



Universidad Nacional

SAN LUIS GONZAGA



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Esta licencia permite a otras combinar, retocar, y crear a partir de su obra de forma no comercial, siempre y cuando den crédito y licencia a nuevas creaciones bajo los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>



EVALUACION DE ORIGINALIDAD

CONSTANCIA

La que suscribe, deja constancia que se ha realizado el análisis con el software de verificación de similitud al documento cuyo título es:

"MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ICA"

presentado por:

VIZARRETA CALDERON, HILDA PAOLA

Autor de la tesis del nivel **PREGRADO** de la Facultad de **PSICOLOGIA**. El resultado obtenido es 6% por el cual se otorga el calificativo de:

APROBADO,

Según Reglamento de Evaluación de la Originalidad de los documentos de investigación, aprobado mediante Resolución Rectoral Nº 1668-R-UNICA-2020.

Se adjunta al presente el reporte de evaluación con el software de verificación de originalidad.

Observaciones:

La Tesis analizada se encuentra dentro de los parámetros de similitud que establece el Reglamento de Evaluación de la Originalidad de los documentos de investigación, de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga".

Ica, 24 de Agosto del 2023

Dra. YNES CECILIA AMALIA PHUN PAT
DIRECTORA DE LA UNIDAD DE INVESTIGACION
FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDAD NACIONAL “SAN LUIS GONZAGA”

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Psicología



Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de
la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica

Salud Pública y Conservación del Medio Ambiente

INFORME FINAL DE TESIS

HILDA PAOLA VIZARRETA CALDERON

Ica, Perú

2023

Dedicatoria:

Este trabajo está dedicado a mi madre quien con mucho amor y esmero siempre veló por mi educación. En su memoria cada uno de mis logros.

Agradecimiento

Agradezco a mi padre, por motivarme con absoluta comprensión en el camino académico; a mi madre, por instarme a no abandonar aquello en lo que creo y a la psicología, por darle sentido al propósito de vida. Así también, a los participantes de este estudio por contribuir con la investigación.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de tablas.....	v
Índice de figuras.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. Introducción.....	1
II. Estrategia metodológica.....	17
III. Resultados.....	25
IV. Discusión.....	41
V. Conclusiones	46
VI. Recomendaciones.....	48
VII. Referencias bibliográficas.....	50
VIII. Anexos.....	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Población de estudiantes de la Facultad de Psicología por año académico.....	18
Tabla 2:	Muestra de estudiantes de la Facultad de Psicología por año académico.....	19
Tabla 3:	Baremos de la variable Motivación intrínseca por niveles y rango.....	21
Tabla 4:	Baremos de Creencias de autoeficacia por niveles y rango.....	21
Tabla 5:	Baremos de Aptitud académica por niveles y rango.....	22
Tabla 6:	Baremos de Metas de estudio por niveles y rango.....	22
Tabla 7:	Baremos de Habilidades cognitivas por niveles y rango.....	22
Tabla 8:	Baremos de Carácter emocional por niveles y rango.....	22
Tabla 9:	Baremos de Regulación de esfuerzos por niveles y rango.....	22
Tabla 10:	Baremos de la variable Aprendizaje autorregulado por niveles y rango.....	24
Tabla 11:	Actividad laboral de los estudiantes de la Facultad de Psicología.....	26
Tabla 12:	Descripción de los niveles de Motivación intrínseca.....	27
Tabla 13:	Descripción de los niveles de Creencias de autoeficacia.....	28
Tabla 14:	Descripción de los niveles de Aptitud académica.....	28
Tabla 15:	Descripción de los niveles de Metas de estudio.....	29
Tabla 16:	Descripción de los niveles de Habilidades cognitivas.....	29
Tabla 17:	Descripción de los niveles de Carácter emocional.....	30
Tabla 18:	Descripción de los niveles de Regulación de esfuerzos.....	31
Tabla 19:	Descripción de los niveles de Aprendizaje autorregulado.....	31
Tabla 20:	Prueba de normalidad de variable 1; variable 2 y sus dimensiones.....	34
Tabla 21:	Correlación entre Creencias de autoeficacia y Aprendizaje autorregulado.....	35
Tabla 22:	Correlación entre Aptitud académica y Aprendizaje autorregulado.....	36
Tabla 23:	Correlación entre Metas de estudio y Aprendizaje autorregulado.....	37
Tabla 24:	Correlación entre Habilidades cognitivas y Aprendizaje autorregulado.....	37

Tabla 25: Correlación entre Carácter emocional y Aprendizaje autorregulado.....	38
Tabla 26: Correlación entre Regulación de esfuerzos y Aprendizaje autorregulado.....	39
Tabla 27: Correlación entre Motivación intrínseca y Aprendizaje autorregulado.....	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Sexo con el que se identifica.....	25
Figura 2:	Actividad laboral según año académico.....	26
Figura 3:	Niveles de Motivación intrínseca por año académico.....	32
Figura 4:	Niveles de Aprendizaje autorregulado por año académico.....	32
Figura 5:	Niveles de Motivación intrínseca en función de actividad laboral.....	33
Figura 6:	Niveles de Aprendizaje autorregulado en función de actividad laboral.....	34

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre Motivación intrínseca y Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios. La metodología aplicada en la investigación fue de tipo básico, con nivel descriptivo – correlacional y un diseño no experimental. La población de estudio estuvo conformada por 125 participantes de los cuales como muestra se obtuvo a 95 estudiantes de diferentes años académicos de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica en el año 2022. Los instrumentos empleados fueron: el Test de Motivación Intrínseca ($\alpha = 0,979$) y el Cuestionario sobre la Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad ($\alpha = 0,950$). De esta forma, se analizaron todos los factores motivacionales con respecto al aprendizaje autorregulado, entre ellas: las creencias de autoeficacia (0,748), aptitud académica (0,682), metas de estudio (0,681), habilidades cognitivas (0,663), carácter emocional (0,629) y regulación de esfuerzos (0,700); lo que indica que existe mayor correlación entre las dimensiones de creencias de autoeficacia y regulación de esfuerzos con la variable de Aprendizaje autorregulado. Del mismo modo, en el estudio de las variables Motivación Intrínseca y Aprendizaje Autorregulado al aplicar la prueba no paramétrica de Rho de Spearman se obtuvo $p - \text{valor} = 0,000 < 0,05$ y $Rho = 0,668$; lo cual nos indica que existe relación significativa, positiva y alta, esto quiere decir que a mayor motivación intrínseca mayor será el nivel de aprendizaje autorregulado o viceversa.

Palabras clave: Motivación intrínseca, aprendizaje autorregulado, aprendizaje universitario.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between intrinsic motivation and self-regulated learning of university students. The methodology applied in the research was of a basic type, with a descriptive-correlational level and a non-experimental design. The study population consisted of 125 participants, of which 95 students from different academic years of the Psychology school of a public university in Ica were obtained as a sample in the year 2022. The instruments used were: the Intrinsic Motivation Test ($\alpha = 0,979$) and the Self-regulation Questionnaire for Academic Learning at the University ($\alpha = 0,950$). In this way, all the motivational factors regarding self-regulated learning were analyzed, including: self-efficacy beliefs (0,748), academic aptitude (0,682), study goals (0,681), cognitive abilities (0,663), emotional character (0,629) and stress regulation (0,700); which indicates that there is a greater connection between the dimensions of self-efficacy beliefs and effort regulation with the self-regulated learning variable. In the same way, in the study of the variables Intrinsic Motivation and Self-regulated Learning, when applying the non-parametric test of Spearman's Rho, p - value = $0,000 < 0.05$ and $Rho = 0,668$ were obtained; which indicates that there is a significant, positive and high relationship, this means that a greater intrinsic motivation will be the level of self-regulated learning or vice versa.

Keywords: Intrinsic motivation, self-regulated learning, university learning.

I. INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID – 19 retó al sistema educativo a buscar nuevas formas de continuación para las clases, es por ello que las instituciones educativas acudieron a nuevos sistemas telemáticos para llevar a cabo sus actividades en distintos niveles de estudio, esto con el fin de no retrasar la educación, pero a su vez significó críticos desafíos en su finalidad¹. Este tipo de escenario restringió algunas formas de estudio (dictado de clases, presentaciones de tareas, exposiciones de trabajo, trabajo grupal, etc.) a las que los estudiantes estaban acostumbrados. No solo fue retador para los proveedores de educación sino también para los estudiantes que tuvieron que adaptarse a un sistema ya habilitado, pero poco usado, la educación virtual, de esa forma cada estudiante tuvo que demostrar cuan inspirado y motivado estaba para continuar con sus actividades académicas pese a las condiciones distintas y adversas en algunos casos. Con ello, cada estudiante tuvo que asumir un rol activo dentro de su proceso de aprendizaje.²

En Iberoamérica, de acuerdo con la UNESCO unos 24 millones de estudiantes universitarios en América Latina y cerca de 1,4 millones de docentes fueron afectados directamente por el cierre de las universidades a causa de la pandemia, lo que podría agudizar las dificultades educativas³. Ello llevó a la deserción académica en algunos casos, en ciertos estudiantes se debió a la priorización de las necesidades primarias como el alimento y trabajo; pero en otros casos la deserción se produjo por la escasa motivación personal que ofrecía las clases a distancia⁴, puesto que los aprendices no eran guiados de manera directa, recayendo la responsabilidad de su proceso de aprendizaje sobre el mismo estudiante. Además, es sabido que la falta de contacto cara a cara hace que sea difícil para los proveedores de educación reconocer en qué punto los estudiantes empiezan a aburrirse, y el poco control de las clases a distancia hace que los estudiantes se sientan libres de relajarse cuando lo deseen⁵.

Debido al panorama actual en que nos encontramos, en donde se alterna la manera de ejecutar el proceso educativo (presenciales y virtuales), es menester del sistema educativo tener en cuenta que en los contextos académicos pueden existir estudiantes con poca intencionalidad de actuar, que están desmotivados y sin propósito, no sintiéndose competentes para realizar una tarea, expectativas de bajo rendimiento o creencias de incapacidad que limitan así su desenvolvimiento en la etapa universitaria y que además pudiese afectar su salud mental⁶. Ello adjunto a las diversas dificultades económicas, sanitarias y políticas del entorno que se presentan, las cuales podría desencadenar problemas que comprometan su desempeño académico.

Durante la vida universitaria, el proceso de adquisición del conocimiento se vuelve más complejo y necesita de la madurez del aprendiz para poder llegar a los objetivos propuestos, a diferencia de los primeros años de estudio (primaria y secundaria) donde el aprendizaje era guiado principalmente por los maestros e inclusive por los padres. Aquella fuerza impulsadora que invita al estudiante a ser protagonista en su formación profesional es la motivación, la motivación por

sí misma yace en la naturaleza humana reflejada como necesidad, más precisamente, en este estudio se hará referencia a la motivación académica, la misma que permite al estudiante concretar su proceso de aprendizaje. La falta de motivación propia puede causar que el estudiante se enfrente a grandes problemas que lo lleven a desistir de sus propósitos iniciales. Al estar un estudiante motivado, el desarrollo de los nuevos aprendizajes se torna más asequible, interesante y lo convierte en agente activo de su formación. La verdadera motivación del estudiante universitario, es aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, pues cada aprendizaje logrado le permite ser flexible en la carrera escogida y le ofrece un escalón más en la meta hacia su logro académico. El concepto de universalidad en la educación universitaria, está relacionado a la influencia del quehacer, actualizado a las nuevas tendencias globalizantes y de competencia del mercado y cumple una función importante en el discurso pedagógico, el cual podría reforzar o influir en el grado de motivación de los estudiantes, ya que una persona motivada es aquella que muestra persistencia en una carrera o una actividad⁷.

En lo referente al aprendizaje universitario es posible analizar la motivación académica y las estrategias de aprendizaje que utilizan los aprendices como pilares en su proceso de aprendizaje. Desde hace mucho se conoce que la educación universitaria debe orientarse hacia el desarrollo pleno del conocimiento metacognitivo y de las habilidades de autorregulación de la conducta puesto que dichas habilidades son un condicionante decisivo en el aprendizaje y rendimiento académico⁸. Dentro de los textos sobre motivación en estudiantes, el estudio de Gonzales⁹ constató que en el ámbito educativo se produce un cambio evolutivo gradual con respecto al tipo de motivación (descritas más adelante), siendo tendencia en los primeros años de escolaridad inclinarse hacia una motivación intrínseca conforme pasan los años y sobre todo en los inicios de secundaria la motivación se vuelve más extrínseca. Cuando más ascienden los años educativos, mayor probabilidad tienen los estudiantes las siguientes características: menor interés en el reto que supone el aprendizaje de nuevos contenidos, descenso de sus calificaciones, incrementándose los índices de fracaso escolar y, con el ello aumentando las tasas de abandono en el colegio y del sistema educativo formal. Sin embargo, es en la educación universitaria donde se produce un punto inflexión en ese supuesto declive, puesto en que en esta etapa se disminuye el control sobre el estudiante y favorece en mayor medida a la autonomía y la elección de cursos, de fechas o fechas límites. De modo que contribuye a elevar la motivación intrínseca y los niveles más funcionales de motivación extrínseca¹⁰.

Se vuelve pertinente también reconocer que la presencia de la motivación no dependerá únicamente del aprendiz, también juega un papel importante la interacción estudiante – profesorado¹¹. Como maestro se puede ayudar al estudiante a encontrar sentido del por qué aprende, para ello, se puede guiar al aprendiz a identificar los objetivos que se propone y los motivos por los cuales desea realizarlos¹². Otros de los modos en que el docente motiva el

aprendizaje del estudiante, es cuando presta cuidado y atención al plan de estudio, es decir, cuando se añade en el plan de estudio acciones pertinentes desde lo metodológico y lo didáctico¹¹, más específicamente, puede aumentar la motivación creando un ambiente de aprendizaje en el que prime la cooperación por encima de la competición, en el que sea normal pedir y ofrecer ayuda en que se permita errar ya aprender de las equivocaciones; así mismo aliente la comunicación fluida y respetuosa, trato justo y personalizado¹². Existe recomendaciones de índole prácticas que puede seguir los docentes para incrementar la motivación intrínseca: Identificar las necesidades del aprendiz para atenderlas y adaptarlas a los contenidos de las asignaturas¹³, entender que cada estudiante progresa a su ritmo¹⁴, incrementar la participación activa, pudiendo tomar en cuenta sus puntos de vista en el contenido de las asignaturas, procurar relacionar los contenidos de aprendizaje con la experiencia más cercana a los estudiantes¹⁵, permitir que los estudiantes puedan señalar las estrategias de aprendizaje más convenientes y enriquecedoras ¹⁴ y mejorar el sistema de evaluaciones, estas deben servir como formas de retroalimentación o feedback, ello implica brindar información de carácter cualitativo en torno a lo que el alumno debe mejorar, superar o perfeccionar. Esta información es indispensable, pues tiende a alimentar la confianza del estudiante en su potencial y habilidades. En consecuencia, debe evitarse emitir críticas que desvaloricen a las estudiantes¹⁴. Por ende, se espera que todo debe considerar importante diseñar y promover actividades y situaciones de aprendizaje guiadas a despertar el potencial intelectual, es decir, que el estudiante tenga la capacidad de enfrentar la realidad en forma reflexiva, crítica y constructiva¹⁶. Claro que parte de conseguir estas cualidades en los estudiantes también será pertinente que los docentes poseen habilidades reflexivas y analíticas para conseguir un profundo conocimiento de los principios cognitivos y de motivación de aprendizaje y enseñanza¹⁷.

Así mismo, el conocimiento que interioriza el estudiante depende grandemente de los conceptos e ideas presentes en su configuración cognitiva, en otras palabras, si lo que se busca es un aprendizaje a largo plazo (significativo), este se dará con la interacción entre la nueva información con la ya existente. De ahí que, el aprendizaje significativo es clasificado en tres categorías: uno, representacional, cuando se le atribuye significados a determinados símbolos; segundo, de conceptos, cuando se le asignan atributos, criterios o características a ciertos eventos, objetos o situaciones; y por último, proposicional, cuando se le atribuye significado a una proposición completa como un todo más que por sus componentes individuales y cuyo significado por separado puede ser completamente diferente a lo que expresa la proposición completa¹⁸.

A modo general la motivación académica se puede definir en 3 componentes principales, un componente de expectativa que implica lo que el estudiante crea sobre su propia capacidad para realizar una tarea, un componente de valor, dado que la actividad debe ser importante o de interés, y para terminar un componente de afecto donde el estudiante experimente determinadas emociones al desarrollar la tarea¹⁹.

La identificación de los intereses personales y metas de estudio durante la formación académica son necesarias para que el aprendiz sostenga en el tiempo aquello que desea aprender. Los estudios demuestran que el estudiante con poca motivación presenta comportamientos como ausentarse de clases, el mismo que deriva de un estado de ansiedad donde el estudiante se considera poco preparado para su desempeño académico²⁰. Así mismo, se reconoce que el ausentismo no sería el único factor de la poca motivación si no también adopta otras formas como: estudiantes silenciosos en las actividades, se niegan a responder preguntas o procuran no ser elegidos para contestarlas, no entregan las tareas en el tiempo indicado; traduciéndose estas acciones como el denominado comportamiento de evitación con la finalidad de evitar el rechazo del grupo²⁰.

Dentro de las teorías más aceptadas sobre motivación se encuentra la Teoría de Autodeterminación de Decy y Ryan, aquella que sugiere distintos tipos de motivación en la educación, basada en la interacción entre necesidades psicológicas: la necesidad de competencia, de autonomía y relación; y el ambiente: motivación intrínseca, extrínseca y amotivación. La teoría de Autodeterminación (TAD) postula que la conducta del individuo puede estar amotivada, motivada extrínsecamente o motivada intrínsecamente²¹. Cada una se diferencia de la otra por dos factores: el tipo de regulación (regulación extrínseca, regulación intrínseca y sin regulación) y el locus de control, la última argumenta que, si el locus se sitúa en los eventos externos, se reduce la motivación intrínseca y aumentará la extrínseca; situación contraria cuando el locus de control es interno²². Gran parte de la Teoría de Autodeterminación explica los factores de la motivación intrínseca mediante la Sub – teoría de evaluación cognitiva que postula que el florecimiento de esta se da si las condiciones sociales y ambientales lo permiten; de tal modo que los eventos socio – contextuales como: feedback, comunicaciones y recompensas, que encaminan hacia el sentimiento de competencia durante la acción, pueden incrementar la motivación intrínseca para la actividad²¹; por ejemplo, los estudios demuestran que el feedback positivo sobre el desempeño aumenta la motivación intrínseca, mientras que el feedback negativo la reduce. Investigaciones ahondadas en la sub Teoría de Evaluación Cognitiva (TEC) coinciden en que los sentimientos de competencia no amplían la motivación intrínseca por sí sola, sino que necesitan ser acompañados de un sentido de autonomía o, en términos atribucionales, por un locus interno de causalidad percibida²³; de tal modo que no solo basta con que las personas interioricen sus conductas como competentes o eficaces, también es importante experimentar sus conductas como autodeterminadas por la motivación intrínseca. Así mismo, la investigación reveló que no solo las recompensas tangibles, sino que también las amenazas, las fechas de cumplimiento, las directivas, las presiones de las evaluaciones y las metas impuestas reducen la motivación intrínseca debido a que, al igual que las recompensas tangibles, todas ellas conducen a un locus de control percibida como externo. Por el contrario, el sentido de elección, el reconocimiento de

los sentimientos y las oportunidades para la autodirección se hallaron que ampliaban la motivación intrínseca puesto que aquello permite un mayor sentimiento de autonomía²⁴.

La Motivación intrínseca, es una de las variables que explora la necesidad del aprendiz por aprender y mantener el aprendizaje con la única razón de enriquecer su conocimiento. Para Raffini²⁵, **la Motivación intrínseca es elegir realizar un trabajo por la sencilla satisfacción de hacerlo, sin obligación o con la espera de recibir algo a cambio.** De los estudios se conoce que la motivación intrínseca tiene la capacidad de aumentar el sentimiento personal de competencia y autodeterminación favoreciendo la autoestima y la satisfacción, de manera paralela fomenta la autorregulación del comportamiento y el estilo atribucional interno, elementos primordiales en el camino hacia la autonomía²⁶. Dado que la motivación intrínseca trae grandes ventajas a nivel de rendimiento académico y salud psíquica como aumentar el sentimiento de competencia y de autodeterminación, vendría bien como agentes educativos, intentar fomentar estudiantes intrínsecamente motivados. Puesto que, el proceso podría ser revelador para el aprendiz ya que, si se percibe a sí mismo como causante de la propia conducta, beneficiadora de su aprendizaje, por defecto, aumenta con ello la Motivación intrínseca²⁷.

Sin embargo, el estudio de la Motivación intrínseca es reducido aún en nuestro país, traduciéndose en un déficit de concientización sobre lo que se aprende y para qué se aprende. Una de las principales razones que estimulan a este estudio es saber que, a medida que los estudiantes vean el aprendizaje como necesidad propia, más se acercan al genuino conocimiento y con ello al desarrollo personal y profesional además como consecuencia el estudiante tendrá mayor seguridad sobre los conocimientos adquiridos. En tal sentido, la Motivación intrínseca es importante porque se fundamenta en factores internos, de autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo²⁸. Se considera que los estudiantes universitarios en la actualidad se convierten en futuros profesionales capaces de ser aprendices autónomos y con una óptima capacidad de aprender a aprender durante toda la vida, en un entorno globalizado²⁹. En un estudio más detallado sobre Motivación intrínseca, Vílchez³⁰ considera que esta variable podría ser estudiada dividiéndose en seis dimensiones: la primera refiere él, se trata de las Creencias de autoeficacia que estarían estrechamente relacionadas con las necesidades de logro y el nivel de desempeño. Como segunda dimensión se tiene a Aptitud académica, la misma que implica estar consciente de las habilidades y destrezas para conseguir lo deseado en término de logros o éxito académico³¹. La tercera dimensión corresponde a la de las Metas de estudio, fuente principal que guiara el comportamiento del estudiante previo a un plan establecido, estas metas están caracterizadas por su proximidad, especificidad y dificultad. En la cuarta dimensión se considera a las Habilidades cognitivas, donde se prevé un análisis previo junto con procesos mentales para realizar una actividad que se asume con responsabilidad a fin de conseguir una meta; por lo tanto, si el estudiante está motivado intrínsecamente desarrollara estos procesos mentales, que se compactan en atención, comprensión, elaboración, memorización y recuperación, para la ejecución de o

realización de la tarea³⁰. Como quinta dimensión se tiene al Carácter emocional, donde el bienestar y la satisfacción propia sobre la ejecución es más imperante en el proceso de aprendizaje; las respuestas a los estímulos en términos de emociones que son involuntarias pueden ser de varios tipos: agradables como la felicidad y el amor, cuando significan para el sujeto eventos beneficiosos y reflejan sentimientos placenteros para continuar motivados, o desagradables como el miedo, la ansiedad, la hostilidad, etc., cuando se percibe situaciones de amenaza y reflejan sentimientos desagradables que paralizan el desarrollo del aprendizaje y por último, neutras como son la esperanza y la sorpresa ya que no van acompañadas de ningún sentimiento³². Y la última dimensión referida por el autor es la Regulación de esfuerzos, que se conceptualiza como la habilidad del estudiante para persistir en una tarea a pesar de distractores como el poco interés o desinterés viéndose obligado a realizar actividades poco agradables por él o ella, esto es vital para un buen rendimiento académico ya que requiere compromiso con las actividades propuestas³³, también conlleva la capacidad de solicitar ayuda a los compañeros y del docente en las tareas encomendadas.

Es necesario aclarar que, si bien la Motivación intrínseca posee bases más sólidas para alcanzar el conocimiento, presenta una estrecha relación con la motivación extrínseca, pudiendo la última influir negativamente en la primera, así lo hace notar una investigación donde se estudió la influencia de la competitividad sobre la Motivación intrínseca³⁴, se encontró que la victoria como recompensa externa puede ser un factor muy motivador. Y mientras se gana también hay motivación intrínseca, puesto que se disfruta del proceso y resultado. Sin embargo, no solo se gana, sino que también se puede perder y en este caso la competitividad produciría un gran deterioro en la motivación intrínseca. La interacción de los tipos de motivaciones en el aula es interdependiente, si bien es verdad el aprendizaje es más fluido cuando la propia actividad es generada por el estudiante, también existen ocasiones en que a veces es necesario enfrentarse a tareas más aburridas o monótonas en las que el educador no tiene más remedio que captar el interés a través de incentivos extrínsecos; de tal modo, que la relación entre la motivación intrínseca y motivación extrínseca es compleja donde cada una de ellas puede ir desde un nivel bajo hasta otro alto³⁵. Dentro de las explicaciones para describir la funcionalidad de las motivaciones externas se estableció un concepto de interiorización³⁶ que dividen tres categorías en una vía cíclica; entre ellas la regulación externa, cuando el estudiante estudia para conseguir o evitar una recompensa o castigo (perteneciente a un motivo externo); la regulación infundada, en donde el aprendiz genera su aprendizaje para sentirse bien consigo mismo y mantener su bienestar personal alto a la vez que busca la aprobación de otros; y finalmente, la regulación por identificación, en la cual el estudiante estudia por considerar la actividad como enriquecedora y disfrutar de las consecuencias que trae. En síntesis, existe una tendencia a pensar que los estudiantes aprenden únicamente “más y mejor” cuando su motivación es intrínseca y que, de otro modo, aprenden “peor” cuando su motivación es extrínseca; este pensar no es necesariamente

cierto ya que los estudios han demostrado que de ambas motivaciones el estudiante consigue aprender, sin embargo, existe mayor evidencia de las personas que aprenden a través de una motivación intrínseca tienen aumentada la motivación de logro, la percepción de auto competencia y además a nivel emocional, presentan menor ansiedad³⁷.

No obstante, la Motivación intrínseca por sí sola no es suficiente para guiar al estudiante durante su fase de aprendizaje, sino que se requiere de la metacognición de esta, es decir, pensar y reflexionar en la forma en que adquiere el conocimiento³⁴. Como tal, es importante que se aúne a la motivación intrínseca el Aprendizaje autorregulado constante para acceder de manera práctica a la información que desea; la autorregulación consiste en lograr la participación activa por parte del estudiante (ideas, sentimientos y acciones) en la planeación, desarrollo y evaluación de su proceso de aprendizaje³⁸. Dentro de la relación de los constructos de motivación y aprendizaje autorregulado se encuentran dimensiones cognitivas y motivacionales interdependientes, que se traducen en factores como, el control cognitivo de la acción y de la regulación cognitiva de la motivación, que a su vez permiten la planificación del comportamiento, planteo de expectativas, análisis de metas, creencias de autoeficacia, motivación intrínseca y extrínseca atribuciones causales y motivación de logro³⁹.

En el ámbito universitario, el estudiante que posee habilidades metacognitivas para autorregular su aprendizaje tiene mayores probabilidades de potenciar su conocimiento académicamente⁴⁰. Es en la etapa universitaria donde se espera que el estudiante tome iniciativa sobre su actividad de aprender y no lo perciba tan solo como una respuesta reactiva a la enseñanza, teniendo al mismo tiempo la capacidad de reconocer sus fortalezas y limitaciones⁴¹.

Existe evidencia que los estudiantes de alto rendimiento frecuentemente son estudiantes que autorregulan su aprendizaje⁴², pues se encontró que, en comparación con estudiantes de bajo rendimiento, los estudiantes de alto rendimiento suelen trazarse metas de aprendizaje más específicas, usan más estrategias para aprender, supervisan más su aprendizaje evalúan de forma detallada su progreso hacia una meta⁴³.

Por estudios se conoce que el aprendizaje autorregulado ayuda a los estudiantes a convertirse en aprendices permanentes, independientes favoreciendo al uso de estrategias de aprendizaje y métodos de resolución de problemas⁴⁴. Pero el aprendizaje autorregulado necesita de entrenamiento pues, según la Comisión de las Comunidades Europeas en Bruselas, el Aprendizaje autorregulado es:

“Es la habilidad para empezar el aprendizaje y persistir en él. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje y de gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esto conlleva a ser consciente del propio proceso de aprendizaje [...]. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.”²⁹, p.10

Para autores que estudian a fondo sobre el aprendizaje, como Shunk⁴⁵, añade que el aprendizaje conlleva a una transformación permanente de la conducta que se experimenta en la práctica. De modo que, no es posible aprender si el estudiante no es sometido a experiencias que le induzcan a modificar y mantener una determinada creencia, habilidad, conocimiento o conducta a lo largo de la vida. Una de las principales características del aprendizaje autorregulado es que la persona que está aprendiendo emprende su búsqueda con iniciativa personal, perseverancia y habilidad adaptativa, es decir, modifica muchos de sus aspectos cognitivos, comportamentales y motivacionales a fin de alcanzar lo deseado⁴⁶.

El reto de conseguir un aprendizaje significativo y autorregulado requiere tanto de voluntad como destreza⁴⁷, es por esa razón que es primordial invitar a la educación ayudar a los estudiantes sobre la consciencia de sus pensamientos, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas que faciliten el alcance de sus objetivos, con ello, el propósito es que los estudiantes aprendan a ser sus propios maestros y en ese sentido, se hace referencia de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva⁴⁸. Para aplicar las estrategias de aprendizaje se requiere de un plan de acción que reconozca metas de aprendizaje concretas, entendiéndose que las metas no pueden ser las mismas para cada estudiante, más bien, tendrán en cuenta los estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, motivación, objetivos, contenidos, conocimientos previos, motivos e intenciones⁴⁹. De lo anterior, se afirma que cada estudiante construye su conocimiento de forma única e irrepetible, es decir, no existe una receta de paso a paso con estrategias para fortalecer la autorregulación; cada uno debe realizar un proceso reflexivo y secuencial que le permita descubrir las estrategias que debe aplicar para concretar su aprendizaje⁵⁰.

Las bases teóricas del Aprendizaje autorregulado se asientan principalmente en dos modelos como lo son los de Zimmerman y Pintrich. El modelo de Zimmerman como lo señalan Panadero y Alonso – Tapia⁵¹ está dividido de tres fases: a) Fase previa: en esta fase el estudiante observa las características de la tarea y si le son auto motivantes; en esta fase una de las variables más significativas es la autoeficacia por ello, Shunk et al⁵² consideran que el desarrollo de la misma está determinada en gran medida por factores ambientales, entre los que se consideran las influencias sociales (ej. persuadir al estudiante que es capaz de lograr una tarea), las experiencias indirectas (ej. observar que otras personas realizan con éxito la tarea), entre otros. b) Fase de ejecución: hace referencia a las estrategias que el estudiante emplea para cumplir con el objetivo; c) Fase de auto reflexión: el estudiante realiza un análisis de las acciones considerando la calidad y la meta fijada. En cuanto al modelo de Pintrich, la redacción de García⁵³ sostiene cuatro fases para el aprendizaje autorregulado: a) Preparación, planificación, activación: en esta fase pesan las percepciones del sujeto sobre el cumplimiento de metas en base a objetivos y acciones; b) Monitorización: en esta fase está involucrada la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre lo que se está realizando; c) Control y regulación: el sujeto verifica si sus estrategias le son eficaces para alcanzar sus logros; d) Reacción y reflexión: el estudiante evalúa

y reflexiona sobre las acciones tomadas en el proceso. En cuanto al modelo de Pintrich, las cuatro fases representan una secuencia general por donde el estudiante avanza conforme realiza la tarea, pero no está estructurada ni jerárquica ni linealmente; según Pintrich, las fases descritas pueden darse de forma simultánea y dinámica, produciéndose una múltiple interacción entre los diferentes procesos y componentes incluidos en ella. Así mismo, señala que no es estricto que todas las tareas académicas impliquen explícitamente autorregulación, es decir, a veces la ejecución de ciertas tareas no exige que el estudiante planifique, controle y evalúe estratégicamente lo que va hacer, sino que, su realización se puede llevar a cabo de una manera casi automática (o implícita) en función de la experiencia previa de los estudiantes⁵⁴.

Como parte del estudio sobre la conducta de autorregulación, Bandura⁵⁵ encontró que las creencias de autoeficacia, no son ni rasgos globales de la personalidad ni autoconceptos generales, más bien autoconcepciones específicas que resultan principalmente de las experiencias previas (éxito/fracasos) de los individuos en referencia a distintas actividades. En consecuencia, como las creencias de autoeficacia provienen de situaciones y conductas específicas, resultan ser mejores predictores de la motivación y de la conducta en un campo concreto que los índices globales de autoconcepto. Por esta razón, las creencias de autorregulación reciben gran atención para continuar en las investigaciones sobre motivación y Aprendizaje autorregulado.

En el estudio realizado por Torrano et al⁵⁶, como resultado de recopilar una serie de investigaciones (entre ellas, una de Zimmerman), enumeraron algunas características de un estudiante con Aprendizaje autorregulado, destacando las siguientes: suelen manejar conocimiento previo que les permite buscar relacionarla con nueva información de manera más eficaz; utilizan un conjunto de estrategias cognitivas que les ayudan a organizar e integrar el nuevo material de aprendizaje; comprenden las formas y modos en los que hay que utilizar dichas estrategias, saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el alcance de sus metas; poseen creencias motivacionales adaptativas con la capacidad para ajustarlas al contexto; controlan el tiempo y ambiente para favorecer su aprendizaje así como pedir ayuda cuando la requieren; presentan mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase; tienen mayores probabilidades de evitar distracciones internas y externas.

En un análisis más profundo de las metas académicas utilizadas por los estudiantes, se distinguen dos tipos de metas en el aprendizaje autorregulado: las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento⁵⁷. Los estudiantes se orientan hacia las primeras, se caracterizan por estar centrados en el proceso de aprendizaje, por el deseo de desarrollar sus capacidades y ampliar su comprensión al momento de ejecutar sus tareas; así mismo, varios estudios coinciden en que los estudiantes que persiguen y adoptan metas de aprendizaje utilizan más estrategias cognitivas profundas (de elaboración y organización) y metacognitivas (actividades de planificación de metas y de autoobservación de la propia comprensión), poseen unas creencias motivacionales más

adaptativas hacia sí mismos y hacia las tareas y presentan mayores niveles de esfuerzo y persistencia, tal como conductas relacionadas con la búsqueda de ayuda académica cuando tienen dificultades⁵⁸. Mientras que los estudiantes que están direccionados hacia las metas de rendimiento, están centrados en mostrar competencia y a intentar ser mejor que los demás; aunque la evidencia científica con respecto a este tipo de metas ha sido ambigua y a veces contradictoria, puesto que, los primeros trabajos mostraron que estas metas estaban asociadas a un conjunto de factores cognitivos (uso de estrategias superficiales), motivacionales/ afectivos (atribución al fracaso a causa de baja capacidad, bajo interés por la tarea, alta ansiedad a los exámenes) y comportamentales, perjudiciales para el aprendizaje, sin embargo, en dichas investigaciones no se distinguieron empíricamente los componentes de aproximación y evitación de las mencionadas metas, por lo que no se pudo llegar a una aproximación real de los resultados⁵⁹. Es importante destacar que los estudiantes interesados en utilizar únicamente las metas de aprendizaje pueden obviar atributos importantes (sacar buenas notas, hacer las tareas que se mandan en clases, lograr los objetivos de la clase, etc.) de manera que actúen en contra de sus intereses llegando a poner en riesgo oportunidades para su futuro aprendizaje⁶⁰ (acceso a determinadas carreras universitarias, salida profesional, etc.). En tal sentido, para acercarse al aprendizaje más productivo, el aprendiz necesita valerse tanto de metas intrínsecas (ampliar conocimientos, dominar la tarea, desarrollar capacidades, etc.) como metas extrínsecas (intentar obtener buenas notas, rendir más que los demás, obtener juicios positivos de sí mismos, etc.).

En los últimos años, la investigación tanto internacional como nacional se ha nutrido con estudios destacados como los de Saraff et al⁶¹. que desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue describir el impacto de las estrategias metacognitivas sobre el aprendizaje autorregulado y motivación intrínseca. En dicho estudio con enfoque cuantitativo, participaron 440 estudiantes de pregrado divididos en dos grupos, uno de control y otro experimental. Se empleó como instrumentos: Inventario de Conciencia Metacognitiva, Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (SRQ-L, por sus siglas en inglés) e Inventario de Motivación Intrínseca. Se encontró que, en todos los dominios de las estrategias metacognitivas, la media del grupo experimental fue mayor al del control. Para el conocimiento declarativo medio de grupo experimental fue de 6,91 en comparación con 5,32 (grupo de control). Del mismo modo para conocimiento procedimental (3,76 vs 2,89). Del mismo modo, las puntuaciones en la dimensión de autonomía fueron mayor en el grupo experimental lo que sugiere falta de autonomía en la autorregulación relacionada a las tareas de aprendizaje. Los resultados muestran que, a pesar de usar mejores estrategias metacognitivas demostrando mayor interés y percepción de elección en su aprendizaje, los estudiantes sentían menos competentes. Aunque su sensación de esfuerzo y tensión era comparativamente menor que el grupo de control.

Navea⁶² en el año 2018, realizó en España una investigación descriptiva y correlacional con el objetivo de identificar qué metas y otros aspectos motivacionales y qué estrategias de aprendizaje

son utilizados por una muestra de 511 universitarios de Ciencias de la Salud de dos universidades privadas y verificar si establecen relación alguna. El instrumento utilizado fue el cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) adaptado y validado para el estudio. Los análisis indican que la mayoría de las variables motivacionales (metas de tarea, metas de autofrustración del ego, creencias de autocontrol y autoeficacia para el aprendizaje, etc.) correlacionan con las estrategias de aprendizaje (elaboración, metacognitiva, organización, regulación de esfuerzo, etc.) en los estudiantes de la muestra de estudio. En el apartado de motivación los estudiantes presentan un valor medio alto de la meta de tarea (4,52), precedida de las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje (4,11) y del valor de la tarea (4,11) y valores medio-altos de autoeficacia para el rendimiento (3,67) y ansiedad (3,12). En el apartado de estrategias de aprendizaje, la estrategia más utilizada es la de gestión del tiempo y del lugar de estudio (4,19) y la menos usada la estrategia metacognitiva (2,76). Como estrategias cognitivas la más usada se tiene a la organización (3,86). Los universitarios indicaron unos altos niveles de meta de tarea, en consecuencia, se preocupan por el aprendizaje en sí mismo que por evitar juicios de los demás.

Gómez et al⁶³ realizaron un estudio en España en el año 2019, donde identificaron la influencia de los enfoques de aprendizaje, los estilos de autorregulación considerados por el estudiante en su tarea académica y la autoeficacia académica percibida en universitarios pertenecientes a la Escuela de Psicología en su rendimiento académico. Se contó con la participación de 136 estudiantes de 2do año de Psicología. Se utilizaron los siguientes cuestionarios: Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), Cuestionario de Autoeficacia Académica y Cuestionario de Autorregulación en el estudio. Se encontraron diferencias significativas en autorregulación según rendimiento académico, tanto en la p como en el tamaño del efecto ($F(3,132) = 5,428$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,617$), los estudiantes con más notas parecen ser mejor autorregulados. Los resultados revelan que los estudiantes que perciben un buen rendimiento previo, mayor autoeficacia y autorregulación son más coherentes con el éxito académico. Las puntuaciones de autoeficacia académica percibida con respecto a cuatro niveles de rendimiento académico presentan significativas diferencias ($F(3,132) = 5.762$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,489$) como consecuencia se presume que un buen nivel en la autoeficacia percibida en los estudiantes en sí mismos puede influir en el rendimiento académico. El enfoque estratégico se correlaciona significativamente con la autorregulación, pues un aprendiz que planifica estrategias es capaz de controlar su proceso de aprendizaje, ello implica organizar sus horas de estudio, temas, objetivos, evaluación o metacognición, de tal modo que también será más autorregulado.

En la investigación de Granados et al⁶⁴, se tuvo como objetivo establecer una relación entre el aprendizaje autorregulado, las estrategias de aprendizaje y la motivación. Se contó con una muestra de 593 estudiantes de tercer, cuarto, quinto y sexto semestre, distribuidos entre la Universidad Católica de Manizales, Universidad de Caldas y la Universidad Tecnológica de

Pereira en Colombia, durante el año 2018. Para recolectar la información se utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA), instrumento conformado por dos escalas: la escala de motivación que contiene tres componentes (las expectativas, el valor y el afecto que un individuo presenta frente a su propio proceso de aprendizaje) y la escala de estrategias conformadas por tres dimensiones (estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de gestión de recursos). Los resultados obtenidos para las escalas de motivación, estrategias cognitivas y de autorregulación metacognitiva, muestran una fuerte concentración que confirma la existencia relacional entre la implementación de las estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo, así como la implementación de estrategias de autorregulación.

En su estudio Fong et al⁶⁵, evaluaron la significancia estadística entre el estilo de aprendizaje con la autoeficacia, los conocimientos previos y la motivación intrínseca de los estudiantes universitarios de la facultad de Ingeniería de la Universidad de Cartagena, Colombia. Se contó con la participación de 288 estudiantes de cuarto, quinto y sexto semestre entre los años 2017 y 2019. Para recoger información se utilizaron, en el caso de la variable estilo de aprendizaje, el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje; al respecto de la variable autoeficacia, se utilizó la Escala de Autoeficacia General, para la variable de motivación intrínseca se usó el Inventario de Autorregulación de Aprendizaje y finalmente, para evaluar los conocimientos previos se empleó una encuesta. Del análisis se infirió que Estilo de aprendizaje y autoeficacia no son variables independientes ($p=0.0335$; $p<0.05$), es decir, que sí existe dependencia entre ellas por lo que se pudo notar $\text{Estilo de aprendizaje} = f(\text{autoeficacia})$. Asimismo, se infirió que existe dependencia entre Estilo de aprendizaje y la Motivación intrínseca del estudiante de ingeniería de la Universidad de Cartagena ($p=0.0007$; $p<0.05$), donde: $\text{Estilo de aprendizaje del estudiante de ingeniería} = f(\text{motivación intrínseca})$. Así mismo, los resultados demostraron que no existe una relación de significancia estadística entre el Estilo de aprendizaje y los conocimientos previos ($p > 0.05$).

Muñoz⁶⁶ trabajó con una muestra de 118 estudiantes de la facultad de obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú, divididos por sus años de estudios (2do, 3ro y 4to año) se estudió la relación entre la motivación intrínseca y el aprendizaje autorregulado. Para recolectar la información se utilizaron los siguientes instrumentos: en el caso de la motivación intrínseca se recolectó mediante el Cuestionario de Motivación intrínseca con autoría del Mg. Alfredo Vílchez; para la variable de aprendizaje autorregulado se utilizó El Inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI) adaptado por la autora antes citada. Se determinó una correlación moderada entre las variables ($\rho=0.517$; $p<0.05$) lo que se traduce en que, a mayor motivación intrínseca, mayor aprendizaje autorregulado en la población estudiada.

La investigación de Díaz⁶⁷ contó con una muestra de 413 estudiantes de primer ciclo de una universidad de Lima-Perú, correspondiente al periodo académico 2018-I, se estudió la relación entre la autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado. Para tal fin se utilizó dos

instrumentos: la Escala de autoeficacia académica e Inventario de aprendizaje autorregulado. En la variable Autoeficacia académica se analizaron las dimensiones: expectativa de la situación, expectativa personal, expectativa de los resultados y expectativa de autoeficacia; para la variable Aprendizaje autorregulado se analizaron las dimensiones: ejecutiva, cognitiva, motivación y control del ambiente. Los resultados indican que existe una relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado. A decir de las dimensiones analizadas, se encontró que todas se relacionaron positiva y significativamente con el aprendizaje autorregulado con excepción de expectativa de situación.

Para Hidalgo⁶⁸ en una investigación realizada a estudiantes de la carrera de Educación de una universidad pública de Huánuco en el año 2020, para analizar los factores motivacionales en la elección de la carrera docente y su relación con el aprendizaje autorregulado, se halló en una muestra de 150 sujetos que existe correlación significativamente entre los puntajes totales de motivación con el aprendizaje autorregulado. Así mismo los resultados dan a conocer que los estudiantes poseen alta percepción sobre su capacidad de regular su aprendizaje. En comparación con estudiantes de primeros años y estudiantes de años finales, se determinó que los de años iniciales suelen utilizar mayores estrategias de aprendizaje, el autor refiere que podría deberse a las expectativas que poseen sobre el inicio de la carrera, otra respuesta a este hallazgo se debe a que los docentes universitarios no aplican una metodología activa con los estudiantes y por ello la motivación se vea menguada.

Alegre⁴¹ en su investigación correlacional tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de iniciales de Lima Metropolitana en el año 2019. Su estudio contó con la participación de 284 estudiantes de primer ciclo en una universidad privada, entre ellos, 138 varones y 146 mujeres. Para medir la variable de autoeficacia académica utilizó el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, el cuestionario obtuvo un α de Cronbach de 0,903; con respecto al aprendizaje autorregulado usó el Cuestionario sobre Autorregulación para Aprendizaje Académico en la Universidad, que obtuvo un α de Cronbach de 0,86 y para el rendimiento académico consideró el promedio ponderado señalado en récord académico de cada estudiante. Los resultados coinciden en que existe relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y rendimiento académico ($r=0,353$), del mismo modo existe relación positiva y significativa entre aprendizaje autorregulado y rendimiento académico ($r= 0,325$), finalmente, existe relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado ($r=0,650$).

Rojas⁶⁹ en una investigación de nivel comparativo, con una muestra de 49 estudiantes de quinto grado de primaria; divididos en dos grupos, 24 de una Institución Educativa Privada y 25 de una Institución Educativa Pública. Se utilizó el Cuestionario de habilidades para la autorregulación del aprendizaje en educación primaria (CHAAEP), cuyo alfa de Cronbach fue de 0,885. Se obtuvo

un nivel de significancia bilateral $0,431 > 0,05$, lo cual permitió evidenciar que no existen diferencias significativas en los niveles de aprendizaje autorregulado entre los estudiantes del quinto grado de primaria de las dos Instituciones Educativas estudiadas.

Como es sabido ambas variables suponen esfuerzo inicial y considerando lo que significa trabajar telemáticamente, no sería desatinado deducir que la relación existente entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado sea significativa y directa pues a medida que un estudiante universitario perciba el aprendizaje como potenciador de su formación profesional de la misma forma se preocupará por las estrategias y/o modos de estudio que le sean más convenientes para él o ella, llevándolos así ser conscientes de su proceso de aprendizaje y necesidades.

La vida universitaria actual se ha visto alterada por la crisis sanitaria internacional y con ello la forma en cómo el aprendiz receptiona y desarrolla el aprendizaje. La falta de orientación explícita o directa, problemas económicos, entornos inadecuados de estudio, pérdidas familiares, crisis política, entre otros pueden infundir en el estudiante el descuido o abandono de su educación, por ello describir el nivel y relación entre la Motivación intrínseca y Aprendizaje autorregulado en el contexto actual es pertinente. Es necesario entender que el cultivo de la motivación genuina debe ir acompañado de reformas en las instituciones educativas, las mismas que deben orientarse a una horizontalidad de la relación entre docentes y estudiantes. Pues como es sabido, la Motivación intrínseca es fruto de la satisfacción de ciertas necesidades, un vínculo más democrático en el contexto educativo permitirá a su fortalecimiento⁷⁰.

En la actualidad se encuentran algunos registros de investigaciones acerca del aprendizaje autorregulado que dan luces sobre la motivación y concientización del proceso de aprendizaje de parte de los estudiantes de educación superior⁷¹; pero en su mayoría han sido proyectos destinados al estudio de la población limeña, excluyendo en cierto modo las distintas realidades al interior del país.

A nivel local existe escasa literatura y trabajos de investigación sobre Motivación intrínseca y Aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, de forma correlacional, es decir, se han analizado las variables, pero de forma separada. De tal modo que, el proceso de aprendizaje del estudiante de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” no ha sido explorado a nivel de motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado, de forma especial para estudiantes de la Facultad de Psicología en su totalidad, indagar sobre la relación de motivación intrínseca y autorregulación del aprendizaje resulta imperante puesto que al encontrarse los estudiantes en una situación extraordinaria se necesita explorar sus habilidades para mantener activo el interés por la actualización de sus conocimientos que le permitan potenciar y reflexionar sobre su formación académica.

Debido a lo antes expuesto, este estudio se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Existe relación entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica?

De la misma forma, después del análisis teórico de las variables del presente estudio se planteó como objetivo general: Determinar la relación que existe entre Motivación intrínseca y Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; ubicados en los distintos años de su formación (1er, 2do, 3er, 4to y 5to) para así comparar semejanzas o diferencias que se presenten entre ellos para brindar la garantía de contar con estudiantes estratégicos y reflexivos.

Trazándose con ello objetivos más específicos como precisar la relación entre las creencias de autoeficacia y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; determinar la relación entre aptitud académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; precisar la relación entre las metas de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; identificar la relación entre las habilidades cognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; determinar la relación entre el carácter emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; precisar la relación entre la regulación de esfuerzos y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; identificar el nivel de motivación intrínseca en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; establecer el grado de aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; y finalmente, comparar los niveles de Motivación intrínseca y Aprendizaje autorregulado entre los ciclos universitarios de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

La importancia de promover estudiantes intrínsecamente motivados radica en que científicamente se ha comprobado un mayor rendimiento académico y mejor desarrollo profesional en estudiantes intrínsecamente regulados⁷², logrando mantener el proceso de aprendizaje constante, consciente, autónomo y reforzado. Al tener estudiantes motivados intrínsecamente, es más probable el incremento de interés por las tareas con un fin de aprendizaje genuino, sin necesidad de atribuciones externas, además que se interiorizan otras cualidades como exploración, dominio, manipulación y curiosidad⁷³.

El aprendizaje autorregulado consiste en que los estudiantes desarrollen la capacidad de utilizar recursos variados para procesar la información donde a su vez consideren diversas estrategias que permitan un aprendizaje eficiente y eficaz⁷⁴. Dicho de otro modo, el aprendiz resulta generador de su propio aprendizaje⁵³. De ello, se puede decir que un estudiante motivado que regula su aprendizaje obtiene muchos beneficios, entre ellos una capacidad superior de adaptación (sea cual sea el contexto) en cuento a su desarrollo académico.

A partir de los documentos y resultados independientes de estas dos variables (motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado) lo ideal sería contar con la práctica de estas dentro del

proceso de aprendizaje. Para desarrollar las competencias de motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado es necesario cubrir las necesidades básicas para posteriormente prestar atención creencias personales sobre desempeño y desarrollar así sus intereses a través de una tarea que tiene percibirse alcanzable dentro de sus habilidades. Para mover el aprendizaje en un estudiante, la tarea tiene que ser interesante, tener autonomía para elegir la tarea; la percepción de control sobre su proceso de aprendizaje será fuente de motivación misma; para poner en marcha la motivación intrínseca unos de los elementos necesarios será fomentar la inteligencia intrapersonal de modo que sea capaz de gestionar su impulso de gratificación inmediata, controlar la frustración y las emociones desagradables que podrían ser obstáculos para el alcance de los objetivos iniciales⁷⁵.

Finalmente, este trabajo de investigación se organizó de la siguiente manera:

En la primera sección se encuentra la introducción que describe la problemática museal del presente estudio junto con antecedentes recientes, objetivos y justificación del trabajo. En la segunda sección está la estrategia metodológica utilizada, la misma que contiene el diseño de investigación, variables, población, instrumentos de medición y los procesos de análisis de datos obtenidos. Como tercera sección se tiene a los resultados, que para mayor organización fueron ordenados en descriptivos e inferenciales. En la cuarta sección la discusión sobre dichos resultados. La quinta sección menciona las conclusiones a las que llega el estudio. Y, por último, en la sexta sección se otorgan algunas recomendaciones, tanto para futuras investigaciones como para la universidad donde se realizó.

II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

2.1 Tipo de investigación

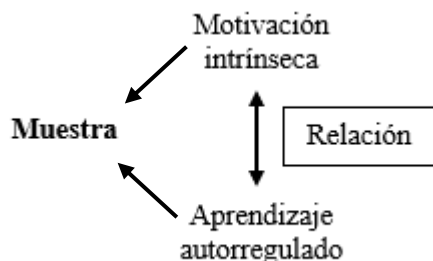
El trabajo de investigación científica es de tipo básico con el objetivo de incrementar lo conocido sobre una realidad concreta, es decir, pretende obtener y recopilar datos para construir una base de conocimiento para agregar información existe sobre las variables: Motivación Intrínseca y Aprendizaje Autorregulado⁷⁶.

2.2 Nivel de investigación

El nivel de la presente investigación es descriptivo correlacional ya que precisa en conocer la relación, el grado y la dirección de las variables; en consecuencia, conocer la realidad de una determinada población con intención de clasificarla o categorizarla en algún grupo⁷⁶.

2.3 Diseño de investigación

El estudio actual presenta un diseño no experimental de corte transversal, pues no implica la manipulación de las variables, estudiando dichas variables en su estado natural; así mismo, se observó las características de la población en un momento determinado y en un tiempo corto⁷⁷. El siguiente esquema representa el estudio:



2.4 Variables y operacionalización

Variable 1:

Motivación Intrínseca

Definición conceptual: El constructo motivación intrínseca indica el interés de los estudiantes por el desarrollo de su formación académica, motivados por el deseo único de aprender más para mejorar como futuros profesionales que por cuestiones o motivos externos³⁰.

Definición operacional: La variable fue medida a través de un instrumento tipo Likert, el Test de Motivación Intrínseca, presenta puntaje total, conformada por 36 ítems y seis dimensiones: creencias de autoeficacia (5 ítems), aptitud académica (4 ítems), metas de estudio (5 ítems), habilidades cognitivas (7 ítems), carácter emocional (7 ítems) y regulación de esfuerzos (8 ítems).

Variable 2:

Aprendizaje autorregulado

Definición conceptual: La variable de *aprendizaje autorregulado* se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican esfuerzo diario en las tareas, control y verificación del aprendizaje, conciencia metacognitiva y procesamiento activo de la información que permite la eficiencia universitaria⁷⁸.

Definición operacional: La variable fue medida a través de un instrumento tipo Likert, el Cuestionario sobre la Autorregulación del aprendizaje académico en la Universidad, presenta puntaje total, conformada por 20 ítems y cuatro dimensiones: esfuerzo diario para la regulación de tareas (5 ítems), control y verificación del aprendizaje (5 ítems), conciencia metacognitiva (5 ítems) y procesamiento activo de la información (5 ítems).

Dimensiones:

Esfuerzo diario para la regulación de tareas.

Control y verificación del aprendizaje.

Conciencia metacognitiva.

Procesamiento activo de la información.

2.5 Población

La población estuvo conformada por 125 estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica, distribuida de la siguiente manera:

Tabla 1. Población de estudiantes de la Facultad de Psicología por año académico

CICLO	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
1er	25	20
2do	25	20
3er	25	20
4to	25	20
5to	25	20
TOTAL	125	100

2.6 Muestra

La muestra estuvo conformada por 95 estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica, distribuida de la siguiente manera:

Tabla 2. Muestra de estudiantes de la Facultad de Psicología por año académico

CICLO	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
1er	19	20
2do	19	20
3er	19	20
4to	19	20
5to	19	20
TOTAL	95	100

Para determinar el tamaño de la muestra se aplicó la fórmula que comparte Sierra⁷⁶, expresada a continuación:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E^2(N - 1) + Z^2 PQ}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra necesaria

Z = (1.96) (nivel de confianza con $\gamma = 95\%$)

P = Probabilidad de que el evento ocurra 50%

Q = Probabilidad de que el evento no ocurra 50%

E = 0.05 ó 5% (margen de error)

N = Tamaño de la población

Reemplazando:

$$n = \frac{(1,96)^2 \times (0,5) \times (0,5) \times (125)}{(0,05)^2 (125-1) + (1,96)^2 \times (0,5) \times (0,5)}$$

$$n = \frac{(3,84) \times (0,25) \times (125)}{(0,0025) \times (124) + (3,84) \times (0,25)}$$

$$n = \frac{120}{1,27}$$

$$n = 94,49$$

n=95

De igual manera, la técnica de muestreo utilizada fue probabilístico aleatorio simple puesto que, brinda las mismas posibilidades de selección a cada sujeto de la población.

2.7 Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

Estudiantes universitarios de la facultad de Psicología de una universidad pública de Ica pertenecientes desde 1er año hasta el 5to año.

Estudiantes de ambos sexos.

Estudiantes con asistencia regular.

Estudiantes que han firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

Estudiantes que no deseen participar en el estudio.

Estudiantes que no resuelvan los cuestionarios completos.

2.8 Técnicas para el recojo de investigación

Para la recolección de datos se hizo uso de dos instrumentos de evaluación:

Variable 1: Motivación Intrínseca

Ficha técnica

Nombre	: Test de Motivación Intrínseca
Autor	: Alfredo Vílchez Ortiz
País	: Perú
Año	: 2008
Adaptación	: Gloria Muñoz Estrada
Año de	: 2019
Administración	: Individual o colectiva
Tiempo	: Indeterminado (aproximadamente 10 a 15 minutos)
Población	: Estudiantes de nivel superior
Calificación	: Manual

Descripción:

El Test de Motivación Intrínseca fue desarrollado por Vélchez en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, publicado en el 2008; el objetivo del instrumento es clasificar los niveles de motivación intrínseca en estudiantes universitarios. Originalmente el instrumento contaba con 40 ítems donde se describe actitudes académicas, proceso de aprendizaje y automotivación consiguiendo una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0,896, demostrando buena confiabilidad. El test fue adaptado por Muñoz en el 2019 en universitarios peruanos abreviando la prueba a 36 ítems cuya confiabilidad en el coeficiente de alfa de Cronbach fue de 0,920, siendo indicativo de alta confiabilidad, la validez se ajustó a los estándares de la prueba. El instrumento corresponde a una escala Likert de cinco valores: nunca, a veces, neutro, casi siempre y frecuentemente. El Test de Motivación Intrínseca adaptado es un cuestionario autodescriptivo. Describe la variable Motivación intrínseca mediante sus dimensiones: Creencias de autoeficacia, Aptitud académica, Metas de estudio, Habilidades cognitivas, Carácter emocional y Regulación de esfuerzos. Los resultados se analizarán después de obtener las medias generales de las puntuaciones directas por el grupo.

Administración y corrección:

La administración puede ser individual o grupal. Las puntuaciones son directas, es decir, nunca = 1, a veces = 2, neutro = 3, casi siempre = 4 y frecuentemente = 5. Se suma las puntuaciones netas, la mínima pertenece a 36 y la máxima a 180.

Baremos:

Tabla 3. Baremos de la variable Motivación intrínseca por niveles y rango

Niveles	Rango
Baja	36 – 83
Regular	84 – 131
Alta	132 – 180

Baremos de las dimensiones de Motivación Intrínseca:

Tabla 4. Baremos de Creencias de autoeficacia por niveles y rango

Niveles	Rango
Baja	5 – 12
Regular	13 – 19
Alta	20 – 25

Tabla 5. Baremos de Aptitud académica por niveles y rango

Niveles	Rango
Baja	4 – 10
Regular	11 – 16
Alta	17 – 20

Tabla 6. Baremos de Metas de estudio por niveles y rango

Niveles	Rango
Baja	5 – 12
Regular	13 – 19
Alta	20 – 25

Tabla 7. Baremos de Habilidades cognitivas por niveles y rango

Niveles	Rango
Baja	7 – 17
Regular	18 – 27
Alta	28 – 35

Tabla 8. Baremos de Carácter emocional por niveles y rango

Niveles	Rango
Baja	7 – 17
Regular	18 – 27
Alta	28 – 35

Tabla 9. Baremos de Regulación de esfuerzos por niveles y rango

Niveles	Rango
Baja	8 – 19
Regular	20 – 30
Alta	31 – 40

Confiabilidad y validez:

Para la presente investigación, el instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0,979, indicando alta confiabilidad.

Variable 2: Aprendizaje autorregulado

Ficha técnica

Nombre	: Cuestionario sobre la Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad
Autor	: Juan Carlos Torre Puente
País	: España
Año	: 2007
Adaptación	: Alberto Alegre Bravo
Año	: 2019
Administración	: Individual o colectiva
Tiempo	: Indeterminado (aproximadamente 10 a 15 minutos)
Población	: Estudiantes de nivel superior
Calificación	: Manual

Descripción:

El Cuestionario sobre la Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad fue elaborado por Torre en el año 2007 para la Universidad Pontificia de Comillas en Madrid; el objetivo del instrumento es clasificar los niveles de aprendizaje autorregulado. Está compuesto por 20 ítems que miden cuatro factores: Esfuerzo diario para la regulación de tareas (desarrollado en los ítems 5, 9, 10 y 11), Control y verificación del aprendizaje (ítems 1, 2, 4, 12, 14, 15 y 18), Conciencia metacognitiva (ítems 3, 6, 7, 8, 13 y 20) y Procesamiento activo de la información (ítems 16, 17, 19); la confiabilidad del instrumento tuvo un alfa de Cronbach de 0,860, demostrando buena confiabilidad.

La adaptación al contexto peruano fue realizada por Alegre en el 2019 quien obtuvo un alfa de Cronbach de 0,862, lo que indica buena confiabilidad. El instrumento adaptado mantuvo los 20 ítems, consistiendo la adaptación en el parafraseo de los enunciados. De tal modo que mide las mismas dimensiones: Esfuerzo diario para la regulación de tareas, Control y verificación del aprendizaje, Conciencia metacognitiva y Procesamiento activo de la información.

Para la presente investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.950, indicando alta confiabilidad.

Administración y corrección:

La administración puede ser individual o grupal. Las puntuaciones son directas, es decir, totalmente en desacuerdo = 1, en desacuerdo = 2, ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3, de acuerdo = 4 y totalmente de acuerdo = 5. Se suma las puntuaciones netas, la mínima corresponde a 20 y la máxima a 100.

Baremos:

Tabla 10. Baremos de la variable Aprendizaje autorregulado por niveles y rango

Niveles	Rango
Bajo	20 – 46
Medio	47 – 72
Alto	73– 100

Confiabilidad y validez:

Para la presente investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.950, indicando alta confiabilidad.

2.9 Técnicas para el procesamiento de la información

El análisis de documentos se ejecutó en relación al desarrollo de las variables y luego el análisis estadístico de los datos necesarios fueron descriptivo e inferencial. En la estadística descriptiva se usaron medidas de tendencia central y de variabilidad.

El objetivo de este procesamiento fue encontrar datos estadísticos correspondientes al análisis de las hipótesis.

El detalle del proceso fue el siguiente:

El proyecto se registró por la plataforma de investigación de la universidad pública.

Se solicitó permiso a la facultad para poder aplicar los instrumentos, una vez aceptada la petición, se buscó contacto con los estudiantes los cuales firmaron el consentimiento informado.

Ambos instrumentos fueron aplicados de manera de virtual y tuvieron una extensión de dos meses por el retraso del inicio de clases de los participantes.

Para la verificación de datos de la muestra, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov, ya que la muestra es mayor a 50 unidades.

Una vez obtenidas las respuestas, estas se vaciaron en una hoja de cálculo Excel.

Los datos recogidos para cada instrumento fueron analizados con el Software estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 25. Se determinó la confiabilidad de cada dimensión, así como la confiabilidad total de cada instrumento. Del mismo modo, se determinó la validez de las dimensiones.

Las dimensiones se analizaron aplicando la prueba Kolmogorov – Smirnov. Se precisó que los datos obtenidos eran no paramétricos, tanto para el instrumento de Motivación Intrínseca como para el de Aprendizaje Autorregulado.

Cuando se obtuvieron las correlaciones se pasó a contrastar con el sistema de hipótesis.

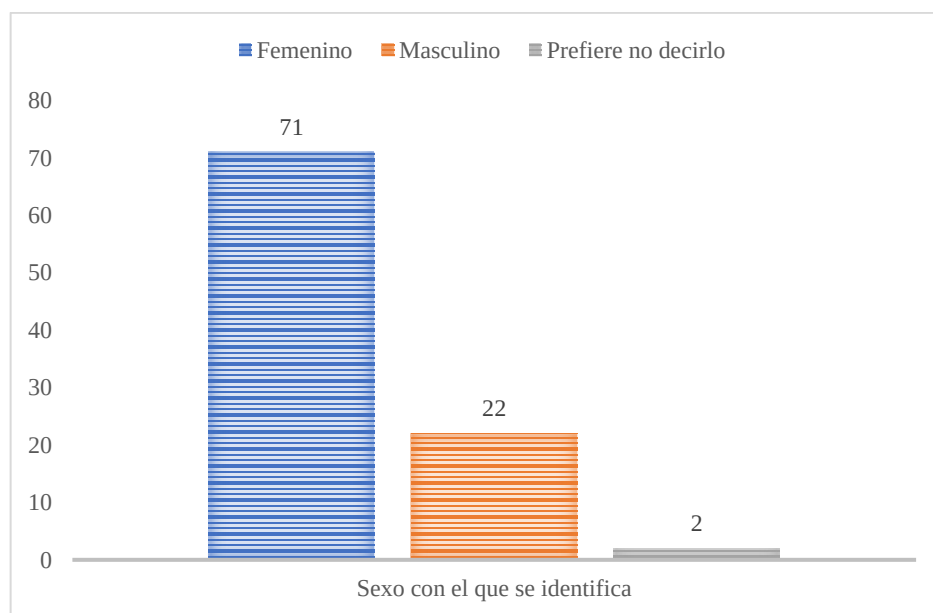
III. RESULTADOS

3.1 Resultados descriptivos

3.1.1 Resultados obtenidos con la ficha de información sociodemográfica

Se detallan los datos sociodemográficos de los participantes de esta investigación. La muestra estuvo compuesta por 95 estudiantes de educación superior de la carrera de Psicología, alternados desde el primer año académico hasta el quinto año académico, la división de la muestra fue exacta, de manera que fueron seleccionados 19 estudiantes de cada año académico.

Figura 1. Sexo con el que se identifica



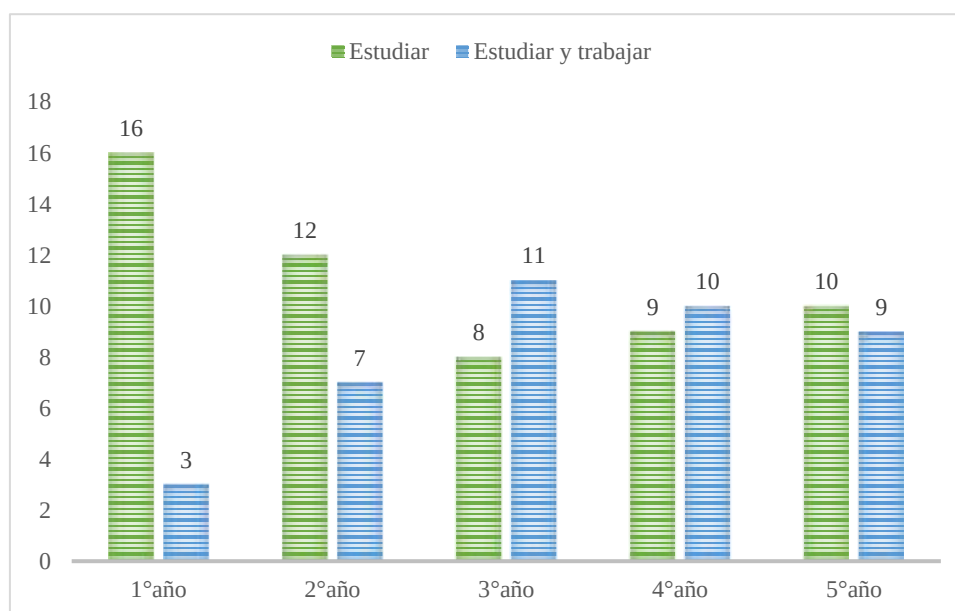
Como se aprecia en la figura 1, del total de participantes de la muestra, 71 de ellos se identifican con el sexo femenino, 22 con el sexo masculino y solo 2 de ellos reportó no identificarse con ninguno de los sexos.

Tabla 11. Actividad laboral de los estudiantes de la Facultad de Psicología

Actividad laboral	Frecuencia	Porcentaje
Estudiar	55	57,9
Estudiar y trabajar	40	42,1
Total	95	100

De las respuestas obtenidas se puede decir que el mayor porcentaje (57,9%) de los estudiantes de la facultad de Psicología suelen dedicarse exclusivamente a la actividad de estudiar.

Figura 2. Actividad laboral según año de académico



Como se observa en la figura 2, en todos los años de estudio existen estudiantes que estudian y trabajan a la vez. En los primeros años de estudio (1ero y 2do) se aprecia que el número de estudiantes que se dedican exclusivamente al estudio es superior al número de los que estudian y trabajan. Mientras que con los años de 3ero y 4to se observa que el número de estudiantes que trabajan y estudian es mayor al número de los estudiantes que sólo estudian. En el 5to año de estudio la diferencia de actividad laboral es mínima, sin embargo, destacan en número los estudiantes que estudian exclusivamente. De la misma forma, se puede apreciar también en la investigación, que en los grados donde más estudiantes estudian y trabajan son en los últimos años de estudio.

3.1.2 Niveles de Motivación Intrínseca y sus dimensiones

En este estudio se analizaron los niveles de Motivación intrínseca que presentan los estudiantes. Para ello se considera que los estudiantes que se encuentran en el nivel alto poseen gran capacidad de proactividad con sus tareas académicas, demuestran aptitud positiva frente a los nuevos retos, se esfuerzan por comprender alguna materia que signifique complejidad, relacionan conocimiento nuevo con anteriores y están comprometidos con mejorar su desempeño. El nivel medio hace referencia a la capacidad para tomar iniciativa sobre los deberes académicos, mostrarse optimista con el proceso de aprendizaje, interés por comprender cada materia, sin embargo, las conductas no son permanentes para mantenerse en constancia. Con respecto al nivel bajo, existe baja capacidad del estudiante por realizar sus tareas por interés propio más bien, se desenvolvería para lograr reconocimiento externo.

Tabla 12. Descripción de los niveles de Motivación Intrínseca

Niveles		Frecuencia	Porcentaje
Baja	(36 - 83)	4	4,2
Regular	(84 - 131)	19	20,0
Alta	(132 -180)	72	75,8
Total		95	100,0

De la tabla 12 se observa que el 75,8% de los estudiantes entrevistados indicaron que su nivel de motivación intrínseca es alto, mientras que solo el 4,2% de los estudiantes de la facultad de Psicología manifestaron poseer motivación intrínseca baja.

Así mismo se hizo el análisis de baremos de cada una de las dimensiones que conforman la variable Motivación Intrínseca.

Con respecto a la dimensión de Creencias de autoeficacia se obtuvo lo siguiente:

Es pertinente aclarar que los estudiantes que puntúan en nivel alto poseen gran capacidad de confianza sobre su proceso de aprendizaje, se interesa por mejorar los conocimientos obtenidos y está en constante búsqueda de aplicar lo aprendido en la práctica. Aquellos que puntúan en el nivel regular tienden a buscar mejorar sus conocimientos, sienten seguridad con respecto a sus decisiones, sin embargo, les podría costar mantener la creencia de estar realizando sus tareas con eficacia. Para los que puntúan en el nivel bajo, tienen dificultad para confiar en los conocimientos que reciben y existe poca intención de mejorar lo aprendido.

Tabla 13. Descripción de los niveles de Creencias de autoeficacia

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Baja	(5 – 12)	2	2,1
Regular	(13 – 19)	30	31,6
Alta	(20 – 25)	63	66,3
Total		95	100,0

En la tabla 13 se observan los niveles de Creencias de autoeficacia, donde el 66,3% de los estudiantes de Psicología manifestó encontrarse en el nivel alto, el 31,6% considera que es medio y el 2,1% se ve en el nivel bajo.

En cuanto a la dimensión Aptitud académica:

Los estudiantes que puntúen alto en esta dimensión tendrán como características: estar interesados por la naturaleza de la tarea, demuestran preocupación constante por el logro de su aprendizaje y poseen mejor disposición para llevar una tarea a cabo. En caso de los estudiantes que puntúen en el nivel regular, demuestran preocupación por la adquisición de su aprendizaje y procuran elevar su desempeño académico, sin embargo, su éxito académico no suele reflejar sus esfuerzos. Con respecto a los estudiantes que puntúen en nivel bajo, presentan déficit en el desempeño de sus actividades académicas, los logros no son los esperados.

Tabla 14. Descripción de los niveles de Aptitud académica

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Baja	(4 – 10)	6	6,3
Regular	(11 – 16)	43	45,3
Alta	(17 – 20)	46	48,4
Total		95	100,0

En la tabla 14 se aprecia que el 48,4% de los estudiantes indicó poseer el nivel alto de aptitud académica y el 45,3% respondió encontrarse en el nivel medio; mientras que solo el 6,3% consideró ubicarse en el nivel bajo.

Con respecto a la dimensión de Metas de estudio:

Los estudiantes que puntúen en el nivel alto tendrán como características alta dedicación por llegar a los objetivos previamente propuestos y se encuentran en constante reflexión sobre el

proceso que les permita alcanzarlos. Para los estudiantes que puntúen en el nivel regular, tienden a poseer la intención de conseguir objetivos específicos, pero no encuentran los modos para llegar a ellos. En el caso de los estudiantes que correspondan al nivel bajo, no presentan interés por proponerse metas académicas como medio para su éxito académico.

Tabla 15. Descripción de los niveles de Metas de estudio

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Baja	(5 – 12)	3	3,2
Regular	(13 – 19)	33	34,7
Alta	(20 – 25)	59	62,1
Total		95	100,0

En la tabla 15 se observan los niveles de Metas de estudio, donde el 62,1% de los estudiantes de la facultad de Psicología manifestó ubicarse en el nivel alto, el 34,7% consideró poseer un nivel medio y el 3,2% indicó tener un nivel bajo.

En cuanto a la dimensión Habilidades cognitivas:

Los estudiantes que puntúen alto en esta dimensión tendrán como características: alta capacidad de integrar conocimientos previos con nuevos, tienden a ser analíticos y reflexivos en situaciones de interés, se encuentran en continua búsqueda de formas de estudio que mejoren su proceso de aprendizaje. En caso de los estudiantes que puntúen en el nivel regular, poseen habilidades para organizar y elaborar métodos que apoyen en su proceso de aprendizaje, sin embargo, se les dificulta encontrar nuevas formas de estudio alienten su aprendizaje. Con respecto a los estudiantes que puntúen en nivel bajo, presentan dificultad para organizar, elaborar formas de estudio que le permitan mantener constancia en su proceso de aprendizaje.

Tabla 16. Descripción de los niveles de Habilidades Cognitivas

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Baja	(7 – 17)	2	2,1
Regular	(18 – 27)	25	26,3
Alta	(28 – 35)	68	71,6
Total		95	100,0

En la tabla 16 al respecto de la dimensión de Habilidades Cognitivas, el 71,6% de los participantes consideró corresponder al nivel alto, el 26,3% indicó pertenecer al nivel medio y solo el 2,1% ubicarse dentro del nivel bajo.

En lo que a la dimensión Carácter emocional significa:

Los estudiantes que puntúen en el nivel alto presentan características como sentir bienestar mientras perciben nuevos conocimientos, asocian la necesidad de aprender como estimulante, durante clases expresan su deseo de aprender más, se preocupan por alguna materia que no entienden, poseen alto espíritu de superación. Para los estudiantes que puntúen en el nivel regular, poseen disponibilidad de atender en clases, les entusiasma obtener conocimiento nuevo, sin embargo, se le dificulta expresar explícitamente su deseo por aprender y superarse profesionalmente. En el caso de los estudiantes que correspondan al nivel bajo, presentan dificultad para expresar sentimientos de optimismo y bienestar mientras están realizando una tarea o recibiendo clases.

Tabla 17. Descripción de los niveles de Carácter emocional

Niveles		Frecuencia	Porcentaje
Baja	(7 – 17)	6	6,3
Regular	(18 – 27)	24	25,3
Alta	(28 – 35)	65	68,4
Total		95	100,0

En la tabla 17 se observa que el 68,4% de los participantes indicó ubicarse en el nivel alto, el 25,3% manifestó estar dentro del nivel medio y el 6,3% corresponder a un nivel bajo.

Con respecto a la dimensión de Regulación de esfuerzos:

Los estudiantes que puntúen en el nivel alto tendrán como características principales: alto compromiso por cumplir con sus tareas, esforzarse frecuentemente por mejorar su nivel de conocimiento, recurren al reforzamiento cuando desean dominar un tema, si encuentra algún tema complejo se esfuerzan más por comprenderlo. Para los estudiantes que puntúen en el nivel regular, poseen la capacidad de esforzarse por cumplir con sus tareas y estar expectantes en clases, se encuentran en desarrollo de reflexionar sobre conocimiento aprendido. En el caso de los estudiantes que correspondan al nivel bajo, se le dificulta centrar su atención y motivación en el proceso de aprendizaje, descuidan la etapa de reforzamiento, aunque tomen un tema como no dominado.

Tabla 18. Descripción de los niveles de Regulación de Esfuerzos

Niveles		Frecuencia	Porcentaje
Baja	(8 – 19)	2	2,1
Regular	(20 – 30)	26	27,4
Alta	(31 – 40)	67	70,5
Total		95	100,0

En la tabla 18 se aprecia que el 70,5% de los estudiantes indicó poseer el nivel alto de aptitud académica, el 27,4% respondió encontrarse en el nivel medio; mientras que solo el 2,1% consideró ubicarse en el nivel bajo.

3.1.3 Niveles de Aprendizaje autorregulado

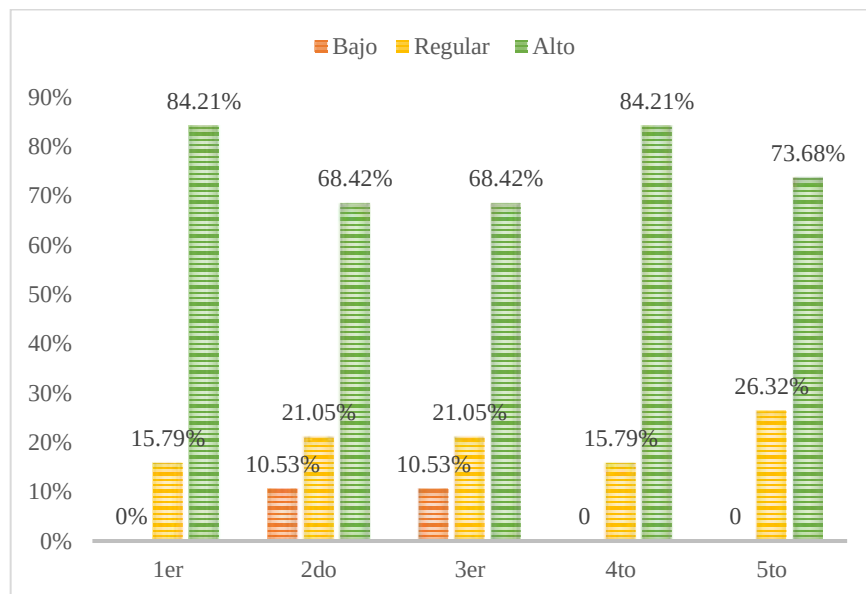
En esta investigación se obtuvo los niveles de Aprendizaje autorregulado más incidente en los estudiantes de Psicología. Es por ello que resulta pertinente describir lo que corresponde a cada nivel: en el nivel alto existe mayor probabilidad que el estudiante, planifique y dedique tiempo a los temas estudiados, tenga claro lo que planea estudiar, persista en alcanzar una meta a pesar de las dificultades, revise su proceso en el que adquiere un nuevo aprendizaje y se anime a sí mismo para continuar con lo que pretende estudiar. Con respecto al nivel medio, los estudiantes planifican y organizan su tiempo para estudiar, se fijan objetivos, sin embargo, les cuesta mantener conductas que originen hábitos de estudio deseados y conscientes de su proceso de aprendizaje. En nivel bajo, los estudiantes poseen pocas estrategias que facilitan su proceso de aprendizaje, realizan sus trabajos con la intención de recibir reconocimiento externo.

Tabla 19. Descripción de los niveles de Aprendizaje autorregulado en la Universidad

Niveles		Frecuencia	Porcentaje
Bajo	(20 – 46)	2	2,1
Medio	(47 – 72)	24	25,3
Alto	(73 – 100)	69	72,6
Total		95	100,0

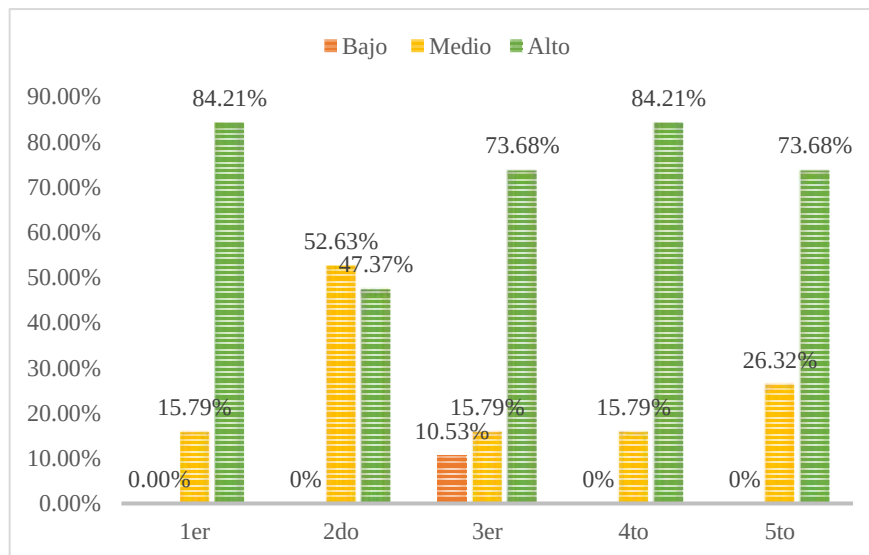
De la tabla 19 se observa que el 72,6% de los estudiantes entrevistados indicaron que su nivel de aprendizaje autorregulado en la universidad es alto, mientras que solo el 2,1% de los estudiantes de la facultad de Psicología manifestaron poseer aprendizaje autorregulado en la universidad bajo.

Figura 3. Niveles de Motivación Intrínseca por año académico



Como se observa en la figura 3, de todos los años de estudio, los estudiantes que se encuentran en 1er y 4to año académico presentan mayor frecuencia de nivel alto de Motivación Intrínseca representado por el 84,21%. Así también, se destaca que los estudiantes pertenecientes a los años 1er, 4to, y 5to no llegaron a presentar nivel bajo en la variable de Motivación Intrínseca.

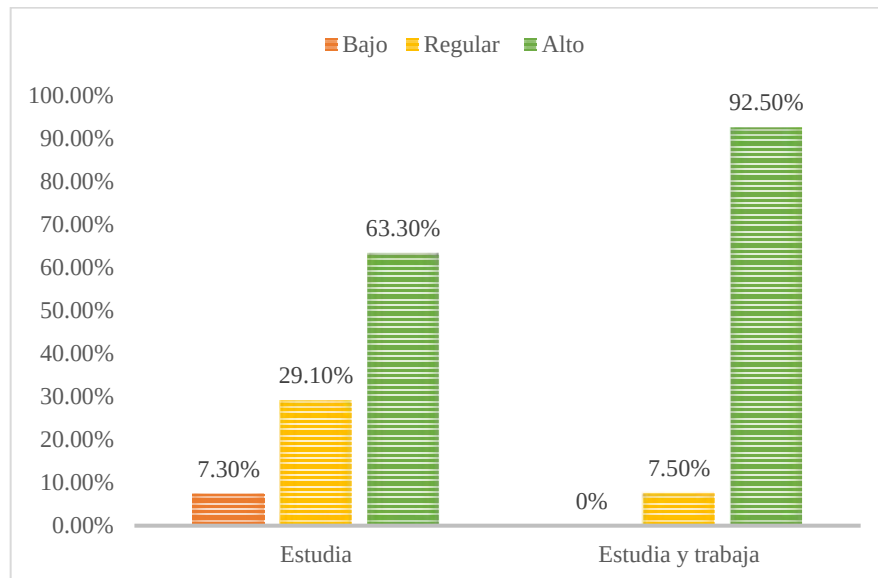
Figura 4. Niveles de Aprendizaje Autorregulado por año académico



Como se observa en la figura 4, de todos los años de estudio, los estudiantes que se encuentran en 1er y 4to año académico presentan mayor porcentaje de nivel alto de Aprendizaje Autorregulado representado por el 84.21%. Así también, a diferencia de la variable Motivación Intrínseca, los estudiantes pertenecientes al 2do año presentaron mayor porcentaje en el nivel

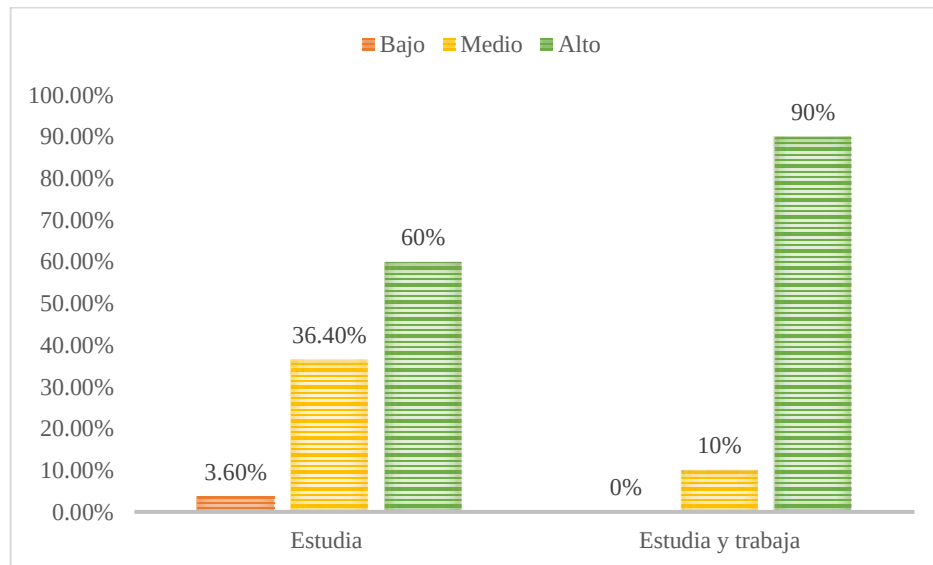
medio representado con el 52.63%. Así mismo, se destaca que los estudiantes correspondientes a los años 1er, 2do, 4to, y 5to no llegaron a presentar nivel bajo en la variable de Aprendizaje Autorregulado.

Figura 5. Niveles de Motivación Intrínseca y actividad laboral



Como se aprecia en la figura 5, los estudiantes que tienen como actividad actual estudiar y trabajar reportan pertenecer al nivel alto de Motivación Intrínseca representado significativamente con el 92,5%, además no reportaron encontrarse en el nivel bajo de la variable. Mientras que los estudiantes que tienen como actividad actual únicamente estudiar en su mayoría también corresponden al nivel alto con un 63,3%.

Figura 6. Niveles de Aprendizaje Autorregulado y actividad laboral



Como se aprecia en la figura 6, los estudiantes que tienen como actividad actual estudiar y trabajar, reportan en su mayoría pertenecer al nivel alto de Aprendizaje Autorregulado representado significativamente con el 90%, además no reportaron encontrarse en el nivel bajo de la variable. Mientras que los estudiantes que tienen como actividad actual únicamente estudiar, en su mayoría también corresponden al nivel alto con un 60%.

3.2 Prueba de normalidad

Tabla 20. Prueba de normalidad de Aprendizaje Autorregulado; Motivación Intrínseca y sus dimensiones

Variables y dimensiones	Kolmogórov-Smirnov Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje	,086	95	,078
Autorregulado			
Motivación Intrínseca	,146	95	,000
Creencias de autoeficacia	,173	95	,000
Aptitud académica	,151	95	,000
Metas de estudio	,121	95	,002
Habilidades cognitivas	,149	95	,000
Carácter emocional	,169	95	,000
Regulación de esfuerzos	,144	95	,000

Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov debido a que el número de participantes de la muestra fue superior a 50 sujetos. De acuerdo a los valores establecidos para el nivel de significancia (p), en el caso de la variable Motivación Intrínseca que posee un p valor de 0,000 ($p < 0,05$) se puede decir que, se hará uso de una prueba no paramétrica debido a que no posee distribución normal, ello sirve de dato para medir las correlaciones.

3.3 Resultados Inferenciales

Hipótesis específica 1

H0 = No existe una relación significativa y directa entre las creencias de autoeficacia con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

H1 = Existe una relación significativa y directa entre las creencias de autoeficacia con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

Nivel de confianza: 95%

Nivel crítico: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si p valor $\leq 0,05 \rightarrow$ se rechaza la hipótesis nula (H0)

Si p valor $> 0,05 \rightarrow$ no se rechaza la hipótesis nula

Tabla 21. Correlación entre Creencias de autoeficacia y Aprendizaje autorregulado

		Aprendizaje Autorregulado	
Rho de Spearman	Creencias de autoeficacia	Coefficiente de correlación	,748*
		Sig. Bilateral	,000
		N	95

De la tabla 21 se observa: p valor calculado es de 0,000, que es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El coeficiente Rho de Spearman es de 0,748, lo que indica que la relación entre las variables es directa y su grado es alto. De ese modo, se puede concluir que existe relación significativa entre creencias de autoeficacia y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.

Hipótesis específica 2

H0 = No existe una relación significativa y directa entre la aptitud académica con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

H1 = Existe una relación significativa y directa entre la aptitud académica con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

Nivel de confianza: 95%

Nivel crítico: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si $p \text{ valor} \leq 0,05 \rightarrow$ se rechaza la hipótesis nula (H0)

Si $p \text{ valor} > 0,05 \rightarrow$ no se rechaza la hipótesis nula

Tabla 22. Correlación entre Aptitud académica y Aprendizaje autorregulado

		Aprendizaje Autorregulado	
Rho de Spearman	Aptitud académica	Coefficiente de correlación	,682*
		Sig. Bilateral	,000
		N	95

En la tabla 22 se observa el p valor de 0,000 y es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El coeficiente Rho de Spearman es de 0,682, lo que señala que la relación entre las variables es directa y su grado es alto. En tal sentido, se puede concluir que existe relación significativa entre aptitud académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica.

Hipótesis específica 3

H0 = No existe una relación significativa y directa entre las metas de estudio con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

H1 = Existe una relación significativa y directa entre las metas de estudio con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

Nivel de confianza: 95%

Nivel crítico: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si $p \text{ valor} \leq 0,05 \rightarrow$ se rechaza la hipótesis nula (H0)

Si $p \text{ valor} > 0,05 \rightarrow$ no se rechaza la hipótesis nula

Tabla 23. Correlación entre Metas de estudio y Aprendizaje autorregulado

Rho de Spearman	Metas de estudio	Aprendizaje Autorregulado	
		Coeficiente de	
		correlación	,681*
		Sig. Bilateral	,000
		N	95

De la tabla 23 se observa: p valor calculado es de 0,000, que es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El coeficiente Rho de Spearman es de 0,681, lo que indica que la relación entre las variables es directa y su grado es alto. En consecuencia, se puede concluir que existe relación significativa entre metas de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.

Hipótesis específica 4

H0 = No existe una relación significativa y directa entre las habilidades cognitivas con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

H1 = Existe una relación significativa y directa entre las habilidades cognitivas con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

Nivel de confianza: 95%

Nivel crítico: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si p valor $\leq 0,05 \rightarrow$ se rechaza la hipótesis nula (H0)

Si p valor $> 0,05 \rightarrow$ no se rechaza la hipótesis nula

Tabla 24. Correlación entre Habilidades cognitivas y Aprendizaje autorregulado

Rho de Spearman	Habilidades cognitivas	Aprendizaje Autorregulado	
		Coeficiente de	
		correlación	,663*
		Sig. Bilateral	,000
		N	95

En la tabla 24 se observa que el p valor calculado es de 0,000 y es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El coeficiente Rho de Spearman es de 0,663, lo que señala que la relación entre las variables es directa y su grado es

alto. En tal sentido, se puede concluir que existe relación significativa entre habilidades cognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.

Hipótesis específica 5

H0 = No existe una relación significativa y directa entre el carácter emocional con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

H1 = Existe una relación significativa y directa entre el carácter emocional con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

Nivel de confianza: 95%

Nivel crítico: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si $p \text{ valor} \leq 0,05 \rightarrow$ se rechaza la hipótesis nula (H0)

Si $p \text{ valor} > 0,05 \rightarrow$ no se rechaza la hipótesis nula

Tabla 25. Correlación entre Carácter emocional y Aprendizaje autorregulado

		Aprendizaje Autorregulado	
Rho de Spearman	Carácter emocional	Coefficiente de correlación	,629*
		Sig. Bilateral	,000
		N	95

De la tabla 25 se observa: p valor calculado es de 0,000, que es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El coeficiente Rho de Spearman es de 0,629, lo que indica que la relación entre las variables es directa y su grado es alto. En consecuencia, se puede concluir que existe relación significativa entre carácter emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.

Hipótesis específica 6

H0 = No existe una relación significativa y directa entre la regulación de esfuerzo con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

H1 = Existe una relación significativa y directa entre la regulación de esfuerzo con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.

Nivel de confianza: 95%

Nivel crítico: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si $p \text{ valor} \leq 0,05 \rightarrow$ se rechaza la hipótesis nula (H0)

Si $p \text{ valor} > 0,05 \rightarrow$ no se rechaza la hipótesis nula

Tabla 26. Correlación entre Regulación de esfuerzos y Aprendizaje autorregulado

Rho de Spearman	Regulación de esfuerzos	Aprendizaje Autorregulado	
		Coeficiente de correlación	,700*
		Sig. Bilateral	,000
		N	95

En la tabla 26 se observa que el p valor calculado es de 0,000 y es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El coeficiente Rho de Spearman es de 0,700, lo que señala que la relación entre las variables es directa y su grado es alto. En tal sentido, se puede concluir que existe relación significativa entre regulación de esfuerzos y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.

Hipótesis general

H0= No existe relación significativa entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.

H1= Existe relación significativa entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.

Nivel de confianza: 95%

Nivel crítico: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión:

Si $p \text{ valor} \leq 0,05 \rightarrow$ se rechaza la hipótesis nula (H0)

Si $p \text{ valor} > 0,05 \rightarrow$ no se rechaza la hipótesis nula

La presente investigación analizó la correlación existente entre las variables estudiadas. Los resultados obtenidos por el programa fueron los siguientes:

Tabla 27. Correlación entre Motivación Intrínseca y Aprendizaje Autorregulado

Rho de Spearman	Motivación Intrínseca	Aprendizaje Autorregulado	
		Coeficiente de correlación	,668*
		Sig. Bilateral	,000
		N	95

En la tabla 27 se observa que el p valor calculado es de 0,000 y es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. El coeficiente Rho de Spearman es de 0,668, lo que indica que la relación entre las variables es directa y su grado es alto. En tal sentido, se puede concluir que existe relación significativa entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.

IV. DISCUSIÓN

Como objetivo general de la presente investigación se tuvo, determinar la relación que existe entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica. Ante ello, era necesario establecer las hipótesis de investigación, de tal forma que, los hallazgos encontrados son la extensión de lo trabajado en la práctica.

La hipótesis general supuso la idea de existencia correlacional directa y significativa entre las variables de motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado, que al ser contrastadas con los resultados se puede afirmar que existe relación positiva y significativa entre las variables, encontrándose un coeficiente Rho de Spearman de 0,668, además de un p valor de 0,000, es decir, a mayor motivación intrínseca mayor aprendizaje autorregulado en la población de estudio. El dato obtenido, concluye que la motivación que se tiene para estudiar influye positiva y altamente en la autorregulación del aprendizaje. Este resultado guarda coherencia con lo propuesto por Zimmerman⁸⁰, quien expone que la autorregulación del aprendizaje será relevante a medida que el estudiante organiza su entorno y actividades para la obtención de sus metas que a su vez debe ser dirigido por una actitud motivada, resultando en relación directa con la motivación intrínseca. En un estudio bastante similar realizado por Muñoz⁶⁶ donde correlacionaron ambas variables en estudiantes de Obstetricia de Lima pertenecientes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, estos obtuvieron una correlación moderada y significativa, a diferencia de este grupo de estudiantes de Psicología de Ica que presentaron correlación alta y significativa. En ese sentido, es curioso poder indagar en estudiantes de Ciencias de la Salud y describir si son estudiantes motivados capaces de autorregular su aprendizaje, ya que estas variables son un componente esencial en los estudiantes universitarios con respecto al mundo del conocimiento que los lleva a ser aprendices hábiles a lo largo de la vida para dar respuestas a las exigencias del contexto⁵³. Continuando dentro del contexto universitario, estudios importantes acerca de estas dos variables (motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado), entre ellos, el realizado por Lamas³³ sostiene que existe un vínculo significativo entre el grado de aprendizaje de forma autorregulada y el grado de destacamento académico en estudiantes de grados superiores de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y en la investigación de Rebaza⁸¹ se estableció que el grado de la aplicación de las tácticas de manera metacognitiva de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica corresponden a un nivel medio. Así mismo en un muy reciente artículo, se concluye que existe una relación directa y altamente significativa entre el aprendizaje autorregulado y la motivación intrínseca en los estudiantes del IV ciclo de la Escuela Profesional de Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos⁸².

En relación con los niveles de Motivación Intrínseca encontrados, todos los años académicos (desde el 1er al 5to) refirieron encontrarse en el nivel alto lo que se traduce en gran capacidad

para valorar su desempeño en las tareas, lograr metas, sentimientos de autoeficacia, dominio de procesos organizativos, espíritu de superación, compromiso con su formación, entre otras⁶³. Ello coincide con un estudio aplicado a estudiantes de nivel superior de distintas carreras donde obtuvieron mayor compromiso con Motivación Intrínseca que Motivación Extrínseca⁸³.

De la misma forma, los niveles de Aprendizaje Autorregulado encontrados en los distintos años de estudio desde 1er a 5to, con excepción de 2do año, en gran porcentaje pertenecieron al nivel alto, lo que indica que los estudiantes de la Facultad de Psicología son capaces de aplicar estrategias metacognitivas, tener criterio para seleccionar su forma de estudiar, habilidad para planificar y organizar su tiempo, entre otros indicadores⁶⁸. Este resultado coincide con la investigación de Marini et al⁸⁴, quienes identificaron que los estudiantes de primer año de Educación suelen reportar un mayor uso de estrategias de aprendizaje.

En cuanto a la hipótesis específica 1, se halló que existe relación significativa y directa entre las creencias de autoeficacia con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; encontrándose un coeficiente Rho de Spearman de 0,748 además de un p valor de 0,000, cuyo resultado lleva a concluir que los estudiantes de Psicología de la universidad pública de Ica poseen alta capacidad para percibirse como agentes activos sobre la forma en que adquieren conocimiento. Ello coincide con lo investigado por Diaz⁶⁷ quien encontró que la expectativa personal, la autoeficacia percibida y la expectativa de resultados se relacionaron directa y significativamente con el aprendizaje autorregulado. Los estudiantes que mantienen la seguridad personal y emocional acerca de sus formas para conseguir un nuevo conocimiento o habilidad son más probables que sostengan un aprendizaje autorregulado; a su vez, los estudiantes que se autoperceben como capaces de lograr sus objetivos son más propensos a gestionar sus recursos para el alcance de los mismos⁴¹. En este estudio, se encontró que el grueso de la muestra, el 63,3%, corresponden al nivel alto de Creencias de autoeficacia.

Con respecto a la hipótesis específica 2, se halló que existe relación significativa y directa entre la aptitud académica con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; encontrándose un coeficiente Rho de Spearman de 0,682 además de un p valor de 0,000, ello indica que existe constante desempeño, éxito académico y, por lo tanto, sensación de logro en los participantes del estudio. Este resultado se puede equiparar de manera similar con los datos obtenidos en la tesis de Norabuena⁸⁵, quien determinó que existe correlación moderada entre las variables de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en los estudiantes de las carreras de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Esta noción de alta interrelación entre aptitud académica y aprendizaje autorregulado, también es verificada en los resultados de Camacho⁸⁶, pues encontró correlaciones significativas entre el rendimiento académico y aprendizaje autorregulado a nivel de licenciatura de una universidad mexicana, donde sus resultados tuvieron como conclusiones que los estudiantes dentro del mejor promedio son los más autorregulados. En otros estudios donde

analizaron la interrelación de las variables autorregulación del aprendizaje y logró académico en estudiantes de pregrado de una universidad de Manizales (Colombia), se llegó a determinar que existe relación significativa⁸⁷. Estos resultados dan cuenta que mayor dedicación de un estudiante sobre sus actividades académica es más probable su constancia en la autorregulación de aprendizaje. En este estudio, se encontró que la muestra se divide considerablemente entre el nivel regular y nivel alto de Aptitud académica, siendo representado por el 45,3% y el 48,4%, respectivamente.

Al respecto de la hipótesis específica 3, se encontró que existe relación significativa y directa entre las metas de estudio con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; teniendo un coeficiente Rho de Spearman de 0,681 además de un p valor de 0,000, indicando así que los participantes poseen las habilidades para llegar a sus metas programadas logrando realizar las tareas asignadas. Los resultados coinciden conceptualmente con lo expuesto por Zimmerman⁸⁸, quien comentó que la autorregulación supone un proceso que activa y mantiene los pensamientos, las conductas y las emociones para la ejecución de las metas que se han propuesto los aprendices. También se ajusta con lo concluido por Navea en su investigación donde correlacionó las metas y aspectos motivacionales con las estrategias de aprendizaje, ya que encontró que los estudiantes de la muestra de estudio presentaron unos niveles altos de «meta de tarea», por tanto, están más preocupados por el aprendizaje en sí mismo que por evitar enjuiciamientos de otros, comparar sus rendimientos o realizar las tareas con el menor esfuerzo posible⁷³. Del mismo modo, en un trabajo realizado en estudiantes de Ciencias de Educación, se concordó que la meta de tarea afectaba de forma directa, significativa y positiva a las estrategias autorreguladoras de autorregulación metacognitiva, lugar de estudio y búsqueda de ayuda⁸⁹. En este estudio, se encontró que el grueso de la muestra, el 62,1%, corresponden al nivel alto de Metas de estudio.

En cuanto a la hipótesis específica 4, se encontró que existe relación significativa y directa entre las habilidades cognitivas con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; teniendo un coeficiente Rho de Spearman de 0,663 además de un p valor de 0,000, indicando así que los participantes tienen la capacidad de comprender la información, elaborar nuevos formatos para memorizar y recuperar la información; esto hace hincapié en que el aprendizaje no se formula a partir de la mera memorización, sino que necesita la planificación de actividades que fortalezcan las habilidades para el procesamiento de información, la adquisición y desarrollo de conceptos, la formulación de alternativas, la toma de decisiones, análisis, síntesis, interpretaciones, resolución de problemas y creación de nuevas ideas⁹⁰; ello concuerda con la idea de que las estrategias cognitivas implican la utilización de herramientas que rentabilizan el estudio y que lo vuelven más eficaz, como puede ser la repetición, la organización del material, la elaboración o el pensamiento crítico⁶². El resultado de la correlación coincide con el hallazgo de Vargas, quien encontró que existe relación positiva y

significativa entre las variables aprendizaje autorregulado y procesos cognitivos en estudiantes de Administración⁹¹. Por otra parte, en este estudio, se encontró que el grueso de la muestra, el 71,6%, corresponden al nivel alto de Habilidades cognitivas.

Para la hipótesis específica 5, se encontró que existe relación significativa y directa entre el carácter emocional con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; teniendo un coeficiente Rho de Spearman de 0,629 además de un p valor de 0,000, que a su vez corresponde a una correlación alta. Dicho resultado coincide con Rivera⁹², quien refiere como indicador importante de la motivación intrínseca a la autoestima del estudiante para adquirir seguridad sobre su desarrollo de aprendizaje. Del mismo modo se ajusta con Ricalde⁹³, quien sostiene que existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la escuela de Estomatología de la Universidad Privada San Juan Bautista en 2018. Para Sousa⁹⁴, las emociones juegan un papel muy importante en los procesos de pensamiento siendo la causa de que los estudiantes dediquen más o menos atención a las tareas académicas. Si al estudiante le gusta el tema que aprende puede mantener la atención y el interés en procesos de pensamiento complejos; si no le gusta el tema dedica menos tiempo y esfuerzo y trabaja a un nivel bajo de procesamiento de información; de tal modo, que sentir la sensación de bienestar mientras se realiza una tarea es imperante para el desarrollo del aprendizaje. El aporte realizado por Fredrickson et al⁹⁵ es muy importante pues comprobaron que cuando el estudiante genera emociones positivas ante el nuevo aprendizaje, su nivel de atención se optimiza y se extiende su pensamiento crítico; mientras que, emociones negativas asociadas al proceso de aprendizaje terminan en una baja atención y un proceso de procesamiento muy bajo. En paralelo, en este estudio, se encontró que el grueso de la muestra, el 68,4%, corresponden al nivel alto de Carácter emocional.

Con respecto a la hipótesis específica 6, se encontró que existe relación significativa y directa entre la regulación de esfuerzos con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica; teniendo un coeficiente Rho de Spearman de 0,700 además de un p valor de 0,000, que a su vez corresponde a una correlación alta. Al respecto, en la tesis de Agüero⁷¹, se halló una relación moderada entre las habilidades académicas y las dimensiones esfuerzo diario en la realización de la tarea y control y verificación del aprendizaje de la autorregulación del aprendizaje, con ello, corrobora la importancia de la habilidad del estudiante para persistir en una tarea a pesar de distractores como parte importante de la motivación intrínseca.

Adicionalmente, este estudio tomó como interesante tomar el factor de actividad laboral entre los estudiantes de la población, pues si bien, dedicarse exclusivamente a la actividad de estudiar es sustancial y efectivo, para aquellos estudiantes que en paralelo trabajan supone un esfuerzo mayor en cuanto a la gestión de tiempo, toma de decisiones, establecimiento de prioridades, entre otros. En este estudio se encontró que los estudiantes que tienen como actividad actual estudiar y

trabajar, reportan mayoritariamente niveles altos tanto en Motivación Intrínseca como en Aprendizaje autorregulado; además de no pertenecer al nivel bajo en ninguna de las variables. Estos resultados se añan a una investigación donde se tuvo en cuenta la actividad laboral, el valor de la meta y la ansiedad se halló diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes. Es decir, en la variable valor de la tarea los estudiantes que trabajan presentan una media superior respecto a los que no trabajan y una ansiedad menor (media de los estudiantes que trabajan de 2,96 y media de los estudiantes que no trabajan de 3,16)⁸⁷. De aquí podría desprenderse el supuesto de que los estudiantes que suelen trabajar y estudiar a la vez poseen mayor intención de hacer su proceso de aprendizaje más eficaz, a la vez que su motivación se enaltece por tratar de cumplir con ambas actividades al mismo tiempo; en paralelo se ha observado que la experiencia personal influye de manera variada pero que al cumplir ambos roles desarrollan distintas habilidades prácticas para la vida real permitiéndoles de esa manera entrar en un proceso de crecimiento y autorrealización⁹⁶.

Como fortalezas dentro del estudio se puede mencionar la posibilidad de hacer futuros estudios donde ambas variables sean estudiadas en conjunto (en vez de apartadas) en estudiantes universitarios, para reconocer al estudiante que desee aprender con genuinidad capaz de analizar, reflexionar y proponer alternativas a las formas de aprendizaje. Se hace hincapié en las habilidades encontradas dentro del contexto universitario, ya que a partir de las estrategias desarrolladas por los alumnos en esta etapa de su vida profesional es más factible sostener los modos en que eterno estudiante manipula las formas en las que accede al conocimiento.

Tras el análisis de resultados encontrados se puede determinar que aquellos estudiantes motivados de manera intrínseca, es decir, sin esperar reconocimientos externos, tienen mayores probabilidades de dominar la autorregulación de su aprendizaje permitiéndoles ser agentes constructores de su propio aprendizaje con la capacidad de reflexionar para corregir aquello que lo aleje de las metas propuestas inicialmente. La capacidad de aprender a aprender tiene como objetivo promover formas de vida que generen y preserven por sí mismas el autodesarrollo⁹⁷. También se reconoce que los estudiantes tienden a desarrollar un proceso de autorregulación orientado al autocontrol y apoyado en la respuesta de satisfacción derivada de las actividades realizadas⁶⁷. Una motivación intrínseca constante junto con el establecimiento de estrategias en base a metas, bienestar emocional y una autorreflexión en cada etapa, son características principales de un alto nivel de aprendizaje autorregulado, el mismo que lleva un aprendizaje más eficaz.

V. CONCLUSIONES

1. La correlación obtenida entre Motivación Intrínseca y Aprendizaje Autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica, presenta un coeficiente de Rho de 0,668, la misma que indica correlación alta. Por lo que se concluye, que a mayor Motivación Intrínseca mayor Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica, demostrando así que en cuanto más el estudiante perciba su necesidad y gusto por aprender mayor será el dominio de su proceso de aprendizaje.
2. En cuanto al nivel de Motivación Intrínseca encontrado en los estudiantes de Psicología de una universidad de Ica, este mayoritariamente perteneció al nivel alto, representado por 75,8%, en el nivel medio se encontró a un 20% y el nivel bajo estuvo representado por el 4,2% de la muestra del estudio. Lo que se traduce en altas capacidades de los estudiantes por aprender desde su propia iniciativa sin pretensiones de reconocimientos externos.
3. Con respecto al nivel de Aprendizaje Autorregulado encontrado en los estudiantes de Psicología de una universidad de Ica, este mayoritariamente perteneció al nivel alto, representado por 72,6%, en el nivel medio se encontró a un 25,3% y el nivel bajo estuvo representado por el 2,1% de la muestra del estudio. Lo que se traduce en habilidades de los estudiantes por controlar la forma en que reciben la información haciendo su proceso de aprendizaje más consciente y activo.
4. En consideración de los años académicos que reportan mayores niveles de Motivación Intrínseca y Aprendizaje Autorregulado, destacaron los años de 1er y 4to de la Facultad de psicología mayoritariamente pertenecientes al nivel alto. Para la variable de Motivación Intrínseca el 84,2%, tanto 1er como 4to año, pertenecieron al nivel alto; otro factor que destaca es que no se reportaron niveles bajos de Motivación intrínseca en los últimos años de estudio (4to y 5to). Para la variable de Aprendizaje Autorregulado el 84,2%, tanto 1er como 4to año, pertenecieron al nivel alto; otro factor que destaca es que el único año académico, 3er año, refirió tener una incidencia de 10,5% en nivel bajo.
5. La correlación obtenida entre Creencias de autoeficacia y Aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica fue 0,748, la misma que indica alta correlación. Por lo que se concluye, que a mayor Creencias de autoeficacia mayor Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica.
6. La correlación obtenida entre Aptitud académica y Aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica, presenta un coeficiente

de Rho de 0,682, la misma que indica alta correlación. Por lo que se concluye, que a mayor Aptitud Académica mayor Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica.

7. La correlación obtenida entre Metas de estudio y Aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica presenta un coeficiente de Rho de 0,681, la misma que indica alta correlación. Por lo que se concluye, que a mayor Metas de estudio mayor Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica.
8. La correlación obtenida entre Habilidades cognitivas y Aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica presenta un coeficiente de Rho de 0,663, la misma que indica alta correlación. Por lo que se concluye, que a mayor Habilidades cognitivas mayor Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica.
9. La correlación obtenida entre Carácter emocional y Aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica presenta un coeficiente de Rho de 0,629, la misma que indica alta correlación. Por lo que se concluye, que a mayor Carácter emocional mayor Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica.
10. La correlación obtenida entre Regulación de esfuerzos y Aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica presenta un coeficiente de Rho de 0,700, la misma que indica alta correlación. Por lo que se concluye, que a mayor Regulación de esfuerzos mayor Aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Ica.

VI. RECOMENDACIONES

La necesidad de conocer la motivación del estudiante por aprender de forma genuina y su capacidad para autorregular su aprendizaje busca brindar una mejor experiencia de aprendizaje. De tal forma, puede determinarse que el estudiante no solo concluya sus estudios de manera exitosa, sino que desarrolle las metas que se espera dentro del sistema educativo y sea capaz de seguir aprendiendo a lo largo de su trayectoria profesional. Como consecuencia, se realiza las siguientes recomendaciones:

1. Instruir a los docentes en estrategias metacognitivas para extenderlas a los estudiantes de tal forma que el estudiante desarrolle un aprendizaje más consciente, capaz de actualizarse y renovarse.
2. Generar importancia en proliferar estudios donde se analice la motivación del estudiante en función del cómo aprende (aprendizaje autorregulado), es decir, tener en consideración trabajar las variables de manera conjunta en posterior.
3. Se recomienda para futuras investigaciones tener en cuenta no solo la diferenciación entre ciclos sino también entre estudiantes de distintas Facultades, pudiendo ser la forma: comparando los resultados de las carreras asociadas a Ciencias de la salud y posteriormente extender el estudio a otras facultades. Así también, se podría hacer el análisis de los datos entre universidades de distinta naturaleza, estatal versus privada, por ejemplo.
4. Ejecutar un programa de estudio longitudinal donde se aprecie las variables de la investigación al inicio de la carrera, a mitad y al finalizar esta. Con la finalidad de conocer si los niveles de motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado se mantienen en el tiempo.
5. En futuras investigaciones puede incluirse la influencia de otras variables afectivas más específicas como emociones agradables y emociones desagradables en el aprendizaje autorregulado, observándose su relación con el autoconcepto, el rendimiento y tiempo de estudio: con la finalidad de obtener conocimiento que mejore la practica educativa.
6. Iniciar diversos programas de prácticas voluntarias por especialidad (clínico, educativo, social para el caso de psicología) en los primeros años académicos con el fin de que el estudiante se acerque más a sus intereses personales y profesionales permitiéndole desarrollar mayor motivación intrínseca en su proceso de aprendizaje y la individualización de este.
7. Brindar a los estudiantes que estudian y trabajan al mismo tiempo mayores facilidades que permitan mejorar su motivación intrínseca, por ejemplo, desarrollando programas o

cursos virtuales equivalentes a las horas de clases en aula para que de esa forma tengan la oportunidad de rendir con mayor éxito en las actividades que realice.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Canaza F. Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. Rev D Invest Doc Univ [Internet]. 2020 [Consultado 12 Jun 2022]; 14(2). Disponible en: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1315/1130>
2. Vilela P. Sanchez J. Chau. C. Desafíos de la educación superior en el Perú. Sci [Internet]. 2021 [Consultado 12 Jun 2022]; 13(2). Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592021000200002#B5
3. UNESCO. COVID19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe; 2020. [revisado 2020, citado 12 Jun 2022]. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
4. Redación Perú21. ¿Qué motiva la deserción académica? [Internet]. Lima: Perú21; 25 Mayo 2021 [Consultado 13 Feb 2022]. Disponible en: <https://peru21.pe/lima/que-motiva-la-desercion-universitaria-noticia/>
5. Hartnett M. Motivation in Distance Education. [Internet]. Rev elect: scielo; Ago 2020. [consultado 26 abr 2023]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316#:~:text=El%20aprendizaje%20en%20l%C3%ADnea%20requiere,los%20alumnos%20se%20vuelvan%20motivados.
6. Diaz E. Fortalecimiento de la autodeterminación en estudiantes de primer año, identificados con bajos niveles de motivación intrínseca, como estrategia complementaria para enfrentar la deserción. [Tesis de maestría]. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción; 2018 [Consultado 20 Feb 2022]. Disponible en: <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1392>
7. Polanco A. La motivación en los estudiantes universitarios. [Internet]. Rev elect: Actualidades investigativas en la educación; Ago 2005. [consultado 12 de ene 2023]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
8. Mas C., Medina M. Motivaciones para el estudio en universitarios. Anna Psic [Internet]. 2007 [Consultado 11 Dic 2022]; 23(1): 17 – 24. Disponible en: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23251/22531>
9. Gonzales A. Motivación Académica: teoría, aplicación y evaluación. 1era. Madrid: Pirámide Psicología; 2005.

10. Ratelle C., Guay F., Larose S., Senecal C. Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transitions: a semi-parametric group-based approach. *J Educ Psycho.[Internet]* 2004 [Consultado 20 feb 2022]; 96 (4): 743 – 754. Disponible en: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_RatelleGuayLaroseSenecal_JEP.pdf
11. Ospina J. La motivación, el motor del aprendizaje. *Rev Cienc Salud [Internet]*. 2006 [Consultado 20 feb 2022]; 4(E): 158 – 160. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
12. Sole I. El apoyo del profesor. *Rev aula innov educ.[Internet]* 2001 [Consultado 25 feb 2022]; 3(12): 32 – 43. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168388>
13. Kusurkar R., Croiset G., Olle T., Ten C. Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self - Determination Theory. *Med Teach.[Internet]* 2011 [Consultado 25 feb 2022]; 31(1): 978 – 982. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2011.599896?needAccess=true>
14. Díaz, F., Hernández G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista [Internet]. México: McGraw-Hill; 2010 [Revisado 2010; citado 28 mar 2022]. Disponible en: http://prepatlajomulco.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_de_aprendizaje.pdf
15. Romero M., Pérez M. Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Rev Iberoamer Educ [Internet]*. 2009 [Consultado 25 feb 2022] ; 51(1): 87 – 105. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a04.pdf>
16. Castellanos D. Enseñanzas y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado [Internet]. México: Universidad Pedagógica Enrique J. Varona; 2006 [revisado 2020; citado 28 mar 2022]. Disponible en: https://books.google.com.pe/books/about/Ense%C3%B1anza_y_estrategias_de_aprendizaje.html?id=9OC7swEACAAJ&redir_esc=y
17. Scott P. El papel de la autorregulación del aprendizaje en la Enseñanza contextual: principios y prácticas para la formación de profesores [Internet]. México: Universidad de Nuevo México; 2007 [revisado 2021; citado 28 mar 2022]. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4714/dh1de1.pdf?sequence=1>

18. Palmero M. La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Inves Innov Educ Socioeduc [Internet]. 2011 [Consultado 25 Feb 2022]; 3(1): 29 -50. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
19. Pintrich P., De Groot E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. J Educ Psychol [Internet] 1990 [Consultado 25 Feb 2022];82(1); 33 - 40. Disponible en: <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-portfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
20. Rinaudo M, Chiecher A, Donolo D. Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. An. Psi [Internet]. 2003 [Consultado 25 Feb 2022]; 19(1): 107 – 119. Disponible en: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27901>
21. Ryan R., Deci E. Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. [Internet]. American Psychol 2000. [consultado 20 de Feb 2023]; 55(1): 68 -78. Disponible en: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
22. Reeve J. Motivaciones intrínsecas y extrínsecas [Internet]. Scrib: McGraw- Hill; 2009 [revisado 20 abr 2021; citado 25 feb 2022]. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/408643294/Reeve-2010-Capitulo-5-Motivaciones-Intrinsecas-y-Extrinsecas-pdf#>
23. DeCharms R. Personal Causation. New York: Academic Press; 1968.
24. Deci E., Ryan R. Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior [Internet]. New York: Plenun Press; 1985 [Revisado 2021; citado 14 set 2021]. Disponible en: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
25. Raffini J. 150 Maneras de incrementar la motivación en clase [Internet]. Argentina: Editorial Troquel; 1998 [Revisado 2020; citado 21 Agos 2022]. Disponible en: <https://books.google.com.ec/books?id=Y1EW-K5IRvQC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
26. Eysenck M. Atención y activación – Cognición y realización. 1era. Barcelona: Herder; 1985.
27. Roselló J. Introducción a la psicología del sentimiento: motivación y emoción [Internet]. Palma de Mallorca: Ediciones UIB; 1995. [Revisado 2020; citado 25 Agos 2022]. Disponible en:

https://www.academia.edu/927550/Introducci%C3%B3n_a_la_psicolog%C3%ADa_del_sentimiento_motivaci%C3%B3n_y_emoci%C3%B3n

28. Ajello A. La motivación para aprender [Internet]. Dialnet: Popular;2003 [Revisado 2021; citado 28 agos 2022]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2081794>
29. Comisión de las Comunidades Europeas. Recomendaciones del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente [Internet]. Diario Oficial de la Unión Europea: ES; 22 de May de 2018 [consultado 02 de Jun de 2022]. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
30. Vílchez A. Test aplicado denominado Test psicométrico para medir el grado de motivación intrínseca [Tesis de maestría]. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; 2008 [Consultado 28 agos 2022]. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/17379211/Test>
31. Cortijo Z. Motivación intrínseca y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Naval Luis Germán Astete, La Perla – Callao [Tesis de maestría]. Lima: Universidad César Vallejo; 2017. [Consultado 12 set 2022]. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14035>
32. García J. La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Rev Educ [Internet] 2012 [Consultado 14 dic 2021] Vol. 36(1). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
33. Lamas H. Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico [Internet]. Liberabit; Jul 2008 [consultado 12 de Ene 2023]. Disponible en: [a03v14n14.pdf](https://www.scielo.org.pe/pdf/liberabit/v14n14/a03v14n14.pdf) (scielo.org.pe)
34. Deci E., Ryan R. Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior [Internet]. New York: Plenun Press; 1985 [Revisado 2021; citado 14 set 2021]. Disponible en: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
35. Navea A. Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud [Tesis doctoral]. España: UNED; 2015 [Consultado 23 dic 2021]. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Anavea>
36. Ryan R., Connell J., Grolnick W. When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internatization and self – regulation in school [Internet] New Cork: Cambrige University Press; 1992 [Consultado 23 dic 2021]. Disponible en:

- <https://www.semanticscholar.org/paper/When-achievement-is-not-intrinsically-motivated%3A-A-Ryan-Connell/3809d38591776869de8e79484eec5ed1402a1b2a>
37. Gottfried A. Academic Intrinsic motivation in Young elementary school children. *J Educ Psycho* [Internet] 1990 [Consultado 13 ene 2022] 82(1): 525 – 538. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/232491259_Continuity_of_Academic_Intrinsic_Motivation_From_Childhood_Through_Late_Adolescence_A_Longitudinal_Study
 38. Zimmerman B. Self – Efficacy: An essential motive to learn. [Internet]. *Sci Dir; Ene* 2000 [consultado 20 de Feb 2022]; 25(1): 82 - 91. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>
 39. Zulma M. El aprendizaje autorregulado: enseñar a aprender en diferentes entornos educativos [Internet] Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didactico; 2006 [Consultado 15 Dic 2021]. Disponible en: <http://biblioteca.unm.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=6807>
 40. Virtanen P., Nevgi A. Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educ. Psy.* [Internet] 2010 [Consultado 18 Dic 2021] 30(3): 323 – 347. Disponible en: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/c95bc70e-279f-4ab5-84f9-39696f4348d0/content>
 41. Alegre A. Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en universitarios iniciales. *Prop Repres* [Internet] 2019. [consultado 04 may 2023]; 2(1). Disponible en: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/54>
 42. Shunk D., Zimmerman B. Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications [Internet]. Mahwah: Erlbaum 1995. [Consultado 18 Dic 2021]. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/1994-97658-000>
 43. Pintrich, P., Zusho, A. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors [Internet] Hilldale: Erlbaum; 2002 [revisado 2021; citado 23 Dic 2021]. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780127500539500127>
 44. Dettori G., Persico D. Supporting Self-Regulated Learning with ICT. *Encyclop Inform Comm Techno* [Internet] 2015 [Consultado 28 Dic 2021] 3(2): 735–741. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/235887928_Supporting_Self-Regulated_Learning_with_ICT
 45. Shunk D. Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa [Internet] Mexico: Pearson Education; 2012 [Revisado 2021; citado 23 Dic 2021]. Disponible en:

<https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>

46. Zimmerman B. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *Americ Educ Res Jour* [Internet] 2008 [Consultado 26 Dic 2021] 45(1): 166–183. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831207312909>
47. Blumenfeld P., Marx R. Motivation and Cognition. Walberg y Haertel (Eds). Berkeley: McCutchan; 1997.
48. Schunk D., Zimmerman B. Self- regulated learning: From teaching to self – reflective practice [Internet] New York: Guilford; 1998 [Revisado 2021; citado 26 Dic 2021]. Disponible en: https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=FQnLHRQJUccC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Self-+regulated+learning:+From+teaching+to+self+%E2%80%93+reflective+practice&ots=DGKYTSwCS_&sig=XSy9a5VVpGIO3bn73l7N3Xnl9D8#v=onepage&q=Self-%20regulated%20learning%3A%20From%20teaching%20to%20self%20%E2%80%93%20reflective%20practice&f=false
49. Moreno C. Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didacticas de enseñanza estratégica para la ESO [Internet] Barcelona: Editorial Grao; 2007 [Revisado 2021, citado 14 ene 2022]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/270158690_Ser_estrategico_y_autonomo_aprendiendo_Unidades_didacticas_de_ensenanza_estrategica_para_la_ESO
50. Ruiz B. Autorregulación y su relación el rendimiento académico en los estudiantes [Tesis de maestría]. Guatemala: Universidad Rafael Landivar; 2015 [Consultado 15 ene 2022]. Disponible en: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>
51. Panadero E., Alonso – Tapia J. ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *An Psi*[Internet] 2014 [consultado 12 Ene 2023]; 30(2): 450 – 462. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
52. Shunk D., Zimmerman B. Social origin of self-regulatory competence. *Educ.Psycho* [Internet] 1997 [consultado 12 Ene 2022]; 32(4): 195 – 208. Disponible en: doi: 10.1207/s15326985ep3204_1

53. García M. La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Rev curr form prof* [Internet] 2012 [consultado 12 Ene 2023]; 16(1): 203 – 221. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
54. Torrano F., Gonzales M. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Elec J Res Educ Psycho* [Internet] 2004 [consultado 12 ene 2022]; 2(1): 1 – 33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>
55. Bandura A. *Self – efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman; 1997.
56. Torrano F., Fuentes J., Soria M. Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Reda*[Internet] 2017 [consultado 12 Ene 2022]; 39(156): 160 – 173. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923010.pdf>
57. Urdan T. *Achievement goal theory: Past results, future directions, advances in motivation and achievement*. Greenwich: JAI Press; 1997.
58. Kaplan A., Middleton M., Urdan T., Midgley C. *Achievement goals and goal structures: Goals, goal structure and pattern of adaptive learning* [Internet] New York: Routledge; 2002 [Revisado 2021; citado 12 Ene 2022]. Disponible en : <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410602152/goals-goal-structures-patterns-adaptive-learning-carol-midgley>
59. Elliot A. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educ Psych* [Internet] 1999 [Consultado 15 Ene 2022]; 34(1): 169 – 189. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep3403_3
60. Dweck C. Motivational process affecting learning. *Amer Psych* [Internet] 1986 [Consultado 15 Ene 2022]; 41(1): 1040 – 1048. Disponible en: <https://hampshirescitt.org.uk/wp-content/uploads/2021/09/Motivational-Processes-Affecting-Learning.pdf>
61. Saraff S, Rishipal , Tripathi M, Biswal R, Srivastava A. Impact of Metacognitive Strategies on Self-Regulated Learning and Intrinsic Motivation. *J Psychos Res*[Internet]. 2020[consultado 12 Feb 2022]; 15(1): 35-46. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/344495251_Impact_of_Metacognitive_Strategies_on_Self-Regulated_Learning_and_Intrinsic_Motivation .
62. Navea A. El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. [Internet]. *Science*

Direct:ELSEVIER; Agost 2018[consultado 20 de Feb 2022]. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S157518131730013X>.

63. Gomez J, Romero A. Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. Eur J Invest H Psy Ed[Internet]. 2019; 9(2):95-107. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109636>
64. Granados L., Gallegos L. Motivación, Aprendizaje Autorregulado y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. Rev Latin Est Educ [Internet]. 2018; 12(1): 71 – 90. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742005/html/>
65. Fong W., Colpas F., Causado E. Estilo de aprendizaje y su asociación con la autoeficacia, conocimientos previos y motivación intrínseca en estudiantes de Ingeniería. Rev Cient Multdisc [Internet]. 2021; 6(4): 81 – 93. Disponible en: <https://latinjournal.org/index.php/ipsa/article/view/1367/1033>
66. Muñoz G. Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - 2019 [Tesis de maestría]. Lima: Universidad Cesar Vallejo; 2019 [Consultado 22 Ene 2022]. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38692>
67. Díaz E. Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima. [Tesis de maestría]. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia; 2019 [Consultado 22 Ene 2022]. Disponible en: <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7679>
68. Hidalgo E. Los factores de motivación en la elección de la carrera docente y su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer año de una universidad pública [Tesis de maestría]. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia; 2020 [Consultado 22 Ene 2022]. Disponible en: https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8137/Factores_Hidalgo_Nicho_Eduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
69. Rojas S. Aprendizaje autorregulado en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución pública y privada de Ica, 2020 [Tesis de maestría]. Lima: Universidad Cesar Vallejo; 2021 [consultado 24 abril 2022]. Disponible en:

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56878/Rojas_CSA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

70. Orbegozo A. La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. Rev Cient Educ [Internet] 2016 [Consultado 24 abril 2022]; 2(1): 75 – 93. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/311162177_LA_MOTIVACION_INTRINSECA_SEGUN_RYAN_DECI_Y_ALGUNAS_RECOMENDACIONES_PARA_MAESTROS
71. Agüero J. Habilidades académicas y autorregulación del aprendizaje en ingresantes a ciencias empresariales [Tesis de maestría]. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; 2018 [Consultado 24 abril 2022]. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/95352/Ramirez_SRV-SD.pdf?sequence=1
72. Manrique Z. Motivación Intrínseca y Rendimiento Académico en estudiantes de educación superior. Rev Ed [Internet] 2021 [Consultado 13 Feb 2022]; 7(2). Disponible en: <https://revistas.unh.edu.pe/index.php/quintaesencia/article/view/15b>
73. Navea A. Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud [Tesis doctoral]. España: UNED; 2015 [Consultado 28 abr 2022]. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Anavea/NAVEA_MARTIN_ANA_Tesis.pdf
74. Suarez J, Fernández A. El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención [Internet]. Madrid: UNED; 2016 [Consultado 15 Feb 2022]. Disponible en: <https://books.google.com.pe/books?id=T1qfDQAAQBAJ&lpq=PP1&ots=DTLt-W4Jjw&dq=aprendizaje%20autorregulado%20y%20aprendizaje%20eficiente&lr&hl=es&pg=PT2#v=onepage&q=aprendizaje%20autorregulado%20y%20aprendizaje%20eficiente&f=false>
75. Armas M. Hacer fluir el aprendizaje. I J Develop Educ Psycho [Internet]. 2019 [consultado 04 may 2023]; 1(1): 299 – 310. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/10925/1/0214-9877_2_1_299.pdf
76. Alvarez A. Clasificación de las Investigaciones. Rep U Lima [Internet]. 2020 [consultado 12 feb 2023]. Disponible en: <https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10818/Nota%20Acad>

%C3%A9mica%20C%20-

%20Clasificaci%C3%B3n%20de%20Investigaciones.pdf?sequence=4&isAllowed=y

77. Huairé E. Método de investigación. [Internet] Lima: Acta académica; 2019 [Consultado 24 abr 2022]. Disponible en: <https://www.aacademica.org/edson.jorge.huairé.inacio/78.pdf>
78. Torre J. La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios [Tesis doctoral]. España: Universidad de Comillas; 2007 [Consultado 28 abr 2022]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109636>
79. Sierra R. Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios [Internet] Madrid: Paraninfo; 2001 [Consultado 13 Feb 2022]. Disponible en: <https://significanteotro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br-tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf>
80. Zimmerman B. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis [Internet] New York: Lawrence Erlbaum Associates; 2001 [Consultado 25 Feb 2022]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/243775466_Self-Regulated_Learning_and_Academic_Achievement_An_Overview
81. Rebaza E. Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011. [Tesis de maestría]. Perú: Universidad Privada Antenor Orrego; 2016 [Consultado 25 feb 2022]. Disponible en: <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/2312>
82. Torres V., Quispe C. Aprendizaje autorregulado y motivación intrínseca en estudiantes de la UNMSM. Psiq Mag [Internet] 2022 [consultado 13 Ene 2023]; 11(1): 18 -27. Disponible en: <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/244/234>
83. Coronado G., Molina J., Gómez M., Popoca J. Estudio sobre la motivación en estudiantes de la Universidad Tecnológica El Retoño. Rev Per Invest I Educ [Internet] 2022 [Consultado 12 jun 2023]; 2(2). Disponible en: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repie/article/download/22466/18354/81878>
84. Marini J, Burochovich E. Self-Regulated in Students of Pedagogy. Paid [Internet]. 2014 [consultado 13 Ene 2023]; 24(59): 323 – 330. Disponible en: doi: 10.1590/1982-43272459201406
85. Norabuena R. Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez

- de Mayolo" - Huaraz. [Tesis de maestría]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos; 2011 [Consultado 28 Feb 2022]. Disponible en: https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2904/Norabuena_pr.pdf?sequence=1#:~:text=No%20existe%20una%20relaci%C3%B3n%20positiva,%E2%80%9CSantiago%20Ant%C3%BAnez%20de%20Mayolo%E2%80%9D.
86. Camacho M. La autorregulación para el aprendizaje y el género. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma del Estado Mexicano; 2007. [Consultado 24 abril 2022]. Disponible en: https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15827/Cabrera%20Orosco_Hurtado%20Carrasco_Marcelo%20Botetano1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 87. Bahamón M. Relaciones existentes entre sistema de mediación del aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y logro académico en estudiantes de pregrado del CEAD eje cafetero de la Universidad Abierta y a Distancia. [Tesis de maestría]. Colombia: Universidad de Manizales – CINDE; 2009 [Consultado 10 may 2022]. Disponible en: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/454/BahamonMunetonMarlyJohana2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 88. Zimmerman B. Cognitive Modeling to Self-regulation: A Social Cognitive career path. *Educ Psycho [Internet]*. 2013 [consultado 14 Ene 2023]; 48(3): 135 – 147. Disponible en: doi.org/10.1080/00461520.2013.794676
 89. Suárez J., Fernández A., Anaya D. Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Rev Educ [Internet]*. 2005 [consultado 14 Ene 2023]; 1(338): 295 – 306. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68784/00820073007080.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 90. Boostrom R. The foundation of critical and creative learning in the classroom. 1st. New York: Teachers College Press; 2005.
 91. Vargas A. Aprendizaje autorregulado y Desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de Administración [Tesis de Maestría]. Universidad de San Martín de Porres; 2017. [Consultado 24 abr 2022]. Disponible en: https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4617/vargas_da.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 92. Rivera G. La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013. [Tesis de maestría]. México: Universidad Pedagógica Nacional Federico Morazán; 2014

- [Consultado 10 may 2022]. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayagua-mdc-durante-el-ano-lectivo-2013/>
93. Ricalde M. Competencias emocionales y aprendizaje autorregulado en la Escuela de Estomatología de la Universidad Privada San Juan Bautista – Lima 2018. [Tesis de maestría]. Perú: Universidad San Pedro; 2018 [Consultado 10 may 2022]. Disponible en: <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/10905>
 94. Sousa D. How the brain learns [Internet] California: Corwin Press; 2006 [Consultado 15 may 2022]. Disponible en: https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/122211_book_item_122211.pdf
 95. Fredrickson B., Branigan C. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cog Emot* [Internet] 2005 [Consultado 15 may 2022]; 19(1): 313 – 332. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02699930441000238>
 96. Barreto D., Pinzón I., Celis C. Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción. *Rev Vir U C N* [Internet] 2019 [Consultado 24 abr 2022]; (58): 95 – 115. Disponible en: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/1088/1519/4541>
 97. Cabrera Y., Vizcaíno A., Díaz J., López E., López C., Puerto A. Habilidades de aprender a aprender en estudiantes de medicina desde la percepción de los profesores. *Medi Sur* [Internet] 2020 [consultado 15 En 2023]; 18(4). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000400621#:~:text=La%20habilidad%20de%20aprender%20a,sea%20individualmente%20o%20en%20grupos.

VIII. ANEXOS

8.1 Instrumentos de recolección de información

TEST DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Alfredo Vélchez Ortiz (2008), Adaptado por Gloria Muñoz Estrada (2019)

Ciclo: _____ Género: _____

Instrucciones:

El siguiente instrumento de evaluación es totalmente anónimo y forma parte de un trabajo de investigación. Las preguntas presentan 5 alternativas, que usted debe responder. Responda con una (x) a la opción que con la que se identifique. Se agradece su sinceridad. Tenga en cuenta los siguientes criterios:

Frecuentemente = F

A veces = AV

Neutro = N

Casi nunca = CN

Nunca = N

N°	ITEMS	F	AV	N	CN	N
	DIMENSIÓN 1					
01	Me intereso por los conocimientos que recibo.					
02	Me preocupo siempre por elevar mi nivel de conocimiento.					
03	La incertidumbre impulsa mi aprendizaje por curiosidad.					
04	Siempre estoy a participar durante el desarrollo de una clase.					
05	Culminada una sesión de clase, procuro una etapa de reforzamiento.					
	DIMENSIÓN 2					
06	Mi atención está interesada en la tarea misma.					
07	Mi actitud frente al aprendizaje es siempre óptima.					
08	Demuestro preocupación permanente por el logro de mi aprendizaje.					
09	Muestro mejor disposición para realizar esfuerzos que influyen en mi aprendizaje.					
	DIMENSIÓN 3					
10	Siendo la clase difícil, me esfuerzo por entenderla.					
11	Durante una clase, sé que aprendo para sentir satisfacción de mis capacidades adquiridas.					
12	Oriento y manejo el aprendizaje para lograr mis metas personales.					
13	Cuando adquiero un conocimiento, considero que contribuye a mejorar mi capacidad intelectual.					
14	Al culminar una asignatura, considero poseer total dominio de la misma.					
	DIMENSIÓN 4					

15	Integro siempre mis conocimientos previos al aprendizaje.					
16	Soy analítico y reflexivo frente a situaciones que me interesan.					
17	Utilizo mi capacidad comprensiva para los temas relevantes.					
18	Relaciono mis conocimientos previos con mis conocimientos por aprender.					
19	Cuando participo en un programa formal de estudios, sé cómo estudiar cada tema en particular.					
20	Frecuentemente busco nuevas informaciones relacionadas con mi preparación profesional.					
21	Durante mi estudio, me concentro en él para lograr mis propósitos.					
	DIMENSIÓN 5					
22	Mi optimismo es relevante cuando sé que elevo mi conocimiento.					
23	Considero la necesidad de aprender más como una autorregulación personal.					
24	Durante el desarrollo de clases expreso mis deseos de saber más.					
25	Siento bienestar durante las actividades académicas.					
26	Me preocupo cuando percibo que no estoy alcanzando un nivel de aprendizaje esperado.					
27	Cuando me involucro en los estudios, me propongo lograr resultados para mi autorregulación profesional.					
28	Cuando me dan clases de reforzamiento, acudo a ellas motivado por un espíritu de superación.					
	DIMENSIÓN 6					
29	Me siento completamente comprometido con la tarea que realizo.					
30	Me esfuerzo por mejorar y superar mi nivel de conocimientos.					
31	Me involucro plenamente en temas que me interesan.					
32	Adopto una posición expectante frente a situaciones que me resultan interesantes.					
33	Recuerdo con facilidad los conocimientos adquiridos para aplicarlos en la solución de situaciones problemáticas.					
34	Recurso a la etapa de reforzamiento cuando deseo dominar temas que me resultan interesantes.					
35	Si en un material de estudio me resultara difícil un tema, me intereso mucho por comprenderlo.					
36	Siempre me autoexaminó para estar seguro que lo aprendido lo aplicaré en el desempeño de mi profesión.					

CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN PARA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

Juan Torre (2007), adaptado por Alegre (2019)

Ciclo: _____ Género: _____

El presente cuestionario tiene por fin recolectar datos para una investigación en curso, es totalmente anónimo. Las afirmaciones presentan 5 alternativas, que usted debe responder. Responda con una (x) a la opción que con la que concuerde. Tenga en cuenta los siguientes criterios:

Totalmente en desacuerdo = 1

En desacuerdo = 2

Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3

De acuerdo = 4

Totalmente de acuerdo = 5

N°	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
01	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.					
02	Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.					
03	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.					
04	Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.					
05	Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.					
06	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo estudiar una estrategia distinta.					
07	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.					
08	Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.					
09	Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.					
10	Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.					
11	Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.					
12	Cuando estoy estudiando una asignatura, trata de identificar las cosas y los conceptos que no entiendo bien.					
13	No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.					
14	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos propuestos.					
15	Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que está diciendo.					
16	Durante clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.					
17	Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.					
18	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.					
19	En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.					
20	Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.					

8.2 Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El fin de esta ficha de consentimiento es informar a los participantes en esta investigación sobre su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la Br. Hilda Paola Vizarreta Calderon. El objetivo de la investigación: **Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica**, es recopilar datos necesarios en la investigación.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder dos instrumentos acerca de Motivación Intrínseca y Aprendizaje Autorregulado. Esto tomará entre 20 y 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente anónima. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.

Desde ya se le agradece su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la Br. Hilda Paola Vizarreta Calderon

Me han indicado también que tendré que responder a dos cuestionarios sobre Motivación Intrínseca y Aprendizaje Autorregulado, los mismos que tomarán entre 20 a 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada fuera de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas durante el desarrollo de los cuestionarios. De tener preguntas sobre mi participación puedo contactar a la responsable de esta investigación al teléfono 953411940.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento se me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando el mismo haya concluido pudiendo contactar a la Bachiller antes mencionada.

Firma del participante

8.3. Confiabilidad para el instrumento de Motivación Intrínseca y sus dimensiones

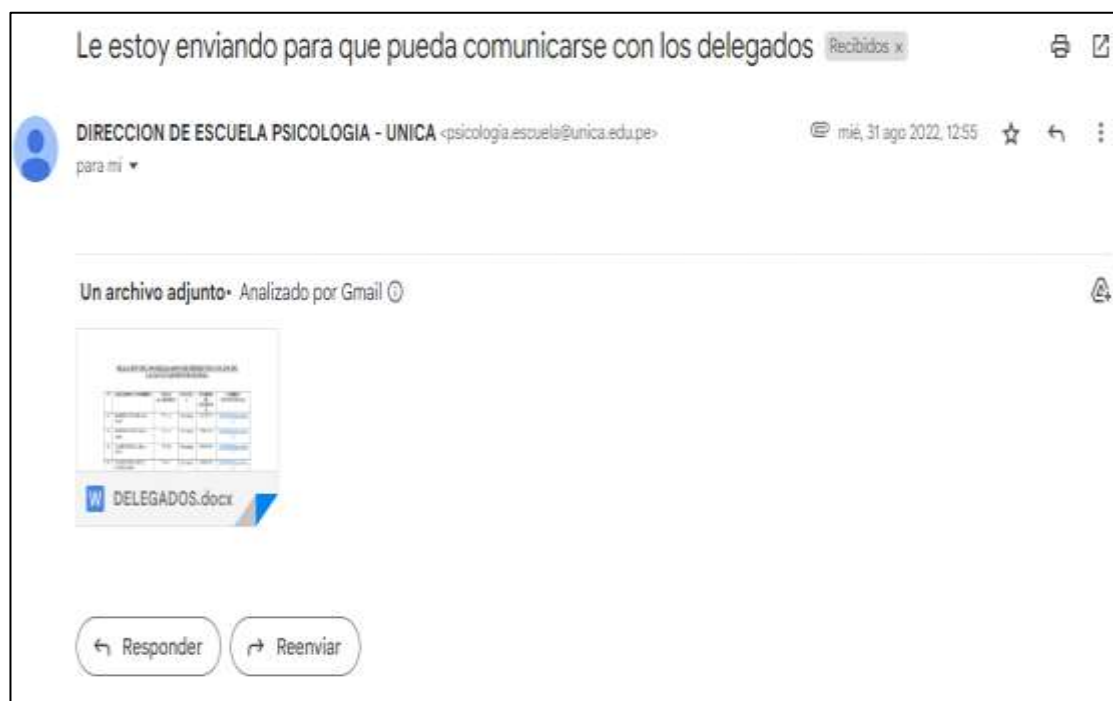
MOTIVACIÓN INTRINSECA	
N	36
Alfa de Cronbach	,979

DIMENSIONES DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	Alfa de Cronbach
Creencias de autoeficacia	,823
Aptitud académica	,885
Metas de estudio	,855
Habilidades cognitivas	,890
Carácter emocional	,918
Regulación de esfuerzos	,930

8.4. Confiabilidad del instrumento de Aprendizaje Autorregulado

APRENDIZAJE AUTORREGULADO	
N	20
Alfa de Cronbach	,950

8.5 Evidencia de autorización para aplicación de pruebas



8.6. Evidencia de aplicación virtual de instrumentos de evaluación

Sección 1 de 3

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO

¡Buen día! Soy Paola Vizarrata, egresada de la Facultad de Psicología de la U.N.I.CA. Actualmente estoy realizando un proyecto de investigación en estudiantes universitarios de nuestra universidad, por lo que agradecería contar con su importante participación en la resolución de los siguientes cuestionarios: Cuestionario de Motivación Intrínseca y Cuestionario sobre Autorregulación del Aprendizaje Académico en Universitarios.

Su cooperación en el presente estudio será de gran aporte para reconocer las fortalezas o necesidades de nuestra formación profesional a la que dedicaremos varios años de nuestra vida. Desde ya, muchas gracias por participar.

Año académico

Opción múltiple

☐ 1er

☐ 2do

☐ 3er

☐ 4to

☐ 5to

☐ Agregar una opción o agregar "Otros"

Sección 2 de 3

Test de Motivación Intrínseca

Este cuestionario está conformado por respuestas de opción múltiple pudiendo escoger entre cinco respuestas.

Para las respuestas a los siguientes enunciados deberá tener en cuenta que:

5 = Frecuentemente
4 = A veces
3 = Neutro
2 = Casi nunca
1 = Nunca

Se agradece su sincera respuesta

ME INTERESO POR LOS CONOCIMIENTOS QUE RECIBO *

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

☐

☐

ME PREOCUPO SIEMPRE POR ELEVAR MI NIVEL DE CONOCIMIENTO *

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

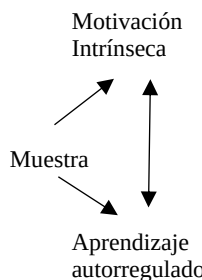
☐

☐

LA INCERTIDUMBRE IMPULSA MI APRENDIZAJE POR CURIOSIDAD *

8.7 Matriz de consistencia

Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS
Problema general ¿Existe relación entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica?	Objetivo general Determinar la relación que existe entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica	Hipótesis general Existe relación significativa entre motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de psicología de una universidad de Ica.	Variable (1): Motivación intrínseca Dimensiones: - Creencias de autoeficacia - Aptitud académica - Metas de estudio - Habilidades cognitivas - Carácter emocional - Regulación de esfuerzo	Tipo de investigación: Básico Nivel: Correlacional – Descriptivo Diseño: No experimental Transversal	Para la variable (1): Test de Motivación Intrínseca Para la variable (2): Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad
Problemas específicos PE1: ¿Existe una relación entre las creencias de autoeficacia y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica? PE2: ¿Existe una relación entre la aptitud académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica? PE3: ¿Existe una relación entre las metas de estudio y aprendizaje autorregulado en	Objetivos específicos OE1: Precisar la relación entre las creencias de autoeficacia y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica OE2: Determinar la relación entre aptitud académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica OE3: Precisar la relación entre las metas de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica O4: Identificar la relación entre las habilidades cognitivas y	Hipótesis específicas HE1: Existe una relación significativa y directa entre las creencias de autoeficacia con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica. HE2: Existe una relación significativa y directa entre la aptitud académica con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica. HE3: Existe una relación significativa y directa entre las metas de estudio con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica. H4: Existe una relación significativa y directa entre las habilidades cognitivas con el aprendizaje autorregulado en	Variable (2): Aprendizaje autorregulado Dimensiones: - Esfuerzo diario para la regulación - Control y verificación del aprendizaje - Conciencia metacognitiva - Proceso activa de la información	 <pre> graph TD M[Muestra] --> MI[Motivación Intrínseca] M --> AA[Aprendizaje autorregulado] MI <--> AA </pre> Población: 125 estudiantes Muestra: 95 estudiantes	

estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica?	aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica	estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.
PE4: ¿Existe una relación entre las habilidades cognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica?	OE5: Determinar la relación entre el carácter emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica	H5: Existe una relación significativa y directa entre el carácter emocional con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.
PE5: ¿Existe una relación entre el carácter emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica?	OE6: Precisar la relación entre la regulación de esfuerzos y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica	H6: Existe una relación significativa y directa entre la regulación de esfuerzos con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.
PE6: ¿Existe una relación entre la regulación de esfuerzos y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica?	OE7: Identificar el grado de motivación intrínseca en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica	
	OE8: Establecer el grado de aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica	
	OE9: Comparar los niveles de motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado entre los ciclos universitarios de la Facultad de Psicología de una universidad pública de Ica.	

8.8 Matriz de Operacionalización de Motivación Intrínseca

VARIABLE 1	DIMENSIONES	ITEMS	INDICADORES
MOTIVACIÓN INTRINSECA	Creencias de Autoeficacia	- Me intereso por los conocimientos que recibo. - Me preocupo siempre por elevar mi nivel de conocimiento. - La incertidumbre impulsa mi aprendizaje por curiosidad. - Siempre estoy dispuesto a participar durante el desarrollo de una clase. - Culminada una sesión de clase, procuro una etapa de reforzamiento.	Percepción de progreso Autoeficacia Autoevaluación
	Aptitud académica	- Mi atención está interesada en la tarea misma. - Mi actitud frente al aprendizaje es siempre óptima. - Demuestro preocupación permanente por el logro de mi aprendizaje. - Muestro mejor disposición para realizar esfuerzos que influyen en mi aprendizaje.	Logro Desempeño Éxito académico
	Metas de estudio	- Siendo la clase difícil, me esfuerzo por entenderla. - Durante una clase, sé que aprendo para sentir satisfacción de mis capacidades adquiridas. - Oriento y manejo el aprendizaje para lograr mis metas personales. - Cuando adquiero un conocimiento, considero que contribuye a mejorar mi capacidad intelectual. - Al culminar una asignatura, considero poseer total dominio de la misma.	Capacidad de realizar tareas académicas Logro de metas Logro de tareas
	Habilidades cognitivas	- Integro siempre mis conocimientos previos al aprendizaje. - Soy analítico y reflexivo frente a situaciones que me interesan. - Utilizo mi capacidad comprensiva para los temas relevantes. - Relaciono mis conocimientos previos con mis conocimientos por aprender. - Cuando participo en un programa formal de estudios, sé cómo estudiar cada tema en particular. - Frecuentemente busco nuevas informaciones relacionadas con mi preparación profesional. - Durante mi estudio, me concentro en él para lograr mis propósitos.	Atención Comprensión Elaboración Memorización Recuperación
	Carácter emocional	- Mi optimismo es relevante cuando sé que elevo mi conocimiento. - Considero la necesidad de aprender más como una autorregulación personal. - Durante el desarrollo de clases expreso mis deseos de saber más. - Siento bienestar durante las actividades académicas. - Me preocupo cuando percibo que no estoy alcanzando un nivel de aprendizaje esperado. - Cuando me involucro en los estudios, me propongo lograr resultados para mi autorregulación profesional. - Cuando me dan clases de reforzamiento, acudo a ellas motivado por un espíritu de superación.	Optimismo Autorrealización Deseo de saber más Bienestar Espíritu de superación
	Regulación de esfuerzos	- Me siento completamente comprometido con la tarea que realizo. - Me esfuerzo por mejorar y superar mi nivel de conocimientos. - Me involucro plenamente en temas que me interesan. - Adopto una posición expectante frente a situaciones que me resultan interesantes. - Recuerdo con facilidad los conocimientos adquiridos para aplicarlos en la solución de situaciones problemáticas. - Recorro a la etapa de reforzamiento cuando deseo dominar temas que me resultan interesantes. - Si en un material de estudio me resultara difícil un tema, me intereso mucho por comprenderlo. - Siempre me autoexamoino para estar seguro que lo aprendido lo aplicaré en el desempeño de mi profesión.	Persistencia en las tareas Compromiso con actividades Compromiso con tareas

8.9 Matriz de operacionalización de Aprendizaje Autorregulado

VARIABLE 2	DIMENSIONES	ITEMS	INDICADORES
APRENDIZAJE AUTORREGULADO	Esfuerzo diario para la regulación de tareas	- Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro. - Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden. - Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase. - Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	Sostener interés y esfuerzo por aprender Revisión de apuntes Búsqueda de información adicional
	Control y verificación del aprendizaje	- Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo. - Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo. - Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable. - Cuando estoy estudiando una asignatura, trata de identificar las cosas y los conceptos que no entiendo bien. - Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos propuestos. - Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que está diciendo. - Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	Requerir esfuerzo, tiempo y planificación para estudiar Conocer la forma de estudiar Creer que la inteligencia es modificable Atención a los objetivos propuestos Revisión mental de los que hace Automotivación para mantener el esfuerzo
	Conciencia metacognitiva	- Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura. - Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo estudiar una estrategia distinta. - Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender. - Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez. - No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia. - Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guio por ellos.	Saber qué pretende estudiar Confianza en las estrategias para aprender Adecuación al contexto Tener criterios propios sobre cómo estudiar
	Procesamiento activo de la información	- Durante clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando. - Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o	Verificación de comprensión Atención a sus propios pensamientos en clase.