



I SIMPOSIO INTERNACIONAL "DESARROLLO HUMANO, EQUIDAD Y JUSTICIA SOCIAL"

PSICOLOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

Dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de Camagüey

Motivational dimension of self-regulated learning in university students from Camaguey

Ariadna Gabriela Matos Matos¹, Idania Otero Ramos², Annia Esther Vizcaino Escobar³

- 1- MSc. Ariadna Gabriela Matos Matos. Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", Cuba. ariadna.matos@reduc.edu.cu. 0000-0003-3442-9801
- 2- Dra. Idania Otero Ramos. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. idaniao@uclv.edu.cu. 0000-0002-8369-1091
- 3- Dra. Annia Esther Vizcaino Escobar. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. annia@uclv.edu.cu. 0000-0002-6058-5544

Resumen

El estudio del proceso de motivación, constituye uno de los tópicos más investigados en el ámbito de la Psicología Educativa. Su papel crucial en el aprendizaje, ha permitido situarla como un área fundamental en todas las aproximaciones al aprendizaje autorregulado.

La investigación propone como objetivo describir la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de Camagüey. Se asumió un paradigma cuantitativo para la investigación, un tipo de diseño no experimental, de corte transeccional y alcance descriptivo-correlacional. El muestreo fue de tipo intencional e incluyó 134 estudiantes de primer año. Para la recogida de información se utilizó la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48), así como entrevistas semiestructuradas a los estudiantes. El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS/Windows versión 23.0.

En el estudio de la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado, los resultados indicaron la existencia de atribuciones causales del éxito y fracaso escolar, tales como: el esfuerzo, la capacidad, la complejidad de los contenidos, el papel de los profesores, entre otras. Se encontraron evidencias de la utilización de metas de aprendizaje y metas de rendimiento, así como los tipos motivacionales superficial, profundo y de rendimiento en la muestra de estudiantes investigados. Se establecieron relaciones entre estas variables.



La información obtenida resulta de gran importancia para la promoción de pautas en la generación de la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario. Particularmente, para la formación de estudiantes capaces de gestionar sus propios recursos y procesos motivacionales, en definitiva, su autorregulación motivacional.

Abstract:

The study of the motivation process constitutes one of the most investigated topics in the field of Educational Psychology. Its crucial role in learning has allowed it to be positioned as a fundamental area in all approaches to self-regulated learning.

The research aims to describe the motivational dimension of self-regulated learning in university students from Camagüey. A quantitative paradigm was assumed for the research, a type of non-experimental design, with a transectional cut and a descriptive-correlational scope. The sampling was intentional and included 134 first-year students. For the collection of information, the Scale of Academic Motivation and Causal Attributions (CEAP48) was used, as well as semi-structured interviews with the students. Information processing was carried out using the SPSS / Windows version 23.0 statistical package.

In the study of the motivational dimension of self-regulated learning, the results indicated the existence of causal attributions of school success and failure, such as: effort, ability, content complexity, the role of teachers, among others. Evidence of the use of learning goals and performance goals, as well as the superficial, deep and performance motivational types was found in the sample of investigated students. Relationships were established between these variables.

The information obtained is of great importance for the promotion of guidelines in the generation of self-regulation of learning in the university context. Particularly, for the training of students capable of managing their own resources and motivational processes, in short, their motivational self-regulation.

Palabras Clave: Aprendizaje autorregulado; Dimensión motivacional; Atribuciones; Metas.

Keywords: *Self-regulated learning; Motivational dimension; Attributions; Goals.*

1. Introducción

La educación superior presenta como función sustantiva y proceso fundamental, la formación de profesionales de calidad, en aras de fomentar en ellos la competencia en el mundo laboral y las capacidades para la resolución de problemas de acuerdo a las necesidades de desarrollo de sus países (Hernández-Falcón, Vargas-Jiménez & Almuñías-Rivero, 2020).



Estos objetivos se ven parcialmente afectados en muchas ocasiones y los indicadores de eficiencia académica, como medida para la evaluación de la calidad de este tipo de instituciones, son muestra de ello. Según diferentes estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) abandona sus estudios un 30% de los universitarios. Los datos proporcionados por la (OCDE) indican que el fracaso académico en países como España se sitúa por encima del 50%. La deserción total universitaria de Latinoamérica se sitúa en torno al 57% de los estudiantes (OCDE, 2013, citado en Garzón, & Gil, 2017).

En Cuba, investigaciones realizadas por Hernández-Falcón, et al. (2020) recogen las estadísticas del Ministerio de Educación Superior desde los cursos 2010-2011, hasta el 2016-2017, donde la eficiencia de ciclo varía desde el 65% hasta el 75% entre estos años. Estas cifras indican que en estos períodos desde el 30 al 25% de los estudiantes que ingresa, no llegan a graduarse al menos en el período de la carrera estipulado, encareciendo el sistema de formación de profesionales en dicho porcentajes, lo que aún demuestra índices de deficiencias en el logro de la calidad y rendimiento requeridos de los estudiantes y la instituciones durante la trayectoria académica. Dentro del contexto universitario investigado, los datos que recogen las estadísticas de los informes del Departamento de Planificación, Estadística y Sistema de Información (DEPSI) de la Universidad de Camagüey en los años 2015 al 2020, hacen evidentes ciertas dificultades en el proceso de aprendizaje, manifiestas en cifras que resaltan aproximadamente entre un 26% y 35% de estudiantes con al menos una asignatura desaprobada en los exámenes finales, y una promoción final de entre 80% hasta 84,1%. Están cifras muestran los resultados menos favorables en los dos primeros años en la institución.

Múltiples razones pueden ser la causa de la situación que se refleja, sin embargo, los procesos motivacionales, se encuentran como denominador común en recientes investigaciones de fracaso, deserción, aprendizaje y rendimiento universitario (Barca, Montes-Oca, & Moreta, 2019).

En los contextos actuales, resulta conveniente que las instituciones de educación superior estimulen competencias que ayuden a conseguir un aprendizaje continuo, permanente, aprendizajes que no solo propicien la resolución de problemas prácticos vinculados a su profesión, sino que contribuyan a su preparación para la vida en general, su adaptación a los cambios y los formen como protagonistas de la transformación social y personal que esto conlleva. Para ello es fundamental centrar la mirada en la formación de estudiantes



autorregulados, autónomos, reflexivos y capaces de manejar sus propios recursos, estudiantes competentes para controlar de manera personal su proceso de aprendizaje (Torrano, Fuentes, & Soria, 2017), particularmente capaces de gestionar sus propios recursos y procesos motivacionales, como una de las áreas en la investigación del aprendizaje y su regulación que más detrimento han tenido respecto a la cognitiva (Kim, Brady, & Wolters, 2018).

Investigaciones sobre el desempeño estudiantil permiten conocer un gran número de variables que entran en juego en lo que a calidad de la educación superior se refiere, destacando las relacionadas con la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado (Kim, et al., 2018; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012). Por su relevancia, en la investigación se abordó un análisis preliminar de dicho componente motivacional, haciendo especial énfasis en algunos de los procesos motivacionales implicados en el aprendizaje y por tanto en su regulación: las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar y el enfoque de motivación basado en las metas académicas (Barca, et al., 2019).

Según los postulados de Weiner en 1985, lo que determina la motivación con que un estudiante se enfrenta a las actividades académicas son, entre otros factores, las atribuciones causales. Desde esta concepción, este proceso se define como las distintas interpretaciones y valoraciones que el alumno realiza de sus propios resultados, para explicar sus resultados académicos. En este sentido, lo que realmente determina el proceso motivacional no es la causa en la que se realiza la atribución sino las características dimensionales que presentan cada uno de dichos factores: el lugar de causalidad (interno-externo), la estabilidad de la causa (estable o inestable en el tiempo) y la controlabilidad por parte del sujeto (controlable o no por él); así como las consecuencias de las mismas en el autoconcepto, la autoestima, la autoconfianza, las expectativas de éxito y fracaso, lo que a su vez repercute en la conducta de logro futura (citado en Barca, et al., 2005).

Al analizar otro de los enfoques o modelos teórico más empleados para el estudio de la motivación en los contextos actuales es importante mencionar las denominadas metas académicas. Se comparten criterios de diferentes autores como Barca, et al. (2005) al valorar que las metas académicas se pueden considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, es decir, dirigen las intenciones de lo que hacen o quieren hacer los sujetos en contextos educativos.



Actualmente se considera que la autorregulación está relacionada con el proceso motivacional de fijar metas y planificar la acción para lograrlas, es decir, coordinar distintas operaciones y dirigir las, transformando actividades segmentadas en acciones significativas (Lemos, 1999). Las metas actúan, como "criterios" que dirigen las acciones y que permiten cubrir las necesidades. Schunk y Zimmerman (2008), señalan que la necesidad de sentirse competente, eficaz, de poseer control sobre las propias acciones, de autonomía y autodeterminación, de pertenencia conexión afectiva, etc., reflejan el lado "humano" y "caliente" de la autorregulación, tan olvidado durante mucho tiempo (citado en Zimmerman, 2013).

Las metas académicas se agrupan en dos grandes áreas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento o resultado. Habría tres tipos de tendencias o factores motivacionales claramente delimitados que podrían estar en consonancia con los tipos de metas académicas descritas e identificadas en distintas investigaciones realizadas en contextos educacionales (Barca, et al., 2005), una de aprendizaje (que hace alusión a la motivación profunda/intrínseca) y dos de rendimiento (relacionadas con las motivaciones de logro o rendimiento y superficial).

El estudio de las variables motivacionales asociadas a la autorregulación del aprendizaje en los contextos de educación, aún es deficiente (Kim, et al., 2018), de allí la necesidad de consolidar este tipo de investigaciones. El contexto cubano no es ajeno a esta realidad. Los recientes escenarios de aprendizaje y su constante cambio (disminución de la presencialidad producto de la situación epidemiológica), realzan la necesidad del fomentar el proceso autorregulatorio del mismo, y particularmente en la dimensión motivacional. Desde esta perspectiva de análisis, la investigación se orientó a describir la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de Camagüey a través de las variables: atribuciones causales, metas y motivación y el establecimiento de sus relaciones.

2. Metodología

Se estableció como paradigma de investigación el cuantitativo. El muestreo para la investigación fue de tipo intencional e incluyó 134 estudiantes de 1er año del curso diurno de la Universidad de Camagüey, Cuba.

La selección de estudiantes del año en particular, estuvo justificada por la necesidad de realización de este tipo de investigaciones en los primeros años de ingreso a la universidad, en los que el factor motivacional para el logro de la permanencia y el buen desempeño son claves en los resultados de eficacia y calidad esperados en cualquier institución universitaria.



La edad de los participantes oscila entre los 18 y 20 años. De ellos, 68 pertenecen al sexo masculino y 66 al femenino y se encuentran distribuidos en las diversas carreras del centro.

El tipo de diseño utilizado fue el no experimental, de corte transeccional y alcance descriptivo-correlacional.

Para recoger la información relacionada con la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado (desde ahora AAR) se aplicó a los estudiantes universitarios la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48) y una entrevista semiestructurada a los grupos de estudiantes en la cual se definieron como indicadores de análisis las propias dimensiones que concibe dicha escala y cuya descripción se muestra a continuación.

La escala CEAP48 es un instrumento para la investigación, construido por Barca, et al (2005), adaptada y validada para el contexto cubano con adecuadas propiedades psicométricas (Matos, Otero, & Díaz, 2019). Está compuesta por dos subescalas, agrupadas en 24 ítems cada una. En la primera, se evalúan las principales tendencias motivacionales de los estudiantes con la Subescala de Motivación Académica (SEMAP), en la que se incluyen tres dimensiones con aquellos ítems referidos a los tres tipos de motivación clásicos: motivación profunda, superficial y de rendimiento. La segunda subescala es la de Metas y Estilos Atribucionales (SEAT), cuyos ítems evalúan las metas académicas de rendimiento o de aprendizaje, asociadas a distintas causas a las que se atribuyen los éxitos y fracasos (esfuerzo, suerte, capacidad, profesores, facilidad de contenidos) y proporciona información relativa a tres dimensiones: las Atribuciones causales externas, internas o de rendimiento. Ambas Subescalas son cuestionarios de autoinforme rellenados en una escala tipo Likert (desde 1 como menor acuerdo hasta 5 como mayor acuerdo).

3. Resultados y discusión

A continuación, se explican los resultados principales obtenidos en relación a la dimensión motivacional del AAR: los estilos atribucionales, metas y tipos de motivacionales que predominaron en la muestra de alumnos investigada, recogidas desde la aplicación de las técnicas. Se procede primeramente al análisis de la subescala de metas y atribuciones causales SEAT, y posteriormente se analiza la subescala de motivación académica SEMAP. En un segundo momento, se establecen las relaciones entre las variables contenidas en la dimensión motivacional del AAR y se analizan los resultados globales de la entrevista realizada a los estudiantes, teniendo en cuenta las dimensiones de ambas subescalas. Finalmente, se realiza un análisis y discusión global de los resultados obtenidos.



Análisis descriptivo de las variables atribuciones causales, metas y motivación académica dentro de la dimensión motivacional del AAR en la muestra de estudiantes investigados

En la figura 1, se muestran los resultados tras la aplicación de la subescala SEAT, de atribuciones y metas. Se observa una tendencia orientada a la prevalencia de la dimensión en la predominan atribuciones causales internas y metas de aprendizaje. La mayor parte de los encuestados experimentan como generalidad un mayor grado de acuerdo respecto a las otras dos dimensiones, como se concluye tras comparar los valores de las medias en cada una de ellas. Es precisamente las atribuciones de naturaleza interna, asociadas a las metas de aprendizaje, de naturaleza intrínseca, la que presenta los mayores valores ($M= 3,76$ y $DT=0,50$) seguida de las atribuciones y metas de rendimiento ($M= 3,05$ y $DT=0,57$) y con menos prevalencia, las atribuciones de naturaleza externa ($M=2,27$ y $DT=0,61$).

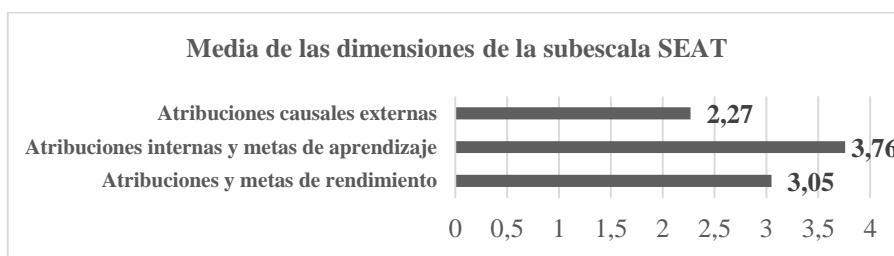


Figura 1: Media de las dimensiones de la subescala de atribuciones causales y metas (SEAT)

Fuente: SPSS: Versión 23.0

En la tendencia predominante que se presenta, prevalece entonces, las atribuciones vinculadas al éxito por capacidad y la atribución al esfuerzo como responsable también para explicar tanto los éxitos como los fracasos de los estudiantes (*las buenas notas se deben siempre a mi capacidad; siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas*). Estas atribuciones se relacionan además a metas de aprendizaje, en las que se percibe la utilidad de los aprendizajes para la adquisición de nuevos conocimientos (*me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas; me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases*).

Existe además desde los resultados de la subescala SEAT, la tendencia a atribuir las causas del esfuerzo en el estudio, del éxito, a factores externos, pero asociadas a la competencia y la valoración social, en metas fundamentalmente de rendimiento, centrándose en la obtención de buenas notas, la valoración social y la necesidad de sobresalir en clases (*me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase; normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase*). Al pretender



obtener un buen rendimiento se centran en el producto o resultado final y no en el proceso de aprendizaje, como sí ocurre en la tendencia explicada anteriormente.

La prevalencia más baja encontrada en relación a esta subescala de atribuciones y metas, fue la relacionada a considerar las causas del éxito o fracaso a las factores causales de naturaleza externa (no asociadas al rendimiento, logro o competencia), evidentes en el menor valor de las medias de las tres dimensiones incluidas en la subescala (*mi fracaso o éxito en los exámenes se debe a la suerte; el profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico*).

En la figura 2 se muestran los resultados tras la aplicación de la subescala SEMAP, de motivación académica. Desde estos datos, es se traduce la tendencia hacia el predominio de la motivación profunda o intrínseca en el contexto educativo que se evalúa. La mayor parte de los encuestados experimentan como generalidad un mayor grado de acuerdo en los ítems que componen dicha dimensión (M=3,92 y DT=0,48) seguida de la motivación superficial (M=2,97 y DT=0,54) y la motivación de rendimiento (M=2,76 y DT=0,98).

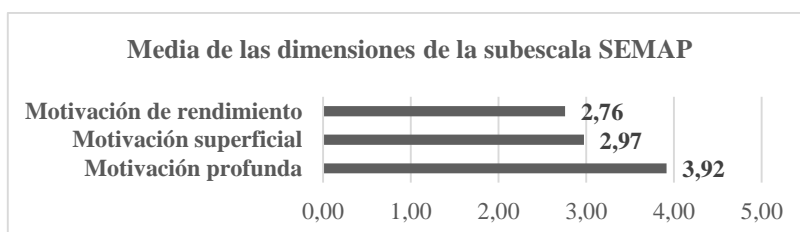


Figura 2: Media de las dimensiones de la subescala de motivación académica (SEMAP)

Fuente: SPSS. Versión 23.0

En los estudiantes que se investigan, estos resultados reflejan, la prevalencia de la motivación profunda, en la cual es característica el interés del alumno en elementos de su aprendizaje, con una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos en este proceso (*estudio a fondo los temas que me resultan interesantes; me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas*).

A pesar de estos resultados se advierte también, aunque en menor medida que la anterior, la tendencia a orientar las motivaciones escolares a partir de motivos superficiales: estudiar para aprobar, hacer el mínimo de esfuerzo en la obtención de resultados, las bajas calificaciones, la necesidad de la ayuda constante del profesor (*reconozco que estudio sólo para aprobar; me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos*).

La motivación de rendimiento, se presenta como la dimensión de prevalencia más baja en subescala SEMAP, pues los ítems que la componen reflejan un menor grado de acuerdo en el valor de la media de esta dimensión, la cual se caracteriza por el incremento del ego o



autoestima por medio de la competencia al obtener las más altas posibles calificaciones con la intención de sobresalir (*intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros; me gusta competir para obtener las mejores calificaciones*).

Relaciones entre las variables de la dimensión motivacional del AAR en la muestra de estudiantes investigados

Para el estudio de las relaciones entre las variables de la dimensión motivacional del AAR en la muestra de estudiantes investigados (variables que constituyen las dimensiones que componen ambas subescalas de la escala CEAP48), se aplicó la prueba estadística Rho de Spearman, obteniéndose los resultados que se resumen en la tabla 1.

La dimensión que incluye las atribuciones causales de naturaleza externa, asociadas a metas de rendimiento, correlaciona con las tres dimensiones de la subescala de motivación académica y viceversa, debido a la naturaleza bivariada de las correlaciones. Las correlaciones altamente significativas, al nivel de 0,01 se orientan por un lado, de manera positiva entre esta dimensión y la motivación superficial, y por otro, de manera negativa con la motivación profunda. Esto significa, que a medida que aumentan los valores en las atribuciones de éxito y fracaso de origen externo, también lo hacen en la motivación superficial y de rendimiento o logro (esta última con menor fuerza de correlación y una significancia al nivel de 0,05) y disminuyen los valores en la motivación profunda, dada la naturaleza negativa de la correlación con esta última dimensión, donde los valores se comportan de forma inversa.

La dimensión referida a las atribuciones causales internas, asociadas a metas de aprendizaje, correlaciona también con las tres dimensiones de la motivación académica y viceversa. De manera altamente significativa al nivel de 0,01 y con dirección positiva con la motivación profunda y de rendimiento (esta con menor fuerza en la correlación) y con orientación negativa y un nivel de significancia de 0,05 con la motivación superficial. Estos análisis se traducen en que a medida que aumenta los valores de la dimensión de las atribuciones internas, asociadas a metas de aprendizaje, también lo hacen las dimensiones relacionadas con las motivaciones profunda y de rendimiento y disminuyen los de la motivación superficial.

La dimensión de la subescala de metas y atribuciones referidas al rendimiento, correlaciona de forma altamente significativa al nivel de 0,01 y con dirección positiva, con dos de las dimensiones de la subescala motivación académica y viceversa: la motivación superficial y la de rendimiento. La correlación de mayor intensidad se sitúa precisamente entre este tipo de



III Convención Científica Internacional UCLV 2021
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
I SIMPOSIO INTERNACIONAL "DESARROLLO HUMANO, EQUIDAD Y JUSTICIA SOCIAL"

atribuciones y metas y la motivación de rendimiento, siendo de menor fuerza la correlación con la motivación superficial. Esto se traduce en que en la medida que aumentan los valores en las atribuciones y metas relacionadas con el rendimiento (buenas notas, la competencia, valoración social), aumentan los valores de las motivaciones superficiales y de rendimiento.

Tabla 1: Correlaciones de las variables motivacionales del AAR: atribuciones causales, metas y motivación académica en la escala CEAP48

Correlaciones entre las dimensiones de la escala CEAP48			Motivación profunda	Motivación superficial	Motivación de rendimiento
Rho de Spearman	Atribuciones causales externas	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	-,332** ,000 134	,542** ,000 134	,176* ,042 134
	Atribuciones internas y metas de aprendizaje	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,574** ,000 134	-,191* ,027 134	,272** ,001 134
	Atribuciones y metas de rendimiento	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,167 ,054 134	,236** ,006 134	,567** ,000 134

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

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

Fuente: SPSS. Versión, 23.0

La entrevista realizada en cada grupo de estudiantes investigados según la carrera de estudio, estuvo dirigida a identificar las características de la dimensión motivacional del AAR en las variables señaladas y al establecimiento de matices de relación entre las mismas. En ella, se muestran resultados en cierta medida, similares a los descritos hasta el momento.

Los estudiantes investigados consideran el esfuerzo en el estudio, como principal responsable de los éxitos y fracasos en el contexto escolar. Estos datos son visibles en un 80% de los estudiantes, aunque algunos consideran que el factor capacidad, parece fundamental también en la obtención de buenos o deficientes resultados académicos. Un 60% alude atribuciones causales de naturaleza externa como determinantes en su desempeño académico, donde la implicación de profesor en cuanto a su preparación técnica-profesional, el nivel de compromiso y responsabilidad para con su labor y los estudiantes, los métodos de enseñanza y evaluación utilizados, resultan de importancia fundamental en el logro de los objetivos de aprendizaje, sin dejar de tener en cuenta el “tiempo, esfuerzo y voluntad para estudiar” además de la “motivación e interés personal más necesario aun cuando no son interesantes las asignaturas”. Llama la atención aquí la integración de causas de naturaleza externa e interna en la explicación de los resultados académicos y la necesidad de personalizar e incluso



intencionar los procesos de motivación para el aprendizaje, indicios de la necesidad de promover estos procesos y su mayor desarrollo en este nivel de enseñanza.

Tras estos análisis es importante considerar los matices existentes en cuanto a estilos o patrones atribucionales desadaptativos, aunque en menor parte de los entrevistados hasta un 35%, donde los éxitos a factores externos e incontrolables, como la suerte, los fracasos a factores internos como la capacidad e incontrolables como las evaluaciones y los profesores, se presentan como causas que no podrían ser modificadas de manera inmediata, teniendo consecuencias negativas para el aprendizaje. Un 40% de ellos alude a motivaciones y metas superficiales pues estudian solo para obtener el mínimo de aprobado, aunque "en dependencia de su percepción de la asignatura como difícil, aburrida o sin importancia".

Fueron detectadas verbalizaciones en las que los estudiantes perfilan indistintamente metas de aprendizaje, vinculadas motivos intrínsecos y metas de rendimiento, asociadas a motivos superficiales, con recompensas externas como las notas, la adecuada valoración social, la realización del mínimo de esfuerzo, el estudiar para aprobar. Plantean en el 75% de los casos que en muchas ocasiones se sienten comprometidos con el estudio, en su profundización, su percepción como medio de obtener conocimientos teóricos esenciales para su aplicación práctica, esforzándose al máximo para aprender "y de paso obtener buenas notas". Agregan además "la cuestión a veces puede verse afectada por factores ajenos a su voluntad como los medios materiales disponibles desde la propia institución, particularidades de los profesores o complejidad de las asignaturas y no pueden lograrse los mejores resultados". De estas expresiones se derivan matices de relación positiva entre dichas motivaciones profundas, intrínsecas y metas de aprendizaje (interés por aprender, profundizar en el estudio) con atribuciones internas vinculadas al esfuerzo, y con ello los buenos resultados. Se percibe también, la connotación y dirección negativa entre las atribuciones externas (al profesor, elementos del contexto y la complejidad de las asignaturas) y estos indicios de motivación profunda, metas de aprendizaje y los buenos resultados.

Discusión de resultados

Los resultados globales encontrados desde los instrumentos aplicados, revelan las características de la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado desde las variables estudiadas, las atribuciones, metas y tipos motivacionales en la muestra estudiada.

En esta dirección, se pudo constatar el predominio de la dimensión que incluye las atribuciones internas y metas de aprendizaje, identificándose en los estudiantes el estilo



atribucional adaptativo, en el que los alumnos persiguen metas de aprendizaje, atribuyen sus éxitos a causas internas como la capacidad, el esfuerzo, este último, como causa interna y controlable, que resulta positiva pues puede ser capaz de movilizar su comportamiento en función de lograr el éxito con un mayor esfuerzo, permitiendo altos grados de motivación y persistencia, además de contribuir a un mejor rendimiento (Miñano & Castejón, 2011).

Aunque en menor medida, también prevaleció el acuerdo en cuanto a la dimensión de atribuciones y metas de rendimiento, la cual tipifica el estilo atribucional relacionado con las denominadas metas de resultado o rendimiento, en las que el interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos como las notas, la competencia y los juicios de aprobación de los otros (González-Pienda, 2003).

Es importante considerar los matices existentes en cuanto a estilos o patrones atribucionales desadaptativos emergentes en la investigación, aunque en menor parte de los entrevistados durante la aplicación de esta técnica. Este estilo atribucional se caracteriza por imputar los éxitos a factores externos e incontrolables, como la suerte, mientras que los fracasos a factores internos como la capacidad e incontrolables como las el carácter complejo de las evaluaciones, los profesores, causas que no podrían ser modificadas de manera inmediata o interna, por lo tanto no habría esfuerzo para un mejor rendimiento, debido a la ausencia de controlabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje (Miñano & Castejón).

Estudios similares contrastan tales resultados, al hallar en muestras universitarias coincidencias en cuanto concebir el esfuerzo y la capacidad como causas internas responsable de los éxitos (Sáez, et al., 2018) y en menor medida atribuciones a factores externos.

Llama la atención aquí la integración de causas de naturaleza externa e interna en la explicación de los resultados académicos y la necesidad de personalizar e incluso intencionar los procesos de motivación para el aprendizaje, indicios de la necesidad de promover estos procesos y su mayor desarrollo en este nivel de enseñanza.

En el estudio de prevaleció también la utilización de motivos intrínseco del aprendizaje, característicos de la motivación profunda. Los estudiantes se mueven por el por el reto, interés por aprender que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar sus capacidades, la motivación es interna (Barca & Brenlla, 2006).

También, en menor medida se detectan estudiantes que más que por el deseo de aprender, se orientan por estímulos externos. Enfrentan las tareas de estudio como una imposición externa,



se centran en las recompensas al aprobar los exámenes, con un correspondiente miedo al fracaso, intentando evitarlo, pero sin trabajar demasiado (Biggs, 1993).

Resultados similares se obtienen en diferentes estudios donde el interés por aprender se pronuncia con mayor prevalencia (Maquilón, Sánchez & Cuesta, 2016). Sin embargo, se han encontrado otras investigaciones donde se demuestra la prevalencia de la orientación superficial hacia el aprendizaje (Fernández, & Nieves, 2015), o la motivación de rendimiento, en la que el interés se centra también en motivaciones externas, pero asociadas a la competencia, la valoración social, la obtención de las mejores notas (Barca, et al., 2005).

Los resultados globales encontrados desde los instrumentos aplicados, revelan relaciones entre las dimensiones referidas a las atribuciones causales asociadas a metas y la motivación académica, como variables motivacionales del AAR estudiadas. Los estudios de Barca, et al. (2005), reflejan relaciones similares a las obtenidas entre dichas variables.

Si un alumno se encuentra motivado intrínsecamente por aprender, y optan por metas de aprendizaje, los estilos o patrones atribucionales de estos estudiantes suelen coincidir con factores internos como el esfuerzo y la capacidad y, en menor medida, con la suerte, donde las primeras, como causas de origen interno, provocan a su vez mejores resultados en el aprendizaje. Sin embargo, cuando el alumno se encuentra motivado hacia la consecución de un determinado resultado académico donde utilice el menor esfuerzo posible para la obtención de incentivos externos como las notas, juicios de aprobación de padres y profesores, (González-Pienda, 2003), predominan estilos atribucionales de tipo externo, que pueden conducir a la obtención de resultados académicos desfavorables (Barca, et al., 2005).

Los hallazgos encontrados en el estudio, confirman retos y desafíos en para la educación superior. No se busca un prototipo ideal, en la asunción de un tipo de motivación, metas, o atribuciones determinadas, pero la idea es clara, la regulación de estos procesos motivacionales, el carácter activo en su gestión y manejo constituyen claves para la promoción de la autonomía, la formación de aprendices autorregulados, indicadores claves para la formación de sujetos competentes, capaces de resolver problemas prácticos vinculados a su profesión y a la vida en general.

4. Conclusiones

El análisis del componente motivacional del aprendizaje autorregulado, fue realizado a partir de algunos de los procesos que intervienen en su regulación: las atribuciones causales y el enfoque de motivación basado en las metas académicas.



Prevalecen los estudiantes que se orientan hacia la dimensión de atribuciones causales internas, asociándose a estas metas de aprendizaje: éxito por capacidad, esfuerzo, percepción de utilidad del aprendizaje en vistas de su posterior aplicación, su profundización; seguidas de las atribuciones y metas de rendimiento: estudiar por competir, agradar a los demás, notas más altas. Se muestra como tendencia un predominio de la motivación profunda o intrínseca, seguida de la superficial y la motivación de rendimiento.

Se encontraron relaciones entre las variables de la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado: las atribuciones causales internas, externas y de rendimiento, metas de aprendizaje y rendimiento asociadas y los tipos motivacionales. Como más relevantes se sitúan las relaciones entre las atribuciones internas y metas de aprendizaje con la motivación profunda, y las atribuciones externas con las motivaciones superficiales.

5. Referencias bibliográficas

1. Barca, A., & Brenlla, J.C. (2006). Los enfoques de aprendizaje: un modelo bifactorial. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 13, 389-398. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/355.pdf>
2. Barca, A., Montes-Oca, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 3(1), 19-48. doi:10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48
3. Barca, A., Porto, A. M., Santorum, R., & Barca-Enríquez, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP48. *Revista de psicología y educación*, 1(2), 103-136. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf#page=103>
4. Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
5. Departamento de Planificación, Estadística y Sistema de Información (DEPSI) (2020). Informe de la eficiencia académica de la de la universidad de Camagüey durante los años 2015 al 2020. Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".
6. Fernández, E., & Nieves, Z. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37-51. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>



7. Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682.
8. González-Pienda, J. A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de la variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(7), 247-258.
9. Hernández-Falcón, D. C., Vargas-Jiménez, A. & Almuiñas-Rivero, J. L. (2020). La importancia de la evaluación de la eficiencia académica en las universidades. *Rev. Cubana Educ. Superior*, 39(1).
10. Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. *Learning and Individual Differences*, 67, 259-265.
11. Maquilón, J. J., Sánchez, M., & Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>
12. Matos, A. G., Otero, I., & Díaz, F. A. (2019). Validación de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales, en estudiantes de la Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz". (Tesis de maestría). Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas. Cuba
13. Miñano, P., & Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 203-230.
14. Sáez, F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. V., Mella, J. A., Lobos, K. A., & Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
15. Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56(1), 35-47. doi:10.1016/j.ijer.2012.07.005
16. Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
17. Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educ. Psychol*, 48, 135–147. doi:10.1080/00461520.2013.794676