuestiones en las que Latinoamérica se encuentra muy rezagada.

Direccionar la educación con base en enfoques y modelos educativos contextualizados a las dinámicas regionales apoyados en líneas de investigación sólidas que faciliten la transformación de la educación desde su complejidad por supuesto enmarcadas en las políticas y objetivos de desarrollo sostenible en donde sus pilares sean superar el tradicionalismo que sigue vigente a pesar de las reformas demanda la implementación de modelos pedagógicos pertinentes coherentes con: la tradición, cultura, naturaleza y los requerimientos de su población. Es decir, modelos auténticos contextualizados con la realidad propia de cada región además se

requiere el compromiso decidido del gobierno, las autoridades en materia de educación y claro del cuerpo docente para dinamizar al interior de las aulas y todos los ambientes formativos sus prácticas pedagógicas.

Según las cifras de la OCDE (2016) Colombia está entre los diez países que presentan mayor número de estudiantes con bajo rendimiento escolar en matemáticas, lectura y ciencia. En el informe se muestra que el porcentaje de jóvenes de 15 años que no alcanzan los conocimientos básicos en el consolidado de estas tres áreas es de 43% situación que indudablemente empeoró durante la pandemia presentando un importante aumento en las tasas de reprobación las cuales en promedio alcanzaron en 2020: 6.2% en primaria, 11.3% en secundaria y 7.9% en educación media (Melo, 2021, pp. 9). De acuerdo con Taylor y Nierenberg (2021) un año de malas calificaciones puede cambiar la trayectoria de vida de un estudiante de secundaria afectando los resultados educativos y la confianza.

Uno de los primeros avances que tuvo Colombia en cuanto a legislación educativa se dio con la proclamación de la Constitución de 1991. Gracias a ésta se origina la necesidad de legislar en materia educativa surgiendo la Ley General de Educación de 1994 la cual abre las posibilidades para que todos los colombianos accedan de forma obligatoria y gratuita a la educación inicial y progresivamente a la básica, media y superior. Adicionalmente a partir del segundo semestre de 2021 también se empezó a brindar la opción de matrícula cero para estudiantes de los estratos 1,2 y 3 que cursan sus estudios en universidades públicas. Sin embargo, aunque las tasas de deserción en básica y media disminuyeron fruto de las políticas educativas además de la puesta en marcha de la jornada única y el aumento de cobertura del Programa de Alimentación Escolar 'PAE' estrategias implementadas para colegios públicos. No se puede desconocer que día a día la cobertura y permanencia educativa siguen siendo prioridades para el gobierno nacional y los organismos internacionales.

Brindar una educación para todos, requiere que los gobiernos de turno reevalúen los objetivos de la educación enfocando las políticas educativas a garantizar una formación fundamental para todo ser humano libre de preferencias, distingos étnicos, género o religión. Sin embargo, a pesar de que el PIB a nivel de Latinoamérica ha crecido este no ha sido proporcional con el crecimiento de la tasa de matrícula a nivel de educación básica y media. Mas aun cuando los intereses, las expectativas, la percepción de autoeficacia, la motivación de los jóvenes por terminar su proceso formativo a nivel de educación media cada día se desvirtúa permitiendo así que el índice de reprobación, la tasa de repitencia y la deserción escolar sean las constantes en hogares con menores ingresos, en zonas rurales, en población con necesidades especiales y grupos étnicos lo cual genera también que día a día se incremente la inequidad, la desigualdad social, las brechas en cuanto a educación pública, privada, urbana y rural al interior de los países cada día son más amplias y Colombia no es la excepción.

El departamento de Boyacá contexto de esta investigación es un territorio ubicado en el centro oriente del país. La mayoría de su población se ubica en el sector rural en su economía predominan las actividades agrícolas y mineras adicionalmente cuenta con muy pocas industrias y fuentes de trabajo lo cual favorece la inequidad y por ende las brechas económicas, sociales, educativas, culturales que conducen al trabajo forzado e infantil (Gobernación de Boyacá, localización [boyaca.gov.co], s.f.) de población en edad escolar en los niveles de básica y media; quienes se ven obligados a ayudar al sostenimiento de sus familias situación asociada con los índices de deserción y repitencia escolar.

Según datos de la Secretaría de Educación de Boyacá (2018) la tasa de deserción en los años 2015 a 2018 decreció levemente pasando de 1222 en 2015 a 1064 en 2018. Así mismo de acuerdo con las cifras arrojadas por el Sistema Integral de Matricula SIMAT durante los años 2019, 2020 y 2021 la matrícula para el sector oficial se ha mantenido estable con cifras cercanas a los 71.000 estudiantes. Situación similar se presenta en el municipio de San Mateo puesto que

el número de estudiantes matriculados para los niveles de secundaria y media oscilo entre los 350 y 390 cifra alentadora puesto que a pesar de todas las dificultades originadas por la pandemia para el año 2021 el número de estudiantes matriculados se mantuvo. Sin embargo, el índice de repitencia y reprobación es bastante alto y se constituye en una de las constantes a nivel local, regional, nacional y mundial lo cual conduce a cuestionamientos que determinen qué aspectos están influyendo en la población estudiantil para que año a año se presenten índices altos de repitencia y deserción escolar y entre estos aspectos surgen infinidad de variables que condicionan en el rendimiento escolar de los niños y jóvenes que se encuentran en los establecimientos educativos.

Diversos estudios: Nakagawa (2000), Lawson (2003), Jeynes (2005), Patall, Cooper y Robinson (2008^a, 2008^b) afirman que la forma en la cual se concibe el rol de la familia en el proceso enseñanza aprendizaje da espacio para ciertas responsabilidades, pero limita o niega otras. Es así como se concluye que la falta de motivación familiar para asistir al colegio ha influido de generación en generación en el desempeño escolar al igual las escasas aspiraciones de los jóvenes por culminar sus estudios en razón a que las oportunidades de continuar con su cadena formativa a nivel de educación superior son mínimas.

Esto ocasiona que el interés, el gusto por estudiar disminuyan. Cada vez es más común encontrar estudiantes con baja motivación para estudiar lo cual se refleja en: la apatía, el desgano, la pereza, el bajo deseo de superación muchas veces acrecentado por la incapacidad institucional para brindar ambientes acogedores, motivadores que animen y aviven en los estudiantes ese deseo de permanecer, de vivir en el colegio experiencias agradables, enriquecedoras, productivas no solo en el ámbito académico sino en el psicosocial especialmente en niños y jóvenes de hogares disfuncionales con bajos recursos, carentes de afecto, de motivación, con baja autoestima siendo estos la mayor población del municipio.

Los niveles de rendimiento escolar obtenidos por los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo son bajos. Son preocupantes las cifras mostradas por la Institución Educativa según los reportes del sistema de gestión escolar (Compucol, 2021) encontrando datos del 11%, 16% y 15% de rendimiento bajo en los últimos tres años. Esto contrasta con el desempeño superior de 9%, 1% y 15% observando un notable mejoramiento en el año 2020 lo cual repercute en los índices de deserción y repitencia académica, en los resultados de las pruebas Supérate, Avancemos y Saber. Situación que afecta directamente a toda la comunidad académica del municipio, así como a la población más vulnerable y al gobierno quien destina grandes recursos para poder ofrecer el servicio educativo de forma gratuita y oportuna considerando la reprobación o la deserción de un estudiante como un factor de pérdida económica para el Estado muchas veces quitándole la oportunidad a otro que desee ingresar al sistema educativo.

A partir de lo expuesto, se busca determinar ¿Cómo influye la motivación y la percepción de autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes de básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo?

1.1.2 Definición del Problema

El problema identificado consiste en los bajos niveles de rendimiento escolar presentados por los estudiantes de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo y su posible relación con bajos niveles de motivación y percepción inadecuada de los estudiantes sobre su autoeficacia académica. Situación que afecta directamente la consolidación de los proyectos de vida y la proyección socioeconómica del municipio reflejada en: la calidad de vida de sus habitantes, en la sostenibilidad socioeconómica y cultural y por ende en la proyección de la Institución educativa, frente a su responsabilidad de educar ciudadanos líderes con proyección y formación pedagógica.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo influye la motivación y la percepción de autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes de básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo?

Adicionalmente, se plantearon las siguientes preguntas orientadoras:

- ✓ ¿Cuáles son los niveles de motivación en los estudiantes de educación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo?
- ✓ ¿Qué características y niveles de percepción de autoeficacia presentan en los educandos de formación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo?
- ✓ ¿Cómo es el rendimiento académico a través del promedio académico obtenido en un periodo dado?
- ✓ ¿Cuáles son las diferencias entre la motivación, el rendimiento académico y la percepción de autoeficacia según el sexo de los estudiantes?
- ✓

1.3 Hipótesis

A continuación, se presentan las hipótesis del proyecto de investigación dado el carácter cuantitativo del estudio.

1.3.1 Hipótesis de Trabajo

La motivación y la percepción de autoeficacia influyen sobre el rendimiento académico presente en los estudiantes de educación básica y media.

1.3.2 Hipótesis Nula

La motivación y la percepción de autoeficacia no influyen sobre el rendimiento académico presente en los estudiantes de educación básica y media.

1.3 Justificación

El desempeño académico es quizá uno de los procesos más complejos de analizar y estudiar por la diversidad de variables que influyen en él. Jiménez refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado” (2000, p. 24). Esto conduce a afirmar que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial que por décadas se ha constituido en uno de los principales objetos de investigación suscitando constantemente el interés por determinar y entender cuáles variables tanto cognitivas como comportamentales inciden de forma positiva y/o negativa en el rendimiento escolar, en sus tareas académicas y claro está cómo determinan su desarrollo integral. Es así que algunos estudios publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en colaboración con la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE,2003) se han dedicado a analizar entre otros: los factores intelectuales, aspectos culturales y sociales de la familia, el SIE (Sistema Institucional de Evaluación), el esfuerzo, la percepción de autoeficacia y la motivación. También lo afirma el MEN en su artículo “Mejorar el rendimiento, desafío de nuestra educación”.

1.3.1 Conveniencia

El proceso de aprender algo implica “poseer las cualidades, habilidades, destrezas, aptitudes, inteligencia, hábitos y métodos de estudio que faciliten el “poder” y tener las capacidades, suficiencia, propósito, la pretensión y motivación suficientes es decir el “querer”; para obtener las metas establecidas”. (Sobrado et al. 2002, pp. 9,17). Así las cosas, la noción de

aprendizaje está determinada por aspectos cognitivos, pero también motivacionales lo cual implica un conjunto variado y heterogéneo de métodos, procedimientos y estrategias inmersas en el hecho de aprender. Según Valle et al. (2010) los estudios relacionados con el aprendizaje estuvieron dirigidos con prioridad a los aspectos cognitivos no obstante hoy en día se presenta la tendencia universal que resalta la marcada correlación entre lo cognitivo y lo motivacional teniendo en cuenta que el querer hacer las cosas encamina hacia la exploración de métodos propicios a la consecución de los objetivos. Por lo anterior la carencia de conocimiento en cuanto al cuándo y cómo actuar genera desidia que en la mayoría de situaciones desencadena en repitencia y deserción escolar.

De hecho, el análisis de las convicciones sobre sí mismo especialmente las relacionadas con el autoconcepto de competencia pretenden establecer el vínculo latente entre el desempeño escolar y la motivación académica en los entornos del aprendizaje y su nexos con los logros y pérdida académica. Sobre el particular Prieto menciona que: "No basta ser capaz de es preciso juzgarse en condiciones de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas", (2003, p. 1) situación que, de acuerdo con Contreras, et al. (2005) despierta la preocupación de padres de familia, docentes, directivos y gobierno. Hecho muy común cada vez que se termina un año escolar cuando en un gran porcentaje los resultados obtenidos tanto en pruebas internas como externas por los estudiantes no son los esperados.

1.3.2 Relevancia Social

El éxito estudiantil está influenciado por la motivación y la percepción de autoeficacia lo cual redundando notablemente en la consolidación del proyecto de vida de los educandos y por consiguiente en la función social y productiva que cumplirán. Pero adicionalmente contribuye al fortalecimiento o debilitamiento de los entes educativos como instituciones sociales cuya misión es la culturización de los ciudadanos del futuro contribuyendo con la consolidación de una

sociedad más equitativa con mayores oportunidades que les brinde a sus ciudadanos mayor justicia social. Acá la función social de los educadores es fundamental y demanda analizar y comprender los contextos y las particularidades que faciliten contar con las condiciones necesarias y suficientes que conduzcan al éxito y a partir de allí formular e implementar nuevas prácticas educativas que faciliten, potencien y aseguren el desarrollo de las competencias exigidas garantizando en gran medida el cumplimiento de los propósitos de la educación es decir generando una educación para todos y todas.

Así las cosas el trabajo de investigación pretende aclarar un poco cuál es el papel de las variables relacionadas con aspectos sociales e individuales del sujeto y su interacción con el rendimiento académico de forma tal que se pueda conocer su rol para fortalecer posteriormente el rendimiento académico a partir de diagnósticos y estrategias de intervención pedagógica que se puedan formular desde el desarrollo del trabajo de investigación lo cual impactará específicamente a dos sectores: en primer lugar los docentes en el aula de clase en razón a que se les brindarán mayores elementos teóricos que les permitan comprender otros aspectos que intervienen en el mejoramiento del rendimiento académico de los educandos. En segundo lugar, a los estudiantes puesto que al conocer estas variables y su comportamiento en el proceso de aprendizaje es posible que ellos tengan mayor conciencia del dominio que pueden tener y de la regulación de las mismas conllevando al mejoramiento del rendimiento académico.

1.3.3 Utilidad Metodológica

La investigación busca aportar información a toda la comunidad académica y educativa frente al problema del bajo desempeño estudiantil utilizando instrumentos que han sido probados en diversos contextos tanto a nivel nacional como internacional. Estos son: el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje que presenta altos niveles de confiabilidad y validez y la Escala de Autoeficacia General Percibida a través de los cuales se realiza el análisis de conjunto

de variables cognitivas, afectivas y comportamentales así como el diseño en sí mismo que incluye una lógica predictiva al tratar de establecer la incidencia de estas variables sobre el rendimiento académico en un contexto con mayoría poblacional ubicada en el sector rural.

También se establecen correlaciones entre variables motivacionales y de percepción de la autoeficacia en hombres y mujeres puesto que según Betz y Hackett (1998) el desarrollo de creencias de autoeficacia presenta grandes diferencias por sexo. Así mismo lo muestra el estudio de Saunders et al. (2004) quienes concluyen que el sexo femenino reporta índices superiores de autoeficacia académica y deseo de culminación de estudios frente al masculino permitiendo establecer la incidencia de estas variables para el establecimiento de estrategias que conduzcan al rediseño de ambientes de enseñanza aprendizaje que contribuyan al fortalecimiento y generación de mejores niveles de motivación y autoeficacia en pro del mejoramiento en el rendimiento escolar de los educandos en la institución.

1.3.4 Implicaciones Prácticas

Con el desarrollo de este estudio se pretende conocer y ampliar los conocimientos sobre los aspectos motivacionales y los niveles de autoeficacia estableciendo su incidencia en el desempeño escolar para así poder contrastarlos con los resultados obtenidos en estudios semejantes permitiendo comprender que detrás de una valoración de una escala calificativa hay muchos aspectos que están incidiendo en la aprehensión que cada estudiante tiene de su autoeficacia de sus creencias motivacionales siendo estas en la mayoría de veces invisibles pero muy condicionantes del éxito o fracaso personal así como de la consolidación del proyecto de vida y por ende de la permanencia escolar. Por otra parte, la caracterización permite establecer un perfil motivacional, realizar un diagnóstico sobre cómo se perciben los estudiantes y establecer su incidencia. Además de considerar aportes a posibles estrategias y programas de intervención

que promuevan habilidades centradas en lo emotivo y comportamental y que apalanquen el desarrollo cognitivo.

Conocer y evaluar los niveles de motivación y autoeficacia presentes en los jóvenes de la institución educativa permitirá realizar un análisis integral del rendimiento académico abordando no solo las variables a nivel intelectual. Se requiere involucrar el estudio de todos los aspectos motivacionales tanto intrínsecos como extrínsecos, así como las creencias y la percepción de autoeficacia mostrada en el interés por adquirir nuevos conocimientos. De esta manera la implementación de métodos, el manejo de recursos y materiales novedosos contribuirá a dar respuesta al problema que ha venido afectando no solo a los jóvenes estudiantes de la Escuela Normal Superior de San Mateo sino en general a un gran porcentaje de estudiantes de los diferentes municipios del país principalmente de bajos recursos lo cual redundará a futuro en la formulación de planes de aula, planes de área y proyectos educativos institucionales enfocados en el fortalecimiento de las variables motivación y percepción de autoeficacia contribuyendo de forma significativa al mejoramiento a mediano y largo plazo del rendimiento escolar de los educandos.

1.3.5 Utilidad Teórica

Pocos estudios han analizado la influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes por ello esta investigación es conveniente puesto que busca determinar cuáles son los niveles motivacionales extrínsecos e intrínsecos, sus creencias y estados de autoeficacia permitiendo tomar acciones que generen estrategias para enfrentar el reto de lograr mejores niveles de desempeño académico estableciendo correlación entre las variables motivación y percepción de autoeficacia así como entre el rendimiento académico y el sexo, Benítez et al. (2000) favoreciendo el desarrollo de futuras investigaciones con similares metodologías e instrumentos para la recolección y análisis de la información. Esto

permitirá el desarrollo de análisis conjuntos, comparación entre variables similares en periodos temporales puntuales y evaluaciones de intervenciones en desarrollo para el mejoramiento del rendimiento escolar.

Considerando lo anterior el impacto directo del estudio es avanzar teóricamente en la comprensión del Rendimiento Académico como un constructo multidimensional que no obedece únicamente a variables cognitivas pretendiendo conocer si en el rendimiento académico de los estudiantes de básica y media existe incidencia de otras variables específicamente psicosociales como la motivación y la percepción de autoeficacia. Esto dado que se desconocen muchos de los aspectos que afectan el éxito escolar en razón a que el rendimiento académico en la mayoría de modelos educativos se estudia solamente como una variable de tipo cognitivo lo cual conlleva al aumento de la repitencia y deserción escolar siendo estos algunos de los principales problemas de la educación en Colombia.

Con lo expresado en los párrafos anteriores se puede concluir que la investigación sobre el rendimiento académico ha sido y sigue siendo un tema de gran vigencia constituyéndose en uno de los puntos críticos de las políticas educativas a nivel mundial. Su análisis muestra una gran riqueza, un gran campo de acción en cuanto a líneas de estudio se refiere gracias a ello se puede realizar una buena aproximación a su conocimiento considerando claro está la complejidad de la variable como tal en aras de comprender su significado dentro y fuera de la práctica educativa. Es por ello que el estudio se desarrolla en línea no sólo de su coherencia reflexiva sino de su interés de aportación enmarcado dentro de las variables abordadas el rendimiento o desempeño académico, la motivación y la percepción de autoeficacia.

1.4. Supuesto Teórico

El sustento teórico del trabajo de investigación está enmarcado en los postulados socio constructivistas de Vigostsky (1978) por tanto el conocimiento se adquiere según la ley de doble

formación primero a nivel inter mental y posteriormente a nivel intrapsicológico. En este proceso los factores sociales son claves en la construcción del conocimiento de esta manera el socio constructivismo plantea un sujeto que construye sus propios conceptos fruto de la interacción estructurada con otros sujetos de forma libre y espontánea. Así mismo, en la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977) la cual se fundamenta en las teorías del aprendizaje conductista sobre el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante resaltando como pilares el desarrollo de procesos de mediación originados por los estímulos y respuestas y el desarrollo de procesos de aprendizaje por observación generados por las conductas aprendidas desde el medio ambiente.

En cuanto a los postulados teóricos de la variable motivación se toman los postulados de Maslow (1943) y McClelland (1976) específicamente la necesidad de conocer y entender relacionada con los deseos de conocer y entender el mundo que le rodea y la naturaleza. Es por ello que se estudian los vínculos entre motivación, percepción de autoeficacia y rendimiento académico teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje no solamente involucran variables cognitivas con mayor razón si se entiende que el rendimiento escolar es una variable multifuncional en la cual convergen factores cognitivos y psicosociales.

Capítulo II Marco Teórico

Sin pretender generar cansancio gnoseológico ante el origen multifactorial del tema de estudio y de manera deliberada fueron seleccionados dos aspectos: la motivación escolar y la percepción de autoeficacia del alumno las cuales de acuerdo con diversos estudios empíricos han mostrado en la mayoría de casos nexos significativos con el rendimiento académico. Es así que tal vez una de las dimensiones que mayor envergadura tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje es el rendimiento académico. Su abordaje se encuentra al comienzo de este apartado y exige la revisión de la definición de rendimiento académico visto desde las concepciones: conductistas, cognitivistas y constructivistas y estableciendo la relación que surge con el auge de los procesos cognitivos que se realizan siguiendo las estrategias de aprendizaje concibiendo el aprendizaje como un proceso que se desarrolla no de forma individual sino social y temporal en el cual intervienen múltiples variables lo cual dificulta el poder establecer un concepto universal.

Este será el punto de partida que conducirá al análisis de términos muy similares como éxito escolar, desempeño escolar, logro académico, así como el concepto de motivación, las teorías motivacionales, los aspectos inherentes a la motivación tanto intrínseca como extrínseca y finalmente los referentes conceptuales relacionados con la percepción de autoeficacia entre muchos otros. En la segunda parte se presentan los referentes teóricos en relación con la motivación, sus teorías y la percepción de autoeficacia como factores condicionantes del rendimiento académico. Bajo estas líneas se fundamenta y se direcciona el desarrollo del estudio de investigación.

2.1 Análisis Conceptual del Rendimiento Académico

La educación es un derecho universal y como tal la educación escolarizada es un hecho intencionado alrededor del cual surgen muchos aspectos que facilitan o no su desarrollo. Uno de los cuales ha tomado mayor vigencia es la calidad de la educación dado que todo proceso exige el mejoramiento continuo, por tanto, el proceso educativo siempre quiere mejorar el desempeño escolar en este sentido se han realizado múltiples esfuerzos por conocer un poco más. La mayoría de estudios realizados contemplan como variable dependiente el rendimiento o aprovechamiento escolar acuñando diferentes conceptos como: rendimiento escolar, rendimiento académico, éxito escolar, desempeño académico entre otros, que son definidos por diversos autores y cuyo significado difiere semánticamente dado que se utilizan indistintamente como sinónimos.

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2020), la palabra rendimiento presenta cinco significados: “a) producto o utilidad que rinde o da alguien o algo b) proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados c) cansancio falta de fuerzas d) sumisión, subordinación, humildad e) obsequios a expresión de la sujeción a la voluntad de otro en orden a servirle o complacerle”. Por otra parte, en la enciclopedia de pedagogía (Beltrán et al., 2002, p.183), menciona que la palabra rendimiento proviene del latín *redeere* (restituir, pagar) en ese orden de ideas lo que surge es una relación entre lo obtenido (logros) y el esfuerzo realizado para conseguirlos. En esa misma línea Pizarro (1985) define el rendimiento escolar como el nivel de las capacidades que se manifiestan en forma de valor lo aprendido fruto de un proceso de instrucción o formación.

Piaget (1971) en su teoría constructivista mostró que los hombres construyen y organizan sus conocimientos no de forma innata, sino que lo hacen a través del desarrollo de procesos aprendidos en donde se fomentan las capacidades lógico-matemáticas además requieren de la interacción con sus contextos con sus realidades y son las capacidades las que se potencian. Así

se propicia el desarrollo de la inteligencia la cual permite el conocimiento e interacción con la realidad desarrollando procesos mentales en donde cada individuo es el constructor de su propio conocimiento. Así mismo Vygotsky (2000), citado por Díaz et al. (2016) afirma que el estudiante por naturaleza es un sujeto social que se desenvuelve e interactúa en un mundo cultural lo cual le permite la reconstrucción de conocimientos fruto de su relación directa y cotidiana con los individuos de una sociedad y una cultura en un momento determinado.

Torres y Rodríguez (2006, como se citó en Wilcox, 2011) definen el rendimiento académico como el grado de conocimiento adquirido, aplicado y evidenciado en una asignatura específica verificado según los preceptos y que habitualmente es calculado por el promedio escolar. Por su parte Caballero et al. (2007) afirman que el cumplimiento de las metas logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura por un estudiante es lo que se conoce como rendimiento escolar y está determinado por las valoraciones que surgen del proceso de evaluación continua y constante que supone la aprobación o no de determinadas pruebas para certificar la competencia adquirida.

Conceptualizar el aprendizaje como proceso cognitivo en el que se construye el conocimiento a partir de los preconceptos y la información adquirida ha sido el tema de diversos estudios en los cuales se han establecido relaciones tanto de factores internos y externos al sujeto que aprende. Así desde la influencia de factores ambientales estudiada por las corrientes conductistas de inicio del siglo XX hasta las cognitivas que contemplan como fundamentales los factores internos sin dejar de lado los ambientales. Ahora en pleno siglo XXI se concibe el aprendizaje como un proceso social, cultural e interpersonal. El sujeto que adquiere el conocimiento obtiene, clasifica y guarda información la codifica, analiza e interpreta para generar mayor conocimiento.

La definición de rendimiento escolar según Jiménez (2000) “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p. 21),

concibe el rendimiento escolar en función de los procesos evaluativos meramente cognoscitivos. Sin embargo, la sola medición y/o evaluación de los desempeños de los logros no proporciona toda la información ni los criterios requeridos para el establecimiento de acciones y estrategias que conduzcan al desarrollo de planes cuyo fin último sea el mejoramiento de la calidad educativa. En esa misma línea Cajiao (2009) establece que en la evaluación del desempeño académico realizada al interior de cada institución intervienen diversos aspectos de índole formal e informal en donde se incluyen aspectos: académicos, comportamentales y actitudinales de los estudiantes cuyo único fin es el establecimiento de juicios de valor sobre el desempeño escolar. Esto debe redundar en el mejoramiento continuo de los procesos de acompañamiento pedagógico en el aula generando estrategias que potencien el aprendizaje y redunden en el mejoramiento institucional.

Así las cosas, al hablar de rendimiento académico se hace referencia a los aprendizajes, competencias, habilidades, actitudes, aptitudes, destrezas que el educando ha adquirido en el campo, área o ámbito que es objeto de evaluación. Es decir, el rendimiento académico es la demostración del conocimiento en las áreas, materias, asignaturas cursadas de acuerdo con los objetivos de aprendizaje reglamentados o estandarizados. Entonces el considerar las valoraciones escolares como parámetros del rendimiento no es otra cosa que promediar las calificaciones o notas obtenidas por el estudiante en un curso y tiempo específicos (Gimeno, 1976). Sin embargo, es importante considerar como lo menciona Álvaro (1990) las calificaciones escolares muestran una valoración relativa del rendimiento pues no hay una norma universal para las instituciones educativas, para los grados, para todas las materias, y menos para los profesores en donde se determine cómo se mide o se establece el rendimiento escolar.

La práctica docente ha permitido identificar la estrecha relación entre formación y rendimiento. Así se ha establecido que el estudiante ha aprendido sabe y lo puede demostrar al someterse a una prueba (evaluación, examen) periódica realizada por sus profesores en el

transcurso de un nivel de formación y constituye la regla legal y socialmente válida del rendimiento de un estudiante en el contexto de la institución educativa. No se puede dejar de lado que en el rendimiento académico influye notablemente el empeño individual del sujeto que asimila y la determinación y el empeño que este tenga. Así las cosas, esto permite afirmar que el éxito académico es el producto de diversos factores: individuales, cognitivos, sociales, institucionales, culturales, tecnológicos y económicos. Entin y Feather (1982) argumentan que los objetivos que se fijan condicionan el comportamiento del aprendizaje por medio del fomento de estrategias de desarrollo, la atención, el estímulo del esfuerzo, la persistencia, la autoeficacia en la consecución de las metas establecidas.

Novárez (1986) define el rendimiento académico como la valoración de una determinada actividad académica obtenida por el estudiante en la cual se deben involucrar: las aptitudes, los factores conscientes, intencionados, voluntarios, espontáneos además de su adiestramiento por otra parte Chadwick (1979) conceptualiza el éxito académico como la manifestación de talentos, habilidades y de aspectos psicológicos del educando que surgen con el desarrollo de las actividades de aprendizaje que le permiten alcanzar unos logros, competencias y habilidades en un periodo de tiempo específico los cuales se establecen a través de las escalas evaluativas generalmente cuantitativas que cada institución establece permitiéndole al evaluador sintetizar el nivel alcanzado.

Esta es una de las tantas ópticas con las que se ha analizado el rendimiento académico al observarlo desde la actividad de verificar de forma concreta los resultados relacionados con los aprendizajes establecidos en los contenidos programáticos lo cual guarda una gran relación entre lo que se espera del alumno y el nivel exigible. Es decir, los estándares establecidos por los organismos educativos para un grado específico. Sin embargo, desde una óptica multidimensional se concibe el rendimiento académico por Benítez et al. (2000) considerando aspectos socioeconómicos, culturales, curriculares, modelos, enfoques de enseñanza y de

desarrollo intelectual. Es decir, se involucran algunos de los factores que inciden en él sin importar las características intelectuales y cognoscitivas del estudiante. Así la valoración del impacto y repercusiones del éxito o fracaso escolar, su trascendencia en el contexto educativo, su estrecho vínculo con las actividades y la función productiva de la sociedad, la gestión educativa que facilite la consecución de las metas para la satisfacción de las necesidades sociales en cada contexto indudablemente incide en la valoración del rendimiento académico.

Para Navarro (2003) el rendimiento académico es la expresión susceptible de asumir cualidades cuantitativas y cualitativas que establecen una aproximación a la manifestación de habilidades, pensamientos, actitudes y valores construidos, desarrollados y fomentados por el estudiante en su proceso formativo. Esto deja entrever que el rendimiento escolar tiene como fin último alcanzar un aprendizaje, un desempeño, una meta u objetivo educativo. Así se reitera que el rendimiento escolar no se puede establecer únicamente con la valoración de aspectos cognitivos, sino que son varios los aspectos que influyen directamente en éste haciendo que varíe de acuerdo con las circunstancias, los contextos, los ambientes de aprendizaje, las habilidades, las aptitudes, los presaberes y experiencias. Así en el rendimiento escolar influye el nivel intelectual, el carácter, la motivación, las aptitudes, los gustos, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima y la relación profesor estudiante, entre otros.

¿Entonces qué es desempeño académico?, para dar respuesta a la pregunta se debe partir de la noción epistemológica que el docente tiene sobre el aprendizaje y su relación con el concepto que se tiene de enseñanza teniendo en cuenta que el conocer origina nuevos enfoques flexibilizados ajustados al contexto produciendo estrategias más productivas, para los estudiantes. Entonces el desempeño académico será el valor que cada institución educativa plasma en los boletines escolares y el puntaje obtenido en las pruebas externas o por el contrario teniendo el aprendizaje es una expresión mucho más amplia que no se limita solamente al salón de clase. Por consiguiente el desempeño académico es un proceso que involucra las

interacciones que se dan en un aula de clase en un ambiente escolar, en su entorno familiar, en el contexto y se reflejan en la valoración obtenida fruto del resultado de la aplicación de instrumentos de evaluación y si bien pueden ser también catalogados como aprendizajes, sobre todo por lo amplio de la definición se requiere limitar el concepto sobre todo cuando se trata de los puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas y no estandarizadas que se usan generalmente en las instituciones educativas.

El análisis y evaluación del desempeño académico y las estrategias que conduzcan a su proceso de mejora como se mencionó exigen el estudio de los múltiples factores que inciden en él. Algunos de los aspectos más comunes entre otros son: los enfoques de enseñanza vigentes, la pertinencia de los planes de estudio, los factores socioeconómicos, el contexto familiar, el género, los conceptos previos, así como el desarrollo de los diferentes niveles de pensamiento. No obstante, el tener o no una buena capacidad intelectual y aptitudes no son garantía de un desempeño apropiado. En otras palabras, el estudio del rendimiento escolar no se puede limitar a la habilidad y el esfuerzo requiere incluir el estudio también de aptitudes y actitudes. Todo ello conlleva a considerar la expresión rendimiento académico como algo complejo de ahí su importancia dentro del acto educativo.

2.1.1 Factores que Determinan el Rendimiento Académico

Como se ha mencionado el rendimiento académico está directamente relacionado con el aprendizaje estudiantil y por tanto está sujeto a muchos factores que en algunos casos no se relacionan directamente pero que en la realidad en la vida actual pueden influir aspectos como la formación educativa de los progenitores especialmente de la madre y los valores de la sociedad, la infraestructura escolar, las actividades económicas entre otras. Vegas y Petrow (2008) identificaron un conjunto de aspectos conexos a los estudiantes las escuelas y las instituciones que se interrelacionan en el contexto educativo, social, económico y político influyendo en el

aprendizaje escolar. En Colombia el rendimiento académico se establece a través del análisis de los datos de las pruebas nacionales aplicadas por el ICFES. A partir del 2020 se administran a todos los estudiantes que cursan tercer grado hasta 11 cuya finalidad es evaluar las políticas, estrategias y pertinencia de los programas en materia de educación y en los últimos años conocer los factores determinantes del aprendizaje.

2.1.1.1 Características de los Estudiantes. A partir de los estudios realizados por Coleman (1966) con respecto a calidad educativa se empezó a tener en cuenta que el rendimiento académico está influenciado por los diversos aspectos socioeconómicos y sus antecedentes familiares los cuales inciden considerablemente sobre el rendimiento académico. Entonces las condiciones socioeconómicas, la edad de ingreso escolar, el grado de escolaridad de los progenitores, la ocupación del padre, el contar o no con recursos educativos en el hogar, la participación de los padres en la orientación y formación de sus hijos, entre otras son las variables más comunes al momento de estudiar los entornos familiares de los educandos. Obviamente que existen infinidad de aspectos imperceptibles, intangibles en el diario vivir del ambiente familiar de cada estudiante. Estas variables inciden día a día en el rendimiento escolar pero también existen variables que como se ha demostrado lo influyen a un largo plazo como la edad, el género, las condiciones de salud, la capacidad innata, la alfabetización temprana, las primeras experiencias escolares, entre otras.

De manera que según el estudio de Vegas y Petrow (2008) la edad de ingreso a la educación primaria puede influir en el avance y logros de un educando en el sistema educativo. Así en los países en desarrollo el ingreso tardío de un estudiante al sistema escolar está directamente correlacionado con los factores económicos o escasez de recursos. Mientras que en los países desarrollados se retarda un poco la incorporación a la educación básica buscando mejores oportunidades de éxito escolar. Para Angrist y Krueger (1991) el ingreso tardío al sistema escolar puede generar un menor logro educativo y ocasionar un aumento en la deserción

escolar al llegar a la edad promedio de culminación académica abandonando su formación sin haber terminado mientras que para otros investigadores la incorporación temprana al sistema escolar beneficia el aprendizaje disminuyendo los niveles de deserción y pérdida en la educación básica y media.

De igual forma, el factor socioeconómico condiciona los resultados de aprendizaje Hanushek y Luque (2003) compararon el desempeño de los sistemas de educación entre varios países con distintos niveles de desarrollo económico hallando que los estudiantes que provienen de familias con dificultades económicas muestran inferior rendimiento escolar en contraste con los estudiantes cuyo contexto familiar tiene ingresos medios y altos. Piñeros y Rodríguez (1999) afirman que la distancia entre el colegio y el lugar de residencia afecta negativamente el desempeño en el examen de Estado Nacional. Adicionalmente el estrato económico incide favorablemente en el puntaje de las pruebas principalmente en idiomas. Así mismo la permanencia en la misma institución influye positivamente en el resultado escolar

Otro aspecto que influye en el éxito escolar es el nivel de educación de los padres según Fertig y Schmidt (2002) especialmente el de la madre puesto que tiene mayor incidencia en el aprendizaje general del niño. En contraste con los grados de educación superior en donde el nivel de formación paterna es más importante. En este sentido por ejemplo tener buenos niveles de ingreso, tener un computador en casa y el nivel de escolaridad de los progenitores condicionan de forma positiva el logro escolar dado que los padres con mayor nivel educativo apoyan favorablemente la formación de sus hijos y esto está asociado con las posibilidades de mayores niveles de ingreso económico lo cual facilita el poder tener los implementos y herramientas suficientes para el desarrollo de las actividades de formación como disponer de recursos tecnológicos, libros, actividades extracurriculares, etc., que redundan en un rendimiento académico alto.

2.1.1.2 Características de la Escuela. Entendida como no solamente la infraestructura sino como el conglomerado conformado por docentes, ambiente escolar, infraestructura física y tecnológica, el contexto entre otros son algunos de los elementos influyentes en la adquisición de conocimientos. Así de acuerdo con Sanders y Rivers (1996), las características, el comportamiento y la experiencia docente y su misma formación académica influyen notoriamente en el aprendizaje y su impacto se refleja acumulativamente y a largo plazo. Así un docente inoperante reduce considerablemente el rendimiento escolar por años por otra parte las tecnologías de información y comunicación (TIC), dinamizan los procesos de aprendizaje tanto en países desarrollados como en vía de desarrollo obviamente su efecto está sujeto a la forma cómo se incorporen en el aula y el efecto mediador y dinamizador que se les dé.

Otro de los aspectos que incide en el logro escolar es el número de estudiantes por salón de clase y por profesor. En el estudio de La OCDE (2001), basado en los resultados de las pruebas PISA 2000 se encontró que a mayor número de estudiantes por aula y docente menor es el rendimiento escolar. Así las cosas, una buena dotación en cuanto a infraestructura física y tecnológica, el disponer de recursos pedagógicos propician favorablemente el rendimiento escolar. Por tanto, las salas de tecnología dotadas, los laboratorios de ciencias, las bibliotecas, los campos deportivos, influyen positivamente en el rendimiento académico situación muy marcada en las instituciones privadas frente a las públicas y más aún en lo relacionado con las instituciones urbanas y rurales.

2.1.1.3 Características Organizacionales y Políticas. La autonomía administrativa y financiera, el manejo de recursos, las políticas educativas y los planes de estudio son algunos de los factores que señalan el desempeño académico. Vegas y Petrow (2008) resumen las variables organizativas y políticas que se correlacionan de forma positiva con el rendimiento escolar así:

- Gestión curricular y de recursos financieros.
- Administración educativa.

- Autonomía escolar, gestión de personal y de procesos.
- Bienestar docente.
- Estrategias de enseñanza docente
- Evaluaciones nacionales.
- Vinculación de acudientes y padres de familia.

Varias investigaciones a nivel nacional e internacional coinciden en que las instituciones educativas privadas muestran mejores niveles de desempeño escolar frente a las instituciones públicas. Así las cosas, los estudiantes que hacen parte de instituciones privadas presentan mayor probabilidad de acierto tanto en las pruebas nacionales como internacionales. Así mismo Mina (2004), encontró que las políticas públicas que buscan aumentar la cobertura educativa no incidieron en el rendimiento académico de los municipios con altos índices de educación urbana mientras que en las instituciones rurales el aumento de cobertura influyó de manera negativa en el rendimiento académico.

2.2 Motivación

El término motivación según la RAE, “proviene de la palabra latina “motus” que significa movimiento y referido al hombre agitación del espíritu y sacudida utilizado para explicar el origen, la dirección, la intensidad y persistencia de la conducta enfocada hacia un objetivo” (Good y Brophy, 1990), por otro lado, Petri (1991), denota la motivación como la explicación de las diferencias en la intensidad de la conducta. Así a mayor nivel de motivación mayor intensidad en la conducta. Teniendo en cuenta que los niveles de motivación no surgen espontáneamente son inducidos por motivos internos o por estímulos del ambiente. Según Woolfolk (1996), la motivación es ese algo que activa y dirige el comportamiento. Ahora bien, otro concepto de motivación es:

“La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe por qué, o respecto

a qué se inicia la conducta se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza. Este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación” (Littman, 1958, p.64)

Entonces la motivación compromete la existencia de alguna necesidad limitada o ilimitada, de disfrute o de ostentación. Si la persona se siente motivada por hacer algo lo valora como necesario o conveniente. Por lo tanto, según Maslow (1943) la motivación es el hilo conductor que conlleva a dar marcha a esa acción a la satisfacción de necesidades. Entonces la conducta humana es activada por la motivación. Así las cosas, los estados motivacionales y los estados actitudinales surgen por efecto del accionar de un conjunto de factores o variables que se interrelacionan.

Dicho lo anterior se puede hablar de motivación intrínseca, extrínseca y la falta de motivación. Tres tipos de motivación fundamentales que cuentan con su propia estructura y se encuentran reguladas interna o externamente. Así la motivación intrínseca o motivación interna alude la realización de un accionar que busca la satisfacción propia inherente a ella sin requerir de ayudas o incentivos externos y se clasifica en la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes la cual se origina cuando un sujeto desarrolla acciones que le generen diversión o la posibilidad de vivir experiencias atractivas, inspiradoras y positivas originadas por su dedicación. La motivación intrínseca hacia el conocimiento tiene que ver con el deseo por aprender cosas nuevas y finalmente la motivación intrínseca hacia el logro la cual se da por el deseo de alcanzar sus objetivos personales. Contrariamente cuando la conducta está dirigida hacia un fin y no por sí misma se tiene motivación extrínseca. Esta se clasifica en motivación extrínseca externa asociada con las recompensas o evitación de castigos, la motivación extrínseca que surge cuando el individuo da un valor personal a su conducta voluntariamente y

finalmente la motivación extrínseca introyectada la cual surge para evitar culpa o alimentar el ego. Por último, la falta de motivación que se origina por ausencia de control, incompetencia e inoperancia para realizar una tarea.

2.2.1 Análisis Conceptual de Motivación Escolar

Núñez (1996), afirma que la motivación incluye componentes muy diversos que ninguna de las teorías vigentes ha conseguido integrar por tanto no es un proceso unitario. Así innumerables expertos coinciden con la definición de motivación concibiéndola como un conjunto de procesos involucrados en el estímulo, enfoque y duración de la conducta (Beltrán,1993; Bueno,1995; McClelland,1989, etc.). En el ámbito escolar es innegable que las propias actitudes, percepciones, expectativas y representaciones de las actividades a desarrollar y de las metas que busca alcanzar sean los factores que guían y dirigen la conducta. Sin embargo, el estudio de la motivación demanda contemplar las variables personales o internas y también las externas procedentes del contexto estudiantil las cuales influyen e interactúan cotidianamente.

Así (Lietzman 1958, como se citó en Elvira, 2005) la concibe como el proceso o condición fisiológica o psicológica, natural o adquirida, dentro o fuera del organismo el cual establece o describe el origen y la dirección que activa, guía y sostiene la conducta. Por su parte (Rodríguez 1999, como se citó en Escobar y Aguilar, 2002), concibe la motivación como el proceso a través del cual los sujetos activan sus esfuerzos para el desarrollo y realización de metas u objetivos preestablecidos buscando satisfacer algún tipo de necesidad y/o expectativa. Es importante resaltar que del nivel de satisfacción depende del esfuerzo para futuros eventos.

En esa misma línea Edel (2003), define la motivación escolar como un proceso general por el cual se activa y dirige una conducta orientada al logro de metas resaltando que este proceso incluye variables relacionadas con las habilidades de pensamiento que conduzcan al logro de los objetivos propuestos es decir habilidades cognitivas y afectivas como la autovaloración, el

autoconcepto, entre otros. (Zimmerman y Martínez 1992 como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) argumentan que la motivación escolar orienta el comportamiento del alumno activándolo a aprender desarrollando compromiso ante cualquier actividad que considere importante y que contribuya a la adquisición de conocimientos.

Así las cosas, para Alonso (1997) la motivación escolar incide en la mente de los estudiantes y por consiguiente en el aprendizaje. En consecuencia, un estudiante que está motivado internamente decide y trabaja por el anhelo, el gusto, el deseo, el interés, la curiosidad, el reto y desafío que éstas le generan sin escatimar los sacrificios, esfuerzos mentales que conduzcan a la consecución de la tarea. Por otro lado, un alumno motivado por incentivos y premios es más probable que asuma un compromiso con la realización de actividades menos complejas de forma tal que la consecución de la recompensa, el estímulo esté garantizada.

Retomando a Acosta (1998), quien argumenta que la motivación debe ser explicada bajo tres perspectivas dada la interrelación que existe entre el rendimiento académico y la motivación así se debe analizar la motivación desde los modelos comportamental, humanista y cognitivo. En lo relacionado con el modelo comportamental una conducta motivada se origina fruto de los diversos estímulos frente a una acción o una conducta. Por lo tanto, la motivación es un refuerzo extrínseco. De otro lado en el modelo humanista el origen de la motivación parte de la necesidad de autorrealización, autonomía y autodeterminación generando motivación intrínseca y finalmente, en el modelo cognitivo la motivación surge desde las expectativas, los anhelos de alcanzar unos resultados y de la constancia y duración de esas expectativas.

En ese orden de ideas un estudiante que desea terminar su formación académica estudia y sus expectativas de aprobación son altas teniendo en cuenta la relevancia que esto tiene para él en caso contrario un estudiante que no espera aprobar no estudia. Lara (1992), afirma que la motivación es un estado que establece la disposición o actitud necesaria para desarrollar con suficiente vehemencia la tarea de aprender. Menciona que cuando un grupo de factores internos

dirigen y sostienen una determinada conducta un estudiante está motivado. Por su parte Gagné (1991) argumenta que la motivación potencia y dirige la conducta de ahí su importancia pues su aprendizaje dependerá de si el estudiante se encuentra o no motivado. Así la motivación surge de un estímulo originado por el ambiente escolar o por los pensamientos propios y una serie de eventos internos del educando.

Para Ausubel (1978), la motivación puede facilitar el aprendizaje de forma presente, real y funcional. Considera la motivación de logro en tres componentes:

- **La pulsión cognoscitiva:** encaminada a la realización de tareas, la adquisición de conocimiento como único fin. Es decir que el estudiante se motiva porque anhela aprender y su estímulo está dado por el propio aprendizaje.
- **El mejoramiento del yo:** cuyo pilar es la autoaceptación y aceptación de los demás.
- **Motivación de logro o afiliativo:** el ser humano por naturaleza es un ser social que requiere sentir que hace parte de un grupo por ello tener conocimientos que le garanticen y faciliten aceptación de los otros compañeros es importante en los procesos motivacionales.

Otro aspecto contemplado por Ausubel determina que si el estudiante se encuentra motivado persistirá aumentando el interés por aprender y por poder aplicar este conocimiento en el futuro. En contraste McClelland (1990) considera que la inclinación por hacer las cosas lo mejor posible, así como el deseo de perseverar en el desarrollo de las actividades con el fin de conseguir el éxito es la motivación por el logro. Por su parte Keller et al. (1986) argumentan que la motivación está determinada por el nivel de determinación para el logro de objetivos de forma voluntaria teniendo la facultad de permanecer o evitar. Así la motivación contribuye a mejores aprendizajes, pero también a obtener niveles de desempeños más altos.

En esa misma línea Bañuelos (1993), concibe la motivación escolar como el acto que origina y dirige la conducta hacia el logro de una meta u objetivo interviniendo variables afectivas y cognitivas. En el mismo enfoque Acosta (1998) argumenta que las conductas de un estudiante

están determinadas por sus pensamientos lo cual tiene lógica si se analiza que cada estudiante desea hacer lo que piensa y cree. Así la motivación activa y regula las conductas, en función de las creencias, expectativas, metas, planes, esquemas y consideraciones sobre el éxito o fracaso.

Pintrich y Schunk (2006), listan tres categorías fundamentales en la motivación escolar: creencias de los estudiantes o autoeficacia académica, valor al logro y el componente afectivo. En línea con lo comentado en los párrafos anteriores es fundamental analizar aquellas variables que juegan un papel más relevante en la motivación del estudiante tanto desde una perspectiva personal como contextual.

2.2.1.1 Variables Personales. Las principales teorías sobre motivación destacan las variables autoconcepto, los modelos de atribución causal y las metas de aprendizaje. Así mismo Pintrich y De Groot (1990) trabajan tres componentes: el componente de expectativa, valor y afectivo.

2.2.1.2 El Componente de Expectativa, El Autoconcepto. Surge como resultado de un proceso de análisis a través de las experiencias en donde el sujeto realiza feedback con sus compañeros, padres y docentes. La principal función del autoconcepto está relacionada con la regulación de la conducta a través de la autoevaluación o autoconciencia. Entonces el autoconcepto de un estudiante se determina por la forma en que se comporta.

2.2.1.3 El Componente de Valor: Las metas de Aprendizaje. Están determinadas por los objetivos que persigue el alumno. La selección de metas genera diversas formas de encarar los compromisos escolares y por consiguiente diferentes modelos motivacionales. Según Cabanach (1996) la selección de metas se realiza de forma extrínseca e intrínseca lo cual según Elliot y Dweck (1988) permite hablar de objetivos de aprendizaje y de ejecución o rendimiento o

como lo menciona Nicholls (1984) también de metas enfocadas en la tarea y enfocadas en el yo. Entonces se tendrán estudiantes que se activan por el anhelo, el gusto por aprender, por la curiosidad, por el placer de afrontar retos y otros estarán orientados al desarrollo de metas extrínsecas dentro de las cuales se destaca la obtención de excelentes resultados académicos, estímulos, valoraciones positivas, aprobación y aceptación de padres y mentores y por supuesto la evasión de juicios negativos. Así la motivación intrínseca de los estudiantes requiere del interés por incentivar y mejorar la capacidad mientras que la preocupación por el deseo de mostrar a los demás su competencia de ser aceptado socialmente y de obtener juicios positivos más que el interés por aprender son los objetivos de la motivación extrínseca.

2.2.1.4 El Componente Afectivo: Las Emociones. Goleman (1996) habló de inteligencia emocional. Término que requiere el conocimiento y regulación personal y social de las propias emociones es decir ejercer una autorregulación emocional. Lo cual se conoce como una persona emocionalmente inteligente es decir capaz de regular su propia motivación. En el contexto educativo las emociones como la ansiedad y el estado anímico han sido trabajadas para determinar si por ejemplo la ira, la tristeza, la ansiedad influyen en la motivación.

2.2.1.5 Efectos Motivacionales de las Emociones. La motivación intrínseca surge del interior del propio sujeto de sus creencias y por tanto es el mismo sujeto quien la controla. El disfrute de la ejecución de compromisos se asume como motivación intrínseca positiva. Adicionalmente todas aquellas emociones positivas a pesar de no guardar relación con el contenido de la tarea influyen de forma asertiva en la motivación intrínseca.

La motivación extrínseca se origina afuera y dirige el desarrollo de la tarea. Las emociones pasadas como la alegría que produce el éxito Pekrun (1992)) distingue entre emociones por suceder y emociones pasadas ligadas a los resultados. Así surgen las emociones prospectivas

aquellas que están relacionadas con lo que va a suceder y de forma directa con los resultados de las tareas (juicios de valor, aceptación, reconocimiento de los padres, etc.) como, por ejemplo: la confianza, la ilusión, las expectativas de gozo, el desasosiego, entre otros. De esta forma la esperanza, la confianza, y las expectativas de gozo anticipado generarán favorablemente motivación extrínseca para desarrollar la tarea buscando obtener resultados positivos. Por el contrario, la desesperanza puede inducir a un estado de abandono, de soledad que conduce a episodios de amotivación.

Pekrum (1992) también analizó el impacto que generan las emociones positivas y negativas en el desarrollo de las actividades académicas siendo los procesos motivacionales mediadores del aprendizaje. Por tanto, las emociones positivas generan emociones favorables relacionadas con la tarea lo cual conlleva a un incremento del rendimiento escolar. Por otro lado, los efectos comunes de las emociones negativas de la tarea son ambiguos pueden ser favorables o desfavorables. Respecto a las emociones negativas relacionadas con el proceso sobresale el aburrimiento cuya función puede ser en primera instancia incentivar al estudiante en la búsqueda de otras alternativas más agradables y gratificantes generando una reducción de la motivación intrínseca y conllevándolo a buscar el escape cognitivo de la tarea.

Se puede concluir que la motivación surge de la existencia de un fundamento, propósito o juicio que enfoca o guía el proceder humano de forma multidimensional y por tanto compleja. En términos de Pintrich y Schunk (2006) se refiere más a un proceso que a un producto es mucho más que una serie de pautas, normas, patrones, etiquetas es el resultado de un conjunto de factores internos y externos a través de los cuales el actuar del educando se encauza a la acción de aprender generando compromiso con toda actividad que considere y visualice importante y que contribuya a la adquisición de conocimientos. Su incidencia se demuestra en los efectos directos por cuanto proporciona móviles que estimulan la voluntad por aprender convirtiéndose en el estímulo que suscita el deseo de aprender es la clave que activa la voluntad tornando

agradable el esfuerzo despertando estímulos, potencialidades, talentos e intereses respondiendo a necesidades, sentimientos, actitudes que surgen como reacción ante los estímulos que presenta el medio todo dentro de un marco único de respeto por la persona.

2.2.2 Motivación y Rendimiento Escolar

Partiendo de que la motivación en términos generales provoca modificaciones en la conducta de los sujetos en los contextos cotidianos y más en el escolar se hace necesario reconocer la interrelación de las variables rendimiento escolar y motivación escolar, relación muy estudiada en el último siglo. Convencionalmente ha existido una ruptura irrestricta entre los aspectos cognitivos y motivacionales y su incidencia en el éxito escolar de forma tal que los estudios se enfocaron en el conocimiento de los aspectos cognitivos dejando de lado los conductuales, motivacionales, afectivos. Ahora la tendencia es el estudio bipartito así se puede afirmar que “el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez” (Cabanach et al., 1996, p. 9) de esta forma el análisis del rendimiento académico requiere el estudio de la dimensión cognitiva como la motivacional. La adquisición de conocimientos sugiere hacerlo posible sin duda esto demanda capacidades, conocimientos, estrategias y las destrezas necesarias, pero además precisa del anhelo por hacerlo para lo cual se requiere disposición, intención y motivación suficientes. Los expertos argumentan que para tener éxito académico los estudiantes necesitan poseer voluntad y habilidad obviamente integrándolas se logran resultados exitosos.

Desde el enfoque constructivista el aprendizaje escolar no puede estar limitado únicamente al plano cognitivo pues se deben considerar también otros aspectos motivacionales del educando. Sin desconocer no obstante que estos son al igual representaciones mentales demostrando así la innegable interrelación que se establece en el campo cognitivo y el afectivo-motivacional determinantes del aprendizaje y por ende del rendimiento escolar. En ese orden de

ideas Zimmerman (2008), Navas y Sampascual (2008) consideran que las motivaciones intrínsecas y la orientación a la meta están ligadas a un rendimiento académico mayor en el que también inciden otros agentes motivacionales cognitivos y conductuales flexibles dentro de las actividades formativas. Ahora bien, tal y como lo alude Vallejo et al. (2012) al relacionar la inteligencia emocional y el rendimiento académico se observa que la inteligencia emocional incide en el rendimiento escolar mostrando grandes diferencias entre estudiantes con baja inteligencia emocional respecto a estudiantes con alta inteligencia emocional.

Así los modelos motivacionales la contemplan como la esencia que explica el origen desarrollo y persistencia de un comportamiento hacia un objetivo o meta enfocada a principios intrínsecos del desarrollo de las actividades de aprendizaje. Así por ejemplo la aceptación social es entre otras una de las causas del bajo rendimiento o del fracaso escolar a esto se une el concepto de motivación el cual de forma recurrente se incluye por ser un procedimiento activo y dinámico mediante el cual un sujeto continuo en una tarea con el fin de conseguir sus propósitos. Entonces la consecución de los objetivos de los estudiantes exige conocimientos específicos en una disciplina, conocimientos generales y obviamente la motivación y aptitudes para aprender.

En otra línea y de acuerdo con las búsquedas indexadas realizadas y en concordancia con Cera et al. (2015) se requieren trabajos de investigación en los cuales se estudie de forma concreta la relación existente entre la motivación, la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico en el ámbito educativo en pro del crecimiento personal y académico de los educandos especialmente en población adolescente en los que se trabajen conceptos asociados a una apropiada motivación y su influencia en el rendimiento académico.

2.2.3 Motivación y Percepción de Autoeficacia

Se ha dicho que la motivación es una variable multidimensional en la que convergen infinidad de aspectos. Confirmando lo anterior y en la misma línea la teoría social cognitiva

considerada una teoría de aprendizaje, pero a la vez de motivación por Albert Bandura quien asume ambos conceptos como el fruto de una relación mutua entre aspectos personales, comportamentales y ambientales. Así la percepción de autoeficacia se contempla como factor fundamental de la motivación siendo la chispa que activa la acción motivada y se refiere a las convicciones que un individuo genera sobre sus capacidades de rendimiento, actitudes, habilidades para realizar algo.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente y sin desconocer la gran responsabilidad de la educación como clave del crecimiento de un país, de la sociedad para la transformación del futuro de los niños y jóvenes los sistemas educativos cada día deben trabajar en la generación de estrategias cuyo objetivo principal sea potenciar la autoeficacia y la motivación en sus educandos considerando que en el panorama actual de la educación a nivel mundial y fruto de las practicas neoliberales de la globalización las instituciones educativas se han visto abocadas a enfoques que conllevan hacia una estandarización de las prácticas educativas en donde lo importante y principal son las estadísticas de cobertura, la masificación dejando de lado la educación individualizada y por supuesto desconociendo las individualidades, los intereses pues el mayor énfasis se da a las recompensas externas como los juicios de valor o calificaciones que sin dudar y según los estudios abordados no favorecen ni fomentan mejores niveles de autoeficacia y de motivación por el contrario desestimulan la percepción de autoeficacia y por ende la motivación.

2.3 Percepción de Autoeficacia

El concepto de autoeficacia en las últimas décadas ha sido un aspecto central en la psicología jugando una función principal en el aprendizaje observacional. También se destaca el efecto que desencadena en el desarrollo personal y por supuesto en la experiencia social. La percepción de autoeficacia o también conocida como las creencias que cada individuo tiene de

sus habilidades para enfrentar distintas situaciones son fundamentales y determinan cómo se siente con respecto a un objetivo, problema, situación o meta y juega un rol determinante en la consecución o no de sus aspiraciones de su proyecto de vida.

Bandura, (1977) establece que la autoeficacia es un constructo que origina una conducta ya que el nexo que se establece entre el conocimiento y la acción estarán profundamente mediados por la percepción de autoeficacia. Por consiguiente, las opiniones, las convicciones de autoeficacia en otras palabras los pensamientos, los juicios que posee el individuo a cerca de sus capacidades y las normas que utiliza habitualmente para desarrollar dicha conducta serán fundamentales. Por tanto, una persona estará más motivada si percibe que su desempeño frente a determinadas situaciones es eficaz. Obviamente para ello se debe tener la convicción de contar con las habilidades personales que le permitan moderar y reglamentar sus acciones. La percepción de autoeficacia ha mostrado su influencia a nivel cognitivo, afectivo y motivacional.

2.3.1 Análisis Conceptual de la Percepción de Autoeficacia

Esta se ha definido como la apreciación o creencia individual y personal de las aptitudes, habilidades y cualidades que tiene y utiliza una persona al momento de enfrentar de resolver una situación determinada. Estas creencias tienen una gran influencia en el ser humano. Así la percepción de autoeficacia se ha constituido en un factor predictivo del actuar humano según Bandura (1977) el proceder se puede predecir asertivamente por las opiniones de sus capacidades más que por lo que hacen realmente. Entonces estas percepciones ayudan a proyectar las habilidades y el conocimiento que tienen es decir quiénes son y de qué están hechos.

2.3.2 Teoría cognitiva social: La autoeficacia.

Bandura, (1977) desarrolló la teoría de la Autoeficacia identificando un aspecto fundamental del proceder humano y es que los sujetos creen y desarrollan sus autopercepciones

con relación a sus capacidades siendo estas los mismos medios que utilizan para conseguir, alcanzar y desarrollar sus metas que a la vez controlan y autorregulan. Años más tarde en 1986 publicó su libro “Social Foundations of Thought and Action” en éste desarrolla la que denomina teoría social cognitiva cuyo fundamento son los fenómenos autorreferenciales. Es decir, los juicios y creencias sobre sí mismo siendo éstas los instrumentos por los cuales el sujeto es capaz de desenvolverse, de actuar en su cotidianidad en su ambiente.

También analiza que las personas tienen un sistema interno propio que les faculta para actuar de forma regulada. Es decir, poseen autocontrol sobre su mente y su cuerpo lo cual les permite autogestionar pensamientos, sentimientos y conductas de forma eficiente. Entonces la interpretación de los resultados genera mayor información para modificar su actuar en el futuro. La combinación conducta ambiente y pensamiento es el fundamento del conocido determinismo recíproco en el cual su mutua interrelación genera también una mutua influencia. Así es fundamental el papel que juegan los pensamientos y las opiniones que tiene cada individuo sobre sí mismo para el autocontrol y la lucha personal. Teniendo en cuenta que cada uno es el producto de lo que ha cosechado, de lo que ha autogestionado en su cotidianidad, en su contexto social por ende el individuo no solo reacciona a su ambiente, sino que es capaz de adaptarse y autogestionarlo de forma proactiva en busca de un crecimiento personal y mejor calidad de vida.

2.3.3 Teoría de la Autoeficacia

La psicología humanística concibe al ser humano desde una óptica positiva y como un todo, como ser extraordinario, particular y complejo quien constantemente se encuentra en busca de la autonomía y autogestión que día a día se propone y que difícilmente se puede observar a simple vista. Así Maslow (2002) contempla las finalidades y necesidades últimas del individuo argumentado que estas no necesariamente son conscientes ni se pueden observar a simple vista. Es decir, bajo observación directa y puntualiza que existen diversas necesidades las cuales se

representan a través de una pirámide en la cual en la base se ubican las necesidades humanas universales que se presentan jerárquicamente y su satisfacción denota una correcta autoeficacia. Posteriormente se presentan las necesidades de apego es decir la necesidad de ser querido, considerado, estimado. Apego que se consolida en la autoestima o autoconfianza, en la autonomía y en la aceptación, admiración, consideración y respeto de los demás.

En la cúspide de la pirámide se hallan las necesidades de autorrealización en las cuales sobresalen el requerimiento de saber, comprender y aprehender. Es decir, adquirir los saberes y aplicarlos en la solución de situaciones cotidianas e inesperadas. Por consiguiente, un individuo motivado hacia la autorrealización orienta y enfoca sus capacidades, su conducta, sus impulsos sus anhelos; su creatividad, su necesidad de autoconocimiento de aceptación social para ser mucho más consciente de sus capacidades, de lo qué es, de sus deseos, de la consolidación de sus proyectos a corto, mediano y largo plazo sin dejar de lado a los seres próximos llámese compañeros, amigos, familia entre otros.

2.3.4 La Percepción de Autoeficacia Escolar

Zimmerman (1995), definió la autoeficacia escolar como todas aquellas creencias personales sobre las facultades para organizar y realizar conductas que conlleven al desarrollo de un eficaz desempeño escolar. Es decir, las creencias personales sobre las capacidades para organizar y actuar favoreciendo determinados desempeños académicos. Así para la institución educativa la autoeficacia es un concepto puntual que denota la autoevaluación del educando frente a sus capacidades, aptitudes, habilidades para realizar los deberes escolares. También puntualiza sobre ciertas propiedades inherentes en la métrica de la autoeficacia. Así la autoeficacia denota las valoraciones que los estudiantes hacen con respecto a sus mismas capacidades para realizar tareas o actividades y están asociadas a diferentes campos. Por otra parte, la percepción de autoeficacia está condicionada también por el contexto en el que se

desarrolle la actividad y está dada por los criterios propios de rendimiento y no por los de los demás y se mide antes de la realización de alguna actividad y no después.

El estudiante adquiere su autoeficacia a través de un proceso sencillo y muy intuitivo dado que se involucra en el desarrollo y activación de diferentes conductas para el desarrollo de una tarea. Para ello analiza, retoma los resultados obtenidos y utiliza sus propias interpretaciones para promover sus creencias en relación con sus capacidades generando autoconfianza para involucrarse en un futuro con tareas similares las cuales desarrolla en concordancia con las creencias formadas previamente. En la misma línea Bandura (1986), afirma que un estudiante que desconfía, que es inseguro frente a sus capacidades para aprender tiene una baja autoeficacia lo cual genera la evitación para asumir y enfrentar las actividades asignadas y muchos más retos. Mientras que un estudiante con autoeficacia elevada asume retos, se responsabiliza de lleno con las tareas encomendadas y orienta todos sus esfuerzos y su persistencia para sacar adelante la tarea encomendada. Por lo tanto, se puede decir que la percepción de autoeficacia se constituye en una chispa que activa el rendimiento académico.

En el escenario educativo ha existido el firme interés por entender los aspectos intelectuales y comportamentales que inciden positiva o negativamente en las prácticas y tareas académicas y cómo éste se vincula directamente con su formación integral. Es así como desde la psicología educativa puntualmente los conceptos de autoeficacia y ansiedad han sido el foco de investigación de los últimos años suscitando importantes hallazgos que han coadyuvado al progreso de prácticas pedagógicas y de enseñanza. En consecuencia, con lo anterior la autoeficacia ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico principalmente en la población infantil y juvenil, Pajares (1997)). Así los niveles de autoeficacia percibida se han constituido en una de las variables fundamentales que condicionan la socialización y el éxito del educando. Dicho lo anterior los altos niveles de autoeficacia percibida; se muestran como estímulos favorecedores que incrementan la

motivación y el éxito académico disminuyendo los trastornos emocionales y favoreciendo el desarrollo de mejores niveles de tolerancia y aceptación del fracaso.

Bandura (1986), afirmó que existen métodos cognitivos de autorregulación individual uno de ellos es conocido como percepción de autoeficacia tomada como la capacidad percibida de afrontar y asumir circunstancias precisas incluyendo habilidades para estructurar, ejecutar y obtener resultados. Esta idea desencadena intereses que se reflejan en la convicción que se puede ejecutar con éxito una conducta para producir los resultados esperados incidiendo en la preferencia y permanencia de determinados comportamientos. La percepción de autoeficacia determina la selección de ciertas actividades, los niveles de esfuerzo, la dedicación para la realización de una tarea, el tiempo en que perdurará para alcanzar el éxito y cómo sorteará situaciones impredecibles. Ahora bien, Bandura (1995) afirmó que el concepto de autoeficacia académica hace referencia a controlar las circunstancias habitualmente cambiantes del entorno académico en el que está inmerso y las habilidades con las que cuenta el sujeto que le posibilitan a cambiarlo y no a la opinión que éste tiene sobre lo que puede, lo que es capaz de hacer o no, con ellas. En esa misma dirección Alegre (2014) aduce que el desarrollo de autoeficacia requiere de la evaluación individual que existe entre la situación o tarea, la activación del estudiante y su desempeño. Entonces el valor de las expectativas de autoeficacia académica es proporcional al esfuerzo y el tiempo empleado para el logro de las metas de aprendizaje.

En concordancia con Pajares (2002) quien menciona que el papel intervencionista de la autoeficacia en la conducta se desarrolla a partir de la práctica de control, las persuasiones sociales o certeza de autoeficacia y los estados fisiológicos asociados con la ansiedad, tensión, el ímpetu, coraje y cansancio pues la autoconfianza se afirma en gran parte por las situaciones emocionales que se experimentan al realizar una actividad. Así los estudiantes con un mayor nivel de autoeficacia difícilmente sucumben ante las dificultades trabajan con más ahínco y participan más que aquellos que son inseguros frente a sus capacidades. En este sentido la

consecución de resultados depende en gran medida de las creencias personales sobre lo que se considera capaz de hacer en determinadas situaciones. Bandura (1986) afirma que el éxito incrementa las expectativas de dominio, de autocontrol así este depende de los propios juicios.

La praxis investigativa ha confirmado que la autoeficacia contribuye ampliamente en la determinación del rendimiento académico sobre otras variables cognitivas logrando presagiar a futuro el éxito (Bandura, 1997; Pajares et al. 2001) siendo esta uno de los principales mediadores cognitivos en el rendimiento escolar Valiante, (2000) en cuanto permite el desarrollo cognitivo (Pintrich y De Groot, 1990). Así las cosas, las creencias de autoeficacia influyen directamente en la formación de conceptos, las ideas de los educandos sobre su capacidad, su determinación y persistencia para realizar las actividades requeridas en la elección y objetivos fijados estableciendo conductas de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich y García, 1993; Bandura, 2000). Así mismo la autoeficacia también depende de sus de sus propias creencias y juicios acerca de lo que ellos pueden lograr Bandura, (1986) incidiendo en la motivación y estableciendo el compromiso con la realización de las actividades en las que se sienten más competentes y seguros.

2.3.5 Fuentes de la Autoeficacia

Según Bandura (1986), la percepción de autoeficacia tiene origen en cuatro fuentes principales así:

2.3.5.1 Las Experiencias Anteriores. Es importante resaltar que la autoeficacia tiene como fuentes principales el éxito o el fracaso y cada una en su debido momento influye en la conducta del individuo. Dicho de otra manera, el sujeto realiza una autoevaluación de las vivencias es decir de experiencias anteriores analizando sus efectos y dándoles su propia interpretación de forma tal que cada uno de estos le permite construir su percepción de la acción

realizada. Es decir, su autoeficacia de esta forma las interpretaciones positivas o exitosas de sus acciones aumentan la percepción de autoeficacia que se tiene. Mientras que los resultados negativos o fracasos afectan de forma negativa la percepción de autoeficacia lo cual influye en el mejoramiento o disminución de los niveles de desempeño académico lo anterior permite concluir que para incrementar el rendimiento académico en las instituciones educativas los directivos, los docentes y toda la comunidad educativa debe enfocar sus esfuerzos a la modificación de las convicciones o creencias. Es decir, se debe trabajar en elevar la percepción de autoeficacia y para ello se requiere la planeación y puesta en marcha de aprendizajes que faciliten el desarrollo y potencialicen la autoconfianza, el liderazgo, las capacidades competitivas para la adquisición de saberes.

2.3.5.2 Las Experiencias Vicarias. Conocidas también como la formación por observación, modelamiento, adaptación o imitación su influencia en la percepción de autoeficacia del educando se origina en el análisis y observación de la conducta de los hábitos de otros estudiantes analizando sus capacidades, sus fortalezas y por supuesto los resultados obtenidos fruto de sus conductas para realizar una posterior confrontación con su propia conducta y sus consecuencias permitiendo así establecer sus propias expectativas. La incidencia de las experiencias vicarias se ve condicionada por las semejanzas del observador y el observado, la cantidad de sujetos observados, la afinidad que se da entre las dificultades, fortalezas, amenazas y oportunidades que presenta el observador y el modelo. Es de aclarar que las experiencias vicarias inciden notablemente en situaciones en las que el alumno no se muestra seguro no confía en sus propias capacidades o cuando son muy pocas las experiencias anteriores.

2.3.5.3 La Persuasión Verbal. Surge como resultado de la influencia o exhortación que hacen los docentes, los padres y los mismos amigos, compañeros o círculo social sobre el

estudiante. Así las cosas, frases como “Tú puedes hacerlo”, “Confío en tus capacidades, sé que lo lograrás”, según (Bandura, 1997, p.101) contribuyen en el fortalecimiento y aumentan y los niveles de autoeficacia, aunque este incremento se presente de forma temporal si el empeño el esfuerzo realizado no conducen al éxito esperado. En ese orden de ideas la influencia que desencadena la persuasión verbal es menor que la influencia que ejercen las anteriores fuentes de autoeficacia dado que ésta depende de la experticia y la confianza que generan las personas que persuaden.

2.3.5.4 Los Estados Fisiológicos. Estados fisiológicos como la angustia, la preocupación, el desasosiego, el cansancio, el estrés influyen de forma negativa sobre la forma como los estudiantes aprenden dado que el experimentar sensaciones de fatiga, aumento del ritmo cardiaco, sudoración, temblor, están relacionadas con la inseguridad, falta de confianza, niveles de desempeño bajo, creencias, convicciones de incompetencia o de posible fracaso. (Bandura 1999, p.23)

2.3.6 Características de la Autoeficacia

Según Bandura (2001), la autoeficacia posee varias características dentro de las cuales sobresalen:

- ✓ Involucra el establecimiento de juicios, habilidades y destrezas es decir las capacidades para desarrollar actividades.
- ✓ Las convicciones de contar con sus propios retos, objetivos y proyectos.
- ✓ La autovaloración.
- ✓ Y por supuesto la motivación como activador de la percepción de autoeficacia.

2.3.7 Niveles de la Autoeficacia

La percepción de eficacia es medida a través de los niveles de solicitudes de requerimientos de tarea que obviamente presenten distintos grados de competencia, de reto para un desempeño exitoso. Al evaluar la autoeficacia se determina el grado de dificultad que un sujeto cree poder superar. Entonces si la dificultad es mínima es decir no hay obstáculos la actividad se realizará con un grado de esfuerzo mínimo produciendo ideas erróneas de alta autoeficacia claro está que los retos y los desafíos se jerarquizan en diferentes niveles teniendo en cuenta la precisión, la presión, la ingenuidad, la experticia, la productividad, la persistencia y la autorregulación necesaria.

2.3.8 Dimensiones de la Autoeficacia

Se pueden mencionar como dimensiones la magnitud de la autoeficacia la cual está relacionada con la cantidad de pasos de progresiva complejidad que el individuo considera que puede superar, la fuerza de la autoeficacia en la que menciona el nivel de convencimiento y empeño del individuo para adquirir una determinado proceder y para finalizar la autoeficacia de forma general que determina la permanencia de las experiencias de éxito o fracaso al realizar alguna actividad extendiéndose a contextos o comportamientos parecidos.

En primer lugar y considerando los diferentes enfoques metodológicos en relación con el objeto de estudio se conceptúa el rendimiento académico como un constructo multivariado en el cual convergen diversas variables por lo tanto sensible de adquirir juicios de valor cuantitativos y cualitativos lo cual conduce a tener un acercamiento real y una proyección del perfil de cada estudiante a través del análisis de capacidades, dominio, actitudes, aptitudes, intereses y cualidades adquiridas en la formación, en el contexto en el cual se encuentra inmerso.

Dicho lo anterior es importante resaltar que el rendimiento académico es una compleja estructura cognitiva propia del ser humano que condensa las variables cualidad y cantidad como

factores decisivos para la cuantificación y pronóstico de las vivencias educativas y que al contrario de considerarlo solamente como un señalizador del éxito escolar se debe considerar como un conjunto activo cambiante de atributos particulares y con especificidades que caracterizan y denotan los logros de cualquier proceso de formación educativa.

Luego de este corto análisis del concepto de autoeficacia y su incidencia en las actividades escolares se puede decir que en las últimas décadas y puntualmente en la actualidad existen diversas indagaciones que se han orientado al estudio de la percepción de autoeficacia como variable independiente que desencadena afectaciones en la conducta humana particularmente en el incremento de la motivación y por ende en el desempeño académico de los educandos. Por lo cual se hace necesario focalizar los esfuerzos educativos hacia la potencialización de las sensaciones de autovaloración y contienda de los estudiantes fortaleciendo la autoestima y el autoconcepto redundando en el mejoramiento de la forma de relacionarse con otros y en general la forma particular en la que se enfrentará a diversas situaciones, actividades y desafíos que se les presenten.

2.4 Marco Referencial

El estado del arte de la investigación requirió que se identificaran algunos términos centrales: motivación, percepción de autoeficacia, rendimiento escolar, éxito escolar, fracaso escolar, factores motivacionales entre otros con las cuales se efectuaron búsquedas minuciosas en diversas bases de datos y revistas indexadas como: Scielo, Latinindex, Dialnet, Redalyc, Researchgate, Caleidoscopio, Psicodidactica, Procedía entre otras con un rango de búsqueda menor a 10 años de publicación identificando aquellos trabajos de tesis y artículos científicos en los cuales se aborda la combinación de algunas de las palabras claves que responden a las tres variables objeto de estudio y que de alguna manera guardan similitud con ésta tesis

constituyéndose en fuentes de discusión que aportan en la formulación de soluciones y resolución del problema identificado.

De este ejercicio se seleccionaron 120 trabajos, 43 tesis y 77 artículos científicos con los cuales se realizó un análisis identificando posibles categorías por asociación y excluyendo aquellos documentos que no guardaban ninguna relación de coincidencia. Dicho ejercicio generó la identificación de rangos por similitud de variables estudiadas y población estableciendo así la siguiente clasificación: Rendimiento académico, cognición, metacognición, autoeficacia, expectativas de resultado, metas de logro y motivación, estrategias de aprendizaje y autoeficacia, orientación motivacional y género. Estas categorías permiten identificar algunas de las tendencias en materia de investigación relacionadas con la incidencia de la motivación y los niveles de autoeficacia sobre el rendimiento académico en educandos de básica y media. En los párrafos siguientes se muestra el análisis de 29 estudios seleccionados de acuerdo a lo anteriormente dicho.

Inicialmente se mencionan los estudios empíricos relacionados con el rendimiento académico entendido éste como la consecución de aprendizajes y metas por parte de los educandos a través del tiempo. No se puede desconocer que este tema ha sido objeto de múltiples estudios con diversas ópticas y distintas variables que lo condicionan en los cuales la tendencia marcada se concentra en buscar únicamente aspectos internos relacionados con el proceso de enseñar y aprender enmarcados generalmente en el cumplimiento de metas y objetivos fijados por cada una de las instituciones educativas dejando de lado aspectos: sociales, culturales y económicos y más aun desconociendo las necesidades, los intereses, las aptitudes, las variables motivacionales, la percepción de autoeficacia como agentes fundamentales, influyentes en el rendimiento académico o éxito académico que se mide por la aprobación de un año escolar, en la obtención de un título al finalizar el ciclo de formación en educación básica y

media siendo indicador de calidad de los procesos educativos que está ofreciendo cada institución educativa.

Algunos de los estudios desarrollados y consultados a nivel internacional y nacional han evidenciado que el desempeño escolar es una variable compleja de estudiar. Definirla y delimitarla es una tarea difícil pues requiere considerar factores conscientes e inconscientes que indudablemente afectan el rendimiento escolar del educando al respecto se han venido analizando los diversos aspectos que inciden en el rendimiento escolar desde diferentes ópticas así Solano (2015) en el estudio “Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio” quiso determinar y analizar si el rendimiento académico en educación secundaria está condicionado por las aptitudes y las actitudes. Para ello realizó el análisis de aptitudes mentales y los hábitos y técnicas de Estudio. La investigación se trabajó con una muestra de 779 estudiantes de 2° y 4° de educación secundaria obligatoria de 11 colegios de: Madrid, Canarias, Castilla, la Mancha y Extremadura. Se analizó el rendimiento académico en las asignaturas de: física y química, lenguaje, sociales, matemáticas y tecnología e informática para la recolección de información se trabajaron diferentes instrumentos y pruebas psicotécnicas.

La investigación se realizó como un estudio longitudinal descriptivo. Los datos permitieron concluir que no existió una relación significativa entre las aptitudes mentales y el éxito académico. Así mismo la falta de formación en la gestión de verdaderos métodos de estudio está relacionada con el bajo razonamiento verbal y por consiguiente con el bajo rendimiento en lenguaje. Situación similar frente al razonamiento abstracto y sociales. Por otra parte, en relación con el fomento de los hábitos y técnicas de estudio se observó una gran incidencia en el rendimiento que muestran los estudiantes en la asignatura de Tecnología e Informática mientras que el manejo de la ansiedad permitió que los estudiantes presentarán un mejor desempeño académico en lenguaje y Matemáticas. Finalmente se sugirió la implementación de metodologías de intervención

mediadas desde la óptica de la inteligencia mediacional considerando que éstas contribuirán al fortalecimiento y mejoramiento del rendimiento académico.

El estudio de la notable reprobación y deserción escolar despertó el interés de Pacheco (2016) en su investigación “ Estrategias de Aprendizajes para el Desempeño Académico de Estudiantes en Instituciones de Educación Básica Secundaria” cuyo objetivo principal fue diagnosticar y elaborar estrategias de aprendizaje para el desempeño académico en instituciones de educación básica secundaria la investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo no experimental transeccional. Para ello estudió a 22 maestros y 623 educandos focalizando una muestra de 12 y 120 respectivamente. Para la recolección de información, se elaboró un instrumento de 45 ítems el cual se sometió a validación por parte de expertos se halló el coeficiente Alpha de Cronbach arrojando un índice de confiabilidad de 0,82.

Los resultados permitieron concluir que el deber ser de la labor docente se está dejando de lado. Es decir, su quehacer docente pues los docentes se están limitando a la transmisión de conocimientos descontextualizados es decir a la mera enseñabilidad dejando de lado el verdadero desarrollo de procesos de aprendizaje. Esto se ve evidenciado en los resultados obtenidos en pruebas internas y externas dado que los estudiantes están aprendiendo para el momento lo cual exige un fuerte cambio tanto de docentes como estudiantes en donde se establezcan y se implementen estrategias de enseñanza aprendizaje que contribuyan a minimizar las tasas de abandono escolar y deserción.

Oporto (2017) trabajo en su estudio “Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato. Estudio sobre la influencia de factores psicológicos internos” estableció como objetivos indagar más acerca de la definición de engagement y reconocer las variables psicosociales que comprometen la evolución y continuidad del compromiso escolar. El estudio fue de tipo observacional prospectivo. Se trabajaron como variables la motivación, autoestima, autoeficacia, apoyo social y como variables que interfieren el estrés percibido y la psicopatología.

El estudio se desarrolló con 603 estudiantes de 1º y 4º de los cuales 337 eran varones y 266 mujeres con edad media de 15,2 años provenientes de cuatro colegios privados de Barcelona. En conclusión, se establecen como variables facilitadoras del rendimiento académico la motivación de logro tanto intrínseca como extrínseca mientras que la ansiedad, la depresión, los desórdenes sociales serán las variables obstaculizadoras.

En esa misma línea Bernal (2017) desarrolló su estudio “Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española” para ello se fijó como objetivo establecer una comparación entre el ajuste escolar y el éxito académico correlacionándolos con el autoconcepto y la motivación. A través de un análisis bivariado en el que se trabajaron 109 estudiantes chilenos y 119 españoles en edades entre 10 y 17 años. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM), el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) y la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10).

El estudio se abordó con enfoque descriptivo correlacional y diseño no experimental transeccional. Como conclusión se estableció que los estudiantes chilenos presentan mayores índices de motivación frente a los españoles situación particular pues se esperaba algo diferente teniendo en cuenta la mayor vulnerabilidad socioeconómica de la muestra chilena frente a la española mostrando un gran nivel de resiliencia, superación y deseabilidad social. Así mismo en cuanto al género los estudiantes varones mostraron más ansiedad. El estudio destacó que a mayor edad y nivel de educación la motivación escolar disminuye esto es entendible pues en la adolescencia el interés por aspectos sociales aumenta mientras que el académico disminuye.

En el estudio se resaltó la necesidad de trabajar en el establecimiento de acciones y estrategias que fomentaran la motivación escolar en adolescentes vinculándolas con el deseo de superación y logro personal con mayores niveles formativos que promuevan el éxito y aceptación social. Así mismo la correlación entre motivación y autoconcepto confirmó el vínculo directo que

existe entre estas de forma tal que al intervenir en una mejor motivación por el aprendizaje el autoconcepto contribuirá de forma directa a incrementar el desarrollo y calidad del aprendizaje. Ahora bien, en cuanto al vínculo entre el éxito académico con el autoconcepto y la motivación los aportes empíricos de la investigación permitieron determinar que el autoconcepto está vinculado directamente con el rendimiento escolar en los niveles bajo, medio, alto de forma proporcional con menor puntuación para los de menor desempeño escolar. Mientras que en los de nivel medio se obtuvo mejor puntuación en lo que se refiere a autoconcepto académico. Se concluyó que las metas de orientación intrínseca fueron las que guiaron a los estudiantes pues el adquirir aprendizajes fue más significativo más motivante más que la calificación misma.

La investigación de la relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar desarrollado por Bedoya (2015) “Relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato en un Colegio Colombiano” se realizó cuantitativamente con un diseño correlacional. Se utilizó la escala de motivación académica-EMA y los promedios académicos de los educandos durante el primer y segundo corte en el 2015. Las edades de la población colombiana estudiada oscilaron entre los 13 a 17 años concretamente se trabajó con una muestra de 54 jóvenes. Los resultados mostraron una escasa motivación por el conocimiento. Sin embargo, se consideró que el alumno puede mostrar motivación, pero no percibe ni asume la importancia de tener un buen rendimiento escolar lo cual desencadena una baja motivación académica. Así mismo se observó una alta motivación hacia la educación constituyéndose ésta en la oportunidad de acceder al mundo laboral y por ende de lograr mejor calidad de vida, en una fuente de ingresos de reconocimiento y aceptación social que incide en una mayor autoestima y autoconfianza.

Rodríguez (2019) en su investigación “Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo” valoró las causas de riesgo sociales y familiares y su influencia en el éxito escolar. El estudio consistió en una revisión bibliográfica en las principales bases de datos sobre los tópicos

analizados. Mostró cómo las variables personales intervienen y previenen la pérdida escolar lo cual le permitió afirmar que en el desarrollo del rendimiento académico influyen diversos contextos y entornos de aprendizaje así mismo la incidencia de la formación académica de los progenitores especialmente de la madre aumenta las posibilidades de éxito escolar situación adversa cuando el contexto escolar es menos favorecido.

Otro de los intereses de los investigadores ha sido determinar si el rendimiento académico de estudiantes de instituciones educativas urbanas frente a las rurales presenta desigualdades para ello en el estudio de Chao et al. (2015) titulado “Análisis de las diferencias de rendimiento del alumnado de centros urbanos y no urbanos a partir de los resultados de los premios extraordinarios de educación secundaria obligatoria” analizaron estudiantes que ganaron el reconocimiento ESO de la comunidad autónoma de Galicia concretamente 1212 educandos de secundaria obligatoria con puntuación media superior a 9. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo correlacional. El estudio mostró que los estudiantes ubicados en instituciones educativas urbanas tienen un rendimiento académico superior frente a los estudiantes destacados de instituciones educativas ubicadas en el sector rural, coincidiendo con lo que afirmó Chao y Ferreiro (2015) quienes ratificaron que los estudiantes de colegios privados presentaron indudablemente mejor desempeño que los del sector rural concretamente en lengua extranjera.

Al igual Soler (2015) en su tesis doctoral, “Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas” estableció las relaciones entre los métodos de aprendizaje de jóvenes de último grado de educación media en colegios privados y oficiales de Soacha correlacionándolos con el puntaje académico obtenido en química y los puntajes de la prueba Saber 11. El estudio fue descriptivo correlacional transversal. La población objeto fue de 5678 estudiantes y la muestra fueron 1326 educandos del grado undécimo de planteles públicos y privados. Se concluyó que la

mayoría de los estudiantes abordan de forma superficial el aprendizaje tendencia marcada en los hombres en contraste con las mujeres quienes presentan un enfoque profundo hacia el aprendizaje. Así mismo se estableció que no existieron correlaciones significativas entre los enfoques de aprendizaje y los puntajes obtenidos en las pruebas Saber 11.

En ese mismo sentido el estudio de Bernal y Gálvez (2017) “Factores que Inciden en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de la Educación Básica Secundaria” trabajaron como objetivo establecer la caracterización de los aspectos que afectan el desempeño escolar de los alumnos que cursan básica secundaria en la institución pública del corregimiento de Berlín ubicada en el municipio de Tona Santander. Los educandos cursan grado octavo y noveno en total 123 adolescentes en edades entre los 13 y 16 años. El estudio se desarrolla con un enfoque cualitativo los resultados arrojaron que el ausentismo, la deserción, el trabajo infantil, el no aprovechamiento del tiempo libre y la falta de un proyecto de vida consolidado inciden de forma notable en el desempeño escolar por ello se estableció como recomendaciones la gestión del funcionamiento de la biblioteca, el laboratorio con material de consulta suficiente y actualizado para el desarrollo de actividades de formación así como el trabajo de proyectos en los cuales se articule la familia como acompañante de los procesos desarrollados por la institución.

Al igual Puerta (2015) en la investigación “Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio” buscaba relacionar los procesos cognitivos y el rendimiento académico en un estudio no experimental correlacional transeccional. Se trabajó con 60 estudiantes en edades comprendidas entre los 14 y los 17 años elegidos al azar que cursan décimo grado del colegio Comfenalco en Cartagena de Indias Distrito Turístico sin ninguna discapacidad intelectual ni trastorno alguno. El desempeño académico se toma del promedio escolar a nivel institucional las variables cognitivas se analizaron con la ayuda de instrumentos neuropsicológicos.

La investigación se realizó con enfoque cuantitativo empírico-analítico correlacional y diseño transversal concluyendo que la correlación de gran cantidad de variables dificulta en gran medida el poder establecer con claridad conclusiones frente al objetivo propuesto por ejemplo en lo que se refiere a procesos cognitivos como: atención enfocada, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, praxis constructiva visual, retraso en la memoria visual, aprendizaje auditivo verbal, y fluidez verbal. Sin embargo, se pudo determinar que hay una gran relación entre desempeño escolar y otras variables como la inteligencia, motivación, afecto y contexto, así mismo el estudio permitió establecer que para el análisis del rendimiento escolar se hace necesario utilizar otras herramientas de medición no solo el rendimiento académico interno.

Recientemente los constructos motivación escolar y autoconcepto han sido fundamentales en el entendimiento del rendimiento escolar y el interés de los investigadores ha radicado en poder entender cómo la motivación escolar varía a lo largo de la adolescencia Veiga, et. al (2015) en su estudio “Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto” trabajaron como principal objetivo el análisis de grados de motivación durante la adolescencia temprana y media con niveles bajos y altos de autoconcepto con una muestra de 685 adolescentes en edades entre los 11 y 17 años. El estudio fue cuantitativo con diseño transversal encontrando que a menor edad se presentaba más interés por aprender corroborando así lo planteado en diversos estudios en los cuales se afirma que la adolescencia es un periodo crítico que afecta la motivación académica del estudiante resaltando así la importancia del estudio de la motivación académica estudiantil como constructo multidimensional en el que se incluye el autoconcepto como un accionador de la motivación escolar.

Por su parte Santana et al. (2014) en el estudio “Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y ciclos formativos” analizaron la autoeficacia vocacional en relación con la edad en estudiantes de 3º y 4º grado de Bachillerato y los Ciclos Formativos Medio y Superior de una IE de la provincia de Tenerife correlacionándolas por nivel de estudios y sexo.

Se trabajó con 171 estudiantes con quienes se encontró que existen notables diferencias en las puntuaciones medias de madurez vocacional del estudiantado. Así entonces se afirmó que la madurez vocacional aumenta según el avance de su proceso formativo haciendo evidente que la madurez y autoeficacia vocacional están directamente relacionadas con el proyecto personal de vida. Por tanto, se concluye que los estudiantes de programas de educación no formal y educación por ciclos no tienen consolidado su proyecto de vida lo cual demanda un mayor acompañamiento por parte de orientación escolar en donde se desarrolle la madurez y la autoeficacia vocacional de los estudiantes en especial los de formación por ciclos.

En ese orden de ideas se requiere que el servicio de orientación escolar genere y promueva estrategias de exploración vocacional y laboral que faciliten tener un auto conocimiento objetivo así como de las posibilidades educativas, profesionales y laborales, el desarrollo de estrategias y métodos para la gestión y toma de decisiones desde la dimensión cognitiva, emocional y social, la formulación y concreción de un proyecto de vida, real, objetivo y concreto de forma tal que los estudiantes estén en la capacidad y disposición de autogestionar su desarrollo vocacional y dispongan de fundamentos para la gestión de decisiones académicas y profesionales.

Muñoz y Jojoa (2014) en su investigación "Cómo el diseño de metas promueve las creencias de autoeficacia en la comprensión auditiva" buscaron explorar la relación entre el diseño de metas y la autoeficacia en la comprensión oral del inglés como lengua extranjera en Colombia. Trabajaron como muestra dos colegios de Bogotá. El estudio se desarrolló con estudiantes de grado séptimo y noveno con un enfoque mixto encontrando que la autoeficacia está ligada al diseño de metas dado que estos estudiantes fijaron metas reales, medibles, alcanzables que les permitieron mejorar su comprensión auditiva, sus creencias de autoeficacia y su motivación lo cual permitió establecer que estas pueden ser estrategias que los docentes no solo de inglés sino de todas las áreas pueden implementar en sus actividades pedagógicas y

que sin duda contribuirán a tener estudiantes con mejor autoeficacia, mayor motivación y por ende presentarán mejores desempeños escolares.

El abandono y el atraso escolar son unas de las múltiples problemáticas que tienen que enfrentar los diferentes entes educativos. Problemática que requiere alternativas de solución las cuales se pueden abordar a través del estudio de las causas por las que se presentan analizando factores como el rendimiento escolar y los aspectos que influyen en él. Sin embargo, los resultados de éstos no pueden quedarse en meros estudios deben aportar a los gobiernos y organismos educativos mecanismos de control y seguimiento de la trayectoria escolar y de diagnóstico e intervención pertinentes que contribuyan a la prevención del rezago educativo en cualquier nivel de formación.

En concordancia con lo anterior tal y como lo muestra Becerra (2015) quien desarrolló la investigación “Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato” trabajó en la explicación de la existencia de diferencias entre la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar de alumnos de bachillerato en relación con variables sociodemográficas identificando si éstas variables predicen el rendimiento escolar y finalmente estableciendo las causas que influyen en el rendimiento escolar. La investigación se abordó con un diseño mixto en dos fases durante la primera se trabajaron 453 estudiantes con los cuales se adaptaron y validaron los instrumentos que permitieron recolectar la información.

En la segunda fase se establecieron los grupos focales cada uno con 15 estudiantes con rendimiento bajo y alto. Los resultados mostraron que las variables sociodemográficas (sexo, edad, condición laboral de los alumnos, y escolaridad de sus padres) no inciden en el rendimiento escolar mientras que las variables cognoscitivas motivacionales sí lo hicieron. Es decir que los estudiantes exitosos tienen alta motivación intrínseca. Finalmente se afirmó que es relevante que las instituciones educativas trabajen estrategias para el desarrollo de modelos que integren

variables académicas, cognitivas y motivacionales pues se ha demostrado en diferentes estudios la influencia directa que estas ejercen en el rendimiento escolar.

Los niveles de autoeficacia y el rendimiento escolar es el tema que llamó la atención de Avalos et al. (2018) en su estudio "Percepción de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato" quienes se fijaron como objetivo principal estudiar la relación entre la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. Trabajaron con 592 estudiantes. Su estudio se desarrolló con enfoque cuantitativo transversal, descriptivo analítico. Confirmando a través de los resultados la relación directa y positiva que surge entre la autoeficacia y el rendimiento escolar. Así mismo se observaron estrechas correlaciones entre el rendimiento académico establecido por el promedio general de calificaciones, el sexo y el tipo de formación confirmando la necesidad de entender y plantear el tema desde un enfoque multidimensional.

En esta misma línea Torres et al. (2015) en el estudio "Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en estudiantes de 4º de E.S.O." trabajaron la relación existente entre la percepción de autoeficacia el rendimiento académico y el perfil vocacional. Comprobando que la autoeficacia influye en el comportamiento humano y principalmente en el éxito académico. Así mismo la percepción de autoeficacia es mayor en las mujeres. También se correlacionó la capacidad percibida de autoeficacia con la ansiedad escolar trabajando con 1284 jóvenes chilenos entre los 14 y 18 años quienes cursan educación secundaria. La investigación tuvo enfoque cuantitativo con diseño correlacional descriptivo el estudio permitió concluir que la autoeficacia académica percibida influye negativamente sobre la ansiedad escolar. Así una baja percepción de autoeficacia influye negativamente en los resultados académicos generando entonces ansiedad considerada ésta como respuesta emocional ante la incapacidad de enfrentar determinadas situaciones.

Dicho lo anterior la resiliencia escolar al igual que la motivación están directamente relacionadas con la autoeficacia y más en la etapa de la adolescencia en donde se está buscando identidad, aceptación social así lo ha trabajado Sagone y De Caroli (2016) en su estudio “Resiliencia y bienestar psicológico: diferencias por perfiles afectivos en adolescentes medios y tardíos italianos” quienes a través de la correlación de tres tipos de autoeficacia: escolar, empática y autoeficacia en la resolución de problemas con la resiliencia estudiaron una muestra de 265 adolescentes italianos de nivel medio de 14 a 19 años. Permitiendo concluir que los estudiantes con menor edad son más autosuficientes en la resolución de problemas y presentan un mejor desempeño escolar, más empatía y obviamente mayor resiliencia confirmando la influencia de autoeficacia sobre los factores de resiliencia.

Por su parte Castellanos et al. (2017) en el estudio “Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta” trabajaron un modelo ilustrativo del desempeño escolar analizando la autoeficacia en relación con los problemas de conducta con el fin de determinar si los problemas de atención influyen directamente en la autoeficacia académica y el desempeño escolar y si se pueden utilizar como factores moderantes la ansiedad y la depresión. El estudio se trabajó con 326 jóvenes en edades entre los 11y 18 años el estudio fue analítico de tipo explicativo en donde se tomaron medidas transversales de las variables objeto de estudio.

Los resultados mostraron que la interacción de variables de tipo cognitivo y comportamental logran explicar el éxito o el fracaso escolar concretamente la ansiedad y la depresión moderando la relación entre la autoeficacia y el desempeño académico. Así se infirió que no es suficiente sentirse capaz de realizar una tarea para garantizar el éxito dado que se requiere desarrollar conductas que muestren motivación, deseo de superación y de hacer las cosas, solo así se conseguirá el éxito. También se concluyó que la autoeficacia influye en los

niveles de atención que presentan los estudiantes así si se perciben poco auto eficaces focalizaran en menor medida su atención al desarrollo de actividades académicas.

Es evidente que la preocupación de muchos investigadores es determinar y conocer cuáles variables inciden en el aprendizaje académico y su influencia en éste. Por tanto, una de las tendencias que mayor interés ha despertado en la comunidad académica en las últimas décadas se ha orientado al estudio de aspectos motivacionales, pero no se puede desconocer que aún no se tienen estudios concluyentes al respecto ni siquiera la evidencia empírica permite establecer conclusiones sobre el modo en el que los factores motivacionales influyen en el rendimiento escolar

Es importante abordar que las actividades o deberes escolares también se ven influenciadas por la motivación que los estudiantes tengan respecto de su actividad formativa. Al respecto Regueiro et al. (2015) en el estudio “La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria” analizaron los cambios en el compromiso y motivación que los estudiantes muestran frente a sus deberes escolares a lo largo de su vida académica. Trabajaron con 1257 participantes en edades entre los 9 y los 16 años provenientes del norte de España. Dicho estudio se desarrolló con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo. Los resultados mostraron que las diferencias del nivel escolar frente a la motivación son estadísticamente significativas. Así los estudiantes de grados superiores encuentran menor motivación intrínseca por los deberes académicos, están menos comprometidos con la realización de sus actividades escolares y los perciben menos útiles, mientras que los de menor edad y nivel escolar presentan mejores índices de motivación.

Esto conlleva a la reflexión por parte de los docentes quienes tienen la ardua tarea de hacer entender a sus estudiantes que los compromisos escolares no son meramente preceptos, rutinas, o sencillamente son consideradas buenas prácticas pues por el contrario estos deben ser diseñados para ejercitar, desarrollar, potenciar, adquirir los conocimientos y su desarrollo. Sólo

así los estudiantes comprenderán por qué están adquiriendo ciertos conocimientos y cómo éstos los beneficiarán en el mundo real, qué les aporta ese conocimiento, esa actividad escolar y cómo llevarlo al contexto a la práctica, a su contexto. De esta manera su posición frente a ellos mejorará al igual que su motivación, su gusto, la óptica cómo se conciben y por ende el rendimiento escolar.

Cualquier persona en algún momento de la vida tiene que afrontar retos, incertidumbres, sin sabores, cuestionamientos y con mayor frecuencia en la adolescencia (etapa que se desarrolla durante la formación académica de educación básica y media) en la que se desencadenan grandes transformaciones físicas y psicológicas que formarán al estudiante en adulto. En estos periodos los jóvenes requieren la implementación de estrategias, métodos, habilidades que les ayuden a dar respuesta a los retos de la vida escolar evitando así el desarrollo de actitudes negativas que conlleven al escaso esfuerzo para el desarrollo de sus actividades académicas y por qué no al agotamiento físico y psíquico que genera falta de motivación y por ende menor rendimiento escolar el cual se ve reflejado en muchos casos en pérdida y abandono escolar.

En la investigación de Usan y Salavera (2018) “Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria” buscó analizar los vínculos existentes entre motivación escolar, inteligencia emocional y el éxito académico en estudiantes de educación básica y media aportando valiosa información coincidente con los objetivos de la investigación que se está desarrollando. Así se trabajó con 3512 adolescentes pertenecientes a 18 centros educativos de Zaragoza con quienes se utilizó la Escala de Motivación Educativa (EME-S), la Traid Meta- Mood Scale-24 (TMMS-24) y se estableció una nota media para valorar el rendimiento académico.

El estudio fue cuantitativo con diseño correlacional descriptivo. Este permitió dar respuesta a las hipótesis planteadas corroborando lo expuesto en otros estudios en referencia a que los educandos con altos niveles de motivación intrínseca mostraron fácilmente

comportamientos adaptativos que conducen a mejorar el bienestar psicológico y emocional de los adolescentes. De igual manera estas tres variables se constituyen en instrumentos predictores del éxito escolar. Estos hallazgos permitieron concluir que existe una gran influencia de las tres variables en el desarrollo personal y escolar de los adolescentes

Sin lugar a duda el interés por el análisis de la incidencia de la motivación en el rendimiento académico es una tendencia mundial. De hecho este tema llamó la atención de Ishihara et al. (2018) en el estudio “Relaciones directas e indirectas de la aptitud física, el estado del peso y la duración del aprendizaje con el rendimiento académico en escolares japoneses” quienes se fijaron como objetivo determinar mediante el modelado de ecuaciones estructurales las relaciones integrales de motivación (motivación de logro de autorrealización y de logro competitivo) los comportamientos diarios (hábitos de ejercicio, tiempo de pantalla (celular y televisión) y duración del aprendizaje) así como el índice de masa corporal [IMC] y aptitud cardiorrespiratoria [CRF]) correlacionándolos con el rendimiento académico.

Para ello se trabajó con 325 estudiantes (172 varones y 153 mujeres de 12 a 13 años). El rendimiento académico se evaluó utilizando el total de puntos de calificación en 8 asignaturas académicas (GP8) para el CRF se utilizó la carrera de lanzadera de 20 m. Así mismo para la motivación de logro, los comportamientos diarios y el nivel socioeconómico se trabajaron los cuestionarios. El estatus socioeconómico se incluyó como variable de control. El estudio fue cuantitativo con diseño correlacional transversal. Permitiendo concluir que a mayor motivación por el logro mejor era el éxito académico a través de varios factores fisiológicos conductuales y que estas asociaciones difieren según el género.

El aumento de la falta de compromiso en los adolescentes es cada día más generalizado convirtiéndose en una situación difícil para los psico orientadores, los docentes, directivos docentes y en general para todo el sistema educativo a nivel mundial. En razón a que como se ha venido mencionando en diferentes estudios el interés, la responsabilidad, la motivación de los

estudiantes están directamente relacionadas con los logros escolares. Según datos de la UNESCO (2018) alrededor de 14 millones de estudiantes a nivel mundial se retiran de la escuela sin terminar su formación académica porque son diversos los factores que pueden condicionar el éxito escolar y el ambiente motivacional del aula es uno de los que más influye en éste.

Gutiérrez et al. (2019) en su estudio “Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos” trabajaron la Escala de Orientación y Clima Motivacional (MOC) con la validación portuguesa y española. La muestra analizó estudiantes dominicanos y angoleños en edades entre los 14 y 18 años de los cuales 2302 fueron adolescentes dominicanos y 2028 angoleños. El estudio fue cuantitativo con diseño transversal. Los resultados más significativos dejan ver que la forma como los estudiantes perciben los ambientes de aprendizaje se relaciona positivamente con el compromiso escolar y el éxito académico dejando al descubierto la necesidad latente de que los profesores promuevan entornos de aprendizaje en los que predominen mejores ambientes de aprendizaje por su impacto positivo en todas las variables personales y escolares estudiadas.

Como se ha mencionado el factor edad influye notablemente en la motivación escolar y por ende en el éxito escolar. Al respecto Pareja y Mejía (2019) en su estudio “Motivación para el aprendizaje y la ejecución en estudiantes extra edad y estudiantes regulares de básica secundaria y media con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a 2 instituciones educativas del área metropolitana del valle de Aburrá” describieron y compararon la motivación para el aprendizaje y el desempeño en estudiantes regulares y estudiantes con mayor edad. Para ello analizaron diferentes factores como: grupo, edad, sexo y nivel socioeconómico y su incidencia positiva o negativa frente a la motivación y la ansiedad la cual se refleja en el desempeño académico. Se analizaron 102 estudiantes en edades de 15 y 18 años quienes cursan grados de básica secundaria de dos instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá. La

investigación fue cuantitativa transversal de tipo descriptivo-comparativa. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario MAPE II y un cuestionario de preguntas.

Los resultados muestran diferencias significativas estadísticamente entre la motivación para aprender y la ejecución de tareas tanto en los estudiantes del grupo de regulares como en el grupo de extra edad reafirmando que generalmente los jóvenes que cursan sus estudios de forma regular desarrollan mejor capacidad de trabajo y por ende su rendimiento escolar es mayor en comparación con los estudiantes de mayor edad. También se evidenciaron diferencias con relación al sexo dado que como en otros estudios las señoritas presentaron mayor motivación intrínseca, superior nivel de ansiedad represora del desempeño escolar y mayor miedo al fracaso que los caballeros.

En el estudio desarrollado por Xie et al. (2020) se trabajó la relación entre la motivación el compromiso y el rendimiento escolar con una muestra de 10527 estudiantes de los grados 9 a 12 de veinte escuelas secundarias públicas en todo el estado de Ohio en los Estados Unidos. La investigación se desarrolló con enfoque cuantitativo. Los estudios arrojaron siete perfiles de motivación académica incluidos los grupos de perfil sin motivación: regulado externamente, equilibradamente sin motivación, moderadamente motivado, identificado/regulado externamente, equilibradamente motivado y automotivado. El estudio concluyó que el perfil motivacional influye moderadamente en el compromiso y el rendimiento académico. Así mismo se confirmó la existencia de diferencias significativas del compromiso cognitivo y social. Finalmente es importante resaltar que existen diferentes patrones de relación entre el compromiso cognitivo el compromiso social y el GPA.

Por su parte Corrales (2020) en su trabajo de tesis "Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales" reconoció la importancia de la formación en básica y media teniendo en cuenta que en este periodo el estudiante toma diferentes decisiones que influirán en el futuro

académico y profesional. Así el estudio realizó un análisis de las motivaciones internas y externas que presentan los educandos al realizar la elección de modalidad de estudios. Se fijó como objetivo determinar los aspectos motivacionales que inciden en la selección de una carrera profesional.

Se trabajó una muestra por conveniencia con 238 jóvenes en un rango de 16 y 19 años españoles. El enfoque fue mixto dadas las características de la investigación social encontrando que los estímulos externos presentan mayor influencia en los jóvenes de estas edades frente a los estímulos internos. Tomando estas observaciones como referencia se diseñaron e implementaron estrategias de mediación en los ambientes de aula permitiendo conocer la configuración de la sociedad para provocar razonamientos en relación a los factores motivacionales que influyen en la elección de los diferentes programas universitarios.

Así mismo González et al. (2020) investigaron la relación entre rendimiento académico, orientaciones a metas; motivación, autoeficacia y satisfacción académica. Para ello trabajaron 74 estudiantes deportistas correlacionando las variables analizadas. De forma tal encontraron un gran vínculo entre la autoeficacia y el rendimiento escolar. El análisis comparativo mostró que no hubo diferencias según género. Finalmente se realizó otro análisis comparativo tomando como variable independiente el promedio escolar. Dicho análisis mostró que los estudiantes de los grados superiores presentaron mejor orientación a las metas-tarea y mayor autoeficacia concluyendo así que existe una fuerte relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar, las metas de la tarea y la motivación por logros.

El autoconocimiento origina estrategias de comprensión y aceptación generando mejores procesos de pensamiento acordes con el contexto, el momento y los actores. En diversos estudios se ha comprobado que los altos niveles de estrés y ansiedad ocasionan alteraciones en tres dimensiones (cognitiva, motora y fisiológica) produciendo una disminución significativa del rendimiento académico. Ideas como esta despertaron el interés de Amutio et al. (2015) en su

estudio “Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar”.

En el estudio analizaron los efectos producidos por una serie de terapias de entrenamiento psicoeducativo sobre la autoeficacia en el rendimiento escolar y la relajación (EstadosR) en 43 adolescentes que cursaban primer y segundo grado de secundaria. El diseño fue experimental de comparación de grupos con medición pretest/posttest con un grupo experimental y un grupo control en lista de espera. Permitiendo confirmar la hipótesis planteada estableciendo que el entrenamiento en el programa psicoeducativo apoyado en técnicas de conciencia plena es altamente válido para incrementar la autoeficacia en el éxito escolar y potenciar los estados de relajación en estudiantes de bachillerato.

Así mismo el interés de los psicólogos por fomentar el desarrollo y trabajo de las Metas de logro también es generalizado a nivel mundial dado que estas metas inciden en el rendimiento escolar generando satisfacción con la vida. En el estudio “Metas de logro 3x2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en Educación Secundaria” desarrollado por Méndez et al. (2016) se examinó la validez estructural de la versión española del Cuestionario de Metas de Logro 3x2 en estudiantes de educación básica y media en una muestra de 2630 estudiantes de educación secundaria.

Los resultados arrojan que las seis metas de logro fueron valoradas confiablemente. De las observaciones los investigadores sugieren a los docentes de secundaria el fomento de entornos y ambientes escolares junto con sistemas de evaluación que potencien prioritariamente las metas de aproximación a la tarea y al yo dado que esto contribuirá al desarrollo de los mejores niveles de motivación promoviendo el bienestar de los estudiantes contribuyendo a la fijación de la tarea en sí y de sus propios objetivos como referentes de evaluación de reto y competencia que sin lugar a duda les permitirá afrontar desafíos exitosamente.

Por su parte, conocer los nexos entre la autoeficacia y los factores motivacionales en adolescentes fue la motivación de Rossi et al. (2020) quienes desarrollaron un estudio titulado “Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media” en el cual concibieron la percepción de autoeficacia relacionada con las convicciones individuales que se tienen sobre sus propias habilidades, capacidades, aptitudes para cumplir con los deberes escolares. Así en la misma línea se analizó como término supremamente importante la motivación para aprender. Para lo cual se establecieron dos grupos de adolescentes: el primero de 14 a 16 años y el segundo de 17 a 19 años. La muestra fue de 296 adolescentes. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta de datos sociodemográficos, el cuestionario de Escala de Autoeficacia General Percibida (EAGP) y el cuestionario Escala de Motivación para Aprender (EMA-EM) se trabajó enfoque cuantitativo con diseño descriptivo correlacional.

Los resultados muestran que los jóvenes han desarrollado unos niveles favorables de autoeficacia y una alta motivación intrínseca en contraposición la correlación es desfavorable para la autoeficacia y la motivación extrínseca. Así las mujeres presentan mayores niveles de motivación intrínseca mientras que los hombres se motivan más por estímulos externos, por incentivos sociales, por el reconocimiento externo pero a su vez estos presentan mejores niveles de autoeficacia permitiendo concluir que es necesario y fundamental establecer estrategias en las cuales las instituciones educativas en su PEI involucren la autoeficacia y la motivación como factores condicionantes de los procesos de aprendizaje de los adolescentes.

A medida que pasa el tiempo la sociedad, la cultura, la forma de ver las cosas, ha cambiado y ha evolucionado haciendo en medio de todo un mundo más accesible tanto así que muchos preconceptos han perdido vigencia sobre todo aquellos en los cuales se discrimina a las mujeres. En ese orden de ideas las marcadas brechas entre hombres y mujeres en relación al éxito escolar han sido fuente de controversia obedeciendo en la mayoría de veces a prejuicios sociales y estereotipos y no a la valoración de realidades. En

consecuencia, se encontró concurrencia en relación a que el estudio del éxito escolar debe incluir variables motivacionales, de personalidad, coeficiente intelectual y variables ambientales entre otras.

Así mismo el proceso de aprendizaje se debe realizar con el acompañamiento constante de los padres de familia especialmente en los grados superiores en donde los estudiantes presentan menor motivación por el desarrollo de actividades escolares. De igual manera los adolescentes requieren la implementación de estrategias, metas, habilidades que faciliten su desempeño en un mundo globalizado permitiendo así que sus procesos formativos sean exitosos por ende a mayor motivación por el logro mayor éxito escolar a través de factores fisiológicos conductuales que difieren por sexo. Otra coincidencia se presenta en relación a la edad de la población estudiada son jóvenes adolescentes así mismo al igual que en los otros aspectos hay disonancia en relación al método, al alcance y los instrumentos empleados.

2.5 Marco Jurídico

A continuación, se relacionan las normas o leyes que reglamentan y regulan la educación en Colombia y que sirven de soporte jurídico en la construcción y desarrollo del trabajo de investigación teniendo en cuenta que en Colombia la Carta Magna en cuanto a legislación es la Constitución Política de Colombia emanada en 1991 a partir de la cual se derivan las leyes, decretos, resoluciones, ordenanzas todos estos de acuerdo con el ámbito de aplicación y teniendo en cuenta que su desconocimiento no lo exime de la responsabilidad por omisión en la aplicación de la norma.

2.5.1 Constitución Política de Colombia

Colombia es un estado social de derecho organizado en forma de república unitaria, descentralizada con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y

pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Art. I Constitución Política).

El espíritu de la Constitución Política Colombiana del 91 se caracteriza por asumir un nuevo orden definiendo lineamientos que rigen la vida en sociedad para lo cual la educación se ubica en lugar de privilegio como consta en los siguientes artículos:

- ✓ **Artículo 1°:** Habla sobre el estado, en su aspecto social, repartido en entidades territoriales que gozan de autonomía, habitada por personas que tienen intereses comunes fundadas en valores que dignifican su vida en sociedad.
- ✓ **Artículo 16.** Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su Personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.
- ✓ **Artículo 27°** Garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- ✓ **Artículo 41°:** Habla sobre la divulgación estudio obligatorio de la Constitución y educación cívica y el fomento de prácticas democráticas fundadas en principios y valores ciudadanos.
- ✓ **Artículo 67°:** Establece la correspondencia entre el mandato constitucional, las exigencias de los cambios sociales, políticos y la educación respecto al perfil de la persona que se formará para vivir en la sociedad actual y del futuro.
- ✓ **Artículo 70°:** Nos menciona como el estado tiene el deber de crear una identidad cultural fundamentada en una educación permanente mediante la enseñanza científica, técnica, artística y profesional.
- ✓ **Artículo 71°:** Expresa la motivación para personas e instituciones que fomenten la ciencia, la tecnología y manifestaciones culturales al brindar estímulos especiales por el ejercicio de estas actividades.

2.5.2 Ley General de Educación

En desarrollo del espíritu constitucional el Congreso de la República expidió la **Ley General de Educación** (ley 115 del 8 de febrero de 1.994) donde señalan las normas generales para que la educación cumpla una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, fundamentada en el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. Igualmente, esta misma ley plantea los fines de la educación “para la formación de un ciudadano participativo, justo, solidario; equitativo y tolerante, con capacidad crítica, reflexiva y analítica que pueda apropiarse de los bienes y valores de la cultura y adquirir los conocimientos de la ciencia y de la técnica.” (Ley General de Educación, art. 67).

2.5.3 Ley 1098 Código de la Infancia y Adolescencia

Tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el estado.

2.5.4 Decretos y Resoluciones reglamentarios

- ✓ **Decreto 1278 de junio 19 de 2002.** Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente
- ✓ **Decreto 1860** De agosto 3 de 1.994. las disposiciones del presente decreto constituyen lineamientos generales para el M.E.N. y las entidades territoriales con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias y para los establecimientos

educativos en el ejercicio de la autonomía escolar. En sus artículos 14 al 20 da pautas para que las comunidades educativas apliquen en la construcción de su PEI los principios que la Constitución y la ley ordenan. En conclusión, este decreto reglamenta la ley 115 de 1.994 en los aspectos pedagógicos y organizativos.

- ✓ **Decreto 1290 de abril de 2009.** Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional.
- ✓ **Decreto 3055 de diciembre 12 de 2002.** Por el cual se adiciona el artículo 9° del Decreto 230 de 2002. Artículo 9°. Promoción de los educandos. Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa
- ✓ **Resolución 02151** marzo 29 de 1.994. Establece criterios generales para la evaluación del rendimiento escolar teniendo en cuenta la ley 115 artículo 148.
- ✓ **Resolución 2343** junio 5 DE 1.996. Habla sobre los lineamientos de los procesos curriculares e indicadores de logros fijados por conjunto de grados.
- ✓ **Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974,** Creación del Servicio de Orientación y Asesoría Escolar. Crea el “Servicio de Orientación y Asesoría Escolar”, para los establecimientos educativos oficiales del país, por considerar que era el medio más indicado, para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas que, en ese momento, alcanzaban altos índices.
- ✓ **Resolución 2340 del 5 de abril de 1974,** define claramente las funciones del programa y de cada uno de los especialistas en el área de orientación y asesoría escolar.

- ✓ **Resolución 12712 del 21 de julio de 1982**, reglamenta la orientación escolar para los niveles de educación Básica y Media Vocacional y se asignan las funciones de los docentes especialistas en esta área.

Teniendo en cuenta los diferentes estudios empíricos consultados se puede concluir que el rendimiento académico como se ha mencionado es uno de los temas que constantemente suscita el interés de muchos investigadores tal vez por la complejidad misma que este tiene dado que en él intervienen múltiples variables de aprendizaje: psicológicas, contextuales, cognitivas, conductuales, de autocontrol, de hábitos de estudio, de intereses profesionales, de género, en fin. Los estudios revisados tanto de América Latina, Estados Unidos, Europa principalmente de España coinciden en que el desempeño académico está muy condicionado por la motivación por la percepción de autoeficacia siendo estas dos variables fundamentales en su estudio y más en la adolescencia en donde los jóvenes atraviesan por una serie de transformaciones físicas, psicológicas y sociales de búsqueda de identidad en donde el interés por la permanencia en el sistema educativo y el buen rendimiento escolar tal vez no son las prioridad.

La mayoría de investigaciones realizadas sobre el rendimiento académico, los niveles de motivación y la percepción de autoeficacia coinciden en ser abordadas con diseño cuantitativo realizando estudios correlacionales, transeccionales en los cuales se han utilizado diversos instrumentos entre ellos los cuestionarios para medir la motivación y la percepción de autoeficacia dentro de los cuales sobresalen: el cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM), cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) y la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10), cuestionario rasgos de inteligencia emocional (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), el TMMS 24 que es una versión reducida de la Escala de ánimo Trait-Meta Mood Scale, el cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje (Rao & Sachs, 1999), el Inventario de estilos de pensamiento (Sternberg y Wagner, 1992), el cuestionario de metas de logro (Elliot & McGregor, 2001), cuestionario MAPE II, el Cuestionario de Metas de Logro 3x2

(Elliot, Murayama, y Pekrum, 2011) y el cuestionario de Autoeficacia para la comprensión lectora basado en la guía de Bandura entre otros.

Entonces también se puede concluir que las marcadas tendencias en materia de investigación en torno al rendimiento académico coinciden en que su estudio demanda el análisis de diversas variables que son condicionantes positivas o negativas haciendo que este tema no pierda vigencia en el interés de los investigadores quienes de alguna manera desean dar respuesta a la imperiosa necesidad de conocer qué aspectos influyen en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica y media. De forma tal que sus conclusiones contribuyan a establecer estrategias que redunden en una mejor comprensión del rendimiento académico y que no solamente se valore desde el punto de vista de los logros cognitivos sino también se incluyan aspectos como: los niveles de autoeficacia, la motivación, factores sociodemográficos, culturales y se preste mayor atención a la influencia del sexo en relación a estas variables.

En pocas palabras, los estudios son coincidentes en afirmar que a medida que se presenta mejor desempeño se observa la utilización de mejores métodos de aprendizaje también son recurrentes los hallazgos en relación a que las estrategias de autorregulación condicionan e inciden en el aprendizaje. Así mismo se presenta convergencia en cuanto a la necesidad de incluir en el estudio del rendimiento escolar otras variables no solo el rendimiento escolar interno y finalmente coinciden en que el autoconcepto es uno de los principales accionadores de la motivación. Por otra parte, no hay coincidencia en el método empleado en los estudios ni tampoco en el alcance de la investigación.

De igual manera es importante resaltar la coincidencia de los autores en relación a la incidencia de la autoeficacia y las expectativas de logro así a mayor número de estrategias de autorregulación empleadas mejor será el rendimiento escolar. Así mismo la sincronía en cuanto a la relación directa que se presenta entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y la incidencia

que tiene la autoeficacia en el comportamiento humano. Al igual varios estudios convergen en afirmar que las mujeres presentan mejores niveles de autoeficacia que los hombres y esta misma disminuye en la adolescencia. Otro aspecto relevante es la necesidad de interaccionar variables de tipo cognitivo y comportamental como condicionantes del éxito o fracaso escolar. Por otra parte, existe disonancia en relación a los métodos de estudio, el alcance y los instrumentos teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios son cuantitativos otros cualitativos y muy pocos mixtos.

También se puede mencionar que son diversos y variados los estudios que han buscado conocer si existe relación entre los factores motivacionales de los educandos y su éxito escolar en los cuales se concluye que de hecho el desempeño académico está condicionado e influenciado no solo por las capacidades intelectuales sino por infinidad de variables dentro de las cuales se destacan los aspectos motivacionales además su relación con el rendimiento académico no se da en una sola dirección dado que están sujetas a la incidencia de aspectos como: el sexo, las aptitudes, el grado de escolaridad, los hábitos y métodos de estudio, las expectativas, los intereses, la misma autoestima entre otras.

Capítulo III Método

En este apartado se describe la metodología con la cual se abordó el problema partiendo de los objetivos propuestos, el diseño así como el alcance de la investigación, posteriormente se realiza un perfil sociodemográfico de los participantes se describe el escenario, los instrumentos utilizados para la recolección de la información así como el procedimiento para el desarrollo de la investigación la operacionalización de las variables y finalmente se abordan los criterios éticos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del estudio.

3.1 Objetivo

3.1.1 General

Analizar la influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia sobre el rendimiento académico presente en los estudiantes de educación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo

3.1.2 Específicos

- ✓ Evaluar los niveles de motivación en los estudiantes de educación básica y media de la I.E Escuela Normal Superior de San Mateo.
- ✓ Establecer los niveles de percepción de autoeficacia presentes en los educandos de formación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo.
- ✓ Analizar los niveles de rendimiento académico a través del promedio académico obtenido en un periodo dado.
- ✓ Comparar la motivación por sexo frente a los niveles de rendimiento académico y la percepción de autoeficacia.

Considerando que es necesario tener en cuenta cómo se dará respuesta a cada uno de los objetivos se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

- ✓ En relación al primer objetivo específico se trabajará: el Cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje MSLQ en su versión corta.
- ✓ En cuanto al segundo objetivo se trabajará con la Escala de Autoeficacia General Percibida.
- ✓ Para el tercer objetivo se realizarán correlaciones entre la variable dependiente (rendimiento académico) y las dos variables independientes (motivación y percepción de autoeficacia).
- ✓ Finalmente, para dar respuesta al último objetivo específico se trabajarán tablas cruzadas por género.

3.2 Diseño del Método

En este apartado se muestra de forma clara y detallada el diseño metodológico que se seguirá como plan estratégico y que permitirá responder las preguntas de investigación indicando los pasos y pruebas a efectuar, así como la población, las técnicas de muestreo para la selección de la muestra estudiada, el escenario en el cual están inmersos los sujetos objeto de investigación, los instrumentos utilizados (cuestionarios, escalas, entrevistas) para recolectar los datos. Así mismo se incluye el software o programas estadísticos que facilitan la sistematización de los mismos para su posterior análisis.

3.2.1 Paradigma de Investigación

El estudio se desarrolló bajo el paradigma Positivista o Empírico Analítico el cual según lo indica Ricoy (2006) el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico” este se enfoca en buscar las causas de los fenómenos y eventos del mundo social planteando generalizaciones de los procesos

estudiados. Así los procedimientos usados son el control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables, se adopta la generalización de los procesos, con los que se rechazan aspectos situacionales concretos irrepetibles y de especial relevancia para la explicación de los fenómenos y situaciones determinadas (Martínez, 2013.p. 3).

Por tanto, el paradigma positivista sustenta los estudios que tengan como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable categorizando los fenómenos sociales en variables dependientes e independientes entre las que se establecen las relaciones estadísticas mediante la expresión numérica. (p.14), situación que se presenta en el estudio de investigación puesto que a través del análisis e interpretación de los datos estadísticos se presentan la respuesta a la situación problema permitiendo descubrir y desarrollar un conocimiento generalizable a un amplio sector de la población. Teniendo en cuenta lo anterior es importante mencionar que la investigación se desarrolló abordando los siguientes pasos: Identificación del problema, formulación de hipótesis, diseño de la investigación, pruebas y aplicación de instrumentos, obtención de resultados, análisis e interpretación y finalmente se presentan las conclusiones.

3.2.2 Enfoque de Investigación

La investigación se desarrolla a la luz del enfoque cuantitativo en línea con lo expuesto anteriormente el positivismo y post positivismo son los paradigmas que guían la investigación cuantitativa los cuales tienen como objeto explicar el fenómeno estudiado para en una última instancia predecirlo y controlarlo (Guba & Lincoln, 1994). Dicho enfoque se centra más en la profundidad y comprensión de un tema que en la descripción o medición. Así para la investigación cualitativa es clave sintetizar un proceso, esquematizarlo, comprenderlo, más que sólo medirlo y precisarlo. Por tanto, en la investigación de tipo cuantitativo se utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica lo cual permitiría al investigador proponer patrones

de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones (Hernández et al., 2010).

3.2.3 Diseño

Esta investigación se aborda con un diseño no experimental transeccional. Es no experimental dado que no hay manipulación premeditada de las variables independientes estas se observan en su contexto natural. De hecho, son situaciones o condiciones preexistentes las que se observan como en el caso de los factores motivacionales y los niveles de percepción de autoeficacia así mismo es transeccional porque se observan y recolectan los datos en un solo momento con la finalidad de identificar los factores motivacionales y la percepción de autoeficacia de los estudiantes de grado sexto hasta grado once.

3.2.4 Alcance del Estudio

El alcance de la investigación es predictivo correlacional causal en la medida que se busca establecer no sólo qué relación hay entre las variables sino también cómo es la relación así como cuáles factores de la motivación y la percepción de autoeficacia inciden en el rendimiento académico presente calculado por el promedio académico obtenido durante el primer, segundo y tercer periodo académico del año escolar 2021 permitiendo establecer la correlación entre los factores motivacionales y la percepción de autoeficacia por subescalas y el promedio académico individual. Posteriormente la relación causal entre las variables dependiente e independientes con el sexo. Así mismo el alcance es descriptivo porque busca describir cuáles son los factores que influyen en la motivación, así como cuáles son los niveles de percepción de la autoeficacia en los estudiantes de la Escuela Normal Superior de San Mateo y cuál es su influencia en el rendimiento académico.

3.3 Participantes

La población corresponde al número total de estudiantes de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo matriculados en el año lectivo 2021 momento en el cual se desarrolló la

investigación de acuerdo con el registro del SIMAT obedecen a 406 estudiantes de los cuales 295 están cursando formación básica y media equivalentes al 72.6 % de la población total discriminados así: 185 estudiantes en educación básica y 110 en educación media. Su distribución por sexo es 172 mujeres equivalente al 58,3% de la población objeto y 123 hombres que corresponden al 41,7% en edades comprendidas entre los 11 y los 19 años de edad. (Tabla1).

Tabla 1

Distribución de la Población por Niveles y Sexo

<i>Población Estudiantil</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
<i>Preescolar</i>	10	8
<i>Básica Primaria</i>	43	50
<i>Básica Secundaria</i>	85	100
<i>Media</i>	38	72
<i>Total</i>	176	230

Fuente: Elaboración propia

En relación con la muestra objeto de estudio de la tesis doctoral esta no se calcula es una muestra no probabilística por conveniencia. Los participantes fueron 207 estudiantes entre los 10 y 19 años de edad con una media de 14.18 (DE=2.07) 110 mujeres (53.1%) y 97 (46.9%) quienes adelantan sus estudios de básica secundaria en una institución pública del departamento de Boyacá el cual está ubicado en el centro de Colombia en los Andes específicamente en la cordillera oriental. Como criterio de inclusión se tuvo en cuenta que los adolescentes estuvieran cursando y asistiendo de forma presencial a un curso de educación básica o media mientras que como criterio de exclusión se tuvo en cuenta a los estudiantes que no estaban asistiendo de forma presencial (educación en casa) a la institución educativa para desarrollar los procesos de formación académica. La mayoría provenientes de familias nucleares (51.7%) seguido de familias monoparentales (21.3%). El número de hermanos varió entre 0 y 9 con mayor representatividad de entre 1 (26.1%) y 2 (27.5%). Ocupando

mayormente el primer y segundo lugar entre los hermanos información que se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Características Socio Familiares de los Participantes

Variable	Subvariable	Frecuencia	Porcentaje
Tipo de familia	Familia nuclear	107	51,7
	Familia monoparental	44	21,3
	Familia extensa	41	19,8
	Familia reconstituida	15	7,2
Número de hermanos	0	11	5,3
	1	54	26,1
	2	57	27,5
	3	44	21,3
	4	22	10,6
	5	12	5,8
	6	2	1,0
	7	1	0,5
	8	2	1,0
9	2	1,0	
Lugar que ocupa entre los hermanos	Hijo único	13	6,3
	1	59	28,5
	2	62	30,0
	3	34	16,4
	5	24	11,6
	6	9	4,3
	7	3	1,4
	8	1	0,5
	9	1	0,5
	10	1	0,5

Fuente: Elaboración propia

Así mismo es importante anotar que el 69,1 %de los estudiantes viven en la zona urbana del municipio mientras que el 40,9% reside en la zona rural. En relación a su estrato socioeconómico la mayor cantidad de población se ubica en el estrato 2 así se tiene el 47,8%

mientras que en el estrato 1 se encuentra el 21,7% y en el estrato 3 el 30,4% de los estudiantes. Dichos jóvenes se encuentran atravesando la etapa de adolescencia una etapa difícil en razón a la búsqueda de identidad, de aceptación grupal complicada debido a los continuos cambios hormonales que generan algunas veces conductas y comportamientos agresivos.

A fin de caracterizar adecuadamente a los participantes también se exploró el nivel académico de los padres o cuidadores a partir de lo cual se logró establecer que en su mayoría reportaron primaria en madres y padres seguido de nivel de bachillerato como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Nivel académico de los padres y/o cuidadores

Variable	Subvariable	Frecuencia	Porcentaje
Nivel de escolaridad de la madre	Primaria	74	35,7
	Bachillerato	65	31,4
	Técnico/tecnológico	21	10,1
	Universitario	39	18,8
	No estudió	8	3,9
Nivel de escolaridad del padre	Primaria	84	40,6
	Bachillerato	59	28,5
	Técnico/tecnológico	11	5,3
	Universitario	26	12,6
	No estudió	27	13,0
Nivel de escolaridad del cuidador	Primaria	58	28,0
	Bachillerato	61	29,5
	Técnico/tecnológico	31	15,0
	Universitario	47	22,7
	No estudió	10	4,8

Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto evaluado fue el nivel socio-económico de los participantes identificando que en su mayoría correspondían a estrato 2 en un rango entre 1 y 3 cuestión que denota mayores condiciones de vulnerabilidad socio-económica. Su lugar de procedencia en su mayoría fue

urbano y el tiempo de desplazamiento hacia el colegio fue de menos de una hora no obstante un número importante de estudiantes informaron que tardaban en promedio una hora para llegar de su vivienda al colegio (tabla 4).

Tabla 4

Condiciones sociales de los participantes

Variable	Subvariable	Frecuencia	Porcentaje
Estrato socioeconómico	1	51	24,6
	2	93	44,9
	3	63	30,4
Zona de vivienda	Urbana	143	69,1
	Rural	64	30,9
Tiempo de desplazamiento hacia el colegio	Menos de una hora	167	80,7
	1 hora	38	18,4
	2 horas	1	0,5
	Más de 3 horas	1	0,5

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, para caracterizar a los participantes se indagó si había repetido algún año en su historia escolar a partir de lo cual 60 estudiantes (29%) manifestaron haber perdido algún año escolar (tabla 5).

Tabla 5

Repitencia de años de escolaridad

		Frecuencia	Porcentaje
Repitencia de año escolar	Si	60	29,0
	No	147	71,0
Total		207	100,0

Fuente: Elaboración propia

Los años reportados con mayor índice en primaria fueron primero y tercero en tanto en nivel de secundaria los grados 6, 7 y 9 se indicaron como aquellos con mayor frecuencia de repitencia entre los participantes que reportaron perdida alguna vez durante su proceso educativo.

3.4 Escenario

La investigación se desarrolló en la sede central de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo ubicada en el municipio del mismo nombre el cual pertenece al departamento de Boyacá país Colombia. San Mateo hace parte de la cordillera oriental localizado en el extremo noreste del departamento. Según su distribución política pertenece a la provincia del Norte. El municipio cuenta con variedad de pisos térmicos que están entre los 1500 y 2800 msnm determinando una gran riqueza y diversidad de productos agrícolas. Así el casco urbano del municipio se encuentra a una altura de 2250 msnm con una temperatura media de 18 °C su distancia de la capital del departamento Tunja es de 208 km. Cuenta con una extensión territorial aproximada de 132 km² limitando con los municipios de Guacamayas, Panqueba, El Cocuy, Boavita, y la Uvita. La base de la economía ha ido cambiando dejando un poco de lado la producción agrícola por la explotación minera de carbón que se realiza actualmente.

La Escuela Normal Superior de San Mateo fue fundada en 1955 con el nombre de Normal Rural de Varones. Desde sus primeros inicios y hasta el año 1971 la Normal se destacó por tener un internado para los varones el cual permitía alojar a jóvenes de otros municipios y así facilitarles la educación. La institución cuenta con más de 65 años de trayectoria educativa al servicio de la comunidad y todos los alrededores de la provincia ofreciendo educación de calidad dados los constantes procesos de acreditación a los cuales da respuesta para poder ofertar la formación de maestros en los ciclos complementarios. La población escolar de la I.E. oscila entre los 350 y 450 estudiantes incluyendo las 6 sedes rurales adscritas a la misma.

3.5 Instrumentos de Recolección de Información

Teniendo en cuenta que el estudio se desarrolla con un enfoque cuantitativo se realiza la selección de los instrumentos para la recolección de información acorde a éste trabajando con el Cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje MSLQ en su versión corta el cual permite estudiar la variable independiente motivación de forma confiable. En relación al estudio de la percepción de autoeficacia la cual es la segunda variable independiente se trabaja la Escala de Autoeficacia General Percibida de Bandura. En cuanto a la variable dependiente Rendimiento Académico se trabajan los datos generados por el Sistema de Control Escolar COMPUCOL tomando el promedio de notas generado durante los 3 primeros periodos académicos del año escolar 2021. Finalmente se diseña la Ficha de datos sociodemográficos con el fin de realizar la demarcación de los resultados. A continuación, se presenta la descripción de cada uno de los instrumentos utilizados.

3.5.1 Ficha de Datos Sociodemográficos

Se construyó específicamente para este estudio una ficha con preguntas de tipo cerrado con las cuales se busca conocer aspectos de información sociodemográfica de los participantes por ejemplo el sexo, la edad, constitución del núcleo familiar, el nivel de escolaridad tanto del encuestado como de sus padres y cuidadores, repitencia escolar, número de hermanos, estrato socioeconómico, tipo de población determinada por su procedencia del sector urbano y rural, así como distancia recorrida para llegar a la institución educativa. Esta información arrojará datos importantes para el desarrollo del proceso investigativo y permitirá corroborar hallazgos de otros estudios empíricos en los cuales se ha determinado que variables como el sexo y la edad son factores clave en la motivación y percepción de autoeficacia. También el nivel de escolaridad principalmente de la madre dado que se múltiples investigaciones han concluido que a mayor nivel de escolaridad de la madre mejor grado de acompañamiento y rendimiento escolar de los hijos.

3.5.2 Cuestionario de Motivación y estrategias de aprendizaje MSLQ

El MSLQ conocido también como Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Pintrich et al., 1991) es un instrumento ampliamente trabajado en el desarrollo de investigaciones y del cual se encuentra extensa bibliografía describiendo sus características, estructura y datos de validación reportando apropiados índices de confiabilidad y validez. Su construcción se le atribuye a Pintrich, McKeachi, Smith, Doljanac, Lin, Naveh-Benjamin, Crooks y Karabenick en 1988 en Estados Unidos. El Cuestionario MSLQ se ha constituido en una medida objetiva que favorece el tratamiento completo de los aspectos afectivo motivacionales y cognitivos es decir de las estrategias que los estudiantes utilizan para el desarrollo del aprendizaje académico.

Es así que el MSLQ ha mostrado índices psicométricos adecuados obteniendo un alfa de Cronbach de 0,75 (Martínez & Galán, 2000), 0,89 (Parra, 2014), 0,8482 (Sabogal, 2011) entre otros. Es un excelente instrumento que facilita el análisis de la motivación y el aprendizaje autorregulado correlacionándolo con otras variables permitiendo obtener un panorama más amplio de la problemática. El MSLQ cuenta con un total de 81 ítems divididos en dos escalas las cuales son: la escala de motivación y la escala de estrategias de aprendizaje (Pintrich, et al. 1991). La escala de motivación se divide en 3 componentes (valoración, expectativas y afectos) el cuestionario está estructurado en formato Likert 7 donde 1 significa “muy en desacuerdo” y 7 “muy de acuerdo” (Pintrich et al, 1991).

Para el desarrollo de la investigación se utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta CMEA FC (Pintrich, Smith, García, McKeachie, 1993; Barraza, Hernández, Zapata y Sabogal, 2009) teniendo en cuenta que la versión original consta de 81 ítems valorado con una escala tipo Likert en un rango de 0 a 7 en donde 0 (No me describe en absoluto) y 7 (Me describe totalmente) se trabaja la versión corta la cual contiene 40 preguntas valorada con una escala Likert en un rango de 1 a 5 en donde 1 es (Nunca) y 5 (Siempre). Los ítems se estructuran así: en relación con el estudio de la Motivación: La valoración de la tarea

incluye los ítems número 20, 26 y 39 mientras que el test de ansiedad a las situaciones de examen se analizan con los ítems 3, 12, 21 y 29. Así mismo se valoran las Estrategias de Aprendizaje cognitivas y metacognitivas para la valoración de las estrategias de elaboración con los ítems 4,5 22, 24 y 25, las estrategias de autorregulación a la metacognición a través de los ítems 16, 30, 31, 32, 34, 35 y 36. En relación a las Estrategias de Administración de Recursos se evalúa el tiempo y los hábitos de estudio con los ítems 2, 8, 17, 18, 33 y 38, mientras que la autorregulación del esfuerzo contempla los ítems 7, 9, 11, 19, 27 y 28 para finalizar las metas de orientación intrínseca se valoran con los ítems 10 y 37. El instrumento mostró para esta investigación psicométricos adecuados obteniendo un Alfa de Cronbach de e 0,849.

Adicionalmente el instrumento mostró adecuados índices psicométricos ya que presenta una alta consistencia interna (Alpha de Cronbach, 8482) y una adecuación muestral de ,907 KMO (meritoria). La confiabilidad hallada para cada factor por Alpha de Cronbach es adecuada: Valoración de la Tarea $\alpha = ,5082$; Test de Ansiedad $\alpha = ,6386$; Estrategias de Elaboración $\alpha = ,7147$; Estrategias de Organización $\alpha = ,6769$; Pensamiento Crítico $\alpha = ,4353$; Autorregulación a la Metacognición $\alpha = ,7505$; Tiempo y Hábitos de Estudio $\alpha = ,6771$; Regulación del Esfuerzo $\alpha = ,6894$; Metas de Orientación Intrínseca $\alpha = ,3658$, siendo este último el índice más bajo entre los factores; estos datos se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Estructura Factorial y Consistencia Interna del MSLQ

Factores principales	Micro variables	Factores hallados	Alpha de Cronbach
Motivación	Componentes de Valor	Valoración de la tarea	,5082
	Componentes Afectivos	Test de ansiedad	,6386
Estrategias de aprendizaje	Estrategias de aprendizaje Cognitivas y Metacognitivas,	Estrategias de elaboración	,7147
		Estrategias de organización	,6769
		Pensamiento crítico	4353
		Autorregulación a la metacognición	,7505
	Estrategias de Administración de Recursos Componentes de Valor Regulación del esfuerzo	Tiempo y hábitos de estudio	,6771
		Regulación del esfuerzo	,6894
		Metas de orientación	,3658
		intrínseca	

Fuente: Elaboración propia

3.5.3 Escala de Autoeficacia

La Escala de Autoeficacia General Percibida (Bandura, 2011) es un cuestionario basado en el concepto de autoeficacia de Albert Bandura. Esta escala ha reportado unos muy buenos índices de confiabilidad validados mediante el coeficiente alfa de Cronbach por ejemplo de 0.89 (Espada, 2011), 0,87 (Sanjuan et al. 2000), 0,91 (Bueno, 2018). La Escala considera la confianza la seguridad que posee un individuo sobre sus capacidades para enfrentar, regular, manejar sus estresores. La escala contempla 10 ítems valorados con una escala Likert de 4 rangos en donde 1 es Incorrecto, 2 Apenas Cierto, 3 Más bien cierto y 4 Cierto. Así en esta escala el valor más alto muestra el mayor nivel de autoeficacia percibida y el valor mínimo se interpreta como el menor nivel de autoeficacia con lo cual el mayor puntaje será 40 y el menor 10. El índice de confiabilidad reportado para esta investigación mediante el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.748.

3.6 Procedimiento

En primer lugar se solicitó al Señor Rector de la Institución permiso para realizar la investigación para lo cual se elaboró una carta en la cual se da a conocer el objetivo de la investigación y los alcances que se pretenden a la vez se realiza la citación a los padres de familia de los estudiantes aprovechando la asamblea general de entrega de informes académicos del segundo periodo escolar con el fin de dar a conocer la investigación y socializar el consentimiento informado (Ver Anexo 1) para poder desarrollar con sus hijos la investigación resaltando la importancia de la confidencialidad absoluta de los datos e información recolectada.

Posteriormente por cursos se realiza la socialización a los estudiantes objeto de estudio la invitación se realizó mediante una convocatoria directa en el aula de clase en donde se les propuso participar en la investigación para conocer información relacionada con los niveles de motivación y percepción de autoeficacia. Así de forma voluntaria y sin límite de tiempo en el aula de Tecnología e Informática donde reciben sus clases diligenciaron los instrumentos seleccionados para la recolección de la información solicitándoles la mayor objetividad posible al contestar de la misma forma se les garantizaba la total confidencialidad de la información se aclaraban todas las dudas que pudieran surgir durante la aplicación de los instrumentos.

3.7 Análisis y Procesamiento de la Información

El análisis de datos se realizó mediante el paquete informático Statistickal Package for Social Sciences (SPSS, versión 22) el cual permite realizar análisis paramétricos de los datos. Este software arroja excelentes estadígrafos descriptivos, medidas de tendencia central y variabilidad como: media y desviación estándar para todas las variables analizadas específicamente el puntaje total de la escala de motivación, así como sus respectivas subescalas la escala de autoeficacia generalizada y el promedio académico que da cuenta del rendimiento académico en el estudiante. Además de lo anterior se procedió al análisis de ítems a fin de

establecer el comportamiento específico de las preguntas, así como posible efecto techo o suelo de los instrumentos.

Para cada uno de los objetivos se realizaron los respectivos análisis estadísticos acompañados de tablas en las cuales se resumen los datos con lo cual se facilita la interpretación de los datos encontrados. Posteriormente se realizaron tablas cruzadas con segmentación por la variable género que permitieran determinar el comportamiento de la motivación y la autoeficacia generalizada. Finalmente se realizaron los análisis de regresión lineal ANOVA para determinar la incidencia de las variables motivación y autoeficacia sobre el rendimiento académico.

3.8 Operacionalización de las Categorías de Estudio

En este apartado se presenta la operacionalización de las variables o categorías convirtiendo los conceptos abstractos en términos concretos, observables, medibles y cuantificables. La descomposición de estos conceptos en sus dimensiones es el primer paso en el proceso de operacionalización de variables así cada dimensión de un concepto es un aspecto relevante que en conjunto resumen o integran el concepto teórico. La dimensión es una propiedad implícita del concepto no observable empíricamente. Estas dimensiones se dividen en elementos más claros que pueden ser medibles a los que se conoce como indicadores. En síntesis, la operacionalización de las variables trabajadas en el estudio se observa en la Tabla 7.

Tabla 7

Operacionalización de variables

	Categorías	Instrumento	Dimensiones	Indicador
<i>Principal</i>	Rendimiento Académico	Sistema de Gestión Académica Compucol	Ambiente familiar	Concepto
			Dinámica familiar	Apoyo
				Roles
				Estructura
<i>Secundaria</i>	Motivación		Escala de Motivación y estrategias de aprendizaje MSLQ	Subniveles
			Escala de Autoeficacia General Percibida	
	Percepción de Autoeficacia			Ítems

Fuente: Elaboración propia

3.8 Consideraciones éticas

Es importante señalar que para la obtención y análisis de la información se preservaron las normas éticas y legales vigentes como por ejemplo la obtención de consentimientos informados de los padres y asentimiento de estudiantes. Dicho consentimiento muestra de forma clara el título de la investigación quién es el responsable de realizar el estudio, cuál es el propósito, es decir qué se busca con el desarrollo de la investigación. Así mismo se mencionan los posibles riesgos asociados a la participación en el estudio, los beneficios implícitos al desarrollo y culminación del trabajo de investigación, el carácter voluntario de participar o no, cuál

es la política de confidencialidad y manejo de la información, cómo se mostrarán o compartirán los resultados y el no conflicto de intereses por parte de la investigadora entre otros. Ver Anexo1

La aplicación de los instrumentos a los estudiantes fue realizada en el aula de clases de Tecnología e Informática siempre acompañados por la investigadora. Durante la aplicación no existió restricción de tiempo. En promedio los participantes emplearon 40 minutos en el diligenciamiento de los instrumentos los cuales fueron aplicados en el horario acordado previamente. Se leyeron en voz alta las instrucciones para cada instrumento de evaluación según el orden de presentación dispuesto en el cuadernillo primero la encuesta sociodemográfica posteriormente la escala de factores motivacionales y finalmente la escala generalizada de autoeficacia.

En el caso de los promedios de las calificaciones obtenidas por el estudiante estos datos fueron suministrados por la institución educativa de acuerdo con el reporte oficial de notas escolares sistematizado en el aplicativo Compucol, Sistema de Gestión Escolar, promediando las notas de los tres primeros periodos académicos del año lectivo 2021 periodo en el cual se desarrolló la investigación. Los datos obtenidos fueron analizados a través de un modelo de regresión lineal múltiple utilizando el paquete estadístico SPSS el cual permite realizar análisis estadístico paramétrico utilizando como prueba el análisis de varianza o ANOVA.

Para finalizar se puede concluir que esta investigación busco conocer si existe o no influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo. Para lo cual se desarrolla la investigación con un paradigma positivista dado el carácter de las variables psicosociales motivación y percepción de autoeficacia por lo cual se desea realizar un vínculo de dichas variables con el rendimiento académico desarrollando el estudio con un diseño transeccional correlacional causal para ello se utilizan dos instrumentos muy reconocidos en el ámbito de la

investigación especialmente social los cuales han mostrado altos índices de confiabilidad. Así mismo gracias a los avances en materia de procesamiento de datos se puede utilizar un software estadístico que facilita en gran medida la sistematización y análisis de la información.

Capítulo IV Resultados de la Investigación

4.1 Resultados

Para dar respuesta al objetivo general de la investigación que pretendía analizar la influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia sobre el rendimiento académico presente en los estudiantes de educación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo se realizó un análisis de regresión lineal ANOVA definiendo como variable dependiente el rendimiento académico de los participantes entonces se realiza ANOVA entre la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico posteriormente ANOVA de cada una de las subescalas de Motivación (Ansiedad Frente a la Tarea; Autorregulación del Esfuerzo y motivación intrínseca) frente al Rendimiento académico.

Dicha información permite concluir que no se presenta incidencia de la percepción de autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes ni tampoco de la motivación en sus subescalas (Ansiedad Frente a la Tarea y Motivación Intrínseca) pero si hay una incidencia significativa de la subescala Autorregulación del Esfuerzo frente al rendimiento académico.

Tabla 8

Influencia de la Percepción de Autoeficacia sobre el Rendimiento Académico

Promedio					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	71144,704	20	3557,235	1,181	0,275
Dentro de grupos	560288,077	186	3012,301		
Total	631432,781	206			

Fuente: Elaboración propia

El ANOVA de la variable “Percepción de autoeficacia” como variable independiente arrojó un valor 0.275 de significancia es decir mayor que 0.05 por lo cual no se evidencian diferencias

significativas entre las medias de las variables por tanto es posible concluir que la percepción de autoeficacia no incide en el promedio académico de los participantes (tabla 8).

Ahora bien, para poder establecer la incidencia de la variable Motivación frente al Rendimiento Académico se realizaron ANOVA por subescalas con el fin de determinar si se presenta o no incidencia para ello se parte de la revisión de los datos relacionados en la subescala Motivación – Ansiedad frente a la tarea los cuales se observan en la (Tabla 9).

Tabla 9

Influencia de la Subescala Ansiedad Frente a la Tarea Sobre el Rendimiento Académico

Promedio					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	46352,083	13	3565,545	1,176	0,299
Dentro de grupos	585080,698	193	3031,506		
Total	631432,781	206			

Fuente: Elaboración propia

El ANOVA de la variable “Ansiedad frente a la tarea” como variable independiente arrojó un valor 0.299 de significancia es decir mayor que 0.05 por lo cual no se evidencian diferencias significativas entre las medias de las variables por tanto es posible concluir que la ansiedad frente a la tarea no incide en el promedio académico de los participantes (Tabla 9).

En relación a la incidencia de la subescala Autorregulación del Esfuerzo frente al rendimiento Académico de los estudiantes los datos arrojan incidencia significativa. Por tanto se muestra que los estudiantes autorregulan apropiadamente su aprendizaje y su esfuerzo es decir entienden el sentido y significado de una tarea, saben tomar decisiones sobre los conceptos y procedimientos que les son útiles a futuro, en la vida diaria, planifican eficientemente, el tiempo que dedican a la realización de actividades escolares a su vez disponen de las condiciones que

favorecen su concentración, poseen interés y persistencia por superar los momentos de duda, frustración y desánimo.

Tabla 10

Influencia de la Subescala Autorregulación del Esfuerzo Sobre el Rendimiento Académico

Promedio					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	87531,111	15	5835,407	2,049	0,014
Dentro de grupos	543901,670	191	2847,653		
Total	631432,781	206			

Fuente: Elaboración propia

El ANOVA de la variable “Autorregulación del esfuerzo” como variable independiente arrojó un valor de 0.014 de significancia es decir menor que 0.05 por lo cual se evidencian diferencias significativas entre las medias de las variables y por tanto es posible concluir que la autorregulación del esfuerzo tiene incidencia en el promedio académico de los participantes (Tabla 10).

Así mismo el ANOVA de la subescala de Motivación Intrínseca muestra la no incidencia de la motivación intrínseca frente al rendimiento académico es decir que para la población estudiada no existen factores internos motivantes por obtener un buen rendimiento académico.

Tabla 11***Influencia de la Subescala Motivación Intrínseca Sobre el Rendimiento Académico***

Promedio					
	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	33609,008	7	4801,287	1,598	0,138
Dentro de grupos	597823,773	199	3004,140		
Total	631432,781	206			

Fuente: Elaboración propia

El ANOVA de la variable “Motivación intrínseca” como variable independiente arrojó un valor 0.138 de significancia es decir mayor que 0.05 por lo cual no se evidencian diferencias significativas entre las medias de las variables y por tanto es posible concluir que la motivación intrínseca no incide en el promedio académico de los participantes (Tabla 11).

Dicho lo anterior y dando respuesta al objetivo general del estudio de investigación se puede concluir que no existe influencia de las variables Motivación y Percepción de autoeficacia frente a la variable Rendimiento Académico de los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo. Así mismo los datos muestran que solamente la subescala Autorregulación del esfuerzo tiene incidencia en el promedio académico de los participantes.

Ahora frente al primer objetivo específico de esta investigación el cual fue evaluar los niveles de motivación en los estudiantes de educación básica y media para lo cual se evaluó la motivación a través del instrumento MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) cuyo análisis permitió concluir que la población objeto de estudio presenta un nivel alto de motivación lo cual se evidencia en los siguientes datos:

Tabla 12 (Parte 1)

Análisis de Ítems Escala de Motivación

Pregunta	Nunca		Raramente		A veces		A menudo		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Intento cambiar la forma en que estudio para cumplir con los requisitos de la asignatura y el estilo de enseñanza del profesor.	18	8.7	33	15.9	88	42.5	47	22.7	21	10.1
2. Me cercioro de que continúe con las lecturas y las asignaciones semanales para este curso.	5	2.4	17	8.2	57	27.5	61	29.5	67	32.4
3. Cuando realizo un parcial pienso en lo mal que lo estoy haciendo en comparación con otros estudiantes.	28	13.5	48	23.2	73	35.3	28	13.5	30	14.5
4. Al leer para esta clase, intento relacionar el material con lo que ya sé.	10	4.8	11	5.3	43	20.8	81	39.1	62	30
5. Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.	34	16.4	44	21.3	64	30.9	40	19.3	25	12.1
6. Cuando se presenta una teoría, interpretación o una conclusión en clase o en las lecturas, intento decidir si esta está bien apoyada en evidencias.	23	11.1	28	13.5	64	30.9	66	31.9	26	12.6
7. Cuando estoy confundido sobre algo que estoy leyendo para la clase, vuelvo atrás y trato de resolverlo.	6	2.9	8	3.9	43	20.8	62	30	88	42.5
8. Estudio generalmente en un lugar en donde puedo concentrarme en mi trabajo académico.	7	3.4	15	7.2	43	20.8	60	29	82	39.6
9. Me esfuerzo en hacer bien los trabajos académicos, incluso sino me gusta lo que estamos haciendo.	3	1.4	12	5.8	33	15.9	70	33.8	89	43
10. En clase, prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender.	3	1.4	12	5.8	45	21.7	67	32.4	80	38.6
11. Pienso que el material de las asignaturas es útil para aprender	4	1.9	15	7.2	45	21.7	54	26.1	89	43
12. Cuando realizo pruebas o exámenes pienso en las consecuencias de fallar.	4	1.9	17	8.2	44	21.3	53	25.6	89	43
13. Cuando estudio para las asignaturas, realizo resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de los conceptos de la clase.	18	8.7	35	16.9	66	31.9	50	24.2	38	18.4
14. Cuando estudio para las asignaturas repaso las lecturas y mis apuntes de la clase e intento encontrar las ideas más importantes.	8	3.9	22	10.6	69	33.3	60	29	48	23.2
15. Intento pensar a través de un tema y decidir lo que se supone que debo aprender.	6	2.9	24	11.6	72	34.8	67	32.4	38	18.4
16. Generalmente me interesan los temas de las asignaturas.	5	2.4	14	6.8	60	29	69	33.3	59	28.5

Pregunta	Nunca		Raramente		A veces		A menudo		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17. Antes de estudiar completamente un nuevo material de la asignatura lo reviso a menudo para ver cómo se organiza.	10	4.8	28	13.5	85	41.1	52	25.1	32	15.5
18. Cuando estudio para la clase, fijo las metas para dirigir mis actividades en cada período del estudio.	8	3.9	33	15.9	76	36.7	52	25.1	38	18.4
19. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es intentar entender el contenido tan a fondo como me sea posible.	3	1.4	20	9.7	50	24.2	73	35.3	61	29.5
20. Raramente encuentro una hora para repasar mis apuntes o lecturas antes de un examen.	6	2.9	35	16.9	76	36.7	51	24.6	39	18.8

Fuente: Elaboración propia

En términos generales las respuestas a las preguntas referidas a la evaluación de la motivación mostraron una tendencia a puntajes altos en la mayoría de los ítems indicando un efecto techo en el instrumento. Razón por la cual se procedió a analizar el conjunto de porcentajes ofrecidos por las opciones de mayor aceptación es decir a menudo y siempre en conjunto y por otra parte la suma de los porcentajes que obedecen a nunca y raramente en conjunto.

En cuanto a los ítems que presentaron mayor puntuación por parte de los estudiantes fueron: el 7 “Cuando estoy confundido sobre algo que estoy leyendo para la clase, vuelvo atrás y trato de resolverlo”, ítem 9 “Me esfuerzo en hacer bien los trabajos académicos incluso sino me gusta lo que estamos haciendo”, ítem 10 “En clase prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad aunque sea difícil de aprender”, ítem 19 “Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es intentar entender el contenido tan a fondo como me sea posible”, ítem 28 “Entender el tema de esta asignatura es muy importante para mí” y por último ítem 35 “Estoy muy interesado (a) en el área a la cual pertenece esta asignatura” dichos factores se refieren a estrategias de administración y recursos y de motivación (Tabla 12 parte 1 y 2).

Tabla 12 (parte 2)

Análisis de ítems escala de motivación

Pregunta	Nunca		Raramente		A veces		A menudo		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
21. Siento una inquietud que me altera cuando realizo un examen.	7	3.4	20	9.7	70	33.8	52	25.1	58	28
22. Intento entender el material en esta clase haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos de dados en la misma.	4	1.9	14	6.8	72	34.8	76	36.7	41	19.8
23. Cuando estudio para esta asignatura, repaso mis notas de la clase y hago un bosquejo de conceptos importantes.	13	6.3	38	18.4	76	36.7	54	26.1	26	12.6
24. Intento relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.	4	1.9	22	10.6	67	32.4	69	33.3	45	21.7
25. Al estudiar para esta asignatura intento determinar qué conceptos no entiendo bien.	5	2.4	21	10.1	74	35.7	50	24.2	57	27.5
26. Encuentro difícil adaptarme a un horario de estudio.	42	20.3	36	17.4	57	27.5	35	16.9	37	17.9
27. Incluso cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes, me esfuerzo por trabajar en ello hasta finalizarlos.	15	7.2	15	7.2	67	32.4	52	25.1	58	28
28. Entender el tema de esta asignatura es muy importante para mí.	5	2.4	2	1	35	16.9	57	27.5	108	52.2
29. Siento palpar rápidamente mi corazón cuando realizo un examen.	18	8.7	21	10.1	49	23.7	40	19.3	79	38.2
30. Intento aplicar ideas de lecturas de las asignaturas en otras actividades de la clase tales como exposiciones y debates.	11	5.3	29	14	81	39.1	58	28	28	13.5
31. Siempre que leo u oigo una afirmación o conclusión en esta clase, pienso en alternativas posibles.	6	2.9	29	14	82	39.6	59	28.5	31	15
32. Me cuestiono para estar seguro de que entendí el material que he estado estudiando en esta clase.	6	2.9	21	10.1	60	29	82	39.6	38	18.4
33. Tengo un lugar habitual para estudiar.	12	5.8	17	8.2	46	22.2	39	18.8	93	44.9
34. En una clase que me gusta, prefiero el material de la asignatura que realmente me desafía así puedo aprender nuevas cosas.	10	4.8	16	7.7	45	21.7	66	31.9	70	33.8
35. Estoy muy interesado (a) en el área a la cual pertenece esta asignatura.	2	1	8	3.9	50	24.2	62	30	85	41.1
36. Utilizo el material del curso como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas sobre él.	6	2.9	21	10.1	64	30.9	63	30.4	53	25.6

Pregunta	Nunca		Raramente		A veces		A menudo		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37. Si los materiales del curso son difíciles de entender, cambio la manera de leer el material.	15	7.2	20	9.7	94	45.4	58	28	20	9.7
38. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para esta asignatura.	21	10.1	24	11.6	64	30.9	62	30	36	17.4
39. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, renuncio a este y solo estudio lo más fácil.	41	19.8	38	18.4	63	30.4	45	21.7	20	9.7
40. Si tomo apuntes confusos en clases me aseguro de ordenarlos más tarde	29	14	37	17.9	51	24.6	47	22.7	43	20.8

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificadas las preguntas con mayor puntuación se procedió a analizar el conjunto de ítems con menor puntuación (en un gran porcentaje de los participantes) a partir de lo cual se identificaron: ítem 3 “Cuando realizo un parcial pienso en lo mal que lo estoy haciendo en comparación con otros estudiantes”, ítem 5 “Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos”, ítem 26 “Encuentro difícil adaptarme a un horario de estudio” y por último el ítem 39 “Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, renuncio a este y solo estudio lo más fácil”. Los cuales en su mayoría corresponden a estrategias de motivación a excepción del ítem 5 que hace parte de las estrategias cognitivas y metacognitivas (Tabla 12 parte 1 y 2).

Como se mencionó anteriormente la versión corta del cuestionario de motivación trabaja 7 subescalas en las cuales se organizan las 40 preguntas del instrumento. Dichas subescalas se muestran en la Tabla 13 mostrando el número de participantes los valores mínimos y máximos obtenidos, así como la media y la desviación y el índice de confiabilidad para cada una de las subescalas del Cuestionario de Motivación MSLQ.

Tabla 13

Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Motivación

Escalas del cuestionario de motivación	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	CI
Valoración de la tarea	207	4	15	9,17	2,407	
Ansiedad a las situaciones de examen	207	5	20	14,25	2,922	
Estrategias de elaboración	207	7	24	17,66	3,021	
Estrategias de organización	207	5	20	13,22	3,092	.849
Pensamiento crítico	207	5	15	9,83	2,012	
Autorregulación a la metacognición	207	10	34	25,62	3,857	
Tiempo y los hábitos de estudio	207	7	30	21,68	3,836	
Autorregulación del esfuerzo	207	9	25	19,73	3,074	
Metas de orientación intrínseca	207	3	10	7,24	1,468	

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las subescalas del MSLQ con puntajes más altos se procedió a la identificación de aquellas que presentaran menor distancia entre la media y el puntaje máximo identificando mayor desempeño de metas de orientación intrínseca seguida de autorregulación del esfuerzo. Por su parte los puntajes más bajos se ubicaron en: Autorregulación a la metacognición y Tiempo y los hábitos de estudio (Tabla 13). El reporte de consistencia interna mostró un índice de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach de .849 el cual es excelente.

Por otra parte, el segundo objetivo específico de esta investigación se centró en establecer los niveles de percepción de autoeficacia presentes en los educandos por lo cual se realizó el análisis de ítems de la Escala de Autoeficacia Generalizada presente en los estudiantes a continuación se muestran los resultados obtenidos al respecto:

Tabla 14**Análisis de Ítems Escala de Autoeficacia Generalizada**

Pregunta	Incorrecto		Apenas cierto		Más bien		Cierto	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	14	6.8	34	16.4	69	33.3	90	43.5
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	4	1.9	17	8.2	52	25.1	134	64.7
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	2	1	20	9.7	87	42	98	47.3
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	7	3.4	64	30.9	88	30.9	48	34.3
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	6	2.9	27	13	108	52.2	66	31.9
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	18	8.7	62	30	82	39.6	45	21.7
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	12	5.8	52	25.1	74	35.7	69	33.3
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	6	2.9	22	10.6	76	36.7	103	49.8
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	8	3.9	40	19.3	93	44.9	66	31.9
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	4	1.9	26	12.6	97	46.9	80	38.6

Fuente: Elaboración propia

Los ítems del reactivo que mostraron puntuaciones más altas referidas a mayor identificación fueron: ítem 2 “ Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”, ítem 3 “Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas”, ítem 5

“Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”, ítem 8 “Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario” y para finalizar ítem 10 “Al tener que hacer frente a un problema generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo”. Mientras que los ítems con menor puntuación fueron: el 4 “Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados” y el ítem 6 “Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles” (Tabla 14).

También es importante mostrar los datos estadísticos descriptivos de la Escala de Autoeficacia Generalizada puntualizando los valores máximos y mínimos encontrados de acuerdo con la escala que maneja el reactivo, así como el valor de la media, la desviación estándar y el índice de confiabilidad arrojados una vez se realiza la sistematización de los datos recopilados.

Tabla 15

Estadísticos Descriptivos Sobre Autoeficacia

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	CI
Autoeficacia generalizada	207	13	40	31,32	4,468	.748

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, la autoeficacia mostró puntajes mínimos de 13 y máximos de 40 con una media de 31,32 indicando puntajes ubicados en niveles medio altos de la escala en su puntaje global. Con lo cual se puede afirmar que los estudiantes presentan una percepción de autoeficacia generalizada ubicada en el nivel medio alto. Por su parte el índice de confiabilidad del instrumento arrojó un valor de .748 el cual se considera como bueno (Tabla 15).

Para responder al tercer objetivo específico que consistía en analizar los niveles de rendimiento académico a través de los resultados de las pruebas internas se procedió al análisis

del promedio académico obtenido a través de las notas acumuladas durante los tres primeros periodos académicos del año escolar 2021. Al respecto se identificó que los puntajes se ubicaron un rango entre 2.17 y 4.66 con una media de 3.92 indicando una tendencia a puntajes medio altos en los participantes (Tabla 16).

Tabla 16

Estadísticos Descriptivos Rendimiento Académico

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Rendimiento académico	207	2.17	4.66	3.92	0.590

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente para presentar mayor claridad en los niveles de rendimiento académico y poder dar respuesta al objetivo planteado se organizan los datos por niveles de valoración de acuerdo al SIE Sistema de Institucional de Evaluación contemplando tres niveles tal como se muestra en la (Tabla 17). Dicho lo anterior se concluye que el nivel de rendimiento académico de los educandos analizados se ubica en un nivel medio alto.

Tabla 17

Nivel de Rendimiento Académico

Promedio académico	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	10	4,8
Medio	89	43,0
Alto	108	52,2

Fuente: Elaboración propia

Para responder al cuarto objetivo específico el cual se centraba en comparar la motivación por sexo frente a los niveles de rendimiento académico y la percepción de autoeficacia se procedió a realizar tablas cruzadas por sexo teniendo en cuenta que en la muestra se presentan

más mujeres que hombres. Entonces en primer lugar se presenta la comparación del rendimiento académico por sexo para lo cual se obtuvieron las principales medidas estadísticas de tendencia central. Así en la tabla se muestra la media, desviación estándar y los valores mínimos y máximos encontrados por sexo a partir de los cual se identificó lo siguiente.

Tabla 18

Comparación del Rendimiento Académico por Sexo

Nivel de promedio académico			
Mujer	N	Válido	110
		Perdidos	0
	Media		2,63
	Desv. Desviación		0,539
	Mínimo		1
	Máximo		3
Hombre	N	Válido	97
		Perdidos	0
	Media		2,30
	Desv. Desviación		0,598
	Mínimo		1
	Máximo		3

Fuente: Elaboración propia

Los niveles de promedio académico de los participantes indican que las mujeres obtuvieron medias un poco más altas que los hombres, así como una desviación estándar menor que los hombres es decir que sus puntajes fueron más homogéneos (Tabla 18).

Tabla 19***Comparación de Nivel de Rendimiento Académico por Sexo***

Sexo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	Bajo	3	2.7
	Medio	35	31.8
	Alto	72	65.5
	Total	110	100.0
Hombre	Bajo	7	7.2
	Medio	54	55.7
	Alto	36	37.1
	Total	97	100.0

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las frecuencias y porcentajes coinciden con lo hallado en las tablas cruzadas de los descriptivos. No obstante, es posible analizar con mayor profundidad que el 65.5% de las mujeres obtuvieron puntajes ubicados en el nivel alto seguidos del 31.8% en nivel medio. En tanto solo el 37.1% de los hombres se ubicaron en puntajes altos y un 55.7% en promedio considerados medios (Tabla 19).

En relación a la comparación de la variable Motivación por sexo al igual que en las anteriores tablas cruzadas se presenta en primera medida la información de las tablas cruzadas de la Motivación generalizada frente al sexo mostrando también las principales medidas estadísticas de tendencia central obtenidas de la sistematización de los datos a través del paquete estadístico.

Tabla 20

Comparación de la Motivación por Sexo

Nivel de autoeficacia			
Mujer	N	Válido	110
		Perdidos	0
		Media	1,79
		Desv. Desviación	0,825
		Mínimo	1
		Máximo	3
Hombre	N	Válido	97
		Perdidos	0
		Media	1,97
		Desv. Desviación	0,809
		Mínimo	1
		Máximo	3

Fuente: Elaboración propia

Con relación a los puntajes obtenidos en el Cuestionario de motivación MSLQ los estadísticos descriptivos evidencian que los hombres obtuvieron una media más alta frente a los puntajes de las mujeres (Tabla 20).

En segundo lugar, se presenta la información de las tablas cruzadas de las Subescalas de Motivación frente al sexo mostrando al igual las principales medidas de tendencia central como se muestra en la Tabla 21.

Tabla 21

Comparación de las Subescalas Referidas a la Motivación por Sexo

Sexo		Nivel valoración de la tarea	Nivel de ansiedad exámenes	Nivel de autorregulación del esfuerzo	Nivel de orientación intrínseca	metas
Mujer	N Válido	110	110	110	110	
	Perdidos	0	0	0	0	
	Media	1,78	1,74	1,61	1,83	
	Desv. Desviación	0,682	0,700	0,692	0,715	
	Mínimo	1	1	1	1	
	Máximo	3	3	3	3	
	Hombre	N Válido	97	97	97	97
	Perdidos	0	0	0	0	
	Media	1,71	1,75	1,79	1,93	
	Desv. Desviación	0,721	0,693	0,691	0,711	
	Mínimo	1	1	1	1	
	Máximo	3	3	3	3	

Fuente: Elaboración propia

La comparación de las subescalas específicas referidas a la motivación mostró que las mujeres obtuvieron una media más alta en las subescalas de metas de orientación intrínseca seguida de valoración de la tarea. En tanto en los hombres las subescalas con medias más altas fueron en primer lugar metas orientación intrínseca y autorregulación del esfuerzo. En términos generales se concluye que el comportamiento fue similar en hombres y mujeres, aunque los hombres mostraron una leve tendencia a puntajes mayores es decir presentan mejores niveles de motivación en contraste con las mujeres (Tabla 21).

Tabla 22**Comparación de las Subescalas Motivación a la Tarea por Sexo**

Sexo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	Bajo	40	36,4
	Medio	54	49,1
	Alto	16	14,5
	Total	110	100,0
Hombre	Bajo	43	44,3
	Medio	39	40,2
	Alto	15	15,5
	Total	97	100,0

Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de brindar mayor información sobre los puntajes obtenidos por los participantes en las subescalas de motivación se analizaron de manera independiente identificando que para el caso de la valoración de la tarea las mujeres presentaron puntajes que se ubicaron en su mayoría en el nivel medio en tanto la mayoría de los hombres se ubicaron en el nivel bajo (Tabla 22).

Tabla 23**Comparación de los Niveles de Ansiedad Frente a los Exámenes por Sexo**

Sexo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	Bajo	45	40,9
	Medio	49	44,5
	Alto	16	14,5
	Total	110	100,0
Hombre	Bajo	38	39,2
	Medio	45	46,4
	Alto	14	14,4
	Total	97	100,0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la ansiedad frente a los exámenes tanto hombres como mujeres obtuvieron puntajes que se ubicaron en su mayoría en el nivel medio, aunque fue un poco menor el porcentaje de éstas que obtuvieron puntajes bajos con respecto a los hombres (Tabla 23).

Tabla 24

Comparación de los Niveles de Autorregulación del Esfuerzo por Sexo

Sexo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	Bajo	56	50,9
	Medio	41	37,3
	Alto	13	11,8
	Total	110	100,0
Hombre	Bajo	35	36,1
	Medio	47	48,5
	Alto	15	15,5
	Total	97	100,0

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la subescala de autorregulación del esfuerzo la mayoría de las mujeres se ubicaron en el puntaje bajo seguido de puntajes medios. Por su parte en los hombres los resultados fueron muy parecidos con una leve diferencia dado que sus puntajes fueron levemente altos (Tabla 24).

Sobre la subescala de orientación intrínseca la mayoría de las mujeres se ubicaron en puntajes medios cuestión similar se presentó en los hombres. No obstante, fue menor el porcentaje de hombres que se ubicó en puntajes bajos con respecto a las mujeres (Tabla 25).

Tabla 25

Comparación de Metas de Orientación Intrínseca por Sexo

Sexo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	Bajo	39	35,5
	Medio	51	46,4
	Alto	20	18,2
	Total	110	100,0
Hombre	Bajo	28	28,9
	Medio	48	49,5
	Alto	21	21,6
	Total	97	100,0

Fuente: Elaboración propia

De la información generada en las tablas cruzadas se puede establecer a manera de conclusión general que los hombres presentan niveles más altos de motivación frente a las mujeres. Sin embargo, el análisis detallado por subescalas permite concluir que las mujeres obtuvieron una media más alta en las subescalas de metas de orientación intrínseca seguida de valoración de la tarea. En tanto en los hombres las subescalas con medias más altas fueron en primer lugar metas orientación intrínseca y autorregulación del esfuerzo. Mientras que en relación a la subescala valoración de la tarea las mujeres presentaron puntajes de nivel medio.

En contraste con la mayoría de los hombres cuyos puntajes se ubicaron en el nivel bajo por su parte en cuanto a la ansiedad frente a los exámenes tanto hombres como mujeres obtuvieron puntajes ubicados en el nivel medio y finalmente en referencia a la subescala de autorregulación del esfuerzo tanto hombres como mujeres presentan niveles bajos.

Tabla 26

Comparación de la Autoeficacia Generalizada por Sexo

Sexo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	Bajo	51	46,4
	Medio	31	28,2
	Alto	28	25,5
	Total	110	100,0
Hombre	Bajo	33	34,0
	Medio	34	35,1
	Alto	30	30,9
	Total	97	100,0

Fuente: Elaboración propia

Por su parte el análisis de la variable autoeficacia generalizada que fue hallada a través del puntaje global de la escala seleccionada para este efecto mostro que el 46.4% de las mujeres obtuvo un puntaje calificado en nivel bajo en comparación con los hombres quienes en su mayoría se ubicaron en puntajes medios (Tabla 26)

Tabla 27

Correlación Entre las Variables

		Promedio académico	Valoración de la tarea	Ansiedad a las situaciones de examen	Estrategias de elaboración	Estrategias de organización	Pensamiento crítico	Auto regulación a la meta cognición	Tiempo y los hábitos de estudio	Autorregulación del esfuerzo	Metas de orientación intrínseca	Autoeficacia generalizada
Estrategias de organización	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,039	,196**	,187**	,399**	1						
Pensamiento crítico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,013	,241**	0,090	,425**	,390**	1					
Autorregulación a la metacognición	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,137*	,210**	,164*	,534**	,446**	,357**	1				
Tiempo y los hábitos de estudio	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,218**	,184**	,179*	,522**	,431**	,314**	,542**	1			
Autorregulación del esfuerzo	Correlación de Pearson	,243**	-0,004	,202**	,437**	,310**	,344**	,442**	,448*	1		

	Promedio académico	Valoración de la tarea	Ansiedad a las situaciones de examen	Estrategias de elaboración	Estrategias de organización	Pensamiento crítico	Auto regulación a la metacognición	Tiempo y hábitos de estudio	Auto regulación del esfuerzo	Metas de orientación intrínseca	Autoeficacia generalizada
	Sig. (bilateral)	0,000	0,952	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Metas de orientación intrínseca	Correlación de Pearson	,173*	,252**	,158*	,429**	,263**	,290**	,484**	,364*	,339**	1
	Sig. (bilateral)	0,013	0,000	0,023	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
Autoeficacia generalizada	Correlación de Pearson	-0,010	0,072	0,062	,372**	,279**	,274**	,334**	,348*	,335**	,187**
	Sig. (bilateral)	0,889	0,306	0,372	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,007

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

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

El análisis de correlación entre las variables evidenció la presencia de correlaciones positivas estadísticamente significativas entre diferentes variables evaluadas. Se hallaron correlaciones positivas significativas, aunque bajas entre promedio académico, tiempo y hábitos de estudio, así como autorregulación del esfuerzo. Por otra parte las correlaciones más altas se ubicaron entre: 1. estrategias de elaboración con pensamiento crítico (.425**), 2. autorregulación de la metacognición (.534**) con estrategias de elaboración y con estrategias de organización (.446**), 3. tiempo y hábitos de estudio con estrategias de elaboración (.522**) con estrategias de organización (.431**), autorregulación a la metacognición (.542**), 4. autorregulación del

esfuerzo con autorregulación a la metacognición (.442**) y con tiempo y los hábitos de estudio (.448**) (Tabla 27).

Finalmente se puede concluir que el objetivo general y los objetivos específicos fueron desarrollados satisfactoriamente gracias a la participación de la población objeto de estudio quienes con su colaboración facilitaron la recolección de los datos en los instrumentos seleccionados para tal efecto. Por su parte la sistematización y el análisis de la información se realizó exitosamente garantizando la confiabilidad y calidad de la está guardando los principios éticos para el manejo de datos lo cual conlleva a finalmente dar respuesta a los interrogantes planteados en el estudio de investigación.

Capítulo V Discusión y Conclusiones

Discusión

La presente investigación intentó analizar la influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia sobre el rendimiento académico. Para dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados se realizaron análisis de regresión lineal ANOVA en los cuales se definió como variable dependiente el rendimiento académico de los participantes y como variables independientes la Motivación y la percepción de Autoeficacia. De esta forma para dar respuesta al objetivo general cuya pregunta de investigación fue: ¿Cómo influye la motivación y la percepción de autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes de básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo? se puede concluir que la Motivación y la percepción de autoeficacia no inciden en el rendimiento académico presente de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de San Mateo. Respuesta inesperada en la investigación dado que se esperaba que los aspectos motivacionales y la percepción de autoeficacia o al menos una de estas variables independientes tuvieran mayor relevancia sobre el rendimiento escolar.

Estos resultados contrastan con los obtenidos en otros estudios por ejemplo desde lo planteado por Garrido (2000) quien concibe la motivación como un proceso psicológico que conduce al estudiante a la realización de actividades y tareas escolares facilitando el desarrollo de procesos de aprendizaje y competencias de forma activa y participativa lo cual va en la misma línea de Solano (2015) quien en su estudio empírico demostró que el rendimiento académico en educación secundaria está condicionado por las aptitudes y las actitudes para poder sugerir la implementación de programas de intervención mediada tomando como eje central la inteligencia mediacional considerando que dichos programas contribuirán al fortalecimiento y mejoramiento del rendimiento académico.

Claro está que estos hallazgos desde una óptica teórica muestran la superficialidad con la que el sistema educativo trata los factores motivacionales en el rendimiento escolar. En concordancia con lo expuesto por Navarro (2003) el rendimiento académico no se puede reducir a una cifra pues en él inciden múltiples aspectos que el sistema deja de lado. Esto explicaría la presencia de las bajas correlaciones entre la motivación, la percepción de autoeficacia y el rendimiento escolar demostrando de forma preocupante que las políticas educativas y de forma generalizada los docentes están dejando de lado los aspectos motivacionales y la autoeficacia en los procesos evaluativos esto va en la misma línea de lo encontrado en el estudio desarrollado por Solano (2015) en donde se concluye que la labor docente no se debe limitar a la enseñabilidad es necesario diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje que contribuyan a minimizar las tasas de abandono escolar y deserción.

Por otra parte en relación con el primer objetivo específico cuya pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son los niveles de motivación en los estudiantes de educación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo? los resultados obtenidos en el estudio muestran que los estudiantes objeto de este estudio presentan niveles de motivación ubicados en una escala de nivel alto coincidentes con los encontrados en el estudio de Bedoya (2015) considerando que el alumno puede mostrar motivación pero no se ve reflejada en el rendimiento escolar lo cual lleva a desconocer en la mayoría de casos la valía para el desarrollo y fomento de conductas académicas autoiniciadas y su incidencia en el rendimiento académico. En armonía con los postulados del socio constructivismo y la teoría del aprendizaje social concluyendo que no se pueden dejar de lado los aspectos psicosociales en los procesos evaluativos pues los verdaderos procesos de aprendizaje surgen de la interacción social del sujeto con su contexto y de la aplicabilidad que este les dé a los conocimientos adquiridos.

De igual forma para el mismo objetivo y para mayor profundidad en la respuesta se consideran los datos arrojados del análisis de las subescalas motivacionales: motivación a la

tarea, ansiedad ante las situaciones de examen, las estrategias de elaboración, estrategias de organización, el pensamiento crítico, la autorregulación a la metacognición, el tiempo y los hábitos de estudio, la autorregulación del esfuerzo y las metas de orientación intrínseca las cuales muestran que los estudiantes han desarrollado una apropiada autorregulación metacognitiva. Lo cual significa que manejan su propia motivación hacia el aprendizaje siendo este un punto clave en el socio constructivismo y la teoría del aprendizaje social facilitando y dando a los educandos una variedad de estrategias que puedan elegir durante sus actividades de aprendizaje favoreciendo así la autonomía y la resolución creativa de problemas permitiéndoles a la vez adaptarse a sus necesidades según el contexto.

Esto guarda congruencia con los hallazgos del estudio empírico de Becerra (2015), ratificando que la capacidad de autorregulación del esfuerzo que muestran los estudiantes cuando aquello que tienen que aprender les resulta social y vitalmente relevante, cognitivamente desafiante o profesionalmente útil centran su atención y su esfuerzo. Es decir, despierta su interés su curiosidad de igual manera los datos arrojan una media alta en el uso de estrategias de elaboración y organización reafirmando la incidencia del modelo constructivista y el enfoque de aprendizaje significativo implementado esto en concordancia con lo expresado por múltiples autores como Nicholls, Dweck, Eliot entre otros quienes han argumentado que las metas que los estudiantes persiguen influyen en la manera de hacer frente a la situación escolar.

Igualmente, los datos muestran que los estudiantes dedican un tiempo que se puede considerar apropiado para realizar sus actividades académicas es decir estudiar como todo hábito el estudio es una conducta que se debe adquirir y desarrollar de ahí que se requiera de estrategias, de modelos adecuados en el colegio, el hogar y por supuesto del apoyo de los padres pues como todo proceso el inicio demanda un constante refuerzo y acompañamiento para poder reafirmar el hábito. Así pues, en consonancia con los hallazgos de Solano (2015) la información muestra que los jóvenes han adoptado unos buenos hábitos de estudio lo cual en gran medida

se constituye en un poderoso predictor del éxito académico. Dado que la forma en que se planifica y organiza el tiempo es un tema de hábitos y determina en gran parte el aprovechamiento del tiempo y por ende el rendimiento académico. Todo lo anterior reafirma los postulados de Maslow y McClelland en relación con la motivación como hilo conductor de las conductas frente al aprendizaje.

Del mismo modo la subescala de ansiedad ante las situaciones de exámenes ha presentado una media también significativa dando origen a dos interpretaciones: la primera teniendo en cuenta que ésta ha sido una experiencia por la cual todos en algún momento de la vida hemos pasado en una situación donde importa mucho el rendimiento o existe una gran presión por hacer las cosas bien y que a pesar de haber preparado la prueba, de dominar bastante la materia, de tener los conocimientos apropiados, el estrés ha jugado una mala pasada y ha quedado la mente completamente en blanco, bloqueada, paralizada o los nervios han dominado de forma tal que se ha sentido una incapacidad abrumadora de responder a esas preguntas. La segunda interpretación se ha originado cuando los estudiantes no se han preparado bien para su examen. Sin embargo, les importa hacerlo bien y el no tener la confianza y la seguridad de haber estudiado les genera ansiedad pues es lógico que les preocupe sacar mala nota. En consonancia con los estudios desarrollados en donde se encontró que estos factores personales impulsivos y motivacionales han mostrado estar relacionados de alguna manera con el rendimiento escolar.

En cuanto a la subescala de pensamiento crítico se puede observar que éste es algo incipiente esto posiblemente se da porque a nivel general en la institución posiblemente no se fomenta el desarrollo de actividades y tareas que promuevan la curiosidad de los estudiantes el deseo por investigar, por desarrollar habilidades tampoco se realimenta de forma correcta el desarrollo de las mismas se están dejando de lado los espacios que estimulen el debate facilitando la memorización de conocimientos.

Esto se da en muchas ocasiones porque el cuerpo docente de forma general se queda en la asignación de tareas meramente reproductivas conllevando a reafirmar malos métodos de estudio situación propicia para que desde la comunidad educativa en particular los docentes focalicen sus esfuerzos en la implementación de estrategias que potencien la capacidad de reflexión, la flexibilidad, la lógica, la posibilidad de duda, de cuestionar las cosas y no aceptar todo como verdades absolutas. Es decir, despertar la curiosidad. Es aquí en donde los maestros están llamados a propiciar espacios que les permitan a los estudiantes preguntar, explorar y compartir lo que saben, imaginan e ignoran, así como aprender a aplicar su conocimiento y sus sentimientos sin exponerse a situaciones de bullying y matoneo por parte de sus propios compañeros y profesores.

En relación a la subescala de metas de orientación intrínseca los resultados guardan relación con los datos de la subescala de valor de la tarea mostrando unos niveles bajos lo cual deja ver que los estudiantes no muestran una apropiada motivación intrínseca que sea coherente con el valor a la tarea. Teniendo en cuenta que ésta surge como un interés personal tal como lo menciona Zimmerman (2008), Navas y Sampascual (2008) así cuando los estudiantes persiguen sus metas de aprendizaje muestran preocupación por comprender y dominar los conceptos, las temáticas, por enriquecer su conocimiento en definitiva por aprender algo nuevo o desarrollar una nueva habilidad con esfuerzo.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico cuya pregunta de investigación fue: ¿Qué características y niveles de percepción de autoeficacia presentan en los educandos de formación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo? a través de la aplicación de la escala de Autoeficacia General se obtuvo como resultado que los adolescentes evaluados presentan un nivel de autoeficacia apropiado con una media de 31,32 sobre un puntaje global de 40 puntos siendo este el valor máximo a obtener en la escala de Autoeficacia General. Dichos índices son clave especialmente en la adolescencia puesto que el evaluar y modificar los

propios pensamientos y conductas facilita conocer su autoeficacia. Tal como lo mencionó Bandura quien refiere la autoeficacia como la convicción que cada individuo tiene de sus propias capacidades para organizar, planear y desarrollar tareas, acciones que le permitan hacer frente a diversidad de situaciones cotidianas.

Particularmente se podría decir que los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo muestran una gran confianza en sus capacidades para la resolución de problemas. Esto ratifica lo planteado por Harter(1992) quien concibe la autoeficacia como un factor fundamental de orientación motivacional hacia el aprendizaje en el aula permitiéndoles poner en acción sus conocimientos es aquí en donde en consonancia con lo expuesto anteriormente los supuestos teóricos de Vigostsky, Bandura, Maslow y McClelland cobran aún mayor relevancia pues para la resolución de problemas se requiere de la activación y reorganización no solo de los conocimientos previos que combinados con los nuevos y con la ayuda de la observación directa de la exploración del problema permitirán al estudiante dar una solución apropiada requiriendo además de altos niveles de motivación como se mencionó en el desarrollo del primer objetivo de la investigación.

Al mismo tiempo los datos también corroboran lo hallado por Veiga, et. al (2015) permitiendo concluir que la persistencia para lograr las metas propuestas es uno de los aspectos que más influye en las conductas para el desarrollo de procesos de aprendizaje en los estudiantes. Estos hallazgos son coincidentes con los encontrados en los estudios de Muñoz y Jojoa (2014). Así tener claro cuál es su motivación, cuáles son los objetivos propuestos, determinar y trabajar por sus sueños, sus metas sin dejarse vencer al menor tropiezo al menor inconveniente muchas de las veces aún sin contar con el apoyo y la aprobación de la familia son aspectos que se deben destacar y que contribuyen en gran medida a tener y fomentar una motivación constante para no rendirse ante las dificultades y persistir en el desarrollo y consolidación de su proyecto de vida.

De igual manera y en línea con los postulados teóricos de Bandura (1977) quien argumenta que los juicios de autoeficacia se fundamentan en los logros del sujeto y esto se comprueba en los estudios y hallazgos de Torres et al. (2015) y Avalos et al. (2018) quienes señalan que las representaciones favorables de autoeficacia facilitan la consecución de metas y objetivos relacionados. Así se puede afirmar que algunos jóvenes no manejan de forma eficiente las situaciones inesperadas a pesar de que al parecer se tiene claridad sobre cuáles son sus sueños y muchas veces se ha estructurado y desarrollado una ruta de objetivos y metas para alcanzarlos no se está exento de que en el camino surjan ciertas situaciones difíciles e inesperadas que amenazan con el abandono y la procrastinación que conducen a dejar todo de lado a perder el norte, el interés y a estados de falta de motivación.

En cuanto al tercer objetivo en el cual se busca analizar los niveles de rendimiento académico y cuya pregunta de investigación es ¿Cómo es el rendimiento académico a través del promedio académico obtenido en un periodo dado? para dar respuesta a este interrogante se trabajó con el promedio acumulado de notas de los tres primeros periodos del año escolar 2021 periodo en el que se desarrolló el estudio. Dichos datos fueron tomados del sistema de gestión escolar Compucol en donde se pudo establecer un promedio general de 3,92 considerado medio alto. Estos resultados se pueden analizar desde varios puntos de vista así por ejemplo se podría afirmar de forma empírica que los estudiantes están desarrollando sus procesos de aprendizaje de forma satisfactoria adquiriendo los conocimientos y competencias básicos necesarios para ser promovidos en cada nivel.

Otro de los análisis que se puede establecer es que en la Institución Educativa se estaría evaluando de forma tradicional es decir únicamente aspectos conceptuales solamente conocimientos dando cuenta de la capacidad individual, de sus hábitos de estudio sistemáticos dejando de lado los factores motivacionales lo cual va en contra de los postulados teóricos que guían este estudio es decir del aprendizaje social del socio constructivismo y en armonía con los

hallazgos de los estudios empíricos de Becerra (2015) en donde se manifiesta que la autoeficacia y la motivación son fundamentales en el desarrollo de los procesos de formación. Esto conlleva a que el deseo de estudiar y de aprender sea irrelevante pues se está dejando de lado la evaluación del ser y el saber hacer como lo afirma en su estudio Sagone y De Caroli (2016) situación que conlleva a una disminución progresiva en la motivación intrínseca redundando negativamente en su aprendizaje y logro académico posterior.

En relación al cuarto objetivo el cual busca comparar la motivación por género frente a los niveles de rendimiento académico y la percepción de autoeficacia para el cual se estableció como pregunta problematizadora ¿Cuáles son las diferencias entre la motivación, el rendimiento académico y la percepción de autoeficacia según el sexo de los estudiantes? de forma general y gracias a las correlaciones cruzadas realizadas entre el rendimiento académico y el género son las adolescentes las que presentan un mejor desempeño académico. Esto concuerda con los hallazgos de los estudios de Pareja y Mejía (2019) y Rossi et al. (2020) quienes indican que las mujeres presentan correlaciones más altas entre la motivación de logro y el aprovechamiento escolar ratificando los resultados mostrados en los informes de los resultados de las Pruebas Pisa 2018 en donde desde 2006 las jóvenes han mostrado mejores resultados en general en la puntuación obtenida a pesar de que en el último año 2018 la diferencia entre hombres y mujeres ha disminuido en dos de las tres áreas evaluadas en PISA.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación contradicen lo esperado puesto que se suponía que las variables independientes factores motivacionales y percepción de autoeficacia arrojarían una considerable incidencia sobre la variable dependiente rendimiento académico en los estudiantes de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo. Situación que no se presentó dicho de otra manera la respuesta a la pregunta de investigación es la motivación y la percepción de autoeficacia no influyen sobre el rendimiento académico presente en los estudiantes de educación básica y media confirmando así la hipótesis nula de la investigación.

Estos hallazgos son una gran oportunidad para analizar las prácticas pedagógicas realizadas al interior de la institución lo cual conlleva a efectuar una reevaluación de los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las mismas, las estrategias utilizadas así como el papel de los docentes en su quehacer pedagógico puesto que al parecer se están dejando de lado procesos que favorezcan el verdadero desarrollo de competencias desde el saber ser y el saber hacer privilegiando el aprendizaje conceptual (saber, saber) que en la mayoría de casos por falta de contextualización se adquiere de forma momentánea por la nota, por aprobar la asignatura y nada más lo cual incide en la motivación intrínseca y la percepción de autoeficacia de la comunidad estudiantil.

Cada uno de los objetivos específicos se desarrolló de manera satisfactoria de forma tal que se logró evaluar el nivel de motivación de los estudiantes de la I.E. estableciendo que en general los jóvenes objeto de este estudio presentan niveles altos de motivación. Los hallazgos obtenidos de la valoración de las subescalas motivacionales muestran el desarrollo apropiado de procesos metacognitivos, la autorregulación de estrategias de aprendizaje, la dedicación adecuada de tiempos de estudio y la adaptación favorable a los hábitos y horarios establecidos

por la institución educativa. Sin embargo, son preocupantes los índices motivacionales de la subescala de desarrollo de pensamiento crítico dado que se encuentran por debajo de la media permitiendo corroborar lo expresado anteriormente en relación a la limitación de los procesos evaluativos en los cuales se están considerando solamente aspectos conceptuales dejando de lado el análisis, el contexto, la praxis es decir no se está fomentando el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y por ello se ratifica la sentida necesidad de fomentar estrategias que incentiven y generen en la población estudiantil una actitud propositiva y crítica.

Frente a qué características y niveles de percepción de autoeficacia presentan los educandos de formación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo se puede concluir que a nivel general los estudiantes muestran niveles aceptables de autoeficacia manifestada en la autoconfianza de sus capacidades para la resolución de problemas y en la persistencia para el logro de metas considerando que en la percepción de autoeficacia de cada individuo inciden otras variables como por ejemplo el estrato socioeconómico, el nivel escolar de los padres, la solidez del proyecto de vida entre muchas más. Es importante resaltar que estos aspectos no se consideraron en esta investigación y sería muy favorable el desarrollo de futuras investigaciones en donde se consideren éstos y muchos más aspectos que aporten mayor información en relación a la percepción de autoeficacia y su incidencia en el rendimiento escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante señalar que el contexto en el cual está inmersa la población estudiada ofrece muy pocas oportunidades de desarrollo social, económico y cultural por tanto se podría concluir de acuerdo con los datos de la encuesta sociodemográfica que posiblemente los niveles de escolaridad de los padres y el nivel socioeconómico pueden estar incidiendo en la percepción de autoeficacia que tienen los estudiantes puesto que gran parte de la población se encuentra focalizada en estrato socioeconómico 2 sin mayores recursos económicos al igual predomina como nivel de escolaridad primaria tanto en madres y padres. Por tanto, el acompañamiento, apoyo, orientación que se brindan a nivel familiar juega un papel

fundamental para fomentar la percepción de autoeficacia en los educandos lo cual va en consonancia con los hallazgos de los estudios empíricos referenciados.

En cuanto a cómo es el rendimiento académico de los estudiantes obtenido en un periodo dado a la luz de los datos se puede afirmar que el rendimiento académico en general se encuentra en una escala de nivel medio alto. Sería muy bueno poder correlacionarlos y analizarlos en futuros estudios con los promedios obtenidos en pruebas externas esto tal vez confirmaría los hallazgos de esta investigación en relación a la forma cómo se están desarrollando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación pues si bien es cierto que el promedio de rendimiento académico es alto este no guarda coherencia con el número de estudiantes que continúan su ciclo de formación superior dado que los puntajes obtenidos no les permiten acceder a una universidad pública y menos a los beneficios otorgados por el gobierno en cuanto a estímulos por mejores puntajes.

Así mismo en referencia al rendimiento académico no se puede desconocer que las políticas educativas de las últimas décadas se han quedado en la letra, en las buenas intenciones y cada día se convierte en una utopía el hacer de la educación un eje de desarrollo sostenible, con equidad y calidad puesto que parece ser que lo relevante es el cumplimiento de metas en cuanto a cobertura fomentando en las comunidades educativas la cultura de trabajar por la nota más no por aprender tal y como se mencionó anteriormente privilegiando la conceptualización. Situación que día a día conduce al aumento de las brechas educativas entre educación pública y privada entre lo urbano y lo rural siendo obviamente los menos favorecidos quienes se encuentran sin garantías competitivas en un mundo y una educación globalizada. Todo esto se da de cara a las exigencias del gobierno en relación a los índices de no repitencia, pero no repitencia sin calidad.

En relación a cuáles son las diferencias entre la motivación, el rendimiento académico y la percepción de autoeficacia según el sexo de los estudiantes gracias al análisis correlacional se

encontró que si existe diferencia por sexo frente a las variables independientes y el rendimiento académico. Así se puede afirmar que las mujeres presentan un promedio de rendimiento académico más alto frente a los hombres. Situación diferente cuando se correlaciona la variable motivación puesto que son los hombres quienes muestran mayores niveles de motivación de forma general y de forma particular. Ahora bien, estableciendo la correlación por subescalas las mujeres presentan mejores niveles de motivación hacia las metas de orientación intrínseca y también por la valoración de la tarea. En tanto en los hombres las subescalas con medias más altas son la subescala de metas de orientación intrínseca y autorregulación del esfuerzo.

En lo que concierne a la correlación de la variable autoeficacia analizada de forma global se concluye que los hombres presentan niveles medios de autoeficacia. Es decir, confían más en sus capacidades, tienen mayor seguridad, confianza, persistencia para el cumplimiento de los objetivos y metas planteados. Lo cual los lleva a no rendirse tan fácilmente ante las dificultades que se les presentan mientras que las mujeres presentan un nivel bajo de autoeficacia situación que se podría analizar desde la cultura e idiosincrasia machista que aún persiste en el contexto en el cual a los hombres se les ofrecen mayores y mejores posibilidades son más independientes fortaleciendo su percepción de autoeficacia.

De este modo se pudo establecer que, correlacionando el género con la motivación intrínseca, la persistencia y el rendimiento académico se presentan diferencias significativas mostrando una mayor motivación del sexo femenino. Mientras que los niveles de persistencia son mayores en los hombres permitiendo concluir que la persistencia y el rendimiento escolar están directamente relacionados con los niveles de motivación intrínseca que posee un sujeto. Así las cosas, a mayor nivel de motivación intrínseca mayor persistencia y rendimiento académico y por el contrario a menor nivel de motivación intrínseca menor persistencia y por supuesto menor rendimiento académico.

Innumerables investigaciones han querido establecer la incidencia de cada variable algunas veces analizándolas de forma individual otras correlacionándolas. Lo cierto es que establecer de forma global la influencia de todos los factores no es algo fácil teniendo en cuenta como se ha mencionado en la investigación que la interacción de variables es dinámica difícilmente su accionar es igual, se modifica, condiciona, redirecciona o revierte el efecto producido. Sería interesante ampliar este estudio con muestras más grandes en instituciones educativas urbanas y rurales tanto del sector público como privado. Adicionalmente pienso que se pueden tener en cuenta tal y como lo mencioné aspectos como el nivel de formación de los padres y/o cuidadores, el nivel socioeconómico así también sería ideal estudiar los desempeños por asignaturas cursadas de forma individual y no por conglomerado, la misma infraestructura física y tecnológica de la institución todo con el fin de analizar la influencia de estas variables sobre el rendimiento escolar lo cual considero que puede ser el objeto de estudio de futuras investigaciones.

Así mismo en armonía con diferentes estudios realizados en esta misma línea de investigación variables como la autoeficacia y autorregulación, los métodos de estudio, así como las metas de aprendizaje son solo unas de tantas variables que contribuyen al conocimiento del éxito escolar. Por lo tanto, para entender la motivación estudiantil esta debería concebirse como un proceso en el que intervienen complejas y variadas metas de diferentes categorías que sin dudar trabajan para tener un funcionamiento armónico entre sí. Así las cosas, tener motivación no es un prerrequisito para aprender pues la motivación surge de las buenas enseñanzas y su conocimiento permite la generación de condiciones y ambientes que potencien la generación de prácticas y estrategias cognitivas y metacognitivas eficientes que conllevan a la consolidación de la eficacia del éxito personal.

Los descubrimientos relacionados con la autoeficacia como variable mediadora, activadora de la motivación y el logro académico han tomado especial atención y compromiso de

los investigadores sin desconocer que las investigaciones futuras pueden abordar sus estudios desde un enfoque mixto puesto que este tal vez les permita conocer en mayor profundidad el comportamiento de más variables psicosociales y su incidencia en rendimiento académico de los estudiantes. Así se confirman los postulados teóricos del socio constructivismo y el aprendizaje social puesto que en la evaluación del desempeño escolar intervienen diversos aspectos de índole formal e informal en donde se incluyen factores cualitativos y cuantitativos de carácter académico, comportamental y actitudinal cuyo único fin es el establecimiento de juicios de valor que se aproximen a la manifestación de habilidades, pensamientos, actitudes y valores contruidos desarrollados y fomentados por el estudiante en su proceso formativo.

Así mismo se puede afirmar de forma general que la motivación intrínseca de los estudiantes es muy baja. Situación desfavorable para el desarrollo de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación teniendo en cuenta que la motivación intrínseca es una condición inseparable para el éxito de cualquier actividad con el establecimiento de metas y planes que conllevan a la consecución de un objetivo. De esta forma el éxito escolar depende en gran medida del desarrollo de la motivación intrínseca desafortunadamente, a la luz de los hallazgos se puede concluir de forma empírica que la gran mayoría de los educandos presentan la tendencia a estudiar movidos por obtener estímulos materiales o recompensas sociales (valoraciones adecuadas, aceptación, aprobación familiar, social) siendo esto frecuente a nivel familiar (mamá, papá) quienes los incentivan a trabajar por la recompensa versus la nota y esta clase de comportamientos no son ajenos a nuestra realidad, nuestra cultura e idiosincrasia y a las mismas políticas educativas en donde se exalta el promedio sobre la verdadera adquisición de saberes de competencias, de habilidades.

El desarrollo de todos los objetivos propuestos en la investigación se constituye en una de las fortalezas del proyecto. Esto gracias a la apropiada selección de instrumentos de recolección de información (cuestionarios) los cuales gracias a sus índices de validez y su

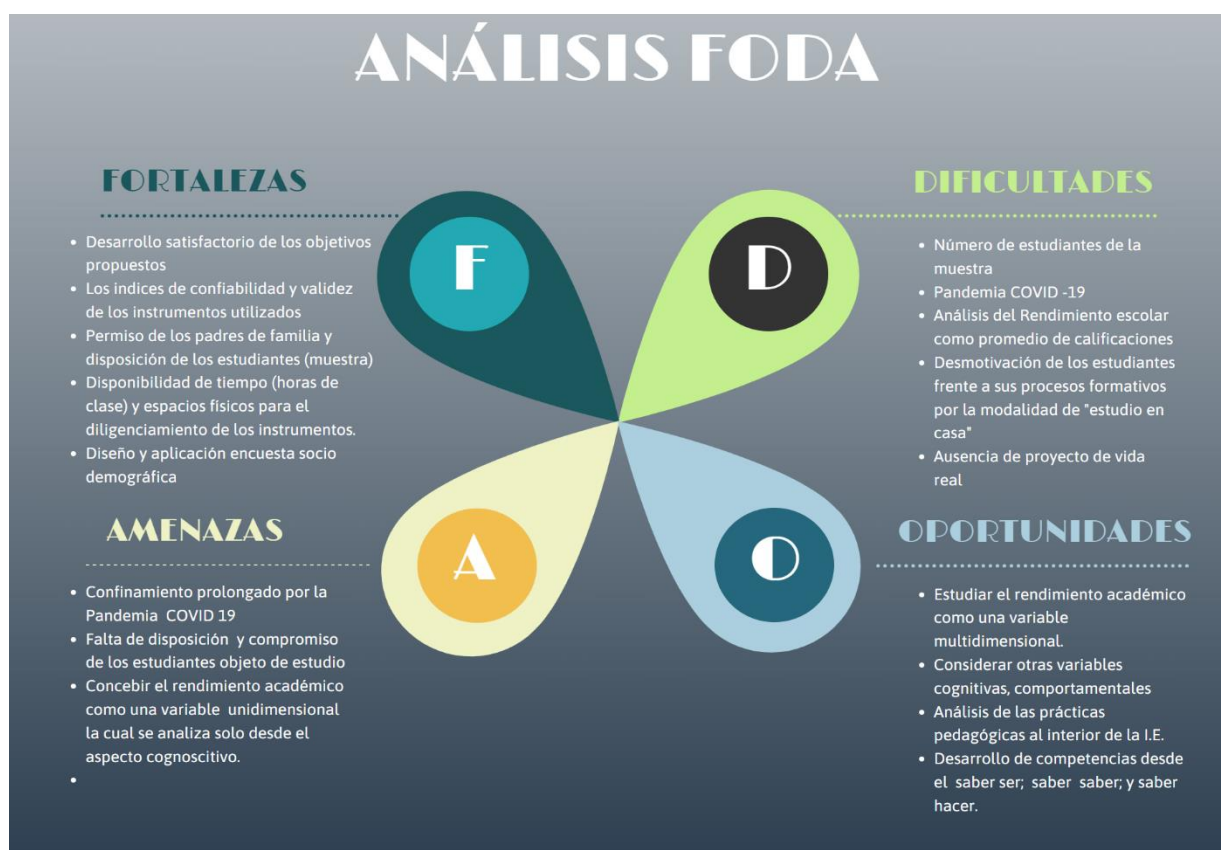
confiabilidad han sido utilizados en los últimos años en diversas investigaciones. Adicionalmente el contar con los consentimientos informados por parte de los padres y/o acudientes de los estudiantes facilitó enormemente el desarrollo satisfactorio del estudio. Así mismo la disponibilidad de tiempo y espacio en el aula de Tecnología en donde se administraron los instrumentos garantizando la aplicación de los protocolos de bioseguridad requeridos en el momento y finalmente el diseño y aplicación de la encuesta sociodemográfica permitió contar con un perfil un poco más amplio de los jóvenes de la población objeto de estudio.

El desarrollo de estudios en los cuales se analice la variable rendimiento académico de forma multidimensional considerando otros aspectos como por ejemplo las pruebas externas y no solamente con el promedio académico de forma general pues sería muy interesante considerarlo por áreas puesto que esto arrojaría mayor información para su estudio se convierten en oportunidades de mejora. Así mismo es importante el poder incluir no solo variables de tipo cognoscitivo sino también variables psicosociales, comportamentales, socioeconómicas entre otras y tal vez la mayor oportunidad que se presenta es el poder analizar el desarrollo de las prácticas pedagógicas al interior de la institución educativa con miras a fortalecer el desarrollo de competencias desde el saber ser, el saber, saber y el saber hacer pues los hallazgos muestran que en la actualidad se están privilegiando solamente los procesos cognitivos dejando de lado la formación integral de los estudiantes que pueden desde ya aportar al país que tanto necesita de seres competitivos en un mundo globalizado.

El número de estudiantes (muestra) se constituyó en una de las dificultades pues la realidad es que día a día la población estudiantil ha ido disminuyendo y más aún en los municipios apartados de las capitales. Esta situación fue aún más crítica en los momentos de pandemia en los cuales se desarrolló el estudio dado que un gran número de estudiantes desertaron y otros desarrollaron sus procesos formativos bajo el esquema de educación en casa. Considero que el ideal es trabajar con muestras más grandes para poder desarrollar un mejor análisis de datos.

Así mismo la pandemia ocasionada por el COVID-19 con sus diversas variantes y los periodos de confinamiento extendidos generaron incertidumbre a nivel mundial sobre la posibilidad de volver a desarrollar procesos dentro de lo que consideramos habitualmente normales por ejemplo todo lo que tiene que ver con el ámbito educativo son amenazas que en algún momento pueden incidir en el desarrollo de los procesos investigativos. (Figura 1)

Figura 1 Análisis FODA del Proyecto



Fuente: Autor

Otra dificultad del estudio fue considerar el rendimiento escolar visto desde el promedio de notas obtenidas por los estudiantes durante los tres primeros periodos del año escolar de forma general. Considero que sería enriquecedor contar con datos de pruebas externas aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional como por ejemplo Avancemos y Pruebas Saber. Esto

mejoraría los procesos investigativos puesto que aportaría información importante tanto generalizada como de cada una de las áreas: lectura crítica, matemáticas, sociales y competencias ciudadanas, ciencias naturales e inglés, así como también datos socioeconómicos.

Por último la pandemia COVID -19 se constituyó en una gran amenaza al tener que cambiar la forma de enseñar, de aprender, de evaluar y en general el hecho de que la cotidianidad cambiara sencillamente por los prolongados periodos de confinamiento, las restricciones y los protocolos de bioseguridad que coaccionaron el desarrollo de procesos investigativos pues en muchos casos los estudiantes perdieron los ritmos, los hábitos de estudio, el compromiso, la motivación por sus actividades académicas.

Referencias

- Acosta, M. (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga. Aljibe.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósito y Representaciones*. 2(1), 79-120. doi:10.20511/pyr2014.v2n1.54
- Alemán, M., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones Motivacionales, Rendimiento Académico y Género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 159-166. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212011000200004&lng=es&tlng=es.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Amador, L., Guízar, N., Mendoza, Briceño, J., Martínez, I., Rodríguez, B., y Villegas, L. (2020). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. *Nova scientia*, 12(24) Recuperado de: <https://doi.org/10.21640/ns.v12i24.2251>
- Ambiel, R., Moreira, Th., Aparecida, D., Pereira, E., y Hernández, D., (2018). Self-efficacy, Adaptability and Intention of Searching for Vocational Guidance in Adolescents. *Paidéia*, 28(), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305458408038>
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J., y Mañas, I., (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2),433-443. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64747729003>
- Asghar Hazrati-Viari, Ali Tayarani Rad, Sayed Saeed Torabi, The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation, *Procedia - Social and*

Behavioral Sciences, Volume 32, 2012, Pages 367-371, ISSN 1877-0428, [\(https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812000560\)](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.055)

Ausubel, D. P. (1978) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo México. Trillas.

Avalos, M., Oropeza, R., Ramírez, J., y Palos, M., (2018). Percepción de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades. Recuperado de: <https://doi.org/10.33064/39crscsh1323>

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy-cy theory. Journal of Clinical and Social Psychology.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press

Bandura, Albert. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. Recuperado de: <http://www.revistaevaluar.com.ar/effguideSpanish.htm>

Bañuelos, M. (1990). Motivación Escolar. Perfiles educativos 49 -50, 56-63.

Bañuelos, M. (1993). Motivación escolar, Estudio de variables afectivas. Perfiles Educativos, (60). 58- 61.

Barca E., Castro, F., Almeida, L., y Barca, A. (2014). Impacto de Estrategias de Aprendizaje, Autoeficacia y Genero en el Rendimiento del Alumnado de Educación Secundaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851782030>

Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia.

Anales de Psicología. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774023>

Becerra, C., y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>

Bedoya, K. (2015). Relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato en extra edad de un Colegio Colombiano. Recuperado de: https://www.uniminuto.edu/documents/968618/11084243/Kelly_Yurany_Bedoya_Mejia.doc/27090859-5678-4375-8815-5fb58310a9d7?version=1.0

Bernal, Y. y Rodríguez, C. (2018). Factores que inciden el rendimiento escolar de los estudiantes de la básica secundaria. Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de: Tecnológico de monterrey, corporación universitaria minuto de dios.

Bernal, F., y Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de orientación educacional*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741291>

Bresó, E., Schaufeli, W., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasiexperimental study. *Higher Education*. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-010-9334-6>

Bueno, A., Lima, S., Peña, E., Cedillo, C., y Aguilar, M. (2018). Adaptación al Español de la Escala de Autoeficacia General para su Uso en el Contexto Ecuatoriano. *Revista Iberoamericana*

de *Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*. Recuperado de:
<https://doi.org/10.21865/ridep48.3.01>

Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., y García, A. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Educación y Desarrollo*. Recuperado de:
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

Carrasco M. y Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>

Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160304>

Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S., y Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*. Recuperado en: doi: 10.15446/rcp.v26n1.56221.

Cera, E., Almagro, B., Conde, C., y Sáenz, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.

Chao, R., Ferreiro, F, y Mato, M. (2015). Análisis de las diferencias de rendimiento del alumnado de centros urbanos y no urbanos a partir de los resultados de los premios extraordinarios de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994018>

- Closas, A., Sanz, M., y Ugarte, M. (2011). An Explanatory Model of the Relations Between Cognitive and Motivational Variables and Academic Goals. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517217002>
- Corrales, M. (2020). Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. *Incidencia en didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Extremadura. Escuela Internacional de Posgrado. Recuperado de; <https://hdl.handle.net/11162/208363>
- Delgado, N., Hernández, E., Rosales, C., Díaz, L., Isla, R. y Cabrera, D. (2018). Contextual Performance in Academic Settings: The Role of Personality, Self-efficacy, and Impression Management. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/jwop2018a8>
- Palos, R., Munteanu, A., Costea, J., y Macsinga, I. (2011). Motivational and cognitive variables with impact on academic performance Preliminary study. *Procedía - Social and Behavioral Sciences*. Recuperado de: <https://doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.063>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación REICE*. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55110208/55110208.html>
- Elvira, L. (2005). La teoría de las metas de logro en la formación del maestro de educación física: Análisis de un programa de intervención docente. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación Física y Deportiva. Valencia: Universitat de València
- Erazo, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*

- Escobar, C. y Aguilar, R. (2002). Motivación y conducta: Sus bases biológicas. México DF: Manual moderno, S.A.
- Estévez, D. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. *Revista Médica Electrónica*.
- Espada, J., González, M., Orgilés, M., Carballo, J., y Piqueras, J. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551018>
- Fernández, A., Anaya, D., y Suárez, J. (2012). Motivation features and motivational self-regulatory strategies in the middle school students. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/235735499_Motivation_features_and_motivational_self-regulatory_strategies_in_the_middle_school_students
- Mayora, C., y Fernández, N. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994024>
- Gagné, E. (1991) *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Aprendizaje. Visor. 38.
- García, J., & Lagos, N., Gonzalez, C, Vicent, J., E inglés, C. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851779020>
- Garzón, A., Gil, J., y Besa, M. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>

- González, A., y Paoloni, P. (2014). Self-Determination, Behavioral Engagement, Disaffection, and Academic Performance: A Mediation Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/278047626_Self-Determination_Behavioral_Engagement_Disaffection_and_Academic_Performance_a_Mediation_Analysis
- González, F., Baena, S., Ramos, D., y Morente, H. (2020). Motivation and self-efficacy influence in the academic performance of Secondary students-athletes. *Journal of Human Sport and Exercise*. Recuperado de: <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc4.08>
- González, J., Rincón, B., y Mestre, A. (2010). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. https://www.researchgate.net/publication/322660900_ENFOQUES_DE_APRENDIZAJE_Y_RENDIMIENTO_ACADEMICO_EN_EDUCACION_SECUNDARIA
- Good, T. y Brophy, J. (1990). *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Gómez, A. y Moll, A. (2019). Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. *Psicología Escolar e Educacional*. Recuperado de: <http://10.1590/2175-35392019018764>
- Hanushek, E. y Luque, J. (2001) Efficiency and Equity in Schools around the World. En: *Economics of Education Review*, Elsevier. Recuperado de: <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BLuque%202003%20EduR%2022%285%29.pdf>
- Heredia, Y. (2012). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11285/621390>

- Inglés, J., Martínez, M., García, J., Valle, A., y Castejón, J. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17532968006>
- Ishihara T, Morita N, Nakajima T, Okita K, Sagawa M, Yamatsu K. (2018). Modelling relationships of achievement motivation and physical fitness with academic performance in Japanese schoolchildren: Moderation by gender. *Physiol Behav*. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29704529/>
- Järvenoja, H. (2010). Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative
- Lara, G. (1992). Técnicas de estudio y rendimiento académico. *Revista de ciencias de la Educación*.
- Martínez, J. y Galán, F. (2000). Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, Recuperado de: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-2/Martínez/martinez.html>
- Martínez, J. (2011). Analysis of the influence of self-efficacy on entrepreneurial intentions. *Prospectiva*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496250980003>
- Martínez, A., Padilla, D., López, R., Ruiz, I, y Pérez, D. (2012). La evaluación del Aprendizaje y el Fracaso Escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832342055>
- Maslow, A. (1943). "A theory of human motivation". *Psychological Review* 50. 1943: 370-396.
- Mata, E. (2014). Influencia de los Factores Familiares en el Rendimiento Académico. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7044>

- Melo, L., Ramos, J., Leonardo, J., Arenas, R., y Zárata, H. *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia* Gov.co. Recuperado de: https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10225/be_1179.pdf
- Méndez, A., Cecchini, J., Fernández, J., Méndez, D., y Prieto, J. (2016). Metas de logro 3x2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/297898527_Metas_de_logro_3x2_motivacion_autodeterminada_y_satisfaccion_con_la_vida_en_Educacion_Secundaria
- Mejorar el rendimiento, desafío de nuestra educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87435.html>
- Molina, M. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. *Revista Médica Electrónica*. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242015000600007&lng=es&tlng=es.
- Muñoz, L., y Jojoa, S. (2014). How Setting Goals Enhances Learners' Self-Efficacy Beliefs in Listening Comprehension. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/291221450_How_Setting_Goals_Enhances_Learners'_Self-Efficacy_Beliefs_in_Listening_Comprehension
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia Braga: Universidad de do Minho*. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

Núñez, J. y González, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.

Olivares, F., y Fidalgo, R. (2013). Diferencias de género en el nivel de autoeficacia lectora en alumnos de educación secundaria obligatoria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058044>

Oporto, M. (2017). Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato: estudio sobre la influencia de factores psicológicos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10637/11543>

Ortiz, A. (2013) Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Bogotá: Ediciones de la U

Pacheco, M. (2016). Estrategias de Aprendizajes para el Desempeño Académico de Estudiantes en Instituciones de Educación Básica Secundaria. Escenarios. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i2.932>

Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academia context. Recuperado de: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html>

Palos, R., Munteanu, A., Costea, J., y Macsinga, I. (2011). Motivational and cognitive variables with impact on academic performance Preliminary study. *Procedía - Social and Behavioral Sciences*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/251713635_Motivational_and_cognitive_variables_with_impact_on_academic_performance_Preliminary_study

Pareja, J y Mejía, S. (2019). Motivación para el aprendizaje y la ejecución en estudiantes extracurricular y estudiantes regulares de básica secundaria y media con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a 2 instituciones educativas del área metropolitana del valle de

Aburrá. Tecnológico de Antioquia. Recuperado de:

<https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/479>

Parra, M. (2014) Fiabilidad y validez del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje.

Recuperado de:

https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/77348/1/caracterizacion_factores_motivacionales.pdf

Paulo, A., Moreira, P., Dias, F., Machado V., João, V. Predictors of academic performance and school engagement — Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches, Learning and Individual Differences. (2013). Retomado de:

[https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016.\(https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608012001677\)](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016.(https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608012001677))

Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. Tiempo de Educar. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>

Pérez, M., Núñez, A., Molero, M., Gázquez, J., Rosario, P. y Núñez, J. (2020). The role of anxiety in the relationship between self-efficacy and math achievement. Psicología Educativa. Recuperado de: <https://doi.org/10.5093/psed2020a7>

Petri, H. (1991). Motivation. Theory, Research, and Applications. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid: Pearson.

Puerta, L. (2015). Relationship between cognitive processes and academic performance in high school students. Psychological. Avances de la disciplina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297241658007>

- Rebeca, E., Fernández, N., Amieiro, A., Valle, P., Núñez, J. (2019). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-Regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. Revista de Psicodidáctica. Recuperado de: <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/21358/19241/82448>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J., y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. Revista de Psicodidáctica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17532968002>
- Rodríguez, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Psicología evolutiva y de la educación. La Coruña: Universidad de la Coruña. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/5669>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa. Recuperado de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Román, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, 33-59.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González, J., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. Anales de Psicología. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161005>

- Rossi, T., Trevisol, A., Santos, D., Dapieve, N., y Hohendorff, J. (2020). Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79868104012>
- Sabogal, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta –MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una pública de Santa Martha. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1855>
- Sagone, E., y De Caroli, M. (2016). “Yes ... I can”: psychological resilience and self-efficacy in adolescents. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776016>
- Sánchez, J., y Esquivel, S. (2016). Instructional Teaching Quality, Task Value, Self-Efficacy, and Boredom: A Model of Attention in Class. *Revista de Psicología*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26449350011>
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000) Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/615.pdf>
- Santana, L., Feliciano, L., Lorenzo, J. (2014). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y ciclos formativos=Vocational maturity and self-efficacy in 3º and 4º of compulsory secondary education, high school and vocational training. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271711665_Madurez_y_autoeficacia_vocacional_en_3_y_4_de_ESO_Bachillerato_y_ciclos_formativosVocational_maturity_and_self-efficacy_in_3_and_4_of_compulsory_secondary_education_high_school_and_vocational_training

- Santander, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Sevilla, D., Martín, M., Sunza, S., & Druet, N. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165972012>
- Sobrado, L., Cauce, A., y Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: [https://dialnet-ElRendimientoAcademicoDeLosEstudiantesDeSecundariaObligatoriaYsuRelacionConLasAptitudesMentalesYLasActitudesAnteElEstudio.UniversidadNacionaldeEducacionaDistancia\(Espana\).FacultaddeEducacion.DepartamentoDeMetodosdeInvestigacionyDiagnosticoenEducacionII.Recuperadode:https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47205](https://dialnet-ElRendimientoAcademicoDeLosEstudiantesDeSecundariaObligatoriaYsuRelacionConLasAptitudesMentalesYLasActitudesAnteElEstudio.UniversidadNacionaldeEducacionaDistancia(Espana).FacultaddeEducacion.DepartamentoDeMetodosdeInvestigacionyDiagnosticoenEducacionII.Recuperadode:https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47205)
- Solano, Luis O. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47205>
- Soler, M. (2015). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/100>
- Tapia, A. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Ed. Santillana, Madrid
- De Feyter, T., Caers, R. y Vigna, C. (2012) Dries Berings, Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation, *Learning and Individual*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>.
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608012000398>)

- Torres, C., Real, E., Mallo, S., y Méndez, R. (2015). Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en estudiantes de 4º de E.S.O. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extra 3. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5740778>
- UNESCO. 2003. Los estudiantes latinoamericanos registran bajo rendimiento escolar. <https://news.un.org/es/story/2003/07/1016621>
- UNESCO. 2018. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. París, UNESCO
- Usán, P., Salavera, C. y Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Usán, P.; Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-35352018000200095
- Valle, A., & Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González, J. y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>
- Vallejo, B., Martínez, J., García, C., y Rodríguez, C. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar. *Comunicación científica. XIII Congreso virtual de psiquiatría*.
- Vegas, E. y Petrow, J. (2008) Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. Washington D.C. Banco Mundial.

- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K, y García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17541412006>
- Weiner, B. y Graham, S. (1983) Social Cognition in the classroom. *Educational Psychologists*. 18(2), 109-124
- Weiner, B., (1985). An attributional theory of achievement Motivation and emotion. *Psychological Review*. 92, 548-573.
- Wittrock, M. (1997) *La investigación de la enseñanza 3 Profesores y Alumnos México*. Paidós.
- Wong, R. (2000). *Motivation. A Biobehavioural Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xie, K., Vongkulluksn, V., Lu, Ch., y Shonn, Sh. (2020). A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101877>

Anexos

ANEXO 1.

INFORMACIÓN PARA EL PARTICIPANTE Y FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
Versión 1. octubre 2021.

Título de la Investigación: “Influencia de la Motivación y la Percepción de Autoeficacia sobre el Rendimiento Académico en Estudiantes Colombianos”

Investigadores: Mireya Esperanza Suárez Rosas

Naturaleza y Objetivo de la investigación: Analizar la influencia de la motivación y la percepción de autoeficacia sobre el rendimiento académico presente en los estudiantes de educación básica y media de la I.E. Escuela Normal Superior de San Mateo

Propósito: Este formulario tiene como propósito solicitar su autorización para que su hijo o tutorado participe en este estudio. Si usted está de acuerdo con esta participación, se le pedirá la firma voluntaria de este formulario de consentimiento informado.

Procedimiento: Si usted acepta que su hijo o tutorado participe, éste deberá responder varias encuestas en medio físico de la Investigadora en un solo momento.

Riesgos asociados a la participación en la investigación: Participar en estudio tiene un riesgo mínimo ya que el menor responderá a preguntas de encuestas que pueden tocar aspectos motivacionales y de percepción de autoeficacia relacionados con su rendimiento académico

Beneficios de la participación en la investigación: El estudio no puede, ni garantiza ni promete que usted recibirá cualquier beneficio de este estudio. Sin embargo, posibles beneficios de este estudio son el desarrollo de estrategias de intervención para la promoción de los niveles de motivación y percepción de autoeficacia en los niños y adolescentes, así como ofrecer herramientas de diagnóstico oportuno que posibiliten la generación de estrategias para el mejoramiento del rendimiento escolar en la comunidad educativa.

Voluntariedad: La participación del menor de edad es voluntaria. Usted o el menor pueden decidir si no participa o se retira de la investigación en cualquier momento, aun cuando haya iniciado su participación, puede hacerlo sin que esto ocasione una sanción o castigo.

Confidencialidad: Si usted decide aceptar la participación del menor de edad, garantizamos que toda la información suministrada será manejada con absoluta confidencialidad, sus datos personales no serán publicados ni revelados, la investigadora se hace responsables de la custodia y privacidad de los mismos.

Compartir Resultados: Los resultados de esta investigación se compartirán en tiempos adecuados en publicaciones, revistas y conferencias, sin embargo, la información personal permanecerá confidencial.

Conflicto de intereses de los investigadores: La investigadora no tiene conflicto de interés con los participantes

Contacto principal: Mireya Esperanza Suárez Rosas. Correo electrónico: miessuarez@gmail.com

He entendido la información que se expone en este consentimiento y me han respondido las dudas e inquietudes surgidas. Mis datos y mi firma a continuación indican que estoy de acuerdo o acepto participar en el presente estudio y que doy consentimiento para que mi hijo(a) o tutorado también lo haga diligenciando las encuestas solicitadas por la investigadora.

No.	NOMBRE COMPLETO	CEDULA	FIRMA
1			

Fecha: _____

ANEXO 2. ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Estudio “Influencia de la Motivación y la Percepción de Autoeficacia sobre el Rendimiento Académico en Estudiantes Colombianos”

Apreciado estudiante, esta encuesta tiene como objetivo recoger información valiosa que permita, realizar una caracterización sociodemográfica en el marco del desarrollo del proyecto antes mencionado. Para ello es necesario que marque las respuestas que mejor reflejen y se acerquen a la realidad de cada uno de ustedes, atendiendo las indicaciones dadas.

Nombres y Apellidos: _____

Edad: _____ años **Sexo:** Mujer____ Hombre__

1. ¿Con quién vive actualmente?

- 1) Mamá, Papá y hermanos
- 2) Solo con Mamá o solo con papá y hermanos
- 3) Mamá o Papá y otros familiares (abuelos, tíos, primos, etc.)
- 4) Mamá y padrastro
- 5) Papá y madrastra

2. Número de hermanos _____

3. Qué lugar ocupa entre los hermanos: 1) Hijo único 2) Primero 3) Segundo 4) Tercero 5) Cuarto

4. ¿Nivel de escolaridad de Mamá? (Marque con X la opción que corresponde a los estudios de Mamá)

- 1) Primaria terminada
- 2) Bachillerato
- 3) Técnico o Tecnólogo
- 4) Universitario
- 5) No estudio

5. ¿Nivel de escolaridad de Papá? (Marque con X en la opción que corresponde a los estudios de Papá)

- 1) Primaria terminada
- 2) Bachillerato
- 3) Técnico o Tecnólogo
- 4) Universitario
- 5) No estudio

6. ¿Nivel de escolaridad de su cuidador? (Marque con X en la opción que corresponde a los estudios de la persona que lo cuida y/o ayuda en las actividades académicas)

- 1) Primaria terminada
- 2) Bachillerato
- 3) Técnico o Tecnólogo
- 4) Universitario
- 5) No estudio

7. Cuál es el estrato socioeconómico de su familia

- 1) Bajo-bajo
- 2) Bajo
- 3) Medio-bajo
- 4) Medio
- 5) Medio-alto
- 6) Alto

8. ¿En qué zona del municipio vive? 1) Urbana 2) Rural

9. Cuánto tiempo gasta en desplazarse de su casa al colegio (Tiempo en horas)

1) Menos de una hora 2) 1 hora 3) 2 horas 4) 3 horas 5) Más de 3 horas

10. En el proceso de formación escolar ha tenido que repetir algún año 1) SI 2) NO

11. Si la respuesta fue SI. Marque con una X qué grado o grados ha repetido

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

ANEXO 3.
M S L Q
CUESTIONARIO DE MOTIVACION Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Pintrich, Smith, García, McKeachie (1993)
Barraza, Hernández, Zapata y Sabogal (2009)

Grado: 6__ 7__ 8__ 9__ 10__ 11__

A través de las siguientes preguntas se busca obtener información sobre su motivación y actitudes, frente a los procesos de estudio realizados en el colegio. Por favor céntrate en una de las asignaturas que actualmente cursa y conteste a cada pregunta basado(a) en su experiencia y opiniones de esa asignatura. Califique de 1 a 5, de la siguiente forma:

1. Nunca 2. Raramente 3. A veces 4. A menudo 5. Siempre

ITEMS	1	2	3	4	5
1. Intento cambiar la forma en que estudio para cumplir con los requisitos de la asignatura y el estilo de enseñanza del profesor.					
2. Me cerciuro de que continúe con las lecturas y las asignaciones semanales para este curso.					
3. Cuando realizo un parcial pienso en lo mal que lo estoy haciendo en comparación con otros estudiantes.					
4. Al leer para esta clase, intento relacionar el material con lo que ya sé.					
5. Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.					
6. Cuando se presenta una teoría, interpretación o una conclusión en clase o en las lecturas, intento decidir si esta está bien apoyada en evidencias.					
7. Cuando estoy confundido sobre algo que estoy leyendo para la clase, vuelvo atrás y trato de resolverlo.					
8. Estudio generalmente en un lugar en donde puedo concentrarme en mi trabajo académico.					
9. Me esfuerzo en hacer bien los trabajos académicos, incluso sino me gusta lo que estamos haciendo.					
10. En clase, prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad, aunque sea difícil de aprender.					
11. Pienso que el material de las asignaturas es útil para aprender					
12. Cuando realizo pruebas o exámenes pienso en las consecuencias de fallar.					
13. Cuando estudio para las asignaturas, realizo resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de los conceptos de la clase.					
14. Cuando estudio para las asignaturas repaso las lecturas y mis apuntes de la clase e intento encontrar las ideas más importantes.					
15. Intento pensar a través de un tema y decidir lo que se supone que debo aprender.					
16. Generalmente me interesan los temas de las asignaturas.					
17. Antes de estudiar completamente un nuevo material de la asignatura lo reviso a menudo para ver cómo se organiza.					
18. Cuando estudio para la clase, fijo las metas para dirigir mis actividades en cada período del estudio.					
19. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es intentar entender el contenido tan a fondo como me sea posible.					
20. Raramente encuentro una hora para repasar mis apuntes o lecturas antes de un examen.					

ITEMS	1	2	3	4	5
21. Siento una inquietud que me altera cuando realizo un examen.					
22. Intento entender el material en esta clase haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos de dados en la misma.					
23. Cuando estudio para esta asignatura, repaso mis notas de la clase y hago un bosquejo de conceptos importantes.					
24. Intento relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en esta asignatura.					
25. Al estudiar para esta asignatura intento determinar qué conceptos no entiendo bien.					
26. Encuentro difícil adaptarme a un horario de estudio.					
27. Incluso cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes, me esfuerzo por trabajar en ello hasta finalizarlos.					
28. Entender el tema de esta asignatura es muy importante para mí.					
29. Siento palpar rápidamente mi corazón cuando realizo un examen.					
30. Intento aplicar ideas de lecturas de las asignaturas en otras actividades de la clase tales como exposiciones y debates.					
31. Siempre que leo u oigo una afirmación o conclusión en esta clase, pienso en alternativas posibles.					
32. Me cuestiono para estar seguro de que entendí el material que he estado estudiando en esta clase.					
33. Tengo un lugar habitual para estudiar.					
34. En una clase que me gusta, prefiero el material de la asignatura que realmente me desafía así puedo aprender nuevas cosas.					
35. Estoy muy interesado (a) en el área a la cual pertenece esta asignatura.					
36. Utilizo el material del curso como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas sobre él.					
37. Si los materiales del curso son difíciles de entender, cambio la manera de leer el material.					
38. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para esta asignatura.					
39. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, renuncio a este y solo estudio lo más fácil.					
40. Si tomo apuntes confusos en clases me aseguro de ordenarlos más tarde					

¡Gracias...!

ANEXO 4.
ESCALA DE AUTO-EFICACIA GENERALIZADA (adaptación española).
 Autores: Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996).

Este cuestionario permitirá conocer como suele actuar cuando tiene dificultades o algún problema en general. Para ello, contesta a cada una de las frases que te presentamos, marcando con una X el número que corresponde a la opción con la que mejor te identificas. Recuerda no hay respuestas ni buenas ni malas.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
1	2	3	4

ITEMS	1	2	3	4
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.				
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.				
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.				
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

¡Gracias...!