

Kandinsky



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIONES, PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS

EDUCACIÓN CIBERCULTURA Y NUEVAS NORMALIDADES

VIRTUAL JUN / 22-24
2022
FASE I

OCT / 12-14
2022
FASE II

PRESENCIAL

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Autores:

Correa Olarte, Luis David

Psicólogo

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Correo electrónico: luis.correa01@uptc.edu.co

León León, Laura Andrea

Psicóloga

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Correo electrónico: laura.leon04@uptc.edu.co

Paguay Escobar, Omaira

Docente de psicología

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Correo electrónico: omaira.paguay@uptc.edu.co

Eje temático: Emociones y Educación



Resumen: Los estudiantes de diferentes niveles académicos pueden experimentar frustración y aburrimiento frente a algunas tareas académicas que consideran aburridas, muy difíciles o poco importantes. Las acciones conscientes para mantener o elevar los estados motivacionales en pro de persistir en las tareas y ser aprendices exitosos, se denominan estrategias de autorregulación de la motivación (Wolters, 2013; Rojas y Valencia, 2021). El objetivo de la presente investigación fue identificar las estrategias de autorregulación de la motivación utilizadas por los estudiantes universitarios de primer a quinto semestre académico, de las carreras de química y psicología de una universidad pública colombiana. La muestra estuvo conformada por 240 estudiantes, quienes completaron el cuestionario de estrategias de autorregulación de la motivación en estudiantes universitarios (Rojas y Valencia, 2019).

Los resultados de cada una de las escalas que conforman el cuestionario de estrategias de autorregulación de la motivación revelaron que la estrategia más utilizada fue regulación de metas de desempeño ($M= 5.5$), seguida muy de cerca por regulación del valor de la tarea ($M= 5.2$) y autoconsecuencias ($M= 4.6$), mientras que las estrategias menos utilizadas fueron estructuración ambiental ($M= 4.5$) y regulación del interés situacional ($M=3.6$). Estos resultados permiten concluir que los estudiantes universitarios no usan en igual grado todos los tipos de estrategias de regulación de la motivación, la estrategia más utilizada por los participantes fue la de hacer esfuerzos por resaltar la importancia de realizar bien determinado trabajo académico y terminar las actividades académicas para obtener buenas calificaciones.

Palabras clave: autorregulación, motivación, universitarios

Introducción

El objetivo de la psicología educativa es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos educativos, esta disciplina amplía los métodos y teorías de la psicología en general y fundamenta sus propias teorías



en el ámbito educativo (Dewey, 1967; Arvilla; Palacio y Arango, 2011). Uno de los temas de investigación más importantes para la psicología educativa es el aprendizaje autorregulado (AAR), debido a que ofrece una aproximación amplia y dinámica de la comprensión de los procesos de aprendizaje (Valle, Rodríguez, Nuñez, Cabanach, & Gonzalez, 2010; Panadero, 2017). El término autorregulación se ha utilizado para describir la generación y seguimiento de reglas autogeneradas que rigen el comportamiento propio (Peñalosa, Landa, & Vega, 2006), según Winne (1997) toda persona intenta autorregular su funcionamiento de alguna manera para lograr metas en la vida y es inexacto hablar de personas no autorreguladas o incluso la ausencia de autorregulación.

El concepto de AAR fue propuesto por Zimmerman (1989), quien lo definió como el grado en el que los estudiantes participan en sus propios procesos de aprendizaje a nivel cognitivo, metacognoscitivo, motivacional, emocional/afectivo y de comportamiento; es decir, los estudiantes generan pensamientos, sentimientos y acciones que permiten cumplir con las metas de estudio que ellos mismos se plantean (Zimmerman, 2001). La investigación previa soporta la importancia del AAR al encontrarse relacionado con respuestas educativas positivas (Wolters, 1999; Wolters y Rosenthal, 2000) por ejemplo, Pintrich y De Groot, (1990) encontraron que los estudiantes que reportaron mayor uso de estrategias de aprendizaje autorregulado también reportaron mayores niveles de motivación intrínseca, autoeficacia y éxito académico.

Diferentes variables han sido investigadas desde la perspectiva del AAR, por ejemplo, la orientación a metas, la autoeficacia, la metacognición, la motivación y las estrategias cognitivas, metacognitivas y volitivas (Panadero, 2017; Barr & Askill, 2019). Sin embargo, autores como Wolters (1998) han mostrado una preocupación con muchos estudios que han examinado el AAR debido a que tienen una conceptualización restringida de que aspectos del aprendizaje son regulados por el estudiante. Las descripciones de los estudiantes catalogados como autorregulados solo incluían el grado en que monitorearon y controlaron



las estrategias de estudio relacionadas con el ensayo, la elaboración o la organización. O estrategias de lectura y la generación de preguntas. Wolters (1998) menciona que "aunque estas estas estrategias son un componente invaluable del aprendizaje en el aula, en teoría, los estudiantes autorregulados también gestionan otros aspectos importantes de su aprendizaje" (p.224).

Específicamente la regulación de la motivación, es un aspecto esencial del AAR sin embargo ha sido mucho menos estudiado que la regulación de la cognición y la metacognición (Wolters, 2003). La motivación tiene una naturaleza flexible y dinámica en el tiempo, las personas no solo necesitan tener la suficiente motivación para comenzar una tarea académica, sino que también deben ser capaces de mantener la motivación a lo largo del tiempo. Por lo tanto, el mantenimiento de la motivación es una tarea de autorregulación muy importante, tanto educadores como estudiantes deben reconocer la naturaleza autorreguladora del proceso de motivación. Wolters (2003) definió la regulación de la motivación como "las actividades a través de las cuales los individuos actúan intencionalmente para iniciar, mantener o complementar su voluntad de comenzar, proporcionar trabajo o completar una actividad u objetivo en particular (es decir, su nivel de motivación)" (p. 190). El autor menciona que esta forma de regulación se logra interviniendo deliberadamente, gestionando o controlando el proceso de la motivación.

Existen al menos tres facetas importantes para poder regular la motivación adecuadamente: el conocimiento de la motivación, la monitorización de la motivación y el control de la motivación (Wolters, Benzón & Arroyo, 2011). El conocimiento de la motivación, se refiere al nivel metacognitivo concerniente con las creencias de los estudiantes sobre los temas, dominios o tareas que les parecen interesantes, agradables o intrínsecamente motivadoras. Una segunda área clave es el seguimiento del nivel de motivación, es decir, la gestión de la motivación personal implica que los estudiantes sean conscientes o tengan la capacidad de observar y recoger retroalimentación de su motivación en el



transcurso de una actividad. El seguimiento implica la capacidad de identificar las reacciones internas (por ejemplo, fatiga, ansiedad) y externas (por ejemplo, críticas) que pueden afectar el estado motivacional de los estudiantes. El tercer componente, el control de la motivación, es el compromiso o ejecución de estrategias para la regulación de la motivación (Wolters & Benzon, 2013).

La diferencia entre la regulación de la motivación y los demás componentes del AAR está en que, las estrategias cognitivas están orientadas a la organización, almacenamiento, elaboración o personalización de los contenidos implicados en las tareas; las estrategias metacognitivas se orientan a la planeación y supervisión del uso de las estrategias cognitivas; los procesos motivacionales dan información sobre los estados motivacionales (interés, expectativas, gusto) de los estudiantes y la regulación de la motivación es el componente del AAR que explica cómo los estudiantes mantienen y elevan sus estados motivacionales durante la tarea y cómo persisten y se esfuerzan en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr las demandas de esta (Wolters et al., 2011; Navea & Suárez, 2017; Rojas y Valencia, 2019).

Con respecto a las estrategias de autorregulación de la motivación, estas se evidencian durante la realización de una tarea académica, ya que es necesario que la persona se dé cuenta si está resultando más fácil o difícil de lo que pensaba, si está perdiendo interés, etc. También debe ser consciente de su estado de ánimo. Una vez que se han monitorizado esos aspectos, se puede intentar regularlos seleccionando y adaptando una serie de estrategias afectivo-emocionales que permitan seguir realizando la tarea (Wolters, 2003). Las actividades a través de las cuales los estudiantes regulan su motivación se denominan estrategias de regulación de la motivación (ERM); son los procedimientos utilizados por los individuos para influir intencionalmente en su nivel de motivación, es decir, las actividades a través de las cuales las personas actúan para iniciar, mantener o fortalecer su determinación de participar y completar una tarea u objetivo (Wolters, 2003). Estas estrategias pueden ser



adoptadas conscientemente o bien ponerse en marcha de forma automática, pero en todo caso, pueden ser enseñadas y aprendidas, y consecuentemente modificadas (Wolters, & Benzon 2013).

Las ERM funcionan contra esa gran cantidad de distractores, así como tareas académicas que no son motivadoras para los estudiantes; se vuelven repetitivas, monótonas o aburridas, lo que representa un obstáculo para mantener su nivel de motivación para persistir en las tareas académicas (Wolters, 2003; Sansone, Thoman, & Smith, 2019). Incluso los estudiantes más habilidosos pueden desempeñarse mal académicamente si no tienen ganas de entender algo, no sienten deseos de trabajar duro, no tienen la sensación de que pueden ser exitosos, o no tienen entusiasmo hacia el material o las habilidades a las que se están enfrentando en su aprendizaje (Wolters, et al., 2011). La motivación se puede debilitar por diferentes razones, según Wolters (1998) los tres problemas motivacionales más comunes son: cuando el material de aprendizaje es aburrido o poco interesante, cuando el material de aprendizaje es irrelevante o poco importante y cuando el material de aprendizaje se vuelve difícil de aprender.

El estudio de las EAM desde la perspectiva socio cognitiva comenzó con Wolters (1998) cuando identificó las acciones utilizadas por los estudiantes para mantener o aumentar su esfuerzo hasta concretar las tareas académicas. Inicialmente formó catorce categorías basadas en las teorías de la motivación, dichas categorías incluían comportamientos destinados a ayudar a los estudiantes a bloquear las distracciones, enfocar su atención y disponerse emocionalmente para aprender. Un año después, Wolters (1999), identificó las siguientes estrategias: auto consecuencia, control ambiental, diálogo interno de desempeño, diálogo interno de dominio e interés de mejora, utilizadas por los estudiantes para mantener un esfuerzo continuo hasta concluir las actividades académicas. Posteriormente Wolters y Benzon (2013) construyeron un instrumento para evaluar seis EAM en población universitaria. Estos autores



clasificaron estas estrategias a partir del tipo de motivación que regulan, ya sea intrínseca o extrínseca. A continuación, se describen estas seis estrategias.

Regulación de Metas de Desempeño

Son los esfuerzos que realizan los estudiantes por resaltar la importancia de realizar bien determinado trabajo académico y terminar las actividades escolares para obtener buenas calificaciones. Los estudiantes suelen hacer declaraciones verbales a sí mismos sobre las calificaciones que desean obtener. Los estudiantes piensan, refieren, consideran, o recuerdan su deseo de tener un buen desempeño en los exámenes o en la materia con el fin de aumentar o mantener el nivel de motivación en la dificultad motivacional que estén afrontando. Es decir, los estudiantes invocan su deseo de obtener un puntaje alto en un examen o en un trabajo académico para convencerse a sí mismos, mantener el esfuerzo y completar los trabajos. Los estudiantes manifiestan que obtener altas calificaciones en un examen o en general es necesario para mantener un alto nivel de esfuerzo y así tener éxito académico. (Wolters, 1998; 1999; Wolters & Benzon, 2013).

Auto Consecuencias/ Auto Refuerzos

Es el uso de recompensas auto suministradas por el estudiante, como forma de empujarse a sí mismo a terminar sus trabajos académicos. Esta estrategia incluye identificación y administración por parte de los estudiantes de refuerzos extrínsecos o castigos por alcanzar objetivos particulares asociados con la realización de un trabajo académico. Además de utilizar recompensas concretas o actividades de comportamiento como un medio para influir en su motivación, los estudiantes también pueden hacer declaraciones verbales mientras se dedican a una tarea como un reforzamiento más inmediato (Wolters & Benzon, 2013).



Estructuración Ambiental

Son los esfuerzos de los estudiantes por controlar aspectos del entorno o contexto físico. Típicamente, esta estrategia se conceptualiza como una disminución de la posibilidad de comportamiento fuera de la tarea, al reducir la probabilidad de encontrar una distracción o al reducir la intensidad de las distracciones. Alternativamente, los estudiantes pueden intentar controlar su entorno actual y trabajan cambiando el ambiente para evitar distracciones y mantener su enfoque en la tarea, también manejan su propio físico y preparación mental para la tarea, es decir, comer o relajarse antes de iniciar con el desarrollo de la tarea académica. Los aprendices primero se enfocan en sentirse dispuestos y evitar distracciones para posteriormente lograr mayor rendimiento en el desarrollo de las actividades académicas (Wolters, 1998; Wolters & Benzon 2013).

Regulación del Interés Situacional

Hace referencia a los intentos del estudiante por hacer que terminar su trabajo académico sea algo más agradable, divertido, o incluso como si fuese un juego; haciendo que el material académico resulte interesante, más importante o significativo, centrado tanto en la relevancia personal del material como en su valor de utilidad. En particular son las estrategias que los estudiantes emplean para aumentar su disfrute inmediato o el interés situacional que experimentan al completar una actividad. Este tipo de estrategias son utilizadas en mayor medida cuando los estudiantes universitarios hacen frente a tareas aburridas o repetitivas, es decir, los estudiantes pueden influir su propósito e interés situacional para desarrollar las tareas académicas (Wolters, 1999).

Regulación del Valor de la Tarea

Se refiere a los esfuerzos de los estudiantes por hacer que el material académico sea más útil, interesante o importante de conocer. Esta estrategia se encuentra



diseñada para aumentar el valor personal del material o tarea presentada. Más específicamente son los intentos de los estudiantes por hacer el material académico más importante o significativo centrado tanto en la relevancia personal del material, así como su valor de utilidad para el área de estudio, posteriormente en el desempeño laboral y también para la vida personal, según manifestaron los estudiantes en los diferentes estudios de Wolters (1998; 1999).

Regulación de Metas de Dominio o de Aprendizaje

Se refiere a los esfuerzos de los estudiantes por resaltar su deseo de mejorar su comprensión o de aprender tanto como sea posible de un tema determinado o para su proceso de aprendizaje en general. Los estudiantes establecen para sí mismos algún tipo de objetivo de aprendizaje de dominio para completar la tarea (Wolters, 1998).

Actualmente la autorregulación de la motivación puede considerarse como un tema de gran interés académico, puesto que diversas investigaciones en todo el mundo han validado o creado instrumentos para medir este constructo con base a las conceptualizaciones iniciales del trabajo de (Wolters, 1998; Wolters, & Benzon, 2013; Rojas y Valencia, 2019). Además, las ERM se han encontrado relacionadas con el rendimiento académico, el esfuerzo, la persistencia en las tareas escolares, la procrastinación y el ambiente de clase (Wolters, 1999; Kim, Brady & Wolters, 2020; Rojas y Valencia, 2021).

A pesar de ser un tema de gran interés, los estudios sobre las ERM son escasos en población universitaria y en los contextos latinoamericanos. En Colombia solo se encontraron a la fecha dos estudios empíricos realizados por Rojas y Valencia (2019; 2021). Esta falta de investigaciones puede deberse a que la psicología educativa se ha centrado en estudiar y construir conocimiento sobre otros aspectos del AAR, prestando poca atención a la autorregulación de la motivación (Rojas y Valencia, 2021). La presente investigación surge de la recomendación realizada por Rojas y Valencia (2019) para que las investigaciones futuras en



autorregulación de la motivación, usaran muestras tanto de universidades públicas como privadas y que se realicen análisis que permitan evaluar la validez predictiva del instrumento. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación fue identificar las EAM en estudiantes universitarios de primer a semestre académico de las carreras de química y psicología de una universidad pública colombiana.

Metodología

El presente estudio se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo puesto que se utilizó una secuencia lineal en su desarrollo, es decir, se siguió un proceso sistemático y ordenado con determinados pasos, además se emplearon herramientas estandarizadas de recolección de datos (Mousalli, 2015). Desde un paradigma empírico-analítico, por lo que se privilegió el uso de técnicas objetivas como lo fue un instrumento psicométrico, asumiendo la probabilidad de replicabilidad de la investigación, permitiendo la verificación del conocimiento generado a partir de la observación de la realidad dentro de un contexto natural y el uso posterior de análisis estadísticos pertinentes (Balbastre & Ugalde, 2013).

Diseño

Se trabajó desde un diseño no experimental debido a que la búsqueda empírica y sistemática realizada no pretendió manipular la variable objeto de estudio; con alcance descriptivo, debido a que se identificaron las propiedades y características de la variable objeto de estudio para medir y obtener información específica sobre categorías o dimensiones, además no se buscó relacionar variables (Mousalli, 2015; Hernández et al., 2014). Esta investigación fue de corte transversal teniendo en cuenta que la recolección de datos se realizó en un único momento, sin pretender evaluar la evolución de la variable analizada y no se realizó ningún tipo de intervención (Rodríguez y Mendivelso, 2018).



Participantes

La muestra estuvo conformada por 240 estudiantes de primer a quinto semestre académico, en edades comprendidas entre 18 y 30 años, de los programas de psicología y química de una universidad de Colombia. El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, debido a la facilidad para acceder a la población blanco de estudio y a que dicho acceso se realizó en las clases virtuales en las que se obtuvo autorización, por lo tanto, no se realizó un proceso de aleatoriedad, sino que los estudiantes que se encontraban conectados a las clases (en el lugar y momento) decidieron participar en este estudio (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014; Otzen y Manterola, 2017).

Instrumentos

Cuestionario de Estrategias de Autorregulación de la Motivación en Estudiantes Universitarios

Este cuestionario, diseñado por Wolters y Benzon (2013) y adaptado y validado en población colombiana por Rojas y Valencia (2019), evalúa las acciones que los estudiantes realizan para mantener o elevar su motivación en situaciones académicas, con un total de 22 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 7 puntos, desde 1 (nunca) a 7 (muy frecuentemente). El cuestionario consta de cinco factores o escalas: regulación del valor de la tarea (15, 17, 18, 19 y 20); regulación de metas de desempeño (2, 5, 6, 13 y 16); auto consecuencias (4, 7, 9, 21 y 22); estructuración ambiental (1, 11 y 14) y regulación del interés situacional (3, 8, 10 y 12). Presenta indicadores adecuados de validez convergente, discriminante y de consistencia interna. Todos los factores presentaron valores adecuados de alfa de Cronbach, de la siguiente manera: autoconsecuencias (0,88); estructuración ambiental (0,75); regulación del valor de la tarea (0,84); regulación de metas de desempeño (0,79) y regulación del interés situacional (0,84).



Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el programa computacional IBM SPSS versión 25. Se analizaron los resultados de la variable de estudio, haciendo un análisis estadístico descriptivo de cada dimensión (distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de variabilidad). Para establecer el diagnóstico de normalidad se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov que indicó no normalidad en la en las puntuaciones de las dimensiones de las EAM. Debido al incumplimiento del supuesto de normalidad se decidió utilizar la estadística no paramétrica para la comparación de los grupos.

Desarrollo

En relación con las características de la muestra, participaron 240 estudiantes universitarios mujeres (66.7%) y hombres (33.3%). Las edades estuvieron comprendidas entre los 18 a 29 años, siendo la media 19 años. En cuanto al programa de pregrado que cursa representaron porcentajes casi similares de química (49.6%) y de psicología (50.4%). Con respecto al análisis de confiabilidad de las escalas del cuestionario de EAM, todas sus escalas obtuvieron valores adecuados; la escala regulación valor de la tarea (.79), regulación metas de desempeño (.83), auto consecuencias (.89) estructuración ambiental (.75) y regulación del interés situacional (.82). Lo que significa que las dimensiones del instrumento de EAM validado por Rojas y Valencia (2019) tiene una adecuada consistencia interna. Los resultados del instrumento de EAM, evidenciaron que la puntuación mediana de la muestra fue de 92 (de 154 posible), lo que demuestra que, en general, los estudiantes frecuentemente usan las estrategias de regulación de la motivación planteadas por Wolters y Benzon (2013).

Los resultados de cada una de las escalas que conforman el cuestionario de estrategias de autorregulación de la motivación revelaron que la estrategia más utilizada fue regulación de metas de desempeño ($M= 5.5$), seguida muy de cerca por regulación del valor de la tarea ($M =5.2$) y autoconsecuencias ($M= 4.6$),

mientras que las estrategias menos utilizadas fueron estructuración ambiental ($M= 4.5$) y regulación del interés situacional ($M=3.6$). En el caso de las estrategias de regulación de metas de desempeño y auto consecuencias el estudiante busca mejorar su motivación al pensar en el deseo alcanzar un mejor promedio y auto otorgarse recompensas. En estas estrategias los comportamientos se llevan a cabo con el fin de satisfacer una demanda externa (Wolters, & Benzon, 2013). La estrategia de regulación del valor de la tarea, utiliza una forma de regulación interna, en la cual los estudiantes identifican la importancia personal de la tarea (Wolters, & Rosenthal, 2000).

Estos resultados son similares a los de diversos autores que encontraron que la estrategia más utilizada por los estudiantes universitarios fue la de regulación de metas de desempeño (Wolters & Benzon, 2013; Rojas y Valencia, 2021), Esto se puede explicar porque los estudiantes están más familiarizados y cuentan con un mayor conocimiento declarativo o procedimental de la estrategia regulación de metas de desempeño, ya que los padres y profesores proveen un modelamiento de esta cuando intentan regular la motivación de los estudiantes, los adultos frecuentemente intentan mejorar la motivación de los estudiantes al enfatizar en la importancia de obtener buenas calificaciones (Wolters & Benzon, 2013).

Por otra parte, los resultados indicaron que los estudiantes utilizaron en mayor medida dos estrategias extrínsecas y una intrínseca. Lo anterior coincide con los hallazgos de Rojas y Valencia (2019), donde los estudiantes universitarios reportaron mayor uso de EAM de tipo extrínseco como lo son regulación de metas de desempeño y auto consecuencias/auto refuerzos. Uno de los primeros estudios de Wolters (1998), reportó de igual forma que las estrategias motivacionales más utilizadas por los estudiantes fueron las metas de desempeño, auto refuerzos y la regulación del valor de la tarea. Además, de acuerdo con los hallazgos en otros contextos como EUA y Alemania (Kim, Brady, & Wolters, 2018; Wolters & Benzon, 2013), los estudiantes reportaron el uso tanto de estrategias de autorregulación de motivación extrínseca.



En cuanto a los resultados en la comparación de grupos según el área de estudio, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al uso de estrategias de autorregulación de la motivación según el área de estudio (química/psicología). Con respecto a las diferencias en el uso de EAM, según las variables sociodemográficas, se encontró que el entorno de procedencia y estrato socioeconómico no presentaron diferencias significativas. La única diferencia significativa se encontró en la variable sexo, donde las mujeres utilizaron en mayor medida estrategias de regulación de metas de desempeño, estructuración ambiental y regulación del valor de la tarea.

En la variable académica de área de estudio no se hallaron diferencias significativas del uso de EAM entre el grupo de estudiantes de psicología y química. Para la variable de semestre académico, únicamente en la escala RIS se observaron diferencias significativas, los puntajes de segundo y cuarto semestre son ligeramente mayores, lo que indica que los estudiantes de estos semestres, hacen más intentos para que terminar un trabajo académico sea más agradable o divertido, en momentos en que la motivación decrece.

Conclusiones

Los estudiantes reportaron el uso tanto de estrategias de autorregulación de motivación extrínseca, como, la regulación de desempeño y las auto consecuencias y también estrategias intrínsecas como, la regulación del valor de la tarea, con una mayor tendencia a usar la estrategia de regulación de metas de desempeño.

En este sentido, las estrategias de regulación de metas de desempeño y auto consecuencias, el estudiante busca mejorar su motivación al pensar en el deseo de obtener buenas calificaciones y suministrarse recompensas. En estas estrategias los comportamientos se llevan a cabo con el fin de satisfacer una demanda externa.



Por otra parte, la estrategia de regulación del valor de la tarea, utiliza una forma de regulación interna, en la cual los estudiantes identifican la importancia personal de la tarea y, por tanto, la necesidad de continuar esforzándose en la misma, porque resulta útil e interesante.

La estrategia de regulación del interés situacional reporta un bajo uso entre los participantes, en esta el estudiante genera acciones por terminar el trabajo académico, para que sea algo más agradable, divertido, o incluso como si fuese un juego.

En cuanto a la comparación de grupos, no se encontraron diferencias significativas en relación al uso de estrategias de autorregulación de la motivación según el área de estudio (química/psicología). La única diferencia significativa se encontró en la variable sexo, donde las mujeres utilizaron en mayor medida estrategias de regulación de metas de desempeño, estructuración ambiental y regulación del valor de la tarea. Lo que indica que ellas se esfuerzan más que ellos, por resaltar la importancia de realizar las actividades académicas, para obtener buenas calificaciones, por controlar aspectos del entorno para disminuir distracciones y por hacer intentos de que el material académico resultara más interesante o importante de aprender

Los diferentes estudios sobre la motivación en entornos educativos demuestran que es un componente determinante y fundamental del aprendizaje autorregulado, por lo que se concluye que es posible lograr una mayor motivación autorregulada al utilizar varios tipos de estrategias, así no se apliquen con la misma frecuencia, debido a que al desplegar una mayor variedad de estrategias hay más posibilidades de culminar un trabajo académico. De esta forma, es de gran importancia la formulación de propuestas de intervención en estrategias de autorregulación de la motivación en estudiantes de todos los niveles de formación.



Referencias

Arvilla, A., Palacio, L., & Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8(2), 258–261. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156315017.pdf>

Balbastre, F., & Ugalde, N. (2013). Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa: Buscando las Ventajas de las Diferentes Metodologías de Investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179–187. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

Barr, S., & Askeff, H. (2019). Changes in teachers' epistemic cognition about self-regulated learning as they engaged in a researcher facilitated professional learning community. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48 (2), 187-212. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1599098>

Dewey J. (1967). Experiencia y educación. *Biblioteca nueva*. 9 – 125. <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill Education. México D.F. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Kim, Y., Brady, A., & Wolters, C. (2020). College students' regulation of cognition, motivation, behavior, and context: Distinct or overlapping processes? *Learning and Individual Differences*, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101872>

Mousalli, G. (2015). Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa. *ReseachGate*, 1–39. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446>



Navea-Martín, A., & Suárez-Riveiro, J. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23 (2), 115–121. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *frontiers in Psychology*. 8 (422), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Peñalosa, C., Landa, P., & Vega, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual . *Revista Electronica de Psicología Iztacala*, 9 (2) , 1-21. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>

Pintrich, P. R., y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141–146. <https://doi.org/10.26852/01234250.20>.

Rojas Ospina, T., & Valencia Serrano, M. (2019). Adaptación y validación de un cuestionario sobre estrategias de autorregulación de la motivación en estudiantes universitarios. *Psykhē*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1128>

Rojas Ospina, T., & Valencia Serrano, M. (2021). Estrategias de autorregulación de la motivación de estudiantes universitarios y su relación con el ambiente de



clase en asignaturas de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(1), 47–62. <https://doi.org/10.14718/acp.2021.24.1.5>

Sansone, C., Thoman, D., & Smith, J. (2019). Self-regulation of motivation: A renewable resource for learning . En A. Renninger, & S. Hidi, *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (87-110). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.006>

Valle, A., Rodriguez, S., Nuñez, J., Cabanach, R., & Gonzalez, J. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 86-97 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>.

Winne, P. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.397>

Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>

Wolters, C. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281–299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)

Wolters, C., & Rosental, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International journal of educational research*, 33 , 801-820. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3)



Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

Wolters, C., Benzon, M., & Arroyo, C. (2011). Assessing Strategies for the Self-Regulation of motivation. En D. Schunk, & B. Zimmerman, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (págs. 298-312). New York: Taylor & Francis.

<https://books.google.com.co/books?id=HffFBQAAQBAJ&pg=PT35&dq=Wolters,+Benzon,+%26+Arroyo,+2011&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjqlqj31o3yAhX-CTQIHbv8BrcQ6AEwBXoECAQQAg#v=onepage&q=Wolters%2C%20Benzon%2C%20%26%20Arroyo%2C%202011&f=false>

Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting college students use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 199–221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3) , 329-339. <https://www.researchgate.net/publication/232534584>.

Zimmerman, B. (2001). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In *Theory Into Practice* (Vol. 41, Issue 2, pp. 64–70). College of Education, The Ohio State University. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

