



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

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 PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Eduardo Alejandro Hidalgo Nicho

LIMA - PERÚ

2020

ASESOR DE TESIS

Dr. Manuel Encarnación Torres Valladares

DEDICATORIA

A mi esposo Kevin, por su amor
incondicional

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Manuel Torres Valladares, por su orientación y el apoyo que siempre me brindó para poder realizar y culminar la investigación.

A la universidad pública que me permitió realizar la investigación.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Objetivos de la investigación:.....	6
1.2.1 Objetivo General.....	6
1.2.2 Objetivos específicos.....	6
1.3 Justificación de la investigación	7
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Antecedentes de investigaciones preliminares.....	9
2.1.1 Factores de motivación en la elección de la carrera docente.....	9
2.1.1.1 Antecedentes nacionales.....	9
2.1.1.2 Antecedentes internacionales.....	10
2.1.2 Aprendizaje autorregulado.....	12
2.1.2.1 Antecedentes nacionales.....	12
2.1.2.2 Antecedentes internacionales.....	15
2.1.3 Motivación y Aprendizaje autorregulado.....	16
2.1.3.1 Antecedentes internacionales.....	16
2.2 Bases teóricas.....	18
2.2.1 La motivación.....	18
2.2.1.1 Factores de motivación en la elección de la carrera docente.....	19
2.1.1.2 El modelo FIT-Choice.....	20
2.2.3 El aprendizaje.....	23
2.2.3.1 Aprendizaje autorregulado.....	25

2.2.3.2 Teorías del aprendizaje autorregulado.....	25
2.2.3.3 El aprendizaje autorregulado en la perspectiva cognitivo-social.....	26
2.2.3.4 Modelos más resaltantes del aprendizaje autorregulado.....	28
2.2.3.5 Cuestionario sobre Autorregulación para el aprendizaje académico.....	32
CAPÍTULO III. SISTEMA DE HIPÓTESIS.....	34
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....	36
4.1 Tipo y nivel de la investigación.....	36
4.3 Población y muestra.....	36
4.4 Operacionalización de las variables.....	37
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	39
4.5.1 Factores que influyen en la elección de la carrera docente (FIT-Choice).....	40
4.5.2 Cuestionario sobre la Autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad.....	42
4.6 Procedimientos y secuencias.....	43
4.8 Consideraciones éticas.....	44
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	45
5.1 Información socio educativa.....	45
5.2 Factores de motivación.....	47
5.3 Dimensiones del aprendizaje autoregulado.....	51
5.4 Análisis correlacional entre los factores de motivación con el aprendizaje autorregulado.....	53
5.5 Prueba de la hipótesis general.....	56
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	59
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....	72
CAPÍTULO VIII. RECOMENDACIONES.....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

Anexo 2. Instrumentos empleados en la investigación

Anexo 3. Confiabilidad para los factores de motivación y el instrumento de motivación.

Anexo 4. Análisis Factorial: KMO y prueba de Barlett para el instrumento FIT-Choice.

Anexo 5. Análisis de confiabilidad para las dimensiones y el instrumento del
aprendizaje autorregulado

Anexo 6. Análisis Factorial: KMO y prueba de Barlett para el instrumento del
aprendizaje autorregulado

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelo de Pintrich - Aprendizaje autorregulado	31
Tabla 2. Distribución de la muestra según carrera de Educación	37
Tabla 3. Operacionalización de las variables	39
Tabla 4. Prueba piloto: Comunalidades de la muestra por factor motivacional	41
Tabla 5. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los factores de motivación en la elección de la carrera docente	53
Tabla 6. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para las dimensiones del aprendizaje autorregulado.....	54
Tabla 7. Correlaciones entre los factores motivacionales y el aprendizaje autorregulado	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 . Modelo teórico del instrumento FIT-Choice.....	23
Figura 2 . Edad de los estudiantes.....	46
Figura 3 . Carrera según sexo de los estudiantes	46
Figura 4 . Diagrama de cajas para las medianas de los factores de motivación.....	47
Figura 5 . Diagrama de cajas de las medianas obtenidas para los sub factores del factor Valor de utilidad social.....	49
Figura 6 . Diagrama de cajas de las medianas obtenidas para los sub factores del factor Valor de utilidad personal.....	50
Figura 7 . Diagrama de cajas de las medianas obtenidas para las dimensiones del aprendizaje autorregulado.....	51

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las variables Factores de motivación para convertirse en docente y el Aprendizaje autorregulado en 150 estudiantes de primer año de la carrera de educación en una universidad pública de Huánuco (ciclo 2019-I). La investigación fue de tipo cuantitativa, con un diseño correlacional causal, no experimental y nivel descriptivo. Se emplearon los instrumentos Factors Influencing Teaching Choice (versión en castellano; $\alpha=.707$) y el Cuestionario sobre la Autorregulación para el aprendizaje Académico en la Universidad ($\alpha=.907$). De este modo, se encontró una relación positiva y significativa entre ambas variables ($.576^{**}$; $p \leq .01$). Asimismo, todos los factores motivacionales presentan una relación significativa y positiva ($p \leq .01$) con el aprendizaje autorregulado, aunque los factores que más sobresalen son: el factor Habilidad percibida para enseñar ($.538^{**}$), Valor de utilidad social ($.467^{**}$) y Valor intrínseco de la carrera ($.438^{**}$). En contraposición, los factores que menos sobresalen son: Experiencias previas de enseñanza aprendizaje ($.384^{**}$) Valor de utilidad personal ($.292^{**}$) e Influencia de conocidos ($.282^{**}$).

Palabras clave: Factores de motivación en la elección de la carrera docente, aprendizaje autorregulado, FIT-Choice.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between the variables Motivation factors to become a teacher and the Self-regulated learning in 150 first-year students who were in the first year of the education career at a public university in Huánuco (2019-I semester). The research was quantitative, with a non-experimental causal correlation, design and descriptive level. The Factors Influencing Teaching Choice (Spanish version; $\alpha=.707$) and the Self-Regulation Questionnaire for Academic Learning at the University ($\alpha=.907$) were used. A positive and significant relationship was found between the two variables ($.576^{**}$; $p \leq .01$). In addition, all motivational factors have a significant and positive relationship ($p \leq .01$) with self-regulated learning, although the most important factors are: the perceived skill to teach factor ($.538^{**}$), Social Utility Value ($.467^{**}$) and Intrinsic Career Value ($.438^{**}$). By contrast, the factors that stand out the least are: Previous Learning Teaching Experiences ($.384^{**}$) Personal Utility Value ($.292^{**}$) and Influence of Acquaintances ($.282^{**}$).

Keywords: Motivational factors in the choice of teaching career, self-regulated learning, FIT-Choice.

INTRODUCCIÓN

La educación es un aspecto importante para el desarrollo del país, puesto que dicho desarrollo se traduce en un mayor crecimiento económico y una mejora en la calidad de vida de las personas. En esa línea, se vuelve trascendental contar con docentes que sean capaces de ejercer el rol de facilitadores y gestores del conocimiento, tal como se especifica en el Marco de Buen Desempeño Docente. Este documento establece nueve competencias profesionales, las cuales especifican qué se espera que desarrollen los docentes para brindar aprendizajes de calidad a sus estudiantes.

Sin embargo, la carrera docente se enfrenta a varias problemáticas. Por ejemplo: *a)* la poca atracción que genera entre los jóvenes egresados de la educación básica, sobre todo aquellos que han tenido un desempeño sobresaliente, y *b)* los bajos puntajes de ingreso requeridos para ingresar a la carrera docente.

En este estudio, dichas problemáticas han alimentado el cuestionamiento sobre qué motiva a las personas a convertirse en docentes y cómo dicha motivación influye en la autorregulación para su aprendizaje. De hecho, Watt y Richardson (2007) mencionan que conocer estas motivaciones permitirá a la universidad tomar mejores decisiones con el fin de reducir la tasa de deserción y el retraso académico, así como contribuir al desarrollo de la vocación profesional. Estas acciones impactarán en cómo el estudiante regula su proceso de aprendizaje, tanto en la universidad como a lo largo de su vida profesional.

Para determinar qué motiva a una persona a convertirse en docente, se empleó el instrumento *Factors Teaching Influencing Choice* (FIT-Choice). Dicho instrumento mide los factores de motivación en la elección de la carrera docente, fue diseñado en Australia

por Watt y Richardson (2007) y ha sido validado en diferentes países. Asimismo, fue traducido al castellano por Gratacós y López-Jurado (2016) y validado por Said-Hung, Gratacós y Valencia (2017) para el contexto colombiano. Debido a que no se han registrado validaciones de este instrumento para el contexto peruano, se realizó un análisis de validez y confiabilidad para los factores motivacionales. Los resultados obtenidos en la prueba piloto condujeron a eliminar uno de estos factores (Carrera de segunda opción), puesto que obtuvo una confiabilidad inferior a la permitida ($\alpha = ,600$). Con respecto al instrumento, se obtuvo valores adecuados de confiabilidad ($\alpha = ,707$) y de validez (KMO = ,790).

Para determinar el aprendizaje autorregulado, se empleó el instrumento *Cuestionario sobre la Autorregulación para el aprendizaje Académico en la Universidad*, el cual fue diseñado por Torre (2007) y validado en el contexto peruano por Alegre (2014), quien obtuvo una confiabilidad de 0,86 y una validez de 0,882 para dicho instrumento.

Por último, se organizó la investigación de la siguiente manera:

En el capítulo I se presenta la problemática del estudio, los objetivos del mismo y la justificación, mientras que en el capítulo II se abordan los antecedentes nacionales e internacionales, así como el marco teórico. En el capítulo III se plantea la hipótesis general y las hipótesis específicas. En el capítulo IV se describe la metodología realizada para llevar a cabo la investigación. El capítulo V se muestran los resultados obtenidos y en el capítulo VI la discusión de dichos resultados. En el capítulo VII se mencionan las conclusiones. Finalmente, en el capítulo VIII se brindan algunas recomendaciones, tanto para futuras investigaciones como para la universidad donde se realizó la investigación.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La atracción y retención de los mejores candidatos a la carrera docente se ha relevado en la agenda nacional a través de diversas reformas educativas como, por ejemplo, el incremento salarial, becas para estudiar la carrera de educación, entre otros. A pesar de estos esfuerzos, la docencia sigue siendo poco atractiva para muchos candidatos potenciales. De hecho, GFK, citado por MINEDU y UNESCO (2016) señala que “entre los jóvenes de quinto de secundaria de Lima Metropolitana y Callao, sólo el 1% escoge la carrera de educación como primera opción” (p.17). Esta situación es similar al contexto latinoamericano, donde las personas talentosas que egresan de la educación básica no se encuentran interesadas en ser docentes (Vaillant, 2006).

Las razones de esta problemática son variadas, tales como el desprestigio social de la profesión, la falta de condiciones laborales óptimas, las bajas remuneraciones, entre otras. Ante este panorama, las investigaciones internacionales han centrado su atención en identificar qué tipo de motivación impulsa a una persona a escoger la docencia como profesión, puesto que ello permite a las instituciones de formación inicial establecer estrategias de retención estudiantil, así como mejorar la efectividad de sus programas de formación inicial. En dichas investigaciones se han encontrado diversos factores: creer

que la profesión docente es sencilla, tener la posibilidad de contribuir a la sociedad, la autopercepción que se tiene sobre la capacidad de enseñar, no tener posibilidad de acceso a otras carreras, las influencias sociales, entre otros.

Esta información supone una ventaja para las facultades de educación. Sin embargo, en este estudio se han encontrado escasas investigaciones nacionales sobre qué motiva a las personas a estudiar educación. De hecho, estas investigaciones se centran en: *a)* la motivación profesional cuando se ejerce la docencia y *b)* la capacidad de motivar a los estudiantes de la educación básica para promover el logro de los aprendizajes previstos.

La falta de información sobre este tema resulta contraproducente si se considera que la motivación inicial está vinculada con la calidad profesional de quienes ejercerán la docencia. En esa línea, Polanco (2005) menciona que la motivación es un factor influyente en el éxito o fracaso académico de los estudiantes universitarios; información especialmente sensible, puesto que: *a)* las carreras de educación tienen los puntajes de ingreso más bajos en relación con otras carreras y, *b)* los candidatos a docentes no suelen tener habilidades de manejo de competencias básicas, como la comprensión lectora (Ávalos, 2011; Vaillant, 2006).

Asimismo, es imprescindible que un estudiante de educación se comprometa con su formación y desarrolle autonomía en su proceso de aprendizaje. No obstante, la información que se tiene sobre quienes ingresan a la carrera de educación indica la necesidad de conocer como dichos estudiantes autorregulan su aprendizaje o participan activamente en el mismo.

Dicha autorregulación es esencial para poder alcanzar el perfil de egreso de la formación inicial docente, el cual considera el desarrollo de las nueve competencias del

Marco de Buen Desempeño Docente. Estas son: 1) dominar la disciplina y didáctica de su especialidad para promover aprendizajes de alto nivel, 2) planificar los procesos pedagógicos de manera coherente, 3) generar un clima adecuado para el aprendizaje, 4) gestionar eficientemente la conducción de la clase, 5) evaluar permanentemente el aprendizaje, 6) participar colaborativamente en la gestión de la escuela, 7) involucrar activamente a las familias y a la comunidad en el proceso de aprendizaje, 8) reflexionar sobre su práctica pedagógica y mejorar continuamente y 9) actuar éticamente (MINEDU, 2012).

En ese sentido, el sistema educativo no solo se enfrenta a la tarea de atraer a los mejores candidatos a la carrera docente, sino que también debe resolver cómo potenciar el aprendizaje de los estudiantes de educación para que alcancen sus metas académicas. Ello es relevante para la tendencia actual de la enseñanza universitaria, la cual direcciona el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque por competencias.

Por último, es sabido que el ejercicio de la docencia representa un pilar importante para un buen desarrollo de la sociedad. Por ello, se convierte en algo relevante conocer cuál es el punto de partida de los estudiantes de educación, puesto que promover aprendizajes de calidad implica que un estudiante quiera aprender y pueda hacerlo. Es decir, un estudiante que esté motivado a convertirse en docente y que cuente con las estrategias adecuadas para autorregular su aprendizaje, tendrá mayores posibilidades de generar aprendizajes profundos.

Considerando lo antes descrito, se requiere conocer la relación que existe entre la motivación para ser docente y el aprendizaje autorregulado, por lo que se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre los factores de motivación en la elección de

la carrera docente y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer año de educación en una universidad pública?

1.2 Objetivos de la investigación:

1.2.1 Objetivo General

Establecer la relación que existe entre los factores de motivación en la elección de la carrera docente y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación entre el factor motivacional *Habilidad percibida para enseñar* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.
- Determinar la relación entre el factor motivacional *Valor intrínseco de la carrera* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.
- Determinar la relación entre el factor motivacional *Valor de utilidad personal para enseñar* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública
- Determinar la relación entre el factor motivacional *Valor de utilidad social* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.
- Determinar la relación entre el factor motivacional *Experiencias previas de enseñanza aprendizaje* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

- Determinar la relación entre el factor motivacional *Influencia de conocidos* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

1.3 Justificación de la investigación

Decidir estudiar una carrera profesional representa un hito importante en la vida de una persona, puesto que entra en juego la visión que se tiene de uno mismo, las expectativas sobre el futuro y las metas personales que buscan alcanzarse. Una decisión de esta naturaleza siempre se encuentra mediada por un componente motivacional, el cual será distinto según las particularidades de cada estudiante.

En el caso de los estudiantes de educación, estos componentes motivacionales podrían influir en cómo el estudiante conduce su propio aprendizaje. Por ello, en la presente investigación se buscó determinar si la motivación para elegir la carrera de educación tenía un impacto en la autorregulación del aprendizaje.

Debe considerarse que muchos egresados de la educación básica no desean seguir carreras de educación y, aun así, no se cuenta con estudios nacionales sobre el por qué algunas personas optan por convertirse en docentes. Esta tendencia es opuesta al ámbito internacional, donde ha aumentado el interés por conocer estos motivos con el fin de orientar, de manera efectiva, a los estudiantes durante su formación profesional.

Sin embargo, guiar a los estudiantes a concluir con éxito la carrera docente pasa también por considerar estrategias que los ayuden autoregular su aprendizaje. Contar con esta información permitiría que la facultad de educación donde se realizó el estudio establezca planes de acción para formar estudiantes más comprometidos con su carrera y mejor preparados con su aprendizaje. De este modo, el estudio permitirá aportar:

- A nivel práctico, permitirá que la facultad de educación donde se realizó el estudio cuente con un diagnóstico acerca de las razones por las cuales los estudiantes de primer año desean convertirse en docentes y cómo manejan su aprendizaje para lograr dicho propósito. Si bien la investigación se realizó en una facultad de educación de una universidad nacional, los resultados obtenidos brindarán a otras instituciones una aproximación de cómo se relacionan las variables investigadas en su contexto educativo.

Potencialmente, este diagnóstico favorecerá que la Facultad de Educación de la universidad pública donde se desarrolló el estudio tome acciones que busquen promover el éxito académico y la identidad profesional. Dichas acciones estarán acotadas a los intereses y potencialidades de los estudiantes, favoreciendo a un desarrollo equitativo entre la población estudiantil.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de investigaciones preliminares

En esta sección se hace un recuento del estado del arte acerca de las investigaciones realizadas sobre la motivación para elegir la carrera docente y el aprendizaje autorregulado. Cabe señalar que no se encontró estudios que relacionen la elección de la carrera docente con el aprendizaje autorregulado, aunque se incluyen algunas investigaciones que abordan la relación entre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje.

2.1.1 Factores de motivación en la elección de la carrera docente

2.1.1.1 Antecedentes nacionales

Pariahuache (2015) empleó el instrumento *Factors Influencing Teaching choice* (FIT-choice) para determinar los factores de motivación en estudiantes de educación de primer año en una universidad privada (N= 22), año 2014. Encontró que el factor Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje fue el más alto entre la población encuestada. Caso contrario sucedió con el Factor Carrera de segunda opción, el cual fue el factor con menor incidencia.

2.1.1.2 Antecedentes internacionales

Watt y Richardson (2007) diseñaron un marco teórico para explicar la influencia de la motivación en la elección de la carrera docente. Para ello, aplicaron y validaron el instrumento *Factors Influencing Teaching choice (FIT-choice)* en dos cohortes (N1=488 y N2=652) de estudiantes que cursaban el primer año de la carrera de educación de dos universidades australianas durante el periodo académico del año 2003. En dicho instrumento se clasificó los tipos de motivación en las siguientes dimensiones: *a)* autopercepción, *b)* valor de la tarea, *c)* carrera de segunda opción y *d)* expectativas y creencias sobre la profesión. Encontraron que los factores motivacionales de los estudiantes principalmente se centraban en el valor intrínseco de la tarea, la habilidad percibida para enseñar y el valor de utilidad social (realizar una contribución social, compromiso con la equidad social).

Los mismos autores (Watt y Richardson, 2008), en un estudio longitudinal donde participaron 510 estudiantes que estaban por egresar de las carreras de educación y que participaron en las cohortes empleadas en el estudio inicial, determinaron los planes profesionales empleando el instrumento FIT-choice. Agruparon los resultados en tres grupos. El grupo 1 (N = 225) tuvieron un alto resultado en los cuatro factores del instrumento, siendo docentes persistentes y altamente comprometidos. El grupo 2 (N = 132) tuvieron resultados similares con excepción de la persistencia, siendo docentes conmutadores altamente comprometidos y el grupo 3 (N = 136) exhibieron un puntaje bajo, siendo docentes poco comprometidos con la profesión.

Además, Watt et al. (2012) analizaron la validez del instrumento *FIT-Choice* con una muestra de estudiantes de educación en Alemania (N=193), Estados Unidos (511) y Noruega (N=131) versus la muestra original (Australia; N=877). Los análisis dentro de la media de grupos múltiples y las estructuras de covarianza se realizaron empleando el

programa estadístico M-Plus 3.11 y encontraron diferencias en las motivaciones entre los estudiantes de los países que participaron en el estudio. En Estados Unidos el promedio fue alto en la habilidad percibida para enseñar comparado con los estudiantes australianos, alemanes y noruegos. En el caso del valor intrínseco, los estudiantes estadounidenses tuvieron el valor más alto, seguido de los australianos quienes tuvieron valores significativamente más altos que los alemanes y los noruegos, con valores similares.

En otro estudio, Bilim (2014) aplicó el instrumento psicométrico *Factors Influencing Teaching Choice (FIT-choice)* para determinar por qué 341 estudiantes de primer año deseaban convertirse en docentes. La muestra fue del año 2013 en una universidad de Turquía. Mediante el análisis ANOVA determinó que el valor de utilidad social (realizar una contribución social, proveer de un futuro a los niños y el compromiso con la equidad social) fue la dimensión más influyente, seguida del valor de utilidad personal (el equivalente a la motivación extrínseca).

Lin et al. (2012) investigaron los factores motivacionales en estudiantes chinos (N=542) y estadounidenses (N=257), encontrando que la motivación para estudiar la carrera docente radicaba en la dimensión del valor de utilidad social. También se determinó que los estudiantes estadounidenses estaban más satisfechos con su elección que los estudiantes chinos.

Asimismo, Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2012) determinaron las principales dimensiones que motivaron a 151 estudiantes holandeses a convertirse en maestros: la auto-percepción que tienen sobre sus habilidades docentes, el valor de utilidad personal (tiempo para la familia y experiencias de aprendizaje) y el valor de utilidad social (el trabajo con los niños). Para el caso de los estudiantes croatas, Jugović et al. (2012) mencionan que la principal dimensión es el valor de utilidad social.

Cabe señalar que Gratacós y López-Jurado, (2016) tradujeron y adaptaron el instrumento FIT-choice al español. Emplearon una muestra de 852 estudiantes de las carreras de educación en 11 facultades de educación de la comunidad de Madrid, España. Encontraron que dicha escala tiene unos niveles adecuados de fiabilidad y validez factorial en consonancia con la versión original y con las adaptaciones hechas en otras lenguas y validadas en otros países (Alemania, Australia, Canadá, China, Croacia, Estados Unidos, Holanda, Noruega, Omán, Suiza y Turquía).

En el caso de Latinoamérica, Said-Hung, Gratacós, y Cobos (2017) emplearon el instrumento FIT-Choice para determinar cuáles son los factores motivacionales con mayor incidencia en los estudiantes de educación de Colombia. Para ello, encuestaron a 805 estudiantes de varias facultades de educación y escuelas normales superiores de Colombia. Sus resultados han determinado que estos estudiantes tienen una elevada satisfacción en su elección de convertirse en docentes, aun cuando perciben que los docentes reciben un bajo salario y no tienen un alto estatus social. Asimismo, identificaron que el factor relacionado con la seguridad del trabajo tuvo una valoración considerable dentro de las motivaciones extrínsecas.

2.1.2 Aprendizaje autorregulado

2.1.2.1 Antecedentes nacionales

Alegre (2014) encuestó a 284 estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima. Su objetivo fue identificar la relación entre el rendimiento académico, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje. Para ello, empleó el Cuestionario de Autoeficacia Académica General y el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad, ambos instrumentos diseñados por Torre (2006; 2007). Con respecto a la relación existente entre la

autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje, el autor obtuvo un alfa de Cronbach de ,650** indicando una asociación moderada entre ambas variables.

Norabuena (2011) determinó el grado de relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en 132 estudiantes que se encontraban entre el primer y octavo ciclo de la carrera de Enfermería y Obstetricia de una universidad nacional. Para medir el aprendizaje autorregulado, el autor aplicó el instrumento Autorregulación para el Aprendizaje, creado y validado por Lidner, Harris y Gordon en 1992, quienes establecen tres áreas de aprendizaje autorregulado: ejecutiva cognitiva, motivación y control de ambiente. Con respecto al rendimiento académico, estableció puntos de corte para generar cuatro niveles: Alto, medio, bajo y deficiente. Los resultados muestran que existe una relación positiva en todas las áreas del aprendizaje autorregulado con el rendimiento académico, siendo el nivel medio el predominante.

Camargo (2018) estudió la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado en 105 estudiantes de tercer año de educación en una universidad de Lima. Empleó dos instrumentos adaptados para el contexto peruano: *a)* Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje, adaptado y, *b)* Escalas de Estrategias de Aprendizaje. El análisis de los datos obtenidos reveló una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado.

Garay (2018) determinó cuál era la relación entre el aprendizaje autorregulado y los hábitos de estudio en una muestra de 150 estudiantes de V ciclo de educación inicial de una universidad pública de Lima. La autora encuestó a los estudiantes empleando dos instrumentos, uno para el aprendizaje autorregulado (Inventario de aprendizaje autorregulado – SRL diseñado por Lidner) y otro para determinar los hábitos de Estudio – CASM, diseñado y actualizado por Vicuña). El análisis estadístico reveló que existe una correlación positiva, pero baja (.229**).

Llerena (2018) investigó la relación existente entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado. Para ello, empleó una muestra de 80 estudiantes de primer y segundo año de la carrera de educación en una universidad pública de Arequipa. La autora determinó cómo los estudiantes emplean las estrategias metacognitivas con un instrumento diseñado por O'Neill y Abedi. Del mismo modo, empleó el instrumento de aprendizaje autorregulado de Lidner, Harris y Gordon. El análisis estadístico muestra que existe una correlación positiva entre ambas variables (.592).

Aranda (2019) determinó la relación entre las competencias emocionales con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Escuela de Tecnología Médica de una universidad pública de Lima (N = 261). Los instrumentos que utilizó para dicho fin fueron: a) el Inventario de Competencias emocionales, diseñado por Pérez-Escobeda y col. (2010), y b) el Cuestionario de Aprendizaje autorregulado, diseñado por Torre (2007). La autora encontró una correlación significativa entre las competencias emocionales con el aprendizaje autorregulado ($r = 0,67$), principalmente con la competencia regulación emocional ($r = 0,61$) y en menor medida con la competencia autonomía emocional ($r = 0,50$).

Díaz (2019) estableció la relación de la autoeficacia académica con el aprendizaje autorregulado en 413 estudiantes de primer ciclo de una universidad de Lima, correspondiente al periodo académico 2018-I. Para ello, utilizó dos instrumentos: la Escala de autoeficacia académica (dimensiones: expectativa de la situación, expectativa personal, expectativa de los resultados y expectativa de autoeficacia percibida) e Inventario de aprendizaje autorregulado (dimensiones: ejecutiva, cognitiva, motivación, control del ambiente). Los resultados mostraron que existe una relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado ($r = 0,455^{**}$). Con respecto a las dimensiones, la autora encontró que la expectativa personal, la

expectativa de autoeficacia percibida y la expectativa de resultados de la autoeficacia fueron las dimensiones de la autoeficacia que se relacionaron positiva y significativamente con el aprendizaje autorregulado.

2.1.2.2 Antecedentes internacionales

Granados y Gallego (2016) buscaron establecer una relación entre la motivación, el aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje en 593 estudiantes en tres universidades colombianas. Emplearon el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) adaptado al castellano para el contexto mexicano, el cual evalúa cuatro dimensiones del aprendizaje. Entre los resultados, los autores encontraron que existe una relación positiva entre las escalas de motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje.

Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013) evaluaron la relación entre la autoeficacia percibida y el uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en 766 estudiantes de una universidad mexicana. Emplearon el cuestionario de Autoeficacia para el Aprendizaje elaborado por Zimmerman y Kitsantas. Este cuestionario tiene seis factores: autoeficacia percibida, problemas de concentración, metas de aprendizaje, estrategias metacognitivas, de dominio y de comprensión. Se encontró que la autoeficacia percibida, los problemas de concentración y las metas de aprendizaje pueden predecir las estrategias metacognitivas ($R^2=,22$), de dominio ($R^2=,26$) y de comprensión ($R^2=,12$).12).

Vergara (2014) realizó una investigación correlacional entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico en 67 estudiantes de una facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia en Guatemala. La autora empleó el instrumento de Autoeficacia Académica elaborado por Juan Carlos Torre (2006) para determinar la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje. Encontró que los

estudiantes poseen un mejor rendimiento académico cuando tienen un mayor nivel de autorregulación para el aprendizaje (.432**).

Ruíz Barrios (2015) determinó la relación existente entre la autorregulación y el rendimiento académico en 86 estudiantes de las carreras de pedagogía y psicología en una universidad mexicana durante el ciclo 2015-I. Emplearon el Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico, el cual posee cuatro factores: conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de tareas y procesamiento activo durante las clases. No encontraron significatividad en los resultados, aunque se evidenció la necesidad de que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje autorregulado que les permita mejorar el rendimiento académico.

2.1.3 Motivación y Aprendizaje autorregulado

2.1.3.1 Antecedentes internacionales

Blanco (2016) indagó si la motivación intrínseca y la autoeficacia del estudiante tenían alguna incidencia en el aprendizaje autorregulado. Para este efecto, empleó tres instrumentos – autoeficacia general de Baesleer y Schwarzer (1996), test de motivación intrínseca (Vilchez, 2008) y Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad (Torre, 2007) – para encuestar a 244 estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. Sus resultados globales mostraron que la motivación intrínseca se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado ($r = 0,656$), puesto que explica el 43% de la variable aprendizaje autorregulado ($R^2 = 0,228$). Al considerar solo los estudiantes que se encontraban en los primeros años de la carrera ($N = 89$), los resultados fueron significativamente mayores sobre cuanto influye la motivación intrínseca en el aprendizaje autorregulado (56,70% con un coeficiente de determinación $r^2 = 0,567$).

Marini y Boruchovich (2014) encuestaron a 107 estudiantes de educación de dos universidades de Sao Paulo para establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado con la motivación y las teorías implícitas de inteligencia. El nivel de autorregulación se determinó con el instrumento *Learning Strategies Assessment Scale for University Students*, el cual posee cuatro dimensiones: Estrategias cognitivas de aprendizaje, estrategias metacognitivas de aprendizaje, metacognitiva disfuncional y estrategias de aprendizaje. En cambio, para determinar la motivación intrínseca o extrínseca que los estudiantes manifiestan sobre los estudios, emplearon el instrumento *Motivation to Learn Assessment Scale for University Students*. Los resultados mostraron una correlación positiva entre la motivación y el aprendizaje autorregulado, donde las dimensiones estrategias metacognitivas y estrategias para el aprendizaje muestran una mayor relación ($r = ,416$ y $r = ,434$, respectivamente) que las otras dimensiones de aprendizaje autorregulado.

Gómez, De Juan y Parra (2010) desarrollaron un modelo conceptual para el aprendizaje autorregulado. En dicho modelo, consideraron que la capacidad para autorregular el aprendizaje se encuentra mediado por los siguientes factores: El contexto de aprendizaje en el aula, la utilidad laboral esperada, la cognición autorregulada (orientación al logro, autonomía percibida y competencia percibida), actitud hacia la asignatura y las motivaciones autorreguladas. Las escalas empleadas se tomaron a una muestra de 202 estudiantes de dos universidades públicas y una universidad privada. Con respecto a la motivación, los resultados muestran que tanto la motivación intrínseca como extrínseca tienen una influencia reducida, aunque significativa, sobre el aprendizaje autorregulado.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 La motivación

La motivación es un componente fundamental en el campo de la educación, puesto que se relaciona con el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Özder y Motorcan, 2013). De hecho, Yüce et al. (2013) resaltan que la motivación es un atributo indispensable que incide en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes universitarios.

Tradicionalmente, los estudios de motivación sobre la decisión de ser docente se han centrado en tres tipos: extrínseca, intrínseca y altruista, donde cada tipo de motivación se diferencia porque tienen distintas metas u orientaciones. Por ejemplo, cuando una persona muestra una motivación altruista, es porque concibe la docencia como un trabajo relevante e importante para la sociedad. Por otro lado, cuando una persona muestra una motivación intrínseca, entran en juego el interés que tiene por conocer y enseñar una materia específica; estas personas se sienten satisfechas por enseñar y demuestran amor por la profesión. Por último, cuando una persona muestra una motivación extrínseca las razones para ser docente se conjugan con aspectos laborales como las vacaciones, el sueldo y la estabilidad laboral (Gratacós, 2014; Thomson, Turner, y Nietfeld, 2012; Topkaya y Uztosun, 2012).

No obstante, la manera en cómo se define la motivación según la clasificación tradicional está condicionada a las interpretaciones del investigador. Por ejemplo, Young (citado por Watt y Richardson, 2007) refiere que en la literatura académica el *deseo de trabajar con niños* ha sido catalogado como parte de la motivación intrínseca, así como la motivación altruista. Es así que, a falta de un marco teórico conceptual sobre la motivación docente, Watt y Richardson (2007) diseñaron un instrumento que pudiese

determinar con exactitud qué motivaba a las personas a convertirse en docentes. A continuación, se describe el modelo teórico que realizaron para tal fin.

2.2.1.1 Factores de motivación en la elección de la carrera docente

El modelo teórico para determinar qué factores motivacionales se encuentran presentes en la elección de la carrera docente (*FIT-Choice*, por sus siglas en inglés) toma como base el modelo de la expectativa-valor, desarrollado por Atkinson en 1964. En dicho modelo, Atkinson propone que la motivación de una persona es el resultado de las expectativas que tiene sobre sí mismo con respecto a sus posibilidades de aprender, así como la valoración que tiene sobre la tarea a realizar.

Posteriormente, Eccles et al. (1983) adaptaron este modelo para comprender como influyen las creencias de los preadolescentes y adolescentes acerca de su propio desempeño, así como las elecciones que realizan influyen en dominar las matemáticas (valor de la tarea). En la versión de Eccles et al., se asumía que las elecciones realizadas estaban influenciadas tanto por las características positivas como las características negativas de la tarea a realizar. Del mismo modo, se asumía que todas las posibles elecciones tenían un costo asociado, puesto que elegir un camino implica descartar otras elecciones. Consecuentemente, el valor relativo y la probabilidad del éxito de varias opciones eran la clave para determinar el camino a escoger.

Wigfield y Eccles (2000) actualizaron el modelo de la expectativa-valor y asumieron que el éxito en el desarrollo de una tarea se encuentra influido por:

- a) *Creencias acerca de las propias expectativas/habilidades*: las cuales se enmarcan en las percepciones individuales del estudiante sobre sus competencias para desarrollar una determinada actividad. La medición de

esta variable se encuentra relacionada con las propias expectativas para el éxito y, por lo tanto, tiene consecuencias motivacionales.

- b) *Valor de la tarea*: relacionado con la importancia de realizar adecuadamente una tarea. Ello implica un valor intrínseco con consecuencias positivas desde el punto de vista psicológico como, por ejemplo, la calidad de la tarea. Otro valor es el de la utilidad, referido a que tanto beneficia para los planes futuros el realizar la tarea.
- c) *Costo de la tarea*: donde se es consciente del costo que implica comprometerse con la realización de esta tarea, puesto que evitará realizar otras para llegar con éxito a la meta propuesta.

2.1.1.2 El modelo FIT-Choice

Para determinar qué motivaba a una persona a elegir la carrera de educación, Watt y Richardson (2007) emplearon como base dos investigaciones que les permitieron generar el instrumento FIT-Choice (ver anexo 02). A continuación, brindamos una breve explicación sobre dichas investigaciones.

- a) Brookhart y Freeman (1992): las investigadoras analizaron las características que poseían los candidatos para ser docentes. Para ello, emplearon 44 artículos académicos que hacían referencia a este tema. Las variables que se desprendieron de este análisis fueron: *a)* el aspecto demográfico y escolar, *b)* la motivación para enseñar y las expectativas de la carrera, *c)* confianza y optimismo o las preocupaciones acerca de la enseñanza y *d)* las percepciones, roles y responsabilidades de los profesores.
- b) Wigfield y Eccles (2000): modificaron y actualizaron la teoría de la expectativa-valor, identificando tres aspectos que influyen en el logro de la

meta propuesta: a) creencias acerca de las propias expectativas/habilidades, b) valor de la tarea y c) costo de la tarea.

A partir de estos estudios, Watt y Richardson (2007) identificaron cuatro aspectos relacionados a la decisión de convertirse en docente: i) auto-percepción, ii) valor de la tarea, iii) carrera de segunda opción y iv) expectativas y creencias sobre la profesión. Adicionalmente, decidieron incorporar a las influencias sociales como un aspecto que se relaciona con la elección de la carrera, pero que son anteriores a esta decisión. A continuación, se describen estos aspectos:

- a) La auto percepción: aborda las creencias del estudiante sobre su capacidad para ser docente. Este aspecto esta compuesto por el factor motivacional *Habilidad percibida para enseñar*.
- b) Valor de la tarea: involucra qué tan importante considera el estudiante la llegar a la meta planteada, es decir, convertirse en docente. Puede involucrar un valor intrínseco (el disfrute por la tarea) o un valor de utilidad (realizar la tarea con la intención de llegar a un final esperado, Este aspecto está compuesto por tres factores motivacionales: i) el *Valor intrínseco de la carrera* que aborda el disfrute por enseñar, ii) el *Valor de utilidad personal* que involucra razones extrínsecas para convertirse en docente (seguridad laboral, tiempo con la familia, movilidad laboral) y iii) el *Valor de utilidad social* que involucra razones altruistas para convertirse en docente (influir en el futuro de niños/adolescentes, trabajar en pro de la igualdad social y trabajar con niños/adolescentes).
- c) Carrera de segunda opción: se relaciona con motivaciones evitativas, es decir, el estudiante elige estudiar educación porque desea tener una

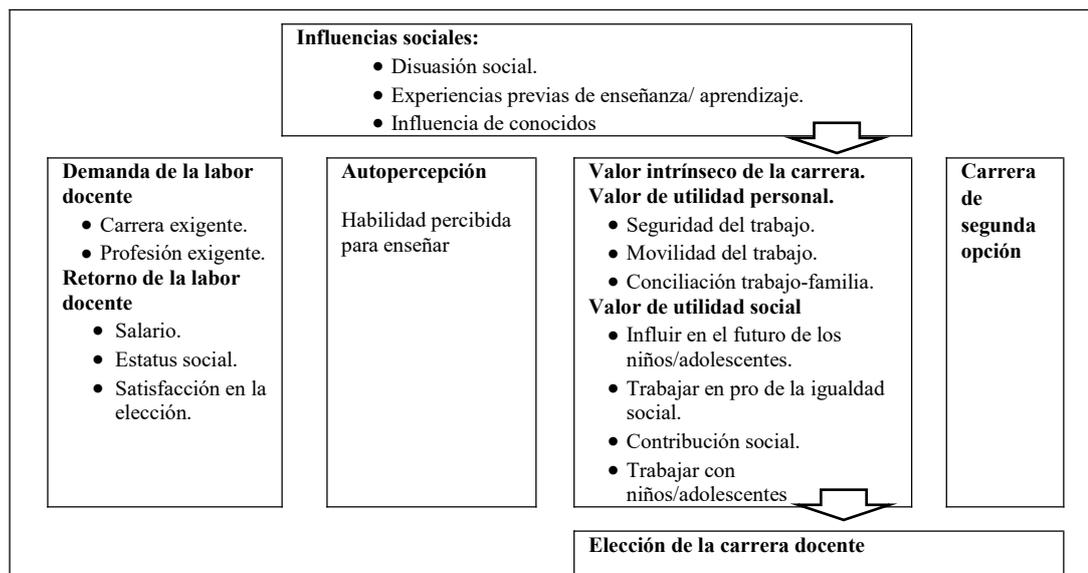
profesión y la docencia es la última opción que le quedaba para ser profesional. En este aspecto se encuentra el factor motivacional Carrera de segunda opción.

- d) Expectativas y creencias sobre la profesión: se describe la percepción del estudiante a la carrera de educación. En este aspecto, se encuentran dos factores de percepción. El primero es *La demanda de la labor docente*, el cual da cuenta de qué tan exigente cree el estudiante que es la carrera. Por otro lado, el segundo factor es el *Retorno de la labor docente*, el cual da cuenta de las creencias del estudiante sobre el prestigio de la profesión.
- e) Las influencias sociales: este aspecto se relaciona con experiencias anteriores a la decisión de convertirse en docente. Está conformado por un factor de percepción y dos factores de motivación. En el caso del factor de percepción se encuentra la *Disuasión social*, es decir, si es que el entorno cercano del estudiante le instó a no estudiar educación. En el caso de los factores motivacionales se encuentran las *Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje* (si es que el estudiante ha tenido experiencias positivas de enseñanza/aprendizaje que han influido en su elección) e *Influencia de conocidos* (si alguna persona del entorno del estudiante ha promovido, directa o indirectamente, el interés por ser docente).

El modelo teórico FIT-Choice consta de tres factores de percepción y diez factores de motivación. En el caso de los factores motivacionales, estos son: Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje, Influencia de conocidos, Habilidad percibida para enseñar, Valor intrínseco de la carrera, Valor de utilidad personal, Valor de utilidad social y

Carrera de segunda opción. Por otro lado, los factores de percepción son: demanda de la labor docente, retorno de la labor docente, disuasión social y satisfacción de la elección.

Adicionalmente, se señala que algunos factores de motivación tienen sub factores. Tal es el caso de los factores Valor de utilidad personal y Valor de utilidad social (ver Figura 1):



Fuente: Modificado de Gratacós & López-Jurado (2016).

Figura 1. Modelo teórico del instrumento FIT-Choice

El factor motivacional Valor de utilidad social engloba a cuatro sub factores: influir en el futuro de los niños/adolescentes, trabajar en pro de la igualdad social, contribución social, trabajar con niños/adolescentes. Por otro lado, el factor motivacional Valor de utilidad persona engloba a tres sub factores: seguridad del trabajo, movilidad del trabajo y conciliación trabajo-familia.

2.2.3 El aprendizaje

El fenómeno del aprendizaje se ha abordado desde distintas perspectivas, tales como el conductismo, cognitivismo, constructivismo, entre otros. Desde cada una de

estas perspectivas se ha buscado comprender qué es y cómo se desarrolla el aprendizaje en las personas, así como el impacto que tiene en la memoria. Sobre su significado, Shunk (2012) señala que el aprendizaje “es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es el resultado de la práctica o de formas de experiencia” (p.4).

Asimismo, Shunk (2012) profundiza sobre esta definición y agrega que el aprendizaje implica una transformación permanente de la conducta a través de la experiencia. Es decir, no es posible aprender si la persona no es sometida a experiencias que la induzcan a modificar y mantener una determinada creencia, habilidad, conocimiento o conducta a lo largo de la vida. Del mismo modo, Ruíz Barrios (2015) agrega que dicho aprendizaje debe ser intencional y consciente.

Las características mencionadas en el párrafo anterior se vinculan con las teorías de aprendizaje, cuyas perspectivas sobre cómo se aprende han modificado las relaciones entre variables cognitivas y motivacionales. Estas variables se emplean de manera conjunta para determinar los factores que influyen en el aprendizaje (Valle, González, Barva, y Núñez, 1997). Por ejemplo, la teoría del aprendizaje regulado centra su atención en el estudiante como protagonista activo de su propio aprendizaje. García (2012) señala que, en este aprendizaje, median procesos cognitivos-metacognitivos, emocionales-motivacionales, conductuales y ambientales.

Otra teoría que ha cobrado relevancia en las últimas décadas es la del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel a mediados del siglo pasado. Según explica Rodríguez (2008), en esta teoría existen dos características fundamentales para que un aprendizaje sea considerado significativo: a) no arbitrario, es decir, el nuevo conocimiento debe vincularse con la estructura cognitiva previa del estudiante. Para ello, el sujeto emplea las ideas ancla (también conocido como subsumidores) que permiten que

dicho conocimiento se relacione con lo que ya conoce; b) sustantivo, es decir, lo que aprende el sujeto será significativo si es que puede aplicarlo a distintos eventos de la realidad.

Asimismo, para que el aprendizaje sea significativo, es indispensable que el estudiante no solo tenga interés y motivación por aprender el nuevo conocimiento, sino que se sienta capaz de lograr cumplir con la tarea que se le pide. Sin estas características, es probable que no se promueva la reflexión sobre lo aprendido (metacognición).

2.2.3.1 Aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado aborda los resultados del aprendizaje desde una mirada distinta a la educación tradicional, la cual suele atribuir los resultados académicos de los estudiantes a las características sociales o económicas y no considera las acciones que puede realizar el propio estudiante para aprender.

Desde que el aprendizaje autorregulado fue propuesto, se han generado una serie de modelos que permiten su medición (Pandero, 2017). Esto se debe a que dicho aprendizaje involucra varios dominios: social, cognitivo, metacognitivo, conductuales, motivacional y emocional/afectivo (Schunk y Greene, 2017).

2.2.3.2 Teorías del aprendizaje autorregulado

Panadero y Alonso-Tapia (2014b), en una revisión acerca de los referentes teóricos del aprendizaje autorregulado, señala los siguientes referentes teóricos:

- La teoría operante habla cuatro procesos fundamentales (auto-monitorización, auto-instrucción; autoevaluación y auto-refuerzo) que contribuyen a la autorregulación, la cual es influida por el modelado y el refuerzo de la conducta.

- La teoría fenomenológica parte de la necesidad de la auto-actualización. Existe una conciencia de la autorregulación a través del auto-concepto y es influida por las percepciones subjetivas del sujeto. Torre (2007) define el auto-concepto como la capacidad del sujeto "para dirigir y controlar la motivación, la cognición, las emociones y la conducta cuando aprende algo específico (p. 103)".
- La teoría vygotskiana alude a que la autorregulación es un proceso social. Esta afirmación ha permitido acuñar el término de correulación, donde el diálogo y la interacción que tiene el sujeto con los demás (ej. estudiante - familias), le permite coordinar con los otros actores sociales las diferentes perspectivas y objetivos del aprendizaje.
- La teoría constructivista señala al aprendizaje autorregulado como un proceso que se origina a partir de la resolución del conflicto cognitivo o por la curiosidad del estudiante. Existe una conciencia de la autorregulación porque el estudiante monitorea metacognitivamente su aprendizaje, empleando construcción de esquemas, estrategias o teorías personales.
- La perspectiva cognitivo-social ha cobrado mayor fuerza que las otras perspectivas. Relaciona la autoeficacia, las metas y las expectativas de éxito a través de tres procesos fundamentales: auto-observación, auto-juicio y auto-reacciones. Propone que la capacidad autorregulatoria se obtiene a través del aprendizaje social en cuatro etapas.

2.2.3.3 El aprendizaje autorregulado en la perspectiva cognitivo-social

Pintrich y Zimmerman son los teóricos que más han aportado a la comprensión del aprendizaje autorregulado desde la perspectiva cognitivo-social, generando sus propios modelos para caracterizar la autorregulación del aprendizaje. No obstante, más

allá de las conceptualizaciones, Pintrich (2000) señala que el proceso de autorregulación posee características comunes.

En ese sentido, un aprendiz que regula su proceso de aprendizaje anticipa las acciones que realizará para cumplir la tarea propuesta. Asimismo, se somete a un monitoreo continuo para determinar el estado de su avance y relaciona sus resultados con las acciones que realizó en dicho proceso (Montorero, 2015).

Esto supone que el aprendiz sea capaz controlar sus pensamientos acerca de la tarea, las acciones que realiza para llevarla a cabo, las emociones que surgen durante el proceso y cómo mantener la motivación para ejecutar la tarea (Shunk y Greene, 2017).

Por otro lado, Zimmerman y Kitsantas (2005) enfatizan que los procesos del proceso de autorregulación se dan de manera cíclica y sin un orden en particular. No obstante, todos estos procesos son fundamentales para desarrollar la autorregulación. Torre (2007) los describe como:

Auto-observación: Es la capacidad de autodiagnostico, es decir, en este subproceso el estudiante puede identificar los aspectos que lo inducen a actuar de una determinada manera. A la vez, suele inducir al ser humano a establecer metas y reacciones auto evaluativas que movilizan esfuerzos para el logro de metas (función auto motivadora). (p. 118)

Auto-evaluación: La autodirección requiere criterios internos que permitan juzgar y guiar los propios actos. Estos parámetros de medida de las actuaciones se han ido estableciendo a lo largo de la experiencia de cada individuo en función de la enseñanza directa, del modelado y de las reacciones evaluativas de los demás. (p. 119)

Influencias auto-reativas: Los incentivos que sirven al sujeto para su propia motivación pueden adoptar dos formas fundamentalmente: resultados tangibles o respuestas auto evaluativas. (...) Los auto incentivos internos son tan motivadores o más que los externos. Muchas personas valoran más su propia estima y la satisfacción por el trabajo bien hecho que las recompensas materiales, aunque también es probable que aquéllas adquieran o mantengan su valor en correlación con consecuencias tangibles. (p. 121)

2.2.3.4 Modelos más resaltantes del aprendizaje autorregulado

Como se mencionó anteriormente, Zimmerman y Pintrich han generado modelos de aprendizaje autorregulado. A continuación, se describen dichos modelos.

A. Modelo de Zimmerman

Panadero y Alonso-Tapia (2014a) señalan que este modelo consta de tres fases:

1. Fase previa: donde se analizan las características de la tarea para determinar las acciones a realizar. Del mismo modo, en esta fase el estudiante determina si el esfuerzo que realizará para cumplir la tarea es significativo para sí mismo (automotivación).
2. Fase de ejecución.: las estrategias que emplea el estudiante para cumplir con la meta. Implica dos procesos. En la auto-observación el estudiante considera si las actividades que está realizando son las adecuadas o si requiere modificar sus acciones. En el segundo proceso (autocontrol), emplea estrategias metacognitivas y motivacionales para lograr total o parcialmente las metas propuestas.

3. Fase de auto reflexión.: en esta fase el estudiante realiza un juicio de las acciones que se realizaron considerando criterios de calidad y la meta fijada (autojuicio). Por otro lado, el estudiante es capaz de vincular las reacciones emocionales y cognitivas al momento de realizar la tarea. Este último punto es conocido como auto-reacción y se relaciona con la voluntad de volver a realizar la tarea con las mismas estrategias que empleó en la fase anterior.

Para Zimmerman la Fase previa incluye requisitos importantes que conducen al estudiante hacia la autorregulación del aprendizaje. Por ejemplo, Schunk y Zimmerman (1997) consideran a las creencias motivacionales, la autoeficacia, el interés o valor intrínseco de la tarea, entre otros como las variables que influyen en el comportamiento. Dicha influencia se expresa en la capacidad que tiene el estudiante para elegir las tareas, así como para esforzarse y persistir en el logro de las mismas. Esta capacidad es llamada autoeficacia y se fortalece a medida que el estudiante nota como su persistencia y su esfuerzo lo conducen a obtener resultados positivos.

Con respecto a la autoeficacia, Shunk y Zimmerman (1997) consideran que el desarrollo de la misma está influenciada 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.

Si estos factores son bien conducidos, producirán en el estudiante experiencias de aprendizaje positivas, fortalecerán su autopercepción e incrementarán su motivación. Ello implica que las tareas valoradas por los estudiantes tendrán mayores posibilidades de completarse.

Sin embargo, en la *Fase previa* también entran en juego los conocimientos y habilidades que posee el estudiante. Sin la combinación de estos tres componentes, difícilmente podrá completarse la tarea.

B. Modelo de Pintrich:

García (2012) destaca que este modelo considera cuatro fases para el aprendizaje autorregulado:

1. Preparación-Planificación-Activación: se definen los objetivos y se planifican las acciones requeridas para cumplirlos. En esta fase median las percepciones del sujeto sobre el cumplimiento de la tarea.
2. Monitorización: involucra la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre las acciones que se están realizando.
3. Control y Regulación: el sujeto es capaz de adaptar o cambiar las estrategias cognitivas y motivacionales sin no están favoreciendo el logro de los objetivos.
4. Reacción y reflexión: se evalúa y reflexiona sobre el proceso desde los distintos factores.

Posteriormente, Torre (2007) estructura el modelo de Pintrich en cuatro fases, las cuales involucran a su vez a cuatro componentes.

Tabla 1.*Modelo de Pintrich - Aprendizaje autorregulado*

Fases	Cognición	Motivación - afecto	Comportamiento	Contexto
Pensamiento anticipatorio, planificación, activación	Establecimiento de metas y objetivos. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de metas. Juicio de eficacia. Percepción de la dificultad de la tarea. Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. Activación del interés personal. Afectos y emociones.	Planificación del tiempo y del esfuerzo. Planificación para la auto-observaciones de la conducta.	Percepción de la tarea. Percepción del contexto.
Monitorización Auto-observación	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición.	Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto.	Conciencia y monitorización del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda. Auto-observación de la conducta.	Monitorización de los cambios de la tarea y de las condiciones del contexto.
Control Regulación	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender y pensar.	Selección y adaptación de las estrategias para el gobierno, la motivación y la emoción.	Incremento o disminución del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda. Abandono.	Cambios en los requerimientos, renegociación de la tarea y en las condiciones del contexto.
Evaluación, Reflexión y Reacción	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

Tomado de Torre (2007; p. 49)

Observamos que en cada fase se encuentran cuatro componentes (motivacionales, cognitivos, contextuales del aprendizaje y conductuales). Montero y De Dios (2003) las definen del siguiente modo:

- **Motivacionales:** involucra la percepción que tiene el estudiante sobre las posibilidades de realizar la tarea (autoeficacia), el valor que tiene completar la tarea y las emociones que surgen en dicho proceso.
- **Cognitivos:** vinculado a las estrategias que emplea el estudiante para realizar la tarea (ej. Las estrategias de aprendizaje).
- **Contexto del aprendizaje:** da cuenta de dónde y cómo se desarrolla la tarea (ej. Las metas propuestas, como se estructura el trabajo en la clase, entre otros).
- **Conductual:** referido al plan que establece el estudiante para lograr lo establecido en el factor cognitivo.

2.2.3.5 Cuestionario sobre Autorregulación para el aprendizaje académico

Torre (2007) se adscribió a la perspectiva cognitivo social para generar el Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico en la Universidad (ver anexo 02), el cual consta de cuatro dimensiones: *a)* Conciencia metacognitiva activa, *b)* Nivel de control y verificación académicos, *c)* Esfuerzo diario en la realización de tareas y *d)* Procesamiento activo durante clases.

La dimensión conciencia metacognitiva activa expresa la capacidad que tiene el estudiante para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Dicha capacidad está influenciada por variables de contexto y variables personales. Con respecto a las variables de contexto encontramos las acciones que realizan tanto el profesor como los compañeros, así como el contenido y las tareas. Por otro lado, las variables personales involucran aspectos afectivos y motivacionales, las cuales se

relacionan con las creencias que tiene el aprendiz sobre su capacidad para alcanzar las metas de aprendizaje (autoconcepto).

La dimensión Nivel de control y verificación académico hace referencia al concepto que tiene el aprendiz sobre el control del aprendizaje y sus resultados. Es decir, si considera que los resultados obtenidos son producto del control que ha realizado durante el proceso de aprendizaje, el aprendiz tendrá un control interno. Caso contrario sucede con aquellos aprendices que consideran que los resultados obtenidos están condicionados por el destino o la ayuda que pueda recibir. En ese caso, se habla de un control externo.

La dimensión esfuerzo diario en la realización de tareas se vincula de manera estrecha con el componente motivacional. Los aprendices que tienen una buena disposición a lograr la meta de aprendizaje propuesta son más propensos a invertir un mayor esfuerzo para obtener los resultados esperados. En estos sujetos priman razones intrínsecas, por lo que les es más sencillo esforzarse para cumplir con el trabajo o reto propuesto.

La dimensión procesamiento activo durante clases aborda las estrategias que emplea el aprendiz para lograr la meta propuesta. Para ello, es fundamental que tome responsabilidad por su propio aprendizaje, lo cual implica realizar actividades de alta demanda cognitiva durante las clases, tales como analizar, evaluar o aplicar lo aprendido a su contexto.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre los factores de motivación en la elección de la carrera docente y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

3.2 Hipótesis específicas

- 1) Existe una relación significativa entre el factor motivacional Habilidad percibida para enseñar con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.
- 2) Existe una relación significativa entre el factor motivacional Valor intrínseco de la carrera con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.
- 3) Existe una relación significativa entre el factor motivacional Valor de utilidad personal con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

- 4) Existe una relación significativa entre el factor motivacional Valor de utilidad social con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.
- 5) Existe una relación significativa entre el factor motivacional Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.
- 6) Existe una relación significativa entre el factor motivacional Influencia de conocidos con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

•

CAPÍTULO IV

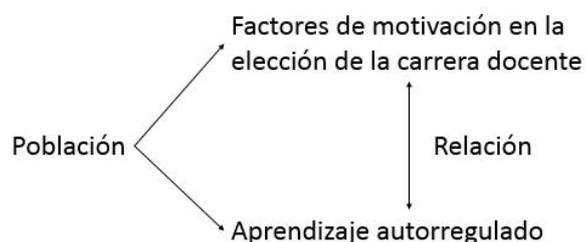
METODOLOGÍA

4.1 Tipo y nivel de la investigación

La presente investigación reúne las condiciones metodológicas de tipo cuantitativa, no experimental y con una finalidad descriptiva correlacional, puesto que se orienta a describir la relación que existe entre los factores motivacionales en la elección de la carrera docente y el aprendizaje autorregulado.

4.2 Diseño de la investigación

En el presente estudio es de corte transversal con un diseño correlacional. Un esquema que representa este estudio es el siguiente:



4.3 Población y muestra

4.3.1 Población

La población estuvo conformada por los estudiantes de las carreras de Educación matriculados en el periodo académico 2019-I en una universidad pública de Huánuco. Se

consideraron dos criterios de inclusión: que estuviesen matriculados en el presente ciclo académico y cursasen el primer año de estudios universitarios.

4.3.2 Muestra

Se encuestó a 150 estudiantes de primer año de educación pertenecientes a cuatro carreras: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura y Educación Secundaria con especialidad en Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales.

Tabla 2.

Distribución de la muestra según carrera de Educación

Carrera de Educación	Frecuencia	%
Inicial	32	21,3
Primaria	45	30
Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura	42	28
Secundaria con especialidad en Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales	31	20,67

4.4 Operacionalización de las variables

- Factores de motivación en la elección de la carrera docente

La motivación es la relación entre las creencias, los valores y las metas con acción (Eccles y Wigfield, 2002).

Definición operacional

La motivación para elegir la carrera docente se medirá con el instrumento Factores que influyen en la elección de la carrera docente (FIT-Choice, por sus siglas en inglés). Esta prueba consta de los siguientes factores motivacionales o dimensiones: Habilidad

percibida para enseñar, Valor intrínseco de la carrera, Valor de utilidad personal, Valor de utilidad social, Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje e Influencia de conocidos.

- Aprendizaje autorregulado

Forma en la que los estudiantes activan y mantienen sistemáticamente sus cogniciones, motivaciones, comportamientos y efectos para alcanzar sus metas (Schunk & Greene, 2017).

Definición operacional

El aprendizaje autorregulado se medirá con el Cuestionario sobre Autorregulación para el aprendizaje académico en la Universidad. Esta prueba consta de cuatro dimensiones: Conciencia metacognitiva activa, Nivel de control y verificación académicos, Esfuerzo diario en la realización de tareas y Procesamiento activo durante clases.

Tabla 3.*Operacionalización de las variables*

Variable	Dimensión	Indicador	Valor
Aprendizaje auto-regulado	Conciencia metacognitiva activa	Puntaje obtenido por los estudiantes en el cuestionario <i>Autorregulación para el aprendizaje académico en la Universidad</i>	Encuesta con ítems en la escala de Likert, con 5 opciones de respuesta, donde 1 representa la opción “nada que ver conmigo” y 5 la opción “Yo soy así”.
	Nivel de control y verificación académicos		
	Esfuerzo diario en la realización de tareas		
Factores que influyen en la elección de la carrera docente	Procesamiento activo durante clases	Puntaje obtenido por los estudiantes en el cuestionario <i>Factors Influencing Teaching Choice</i>	Los indicadores se analizarán mediante una encuesta con ítems en la escala de Likert, en el rango: 1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre
	Habilidad percibida para enseñar		
	Valor intrínseco de la carrera.		
	Valor de utilidad personal		
	Valor de utilidad social		
Experiencias previas de enseñanza aprendizaje			
	Influencia de conocidos		

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los datos de este estudio se obtuvieron a través de la aplicación de dos instrumentos: a) *Factores que influyen en la elección de la carrera docente* (FIT-Choice, por sus siglas en inglés) para determinar los factores de motivación en la elección de la carrera docente, y b) *Cuestionario sobre la Autorregulación para el aprendizaje Académico en la Universidad* para determinar el nivel de autorregulación de los estudiantes con respecto a su aprendizaje. Adicionalmente, se incluyeron ítems para recoger información sociodemográfica (ver anexo 1). De este modo, se determinó: edad, sexo y estado civil del participante, carrera que está cursando, tipo de institución educativa donde terminó la educación básica regular.

A continuación, se describen las características de los instrumentos empleados para este estudio.

4.5.1 Factores que influyen en la elección de la carrera docente (FIT-Choice)

Originalmente diseñado por Watt y Richardson (2007) para el contexto australiano, cuya aplicación a estudiantes angloparlantes es colectiva y tiene una duración aproximada de 25 minutos. El instrumento posee un total de 56 ítems, divididos en dos factores de percepción y siete factores de motivación para elegir ser docente. Asimismo, considera una calificación de escala tipo Likert con opciones de respuesta desde 1 (absolutamente en desacuerdo) hasta el 7 (extremadamente de acuerdo). La traducción y adaptación del instrumento FIT-Choice se realizó para el contexto español por Gratacós y López-Jurado (2016). Posteriormente, se adaptó al contexto colombiano por Said-Hung, Gratacós y Valencia (2017).

Respondiendo al objetivo de la investigación, solo se tomaron en cuenta los factores motivacionales y no los factores de percepción. Por ello, se realizó el análisis de confiabilidad y de validez a los siguientes factores motivacionales: Habilidad percibida para enseñar, Valor intrínseco de la carrera, Valor de utilidad personal, Valor de utilidad social, Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje, Influencia social y Carrera de segunda opción.

Para adaptar los factores motivacionales de este instrumento al contexto peruano, se analizó la versión colombiana con la intención de identificar y modificar posibles “colombianismos”. Por otro lado, se optó por cambiar la escala tipo Likert de 7 a 5 opciones, las cuales son: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Luego, se aplicó una prueba piloto con una muestra de 59 estudiantes de primer año, quienes estudian en la misma universidad pública en la que se aplicó el estudio. La confiabilidad obtenida para los factores de motivación fueron: Habilidad percibida para enseñar (.869), Valor intrínseco de la carrera (.744), Valor de utilidad personal (.735), Valor de utilidad social (.879), Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje (.829), Influencia de conocidos (.788) y Carrera de segunda opción (.580).

Tal como se observa, el factor motivacional *Carrera de segunda opción* obtuvo un alfa de Cronbach por debajo del límite aceptable (.600). Por otro lado, este factor también afectó negativamente a la confiabilidad total del instrumento, cuyo alfa de Cronbach aumentaba de ,647 a ,773 si se suprimía *Carrera de segunda opción*.

Al realizar el análisis factorial de la prueba piloto se obtuvo un KMO de ,811 ($\chi^2 = 170,61$; $gl = 21$; $p \leq ,01$). Si bien el KMO de la muestra es notable, el factor *Carrera de segunda opción* obtuvo una comunalidad negativa, tal como se aprecia a continuación:

Tabla 4.

Prueba piloto: Comunalidades de la muestra - por factor motivacional

Dimensiones	Factor
Valor intrínseco de la carrera	,955
Valor de utilidad social	,782
Habilidad percibida para enseñar	,730
Influencia de conocidos	,597
Carrera de segunda opción	-,534
Experiencias previas de enseñanza/ aprendizaje	,534
Valor de utilidad personal	,343

Método de extracción: Máxima verosimilitud; Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser; Convergencia en 3 rotaciones

Finalmente, se optó por realizar una segunda prueba piloto (N = 32) para determinar la pertinencia del factor motivacional *Carrera de segunda opción* en la población de estudio. Nuevamente, los resultados mostraron que la confiabilidad total del

instrumento aumentaba de ,712 a ,749 si se eliminaba este factor. Estos resultados llevaron a la decisión de no incluir dicho factor en el presente estudio.

4.5.2 Cuestionario sobre la Autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad

Diseñado por Torre (2007) para el contexto español, cuya aplicación a estudiantes es colectiva y tiene una duración aproximada de 10 minutos. El instrumento posee un total de 20 ítems, divididos en cuatro dimensiones: Conciencia metacognitiva activa, Nivel de control y verificación académicos, Esfuerzo diario en la realización de tareas y Procesamiento activo durante clases. Asimismo, considera una calificación de escala tipo Likert con opciones de respuesta desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Por otro lado, la adaptación al contexto peruano fue realizada por Alegre (2019), quien obtuvo un alfa de Cronbach de 0,86 y un KMO de 0,882.

En la presente investigación, se realizó una prueba piloto con una muestra de 59 estudiantes de primer año, quienes estudian en la misma universidad pública en la que se aplicó el estudio. La confiabilidad obtenida para las dimensiones del aprendizaje autorregulado fueron las siguientes: Conciencia metacognitiva activa (,894), Nivel de control y verificación académicos (,892), Esfuerzo diario en la realización de tareas (,729) y Procesamiento activo durante clases (,610).

Al realizar el análisis de confiabilidad total del instrumento, se obtuvo un alfa de Cronbach de ,895. Ello indica una buena confiabilidad para la población de estudio. Del mismo modo, el análisis factorial de la prueba piloto mostró un KMO de ,804 ($\chi^2 = 176,85$; $gl = 6$; $p \leq ,01$).

4.6 Procedimientos y secuencias

A continuación, se detallan los procesos realizados para la presente investigación.

- El proyecto se registró en SIDISI, plataforma de investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Posteriormente, se solicitaron los permisos correspondientes para la aplicación de los instrumentos, los cuales fueron evaluados por el Comité de ética de la universidad.
- Para el caso del instrumento *Factores que influyen en la elección de la carrera docente (FIT-Choice, por sus siglas en inglés)* se realizaron dos estudios piloto. En ambas pruebas, la dimensión “*Carrera de segunda opción*” obtuvo resultados desfavorables por lo que se optó por su eliminación.
- Tanto en las pruebas piloto como en la aplicación de la prueba se brindó a los estudiantes una hoja informativa, en la cual se solicitaba su permiso para que participen en el estudio. Asimismo, se hizo hincapié que su participación no implicaba ningún perjuicio o beneficio y, de decidirlo, podían suspender su participación en el momento que lo creyesen conveniente.
- La información fue procesada empleando la prueba de correlación no paramétrica Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

4.7 Plan de análisis

A continuación, se detalla la ejecución del plan de análisis:

- Una vez obtenidas las respuestas, se digitalizaron las respuestas en una hoja Excel y se verificó que los datos digitados correspondiesen a las respuestas registradas.
- Los datos recogidos para cada instrumento fueron analizados con el Software estadístico SPSS versión 21. 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.

- Los factores/dimensiones se analizaron aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se determinó que los datos eran no parámetros, tanto para el instrumento FIT-Choice como para el instrumento de autorregulación para el aprendizaje académico.
- Una vez que se obtuvieron las correlaciones correspondientes al sistema de hipótesis propuestas, se determinó si los resultados afirmaban o refutaban la hipótesis planteada.

4.8 Consideraciones éticas

- Antes de iniciar el recojo de los datos, se repartió dos juegos del formato de consentimiento informado a cada estudiante (ver anexo 1), enfatizando que la prueba era voluntaria y su participación no implicaba ningún perjuicio o beneficio para ellos.
- Asimismo, se indicó que en esta prueba no se asociaron sus datos personales con sus respuestas, de modo que se pudiese asegurar la confidencialidad en el tratamiento de los datos.
- Los participantes del estudio podían desistir de participar en el momento que lo desearan, sin perjuicio o beneficio de su decisión.
- Se empleó el formato APA para especificar el respeto por las ideas de los autores que citamos en el presente estudio.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

La explicación de los resultados se divide en cuatro partes. Primero, se abordan los datos sociodemográficos recogidos en el estudio. Segundo, el análisis de los factores de motivación para convertirse en docente. Tercero, el análisis de las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Cuarto, la relación que existe entre la motivación para convertirse en docente y el aprendizaje autorregulado.

5.1 Información socio educativa

Se describen los resultados socio educativos de las personas que participaron en la presente investigación. La muestra estuvo compuesta por 150 estudiantes que se encontraban en el primer año de la carrera de educación, 40 estudiantes de sexo masculino y 110 estudiantes de sexo femenino. Asimismo, el 81,33% de la población encuestada tiene entre 14 a 20 años (ver figura 1). Con respecto al estado civil, el 90% de los estudiantes encuestados declaró ser soltero, 8% declaró estar casado o en pareja y 2% divorciado o separado.

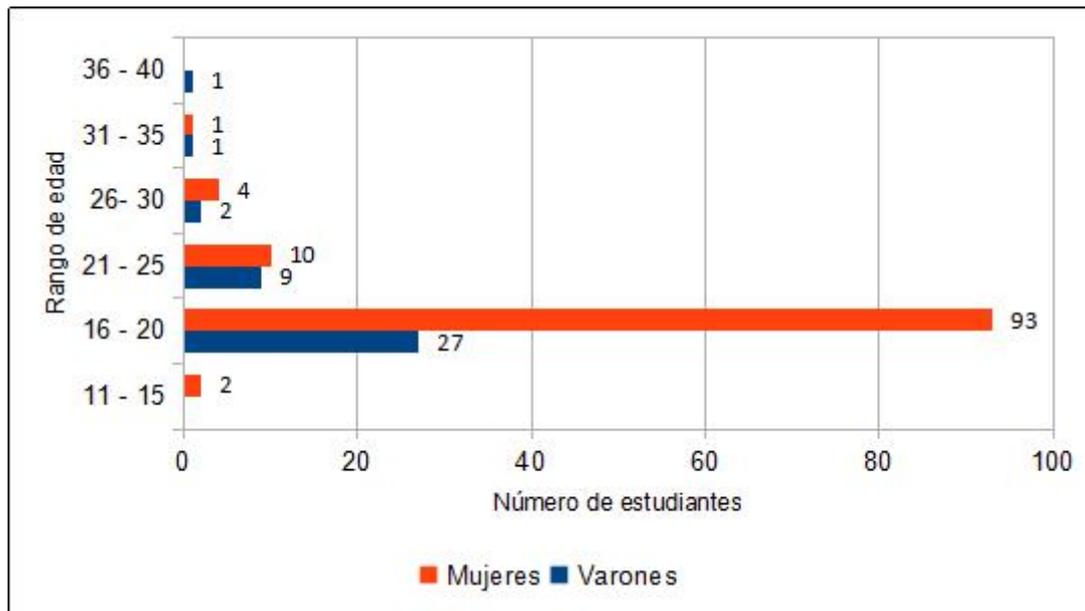


Figura 2. Edad de los estudiantes

Por otro lado, la muestra estuvo conformada por cuatro carreras de educación: Educación Inicial (36), Educación Primaria (48), Educación Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura (42) y Educación Secundaria con especialidad en Psicología, Filosofía y Ciencias Sociales (31).

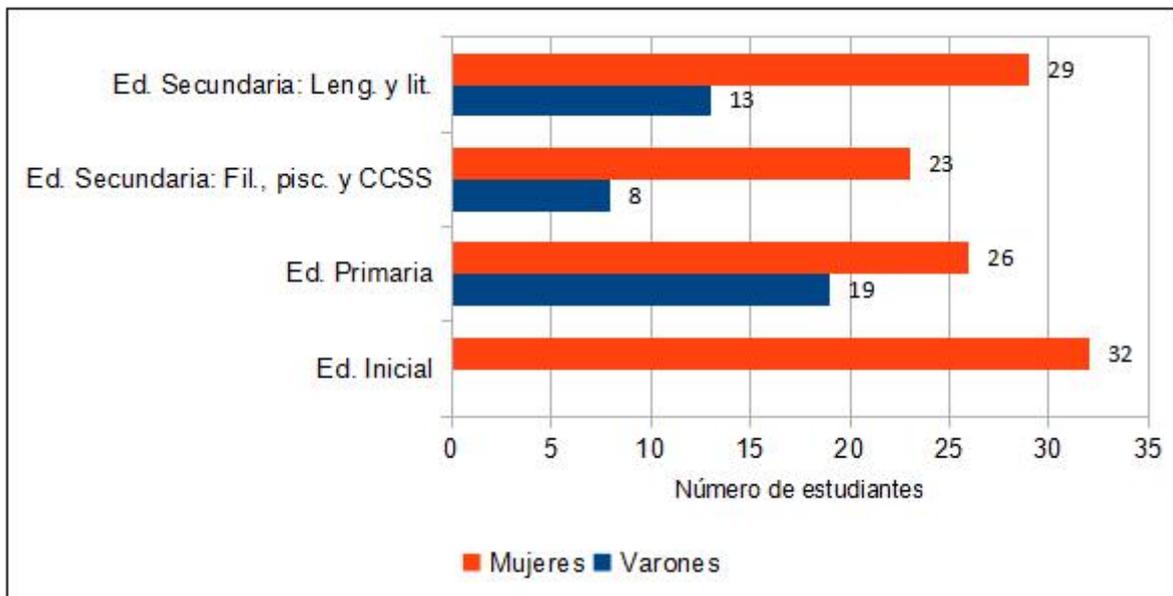


Figura 3. Carrera según sexo de los estudiantes

Por último, se registró que el 88% de la población encuestada terminó la educación básica en una institución educativa pública (95 mujeres y 37 varones).

5.2 Factores de motivación

El análisis de confiabilidad y validez para los factores de motivación pueden consultarse en los anexos 3 y 4.

En este estudio se analizaron seis factores de motivación en la elección de la carrera docente: Habilidad percibida para enseñar, Valor intrínseco de la carrera, Valor de utilidad personal, Valor de utilidad social, Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje e Influencia de conocidos. En la figura 1 se presentan las medianas obtenidas de dichos factores, así como la mediana obtenida del puntaje total.

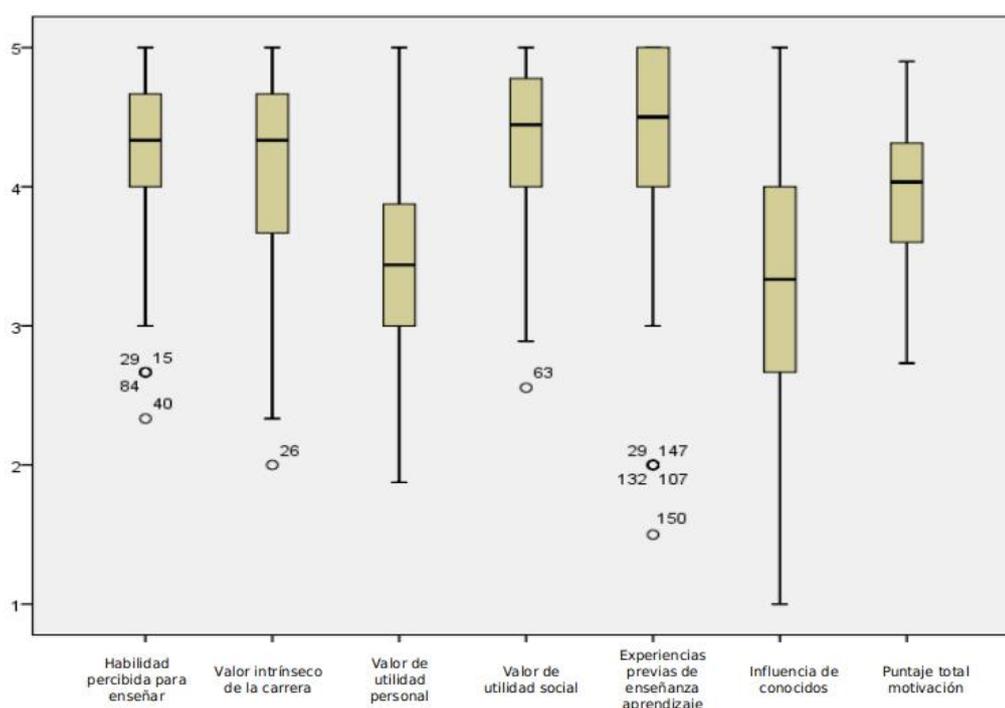


Figura 4. Diagrama de cajas para las medianas de los factores de motivación

Los resultados muestran que la motivación de los estudiantes encuestados para convertirse en docente es relativamente alta ($M=3,95$; $D.E.= ,49$). Los factores de motivación más elevados fueron: Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje ($M=$

4,38; D.E.= ,77), Valor de utilidad social (M= 4,34; D.E.= ,52), Valor intrínseco de la carrera (M= 4,22; D.E.= ,67) y Habilidad percibida para enseñar (M= 4,17; D.E.= ,64). En cambio, los factores con menor incidencia en la motivación para convertirse en docente fueron: Valor de utilidad personal (M= 3,43; D.E.= ,62) e Influencia de conocidos (M=3,16; D.E.= 1,02).

Se observa que las experiencias previas de enseñanza/aprendizaje constituyen el factor de motivación más importante en la elección de la carrera docente. De hecho, los estudiantes se encuentran de acuerdo o totalmente de acuerdo con los siguientes ítems: contar con profesores que admiraron e influyeron en él/ella de manera positiva (88%) y tener profesores que han sido buenos modelos (86,7%).

Con respecto al valor de utilidad social, se abordan los resultados de tres sub factores: Influir en el futuro de los niños/adolescentes (M= 4,53; D.E.= ,50), Trabajar en pro de la igualdad social (M= 4,24; D.E.= ,64) y Trabajar con niños/adolescentes (M= 4,23; D.E.= ,72).

Dentro de las preguntas que conforman el sub factor “influir en el futuro de los niños/adolescentes”, los estudiantes se muestran de acuerdo y muy de acuerdo con que la enseñanza les permitirá: formar en valores a los niños/adolescentes (97,3%) e influir en la próxima generación (91,3%).

Por otro lado, entre los ítems del sub factor trabajar con niños/adolescentes, los estudiantes presentan una menor tendencia a estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con sentirse a gusto trabajando con niños/adolescentes (83,3%) o querer un trabajo que suponga trabajar con estos grupos (82,7%).

En la figura 5 se presentan las medianas obtenidas de los sub factores del Valor de utilidad social, así como la mediana obtenida para dicho factor.

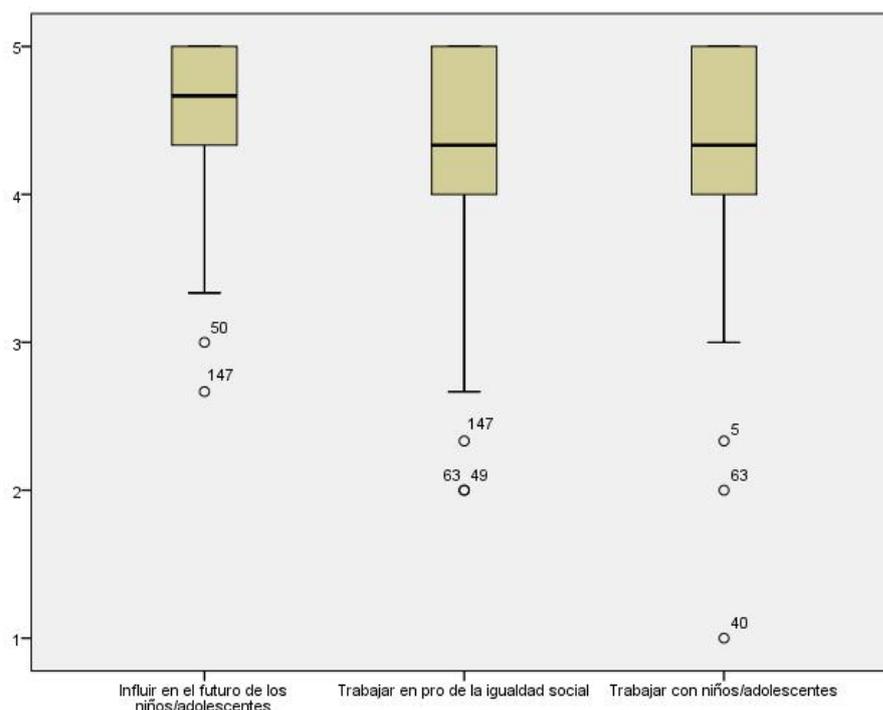


Figura 5. Diagrama de cajas de las medianas obtenidas para los sub factores del factor Valor de utilidad social

Por otro lado, con respecto a las preguntas del factor de motivación valor intrínseco de la tarea, el 93,3% de estudiantes se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo en el interés que posee por la enseñanza. No obstante, solo el 63,3% de los estudiantes se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo en siempre haber querido ser profesor y un 25,3% no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En el caso de las preguntas del factor Habilidad percibida para enseñar, un 85,3% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con contar con las cualidades para ser un buen maestro, mientras que un 79,4% se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la enseñanza es una profesión que se adecua a sus habilidades.

Con respecto a los factores que tienen una menor incidencia en la motivación para convertirse en docente, se encuentran el Valor de utilidad personal y la Influencia de conocidos.

En el caso del factor motivacional Valor de utilidad personal se muestran los resultados de dos sub factores: Seguridad del trabajo (M= 3,77; D.E.= ,70) y Conciliación trabajo-familia (M= 3,23; D.E.=,71). Con respecto a la seguridad del trabajo, los estudiantes se encuentran de acuerdo y muy de acuerdo con que la enseñanza les ofrecerá un trabajo estable (70,6%) y que la enseñanza es un trabajo seguro/permanente (68,7%). En contraposición, en las afirmaciones pertenecientes al sub factor conciliación trabajo-familia los estudiantes presentan una menor tendencia a estar de acuerdo con las siguientes afirmaciones: siendo maestro tendré una jornada laboral corta (28%) y siendo maestro tendré más vacaciones (26%). En la figura 3 se presentan las medianas obtenidas de los sub factores del Valor de utilidad personal, así como la mediana obtenida para dicho factor.

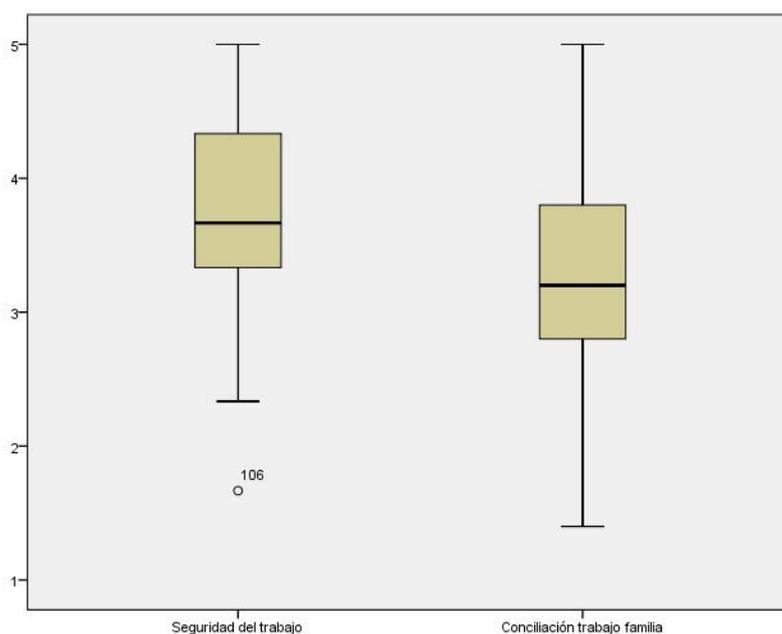


Figura 6. Diagrama de cajas de las medianas obtenidas para los sub factores del factor Valor de utilidad personal

En el caso del factor motivacional Influencia de conocidos la afirmación donde los estudiantes se muestran más de acuerdo es que el 45,4% de sus familias piensan que

deben ser docentes. Por otro lado, ante la afirmación “mis amigos piensan que debería ser maestro/a” un 35,4% de los estudiantes tiende a estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

5.3 Dimensiones del aprendizaje autorregulado

El análisis de confiabilidad y validez para las dimensiones del aprendizaje autorregulado pueden consultarse en los anexos 5 y 6.

En este estudio se analizaron las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Estas son: Conciencia metacognitiva activa, Nivel de control y verificación académicos, Esfuerzo diario en la realización de tareas y Procesamiento activo durante clases. En la figura 7 se presentan las medianas obtenidas de dichas dimensiones, así como la mediana obtenida del puntaje total.

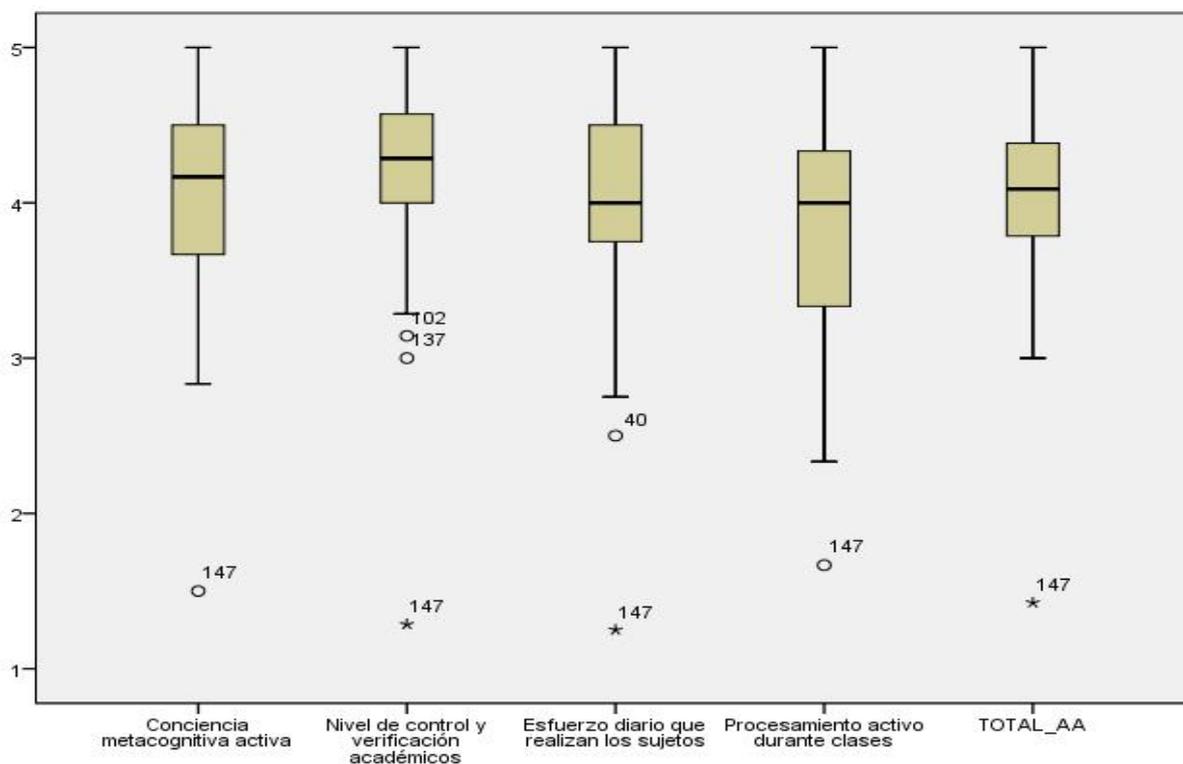


Figura 7. Diagrama de cajas de las medianas obtenidas para las dimensiones del aprendizaje autorregulado

En el diagrama de cajas, la última variable representa al total del aprendizaje autorregulado ($M=4,07$; $D.E.=,47$). Los resultados muestran una mayor tendencia entre los estudiantes a estar de acuerdo con poseer un mayor nivel control y verificación para sus retos académicos ($M=4,25$; $D.E.=,47$). Esta tendencia también se repite para las dimensiones Conciencia metacognitiva activa ($M= 4,08$; $D.E.=,55$), Esfuerzo diario en la realización de tareas ($M= 4,07$; $D.E.=,56$) y, en menor medida, para la dimensión Procesamiento activo durante clases ($M= 3,85$; $D.E.=,60$).

Como se ha señalado, existe una mayor tendencia entre los estudiantes a mostrarse de acuerdo en poseer un adecuado nivel de control y verificación académicos (98,7%). Destaca la afirmación “yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable”, donde un 95,3% se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo. Por otro lado, se observa una tendencia entre los estudiantes a estar de acuerdo de que han desarrollado una conciencia metacognitiva activa (96,7%). Entre las afirmaciones de esta dimensión, los estudiantes se encuentran de acuerdo en tener claridad de cuándo y porqué estudiar, así como en emplear una estrategia adecuada a sus estudios (85,4%). Otras afirmaciones donde existe una tendencia a estar de acuerdo fueron: tener confianza en las estrategias y modos de aprender (82,6%) y saber con precisión qué se pretende al estudiar una asignatura (75,4%).

Con respecto al esfuerzo diario diario en la realización de tareas, se encuentra un resultado similar al de conciencia metacognitiva activa (96,7%). Por otro lado, los estudiantes tienen una menor tendencia a estar de acuerdo con su capacidad de tomar consciencia acerca de si va o no cumpliendo los objetivos que se han propuesto (80,6%).

Finalmente, un 88,7% de los estudiantes tienden a estar de acuerdo en su capacidad para procesar activamente lo que van aprendiendo en las clases. Asimismo, el 89% tiende a estar de acuerdo que su experiencia personal le permite saber si su esfuerzo

e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades. En menor medida, un 48% tiende a estar de acuerdo en que revisa sus apuntes después de clase para reforzar su comprensión.

5.4 Análisis correlacional entre los factores de motivación con el aprendizaje autorregulado

Se realizó una prueba de Kolmogorov -Smirnov para cada variable y se determinó la distribución de la muestra en cada una de sus dimensiones. En el caso de la variable Factores motivacionales en la elección de la carrera docente, se observa que, salvo la dimensión Valor de Utilidad Personal, el nivel de significancia de las dimensiones se ubica por debajo de .50. Ello significa que existe dispersión de la muestra y esta no se ajusta a una distribución normal. Por ello, se requiere el empleo de una prueba no paramétrica para el análisis de los datos.

Tabla 5.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los factores de motivación en la elección de la carrera docente

	HabP	ValorIC	ValorUP	ValorUS	Expe	InflC
N	150	150	150	150	150	150
Estad. prueba Sig.	,146	,173	,047	,107	,166	,104
Asintótica (bilateral)	,003	,000	,901	,066	,001	,080

Donde: HabP: Habilidad percibida para enseñar; ValorIC: Valor intrínseco de la carrera; ValorUP: Valor de utilidad personal; ValorUS: Valor de utilidad social; Expe: Experiencias previas de enseñanza aprendizaje; InflC: Influencia de conocidos.

En la siguiente tabla observamos las puntuaciones que obtuvieron las dimensiones de motivación para la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 6.*Prueba de Kolmogorov-smirnov para las dimensiones del aprendizaje autorregulado*

	CoMA	CoVA	EsDS	Prac
N	150	150	150	150
Estad. prueba	,106	,105	,133	,111
Sig. Asintótica (bilateral)	,068	,075	,010	,051

Donde: CoMA: Conciencia metacognitiva activa; CoVA: Nivel de control y verificación académicos; EsDS: Esfuerzo diario en la realización de tareas; Prac: Procesamiento activo durante clases.

Se observa que las dimensiones poseen un nivel de significancia inferior a ,200. Al igual que en la variable anterior, se requiere emplear una prueba no paramétrica para analizar los datos , por lo que se realizó una correlación de Spearman.

Las correlaciones obtenidas entre los factores motivacionales con el aprendizaje autorregulado son significativas, aunque el nivel de significatividad varía según el factor. En la siguiente tabla se observan dichas correlaciones.

Tabla 7.*Correlaciones entre los factores motivacionales y el aprendizaje autorregulado*

Dimensiones de la motivación para convertirse en docente	Aprendizaje autorregulado				
	CoMA	CoVA	EsDS	Prac	AA Total
Total motivación	,522**	,454**	,560**	,323**	,576**
Habilidad percibida para enseñar	,493**	,411**	,530**	,344**	,538**
Valor intrínseco de la carrera	,396**	,335**	,438**	,280**	,438**
Valor de utilidad personal	,287**	,192**	,303**	,257**	,292**
Valor de utilidad social	,410**	,420**	,423**	,140	,467**
Experiencia previa de enseñanza/aprendizaje	,425**	,370**	,284**	,321**	,384**
Influencia de conocidos	,290**	,180**	,288**	,307**	,282**

N = 150; la significancia asintótica (bilateral) fue de ,000 en casi todos los casos

**p ≤ .01

Donde: CoMA: Conciencia metacognitiva activa; CoVA: Nivel de control y verificación académicos; EsDS: Esfuerzo diario en la realización de las tareas; Prac: Procesamiento activo durante clases.

Se observa que el factor motivacional Habilidad percibida para enseñar es el factor de motivación con mayor nivel de significatividad, puesto que obtuvo una correlación moderada con el aprendizaje autorregulado ($.538^{**}$; $p \leq .01$). Otros factores de motivación que también poseen una correlación moderada con el aprendizaje autorregulado son: Valor de utilidad social ($.467^{**}$; $p \leq .01$) y el Valor intrínseco de la carrera ($.438^{**}$; $p \leq .01$). Por otro lado, los factores que obtuvieron una correlación positiva baja fueron: Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje ($.384^{**}$; $p \leq .01$), Valor de utilidad personal ($.292^{**}$; $p \leq .01$) e Influencia de conocidos ($.282^{**}$; $p \leq .01$). Con respecto a la relación del puntaje total de la motivación con el puntaje total del aprendizaje autorregulado, se encuentra una correlación positiva fuerte ($.576^{**}$; $p \leq .01$).

Por otro lado, el análisis correlacional entre las dimensiones de ambas variables muestra que la única relación que no es significativa se da entre el factor motivacional Valor de utilidad social y la dimensión del aprendizaje autorregulado Procesamiento activo durante clases.

Asimismo, el factor motivacional Habilidad percibida para enseñar tiene una mayor relación con la dimensión del aprendizaje autorregulado Esfuerzo diario en la realización de tareas ($.530^{**}$; $p \leq .01$). Esto también sucede con los factores motivacionales Valor intrínseco de la carrera ($.438^{**}$; $p \leq .01$), Valor de utilidad personal ($.303^{**}$; $p \leq .01$) y Valor de utilidad social ($.423^{**}$; $p \leq .01$).

En el caso del factor motivacional Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje se observa que la correlación más fuerte se da con la dimensión del aprendizaje autorregulado Conciencia metacognitiva activa ($.425^{**}$; $p \leq .01$), mientras que el factor motivacional Influencia de conocidos posee una correlación más fuerte con la dimensión del aprendizaje autorregulado Procesamiento activo durante clases ($.307^{**}$; $p \leq .01$).

5.5 Prueba de la hipótesis general

En el presente trabajo de investigación se buscó determinar si existía una relación significativa entre los factores de motivación en la elección de la carrera docente y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de primer año de una universidad pública. Los resultados muestran que ambas variables tienen una correlación significativa, con un alfa de Cronbach de ,576** y un nivel de significancia $**p \leq .01$.

5.6 Prueba de hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre el factor motivacional *Habilidad percibida para enseñar* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

La prueba de correlación de Spearman nos permitió determinar la existencia de una correlación de ,538**, con un nivel de significancia de $**p \leq .01$. Dicho resultado indica la existencia de una relación significativa entre el factor motivacional *Habilidad percibida para enseñar* con la variable aprendizaje autorregulado.

Existe una relación significativa entre el factor motivacional *Valor intrínseco de la carrera* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

La prueba de correlación de Spearman nos permitió determinar la existencia de una correlación de ,438**, con un nivel de significancia de $**p \leq .01$. Dicho resultado indica la existencia de una relación significativa entre el factor motivacional *Valor intrínseco de la carrera* con la variable *aprendizaje autorregulado*.

Existe una relación *significativa* entre el factor motivacional *Valor de utilidad personal* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

La prueba de correlación de Spearman nos permitió determinar la existencia de una correlación de ,292**, con un nivel de significancia de $**p \leq .01$. Dicho resultado indica la existencia de una relación significativa, pero débil, entre la dimensión *Valor de utilidad personal* con la variable *aprendizaje autorregulado*.

Existe una relación significativa entre el factor motivacional *Valor de utilidad social* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

La prueba de correlación de Spearman nos permitió determinar la existencia de una correlación de ,467**, con un nivel de significancia de $**p \leq .01$. Dicho resultado indica la existencia de una relación significativa entre la dimensión *Valor de utilidad social* con la variable *aprendizaje autorregulado*.

Existe una relación significativa entre el factor motivacional *Experiencias previas de enseñanza aprendizaje* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

La prueba de correlación de Spearman nos permitió determinar la existencia de una correlación de ,384**, con un nivel de significancia de $**p \leq .01$. Dicho resultado indica la existencia de una relación significativa entre la dimensión *Experiencias previas de enseñanza aprendizaje* con la variable *aprendizaje autorregulado*.

Existe una relación significativa entre el factor motivacional *Influencia de conocidos* con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación de primer año en una universidad pública.

La prueba de correlación de Spearman nos permitió determinar la existencia de una correlación de ,282**, con un nivel de significancia de $**p \leq .01$. Dicho resultado

indica la existencia de una relación significativa entre la dimensión *Influencia de conocidos* con la variable *aprendizaje autorregulado*.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se aborda la discusión de los resultados, la cual se realiza en cuatro partes: a) los resultados obtenidos para la variable Factores motivacionales en la elección de la carrera docente, b) los resultados obtenidos para la variable Aprendizaje autorregulado, c) la correlación obtenida entre ambas variables y sus respectivas dimensiones y d) algunos alcances sobre las fortalezas y debilidades de la investigación.

Con respecto a los factores motivacionales en la elección de la carrera docente, se encontró que las experiencias previas de enseñanza/aprendizaje representan el factor más importante para convertirse en docentes. Este resultado es similar al encontrado en una muestra de estudiantes croatas (Jugović y col., 2012) y estudiantes colombianos (Said, Gratacós y Valencia, 2017) e implicaría que los estudiantes contaron con docentes que los alentaron a continuar con el cumplimiento de las metas previstas. Para Said, Gratacós y Valencia (2017) dichos referentes también pueden encontrarse en los familiares de los estudiantes que encuestaron, puesto que el 61,1% refirió tener al menos un familiar docente.

Otro factor con un puntaje significativo fue el Valor de utilidad social, puesto que en este estudio representó el segundo factor de motivación más importante. En países

como China, Estados Unidos y Turquía la contribución social es el motivo más relevante para convertirse en docente (Watt y col., 2012). De hecho, la literatura muestra una marcada tendencia en afirmar que la contribución social representa la motivación más importante (Brookhart, 1992), aunque existen distintas tendencias sobre cómo se aborda. Al igual que nuestros resultados, tanto en Estados Unidos como en China los estudiantes tienen un mayor interés en influir en el futuro de niños/adolescentes (Li y col., 2012). En cambio, en Turquía y Croacia prima el deseo de trabajar con niños/adolescentes (Watt y col., 2012).

Debe considerarse que este factor es significativamente alto porque en nuestro país los estratos socio económicos marcan una clara tendencia en la brecha educativa de los estudiantes de la educación básica. En contraposición, los estudiantes de educación que se encuentran en países con oportunidades similares para sus habitantes no puntúan alto en este factor (Watt y col., 2012).

Con respecto al factor Valor intrínseco de la carrera se encuentra un porcentaje considerable que no siempre quiso ser profesor. Esto indica que el deseo de convertirse en docente se desarrolló tardíamente entre los estudiantes encuestados. Tomando en cuenta que las estudiantes mujeres tienen mayor claridad sobre sus motivaciones para convertirse en docentes (Brookhart, 1992), una explicación podría radicar en la edad media de los estudiantes, la cual es menor en las mujeres ($M= 18,59$) que en los varones ($M=20,43$). Esta diferencia de dos años sugiere que los varones consideran estudiar educación al menos dos años después de haber culminado la educación básica, por lo que esperaríamos una motivación intrínseca menos desarrollada que sus congéneres mujeres.

Una posible explicación puede estar referida al contexto social. Jugović y col. (2012) relacionan la motivación intrínseca con la personalidad del estudiante y encuentran un fuerte predictor con la extraversión del estudiante (capacidad de

relacionarse con los demás y demostrar sus sentimientos). Si se considera que, en general, los varones peruanos suelen tener dificultades para expresar sus sentimientos, el nivel de extraversión de los estudiantes se verá limitado, causando un impacto negativo en la motivación intrínseca.

Por otro lado, los resultados muestran que el factor Habilidad percibida para enseñar es el cuarto factor motivacional para elegir estudiar la carrera docente. A pesar de la alta valoración que tienen los estudiantes encuestados sobre sí mismos, debe señalarse que aquellos que optan por ser docentes suelen tener los puntajes más bajos de ingreso a la universidad (Vaillant, 2006).

A ello se añade que la autopercepción que tiene el estudiante no necesariamente se encuentra relacionada con la capacidad académica (Brookhart, 1992). Una posible explicación del por qué los estudiantes tienen una alta percepción sobre su capacidad para enseñar se relaciona con las experiencias previas de enseñanza/aprendizaje. Si los estudiantes contaron con referentes que los motivaron y les hicieron creer en sus capacidades para alcanzar sus metas de aprendizaje, lo más probable es que haya impactado en el desarrollo de la autoeficacia. Una alta autoeficacia significará que el estudiante posee una alta percepción sobre sus capacidades para ejercer la enseñanza.

No obstante, esto no explica por qué este factor no recibe una mayor puntuación entre la población encuestada, a diferencia de los países anglosajones o germano parlantes, donde los estudiantes relevan a este factor como el más importante (Watt y col., 2012).

El factor motivacional Valor de utilidad personal, los resultados muestran que, al igual que otras investigaciones, este factor obtiene un puntaje menor al de los factores Habilidad percibida para enseñar, Valor intrínseco de la carrera, Valor de utilidad social y

Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje (Watt y Richardson, 2007; Blim, 2014; entre otros). Con respecto al sub factor seguridad laboral, que obtuvo la puntuación más alta de este factor, Watt et al. (2012) señalan que varios países han instaurado certificaciones obligatorias para que los docentes puedan ejercer la profesión. Algo similar sucede en el Perú, puesto que la Ley de Reforma Magisterial establece un sistema de evaluaciones que permite al docente ingresar a la carrera pública magisterial con un contrato indefinido. Si bien la condición de docente nombrado está supeditada a evaluaciones de permanencia, es esperable que el ingreso a la carrera pública magisterial sea visto como una opción de trabajo seguro. Además, el docente tiene la oportunidad de escalar en su profesión, con un mejor salario y mayores incentivos laborales.

Dichas características podrían explicar el por qué un porcentaje de los estudiantes considera que la docencia representa un trabajo seguro, si bien en menor proporción que los otros factores de motivación.

El factor motivacional Valor de utilidad personal también involucra al sub factor Conciliación trabajo-familia, el cual está referido al tiempo que el futuro docente dedicará tendrá para dedicarse a su familia. Los resultados muestran que fue el sub factor con el menor puntaje. Probablemente, los estudiantes cuentan con información sobre el trabajo docente, el cual requiere tiempo extra para planificar y elaborar los materiales y recursos que empleará para las clases. A ello se suman las jornadas de capacitación continua, cuya implementación se da fuera del horario laboral. Estas características podrían explicar que tan solo un número reducido de docentes consideran a este sub factor como una razón para estudiar educación.

Por otro lado, en el factor motivacional Influencia de conocidos se analiza qué tanto influyeron los conocidos de los estudiantes en su decisión de convertirse en docentes. Los resultados muestran que obtuvo el puntaje más bajo de todos los factores

motivacionales, puesto que solo un pequeño porcentaje de los estudiantes afirma que sus familias o amigos lo incentivaron a ser docentes. Si bien este resultado es similar a otras investigaciones internacionales (Watt y Richardson, 2007; Watt et al., 2012), las causas pueden ser distintas. Por ejemplo, en Latinoamérica la profesión docente se encuentra desprestigiada y es considerada como una carrera de movilidad social. Con respecto a ello, debe señalarse una debilidad de el presente estudio, puesto que no se recogió información sobre la condición socioeconómica de los estudiantes, aunque se sabe que la mayoría proviene de escuelas públicas.

En la segunda parte de la discusión, referida al aprendizaje autorregulado, los resultados indican que los estudiantes tienen una alta percepción sobre su capacidad para regular su aprendizaje. Este resultado concuerda con la investigación de Marini y Burochovich (2014), quienes identificaron que los estudiantes de primer año de educación suelen reportar un mayor uso de estrategias de aprendizaje. Adicionalmente, refieren que los estudiantes de años superiores reportan un menor uso de estas estrategias. Los autores sostienen que una posible causa de este fenómeno radica en que los estudiantes de primer año sobre dimensionan la complejidad de los estudios y, a medida que avanzan en la carrera, se dan cuenta que los retos académicos son más complejos que sus experiencias previas de aprendizaje.

Esta afirmación cobra relevancia si se considera que el sistema educativo aun suele priorizar una enseñanza basada en el contenido, donde la memoria juega un papel fundamental para el éxito académico. Si los estudiantes de primer año emplean las estrategias que aprendieron de la educación básica, es esperable que exista esta discordancia. En la universidad, los estudios se van volviendo más complejos y los estudiantes deben hacer uso de un análisis crítico y reflexivo para el éxito académico.

Siguiendo esta línea de argumentación, Torre (2007) menciona que un estudiante autorregulado ha tenido que experimentar un gran esfuerzo para aprender a manejar estrategias que regulen de manera efectiva su proceso de aprendizaje. Ello involucra la capacidad de transferir estrategias de aprendizaje y autoevaluación a cualquier contexto académico.

Considerar que los estudiantes que participaron en el estudio son capaces de regular su proceso de aprendizaje implica asumir, por ejemplo, que pueden realizar juicios cognitivos sobre las tareas que realizan para promover dicho proceso. En todo caso, los resultados muestran una alta percepción de estos estudiantes sobre su capacidad para autorregularse para alcanzar las metas académicas que se proponen. En dichas percepciones, la dimensión que obtuvo un menor puntaje fue el Procesamiento activo durante clases. Esta dimensión implica que, por lo general, los estudiantes están atentos a sus clases y las emplean como un recurso para su aprendizaje. Los resultados son opuestos a los de Ruíz-Barrios (2015), quien encontró que esta dimensión fue la más alta en estudiantes de educación de primer ciclo.

Una de las posibles respuestas centra su explicación en cómo los docentes desarrollan sus sesiones de clase. Esto debido a que el poco interés en aprender durante la clase podría sugerir que los docentes universitarios no aplican una metodología activa con los estudiantes, ocasionando una pérdida de motivación en estos últimos.

Con respecto al tercer punto de la discusión, se obtuvo una correlación significativa entre el puntaje total de motivación con el aprendizaje autorregulado. El valor obtenido indica que la motivación que se tiene para estudiar la carrera de educación influye positiva y moderadamente en la autorregulación del aprendizaje.

Durante la indagación de los antecedentes no se encontró estudios que relacionen estas variables. Sin embargo, es posible realizar algunas asociaciones a partir de investigaciones que han relacionado la motivación académica con el aprendizaje autorregulado. En dichas investigaciones, se tiende a obtener una correlación positiva entre ambas variables, aunque estas pueden ir desde una correlación débil (Gómez, De Juan y Parra, 2010) hasta una correlación moderada (Blanco, 2012).

Otro estudio donde se afirma que el aspecto motivacional influye en los procesos de aprendizaje y autorregulación de una persona es el de Granados y Gallego (2016), quienes encontraron una relación estrecha entre la sub escala motivacional Valor de la tarea con la autoeficacia para el aprendizaje. Al respecto, se señala dos puntos: a) Valor de la tarea es un constructo motivacional propuesto por Wigfield y Eccles (2000), el cual fue recogido por Watt & Richardson (2007) para clasificar tres tipos de factores: Valor intrínseco de la carrera, valor de utilidad personal y valor de utilidad social, y b) Según el modelo de Pintrich, la autoeficacia para el aprendizaje es uno de los aspectos que se incluyen en el componente motivacional del aprendizaje autorregulado.

En la presente investigación se han empleado las dimensiones de aprendizaje autorregulado propuestas por Torre (2007), donde la dimensión Conciencia metacognitiva activa aborda a la autoeficacia (ej. ítem 7: “tengo confianza en las estrategias que utilizo para aprender”). Para Bandura, citado por Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013), la autoeficacia “se define como los juicios de los estudiantes sobre la capacidad y los medios que poseen para realizar una tarea y alcanzar metas de forma exitosa” (p. 22). Si consideramos la autoeficacia para el aprendizaje desde la óptica del presente estudio, esta se encuentra como parte de la dimensión del aprendizaje autorregulado Conciencia metacognitiva activa.

Por otro lado, es importante resaltar que este estudio se ha enfocado en estudiantes universitarios que se encuentran en el primer año de la carrera, donde la mayoría tiene entre 16 y 20 años de edad. Se destaca ello porque algunas investigaciones, como la de Mirderikvan (2016), han encontrado una relación directa entre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje con la edad de los estudiantes. Es decir, los estudiantes de primer año aún se encuentran en pleno proceso de adaptación a la vida universitaria y es necesario que desarrollen estrategias cognitivas y motivacionales efectivas para alcanzar los aprendizajes requeridos para su profesión.

Con respecto a las hipótesis específicas, se encuentra una relación significativa y moderada entre el factor motivacional Habilidad percibida para enseñar con la variable aprendizaje autorregulado y tres de sus dimensiones: Conciencia metacognitiva activa, Nivel de control y verificación académicos y Esfuerzo diario en la realización de tareas.

Debido a que la dimensión Conciencia metacognitiva activa involucra variables personales como el autoconcepto, es esperable que exista una relación significativa y moderada con el factor Habilidad percibida para enseñar. De hecho, Schunk, citado por Schunk y Zimmerman (1997), señala la importancia de que el estudiante se perciba a sí mismo como alguien capaz de lograr la tarea que se ha propuesto. Esta afirmación sería uno de los requisitos necesarios para que un estudiante desarrolle una buena percepción sobre su capacidad para enseñar.

Asimismo, la dimensión Nivel de control y verificación académicos involucra el control interno que posee el estudiante para llegar al resultado esperado, es decir, el dominio que se tiene para regular el proceso de aprendizaje. Si se considera que el factor Habilidad percibida para enseñar toma como base a la autoeficacia, podría esperarse una relación significativa entre dicho factor con la dimensión Nivel de control y verificación académicos, tal como se ha establecido en los resultados.

Sobre la relación existente entre el factor motivacional Valor intrínseco de la carrera con el aprendizaje autorregulado se encuentra una correlación significativa, pero débil. Si se considera que este factor es el equivalente a la motivación intrínseca, este resultado difiere de otras investigaciones. Por ejemplo, Blanco (2012) determinó que la motivación intrínseca de los estudiantes que se encontraban en los primeros años de la carrera de educación explica el 56,70% de la variable aprendizaje autorregulado ($r = ,753$ y $r^2 = ,567$). De hecho, la teoría menciona que el aprendizaje autorregulado se fortalece a medida que el estudiante desarrolla una motivación intrínseca.

Una posibilidad que explique estos resultados radica en que el instrumento empleado para determinar la motivación no ha brindado suficiente atención a la motivación intrínseca. Al respecto se señala que, cuando Gratacós (2014) validó el instrumento FIT-Choice para el contexto español, encontró que los factores motivacionales Habilidad percibida para enseñar y Valor intrínseco de la carrera representaban un solo constructo a nivel estadístico, a pesar de estar teóricamente catalogados como distintos. Incluso Köning, Rothland, Tachtsoglou y Klemenz (2016) optaron por considerar el factor Habilidad percibida para enseñar como parte del factor Valor intrínseco de la carrera.

Sobre la relación existente entre el factor motivacional Valor de utilidad personal con el aprendizaje autorregulado se encuentra una correlación significativa, pero débil. De hecho, este factor posee una de las correlaciones más débiles con el aprendizaje autorregulado. Ello sería razonable si se considera que la motivación extrínseca suele estar asociada a una reducida capacidad para autorregular el aprendizaje. Un ejemplo es el estudio de Marini y Boruchovitch (2014), quienes encontraron una correlación negativa entre la motivación extrínseca y las estrategias metacognitivas de aprendizaje ($r = -,109$). De acuerdo a Pintrich y De Groot, citados por Granados y Gallego (2016), el nivel

de compromiso de un estudiante para aprender puede determinarse según la relación que tiene sus metas personales con el aprendizaje.

Sobre la relación existente entre el factor motivacional Valor de utilidad social con el aprendizaje autorregulado se encuentra una correlación significativa y moderada. Este tipo de motivación es el equivalente a la motivación altruista y fue uno de los factores motivacionales que obtuvo una de las medias más altas. Sin embargo, los estudios consultados no vinculan este tipo de motivación con el aprendizaje autorregulado. Ello podría explicarse porque la capacidad para regular el aprendizaje suele relacionarse con la motivación académica, la cual puede ser intrínseca o extrínseca. Por otro lado, este estudio aborda los factores motivacionales para convertirse en docentes, una variable que no se ha relacionado con el aprendizaje autorregulado en los estudios consultados. No obstante, Watt y Richardson (2007) señalan que algunos estudios suelen incluir a la motivación altruista dentro de la motivación intrínseca, lo cual podría implicar profundizar qué se entiende por motivación intrínseca dentro de los estudios que han relacionado este tipo de motivación con el aprendizaje autorregulado.

Por otro lado, el factor Valor de utilidad social se relacionó de manera significativa y moderada con tres dimensiones del aprendizaje autorregulado: Conciencia metacognitiva activa, Nivel de control y verificación académicos y Esfuerzo diario en la realización de las tareas. La dimensión Conciencia metacognitiva activa involucra variables personales de naturaleza afectiva y motivacional, las cuales se vinculan a las metas de aprendizaje. En este caso, la meta sería realizar una contribución social, por lo que los estudiantes harían uso de sus afectos y motivaciones para lograr convertirse en docentes. Algo similar pasará con la dimensión Esfuerzo diario en la realización de las tareas, donde el estudiante pone en evidencia cuáles son los motivos que tiene para comprometerse con las tareas que debe realizar (en este caso, motivos altruistas).

Sobre la relación existente entre el factor motivacional Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje con el aprendizaje autorregulado se encuentra una correlación significativa. Este factor obtuvo la puntuación más alta en el instrumento de motivación, lo cual indica que la población encuestada posee buenas experiencias de enseñanza/aprendizaje. Según Schunk y Zimmerman (1997) esto implica que los estudiantes tuvieron buenos modelos durante el proceso de aprendizaje, especialmente docentes que los alentaron a continuar con el cumplimiento de las metas previstas. Dichos modelos contribuyeron a que estos estudiantes desarrollen su autoeficacia, lo que en el instrumento FIT-Choice se traduce como el factor Habilidad percibida para enseñar.

Asimismo, el factor motivacional Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje tuvo una relación significativa, positiva y moderada con la dimensión del aprendizaje autorregulado Conciencia metacognitiva activa. Debido a que esta dimensión involucra variables de contexto como las acciones que realiza el docente, se explica cómo influye en el aprendizaje autorregulado el haber contado con buenos referentes docentes.

Sobre la relación existente entre el factor motivacional Influencia de conocidos con el aprendizaje autorregulado se encuentra una correlación significativa, pero débil. Esto implicaría que este factor influye débilmente en la capacidad del estudiante para regular su aprendizaje. No obstante, al analizar la relación entre el factor Influencia de conocidos con las dimensiones del aprendizaje autorregulado, se encuentra que existe una mayor influencia de este factor en la dimensión Procesamiento activo durante clases. Una posible explicación se relaciona con la presión que podrían sentir los estudiantes para aprobar los cursos, puesto que sus familias estarían costeadando los estudios y tienen altas expectativas sobre el desempeño de la población encuestada. Tomando en cuenta la clasificación tradicional de la motivación, este escenario se vincularía con una motivación extrínseca.

Como cuarto y último punto, se abordan las fortalezas y debilidades de este estudio. Con respecto a las fortalezas, se destaca que esta investigación es una de las pocas que aborda la motivación para convertirse en docentes a nivel nacional. De hecho, a pesar de que la motivación sea un tema recurrente en las investigaciones educativas, esta se centra en cómo motivar a los estudiantes de la educación básica o en la motivación que tienen los docentes que ya ejercen la carrera. Por ello, conocer qué motiva a las personas a convertirse en docentes podría servir para orientar mejor las expectativas profesionales y desarrollar motivaciones más

En el caso específico de este estudio, el deseo de realizar una contribución social es uno de los factores motivacionales que prima sobre otros tipos de motivación. Este podría ser el punto de partida para desarrollar y fortalecer la identidad docente, así como elaborar programas de tutoría que reduzcan el nivel de deserción en las carreras de educación.

Otra fortaleza es que los resultados son susceptibles de profundizarse a partir de un estudio longitudinal. Por ejemplo, tomando en cuenta lo mencionado por Marini y Burochovich (2014), realizar la encuesta a los mismos estudiantes en otro momento de la carrera permitiría conocer si su nivel de autorregulación se mantiene o disminuye.

Entre las debilidades del estudio destaca la ausencia de ítems que hubiesen permitido una mayor caracterización socio educativa. Said, Gratacós y Valencia (2017) recogen información sobre familiares docentes, el estrato socio económico, nivel educativo y situación laboral de los representantes legales. Estas ausencias impiden realizar un análisis más detallado de los resultados. Por ejemplo, en el factor Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje habría sido relevante conocer si los estudiantes tenían algún familiar docente que pueda haber favorecido el tener docentes modelo y/o que influyeron positivamente en ellos.

Por otro lado, debido a que eliminé el factor Carrera como segunda opción, no se ha podido analizar su relevancia en la autorregulación del aprendizaje. Watt y col. (2012) recopilan varias investigaciones donde este factor no ha sido tomado en cuenta debido a su baja confiabilidad. Sin embargo, se podría aumentar la muestra de estudio y reformular los ítems en positivo para aumentar la confiabilidad de dicho factor e incluirlo en futuros estudios.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio son:

1. Las motivaciones que tiene un estudiante para convertirse en docente tienen una influencia moderada en la autorregulación de su aprendizaje. Principalmente, dichas influencias pueden encontrarse en las metas de aprendizaje y de salida que tiene el estudiante, sus creencias con respecto su capacidad para enseñar y el valor que le da a la decisión de convertirse en docente.
2. El factor motivacional Habilidad percibida para enseñar influye moderadamente en la autorregulación del aprendizaje, principalmente porque se relaciona con la autoeficacia del estudiante para completar una tarea determinada.
3. El factor motivacional Valor intrínseco de la carrera tiene una débil influencia en la autorregulación del aprendizaje. Probablemente, esto se debe a que este factor representa una unidad estadística con el factor Habilidad percibida para enseñar.
4. El factor motivacional Valor de utilidad personal es el factor que menos influye en la autorregulación del aprendizaje. Ello concuerda con diversos estudios donde se menciona que la motivación extrínseca genera compromisos que no se ajustan con el sentido de la tarea.

5. El factor motivacional Valor de utilidad social es uno de los factores que más influye en la autorregulación para el aprendizaje. Es decir, un estudiante que posee un alto nivel de motivación altruista tendrá una mayor regulación en su proceso de aprendizaje.
6. El factor motivacional Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje tienen una débil influencia en la autorregulación para el aprendizaje, aunque resultó ser el factor que tuvo un mayor puntaje entre los factores motivacionales en la elección de la carrera docente.
7. El factor motivacional Influencia de conocidos presentó una relación significativa débil con la autorregulación del aprendizaje. Esta fue la correlación más baja entre los factores motivacionales.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

La necesidad de conocer la motivación del estudiante para convertirse en docente y su capacidad para autorregular su aprendizaje busca brindar una mejor experiencia de aprendizaje. De este modo, puede asegurarse 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. En ese sentido, realizamos las siguientes recomendaciones:

A la institución:

1. Los resultados pueden ser empleados por la facultad para enriquecer el diagnóstico de los estudiantes que se encuentran en el primer año de educación, específicamente cuáles son sus motivaciones para convertirse en docentes y cómo actúan frente a la regulación de su aprendizaje. Esto permitiría elaborar planes de tutoría que se alineen a los intereses de los estudiantes, sobre todo de aquellos en los que predominan motivaciones que se alejan de la visión que se tiene como sistema educativo. De este modo, se contará con mayores herramientas para que la facultad propicie en sus estudiantes el desarrollo de la identidad docente y la gestión del proceso de aprendizaje.

A nivel metodológico, se sugiere lo siguiente:

2. Aumentar la muestra de estudio y convertir los ítems a afirmaciones positivas para evitar excluir el factor motivacional Carrera de segunda opción. Este factor representa la motivación nula y no incluirlo evitaría obtener una mejor caracterización de los estudiantes.
3. Realizar un estudio longitudinal con tres cortes transversales: al inicio de la carrera, a mitad de la carrera y al término de esta. Ello permitirá conocer si los factores motivacionales cambian a medida que se fortalece en los estudiantes su capacidad para autorregular su aprendizaje.
4. Enriquecer los datos socio educativos que se solicitan en la encuesta (ej. Nivel educativo de los padres, nota de egreso de la educación básica). Ello permitirá enriquecer la comprensión acerca de los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2 (1), 79 - 120. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Aranda, C.E. (2019). Relación entre competencias emocionales y aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3dsEhuG>
- Ávalos, B. (2011). Formación Inicial Docente. Santiago, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2n7TVax>
- Blanco, M. (2012). *El aprendizaje autorregulado y sus relaciones con la autoeficacia y la motivación intrínseca: Un estudio realizado con estudiantes de pedagogías de una universidad tradicional chilena*. (Tesis de maestría) Recuperado de: <https://bit.ly/2oRUu8R>
- Bilim, I. (2014). Pre-service Elementary Teachers' Motivations to Become a Teacher and its Relationship with Teaching Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 152, 653–661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Camargo, P. (2018). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado en estudiantes de 3er año de una facultad de educación en Lima*. (Tesis de maestría)
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y Aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/2yKqq4i>
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., & Meece, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In Pearson (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco: J. T. Spence.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The Factors Influencing Teaching

- (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Garay, Y. E. (2018). *Aprendizaje autorregulado y hábitos de estudio en estudiantes de educación inicial de la Universidad Enrique Guzmán y Valle*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/2nn3t1c>
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 16(1), 203–221. Recuperado de: <https://bit.ly/2na77vC>
- Gómez, E., De Juan, M. y Parra J. (2010). Aprendizaje autorregulado: Antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 171 – 194. Consultado el 04/08/2019. Recuperado de <https://bit.ly/2oaM8sn>
- Granados, H., & Gallego, F. (2016). Motivación, Aprendizaje Autorregulado y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Tres Universidad de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71–90. Recuperado de <https://bit.ly/2o9enYo>
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. (Tesis de doctoral). Recuperado de <http://goo.gl/ZNPpiu>
- Gratacós, G., & López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, 372, 87–110. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin, T., Vidović, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 271 – 287. doi: 10.1080/1359866X.2012.700044
- Köning, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S. y Klemenz, S. (2016). Comparing the Change of Teaching Motivations among Preservice Teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do In-School Learning Opportunies Matter? *International Journal of Higher Education*, 5(3), 91 - 103. doi:10.5430/ijhe.v5n3p91
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching:

- comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Llerena, E. (2018). *Relación entre estrategias metacognitivas de la Facultad de Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui Arequipa 2017*. (Tesis de maestría).
- Marini, J., Boruchovich, E. (2014). Self-Regulated in Students of Pedagogy. *Paidéia*, 24 (59), 323 – 330. doi: 10.1590/1982-43272459201406
- MINEDU. (2012). Marco del Buen Desempeño Docente. Lima. Recuperado de <http://bit.ly/2i05zOA>
- MINEDU & UNESCO. (2016). El impulso de una carrera. Política de revalorización docente en el Perú. Lima, Peru. Recuperado de <https://bit.ly/2muTlmJ>
- Mirdeirkvan, F. (2016). The relationship between academic self-efficacy with level of education, age and sex in Lorestan University students. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 8(2), 355-358. Recuperado de: <https://bit.ly/2mztF8E>
- Montero, I., & De Dios, M.-J. (2003). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(3), 189–196. Recuperado de: <https://bit.ly/2mAR7T2>
- Montoroso, S. 2015. *Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/2YQILZ7>
- Montoya, O. 2007. Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de Estudio. *Scientia et Technica*, 35, 281 - 286
- Norabuena, R. (2011). *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).
- Özder, H., & Motorcan, A. (2013). An Analysis of Teacher Candidate’s Academic Motivation Levels with Respect to Several Variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42–53. Recuperado de: <http://goo.gl/fqssE5>

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Panadero, E. (2017). A review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*, 8, 1-28. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Pariuache, M. (2015). Identificación de factores motivacionales influyentes en la elección de la Carrera de educación en los y las estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/359g7Sn>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation..* San Diego, Academic Press, 451-502. doi <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas En Educación*, 5 (2), 13. Recuperado de: <http://bit.ly/2OoQLKW>
- Pool-Cibrián, W., & Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21–37. Recuperado de: <https://bit.ly/3a4cpvW>
- Rodríguez, L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona, España: Ediciones Octaedro S.L.
- Ruíz Barrios, B. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes.* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/35ME8zP>
- Said-Hung, E., Gratacós, G., & Cobos, J. V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31–48. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701160978>
- Schunk, D., & Greene, J. (2017). Historical, Contemporary, and Future Perspectives on

- Self-Regulated Learning and Performance. In D. Schunk & J. Green (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed., p. 499). New York: Rotulledge.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1997). Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32 (4,): 195 - 208. doi: 10.1207/s15326985ep3204_1
- Shunk, D. (2012). Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa. México D.F.: Person educación.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- Topkaya, E. Z., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1). <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.126-134>
- Torre, J.C. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral).
- Torre, J. C. (2007). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. España: Universidad de Comillas.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 117–140. Recuperado de: <http://goo.gl/kVvYfo>
- Valle, A., González, R., Barva, A., & Núñez, J. C. (1997). Motivación, Cognición y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, (206), 137–164. Recuperado de: <https://bit.ly/2o7aNhs>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R., González-Pineda, J., & Pedro, R. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86–97. Recuperado de: <https://bit.ly/31TolFS>
- Vergara, M. G. (2014). Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química General de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia durante el primer semestre 2014. (Tesis de maestría).

Recuperado de <https://bit.ly/2nvKCRK>

- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö, & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295–306. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and Practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509–526). New York, London: The Guilford Press.

Anexo 2. Instrumentos empleados en la investigación

Factores que influyen la elección de la carrera docente (modificado)

A. DATOS SOCIOEDUCATIVOS

1. Su sexo es:

1	Masculino
2	Femenino

2. ¿Cuál es tu estado civil?

1	Soltero/a
2	Casado/a o en pareja
3	Divorciado/a o separado/a
4	Viudo/a

3. ¿Qué edad tienes?

--

4. La especialidad de educación que estudias es:

--

5. Ciclo de estudios

1	Primer ciclo
2	Segundo ciclo
3	Otro

6. El colegio donde estudiaste fue:

1	Particular
2	Privado

A continuación, se presenta un conjunto una serie de frases relativamente cortas que permite hacer una descripción de cómo te sientes estudiando en la academia. Para ello debes responder con la mayor sinceridad posible a cada una de las oraciones que aparecen a continuación, de acuerdo a como pienses o actúes, de acuerdo a la siguiente Escala:

Totalmente en desacuerdo	1
En Desacuerdo	2
Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo	3
De Acuerdo	4
Totalmente de Acuerdo	5

Responde a todas las preguntas y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas

B. PRINCIPAL RAZÓN O RAZONES PRINCIPALES QUE TUVO PARA CONVERTIRSE EN MAESTRO

Elegí la carrera de educación porque...

B1	Me interesa la enseñanza	1	2	3	4	5
B2	El horario escolar me permitiría tener más tiempo para la familia	1	2	3	4	5
B3	Mis amigos piensan que debería ser maestro/a	1	2	3	4	5
B4	Siendo maestro tengo más vacaciones	1	2	3	4	5
B5	Tengo las cualidades para ser un buen maestro/a	1	2	3	4	5
B6	La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad	1	2	3	4	5
B7	Siempre he querido ser maestro/a	1	2	3	4	5
B8	La enseñanza puede darme la oportunidad de trabajar en el extranjero	1	2	3	4	5
B9	La enseñanza me permitirá formar en valores a los niños/adolescentes	1	2	3	4	5
B12	Me gusta enseñar	1	2	3	4	5

B13	Quiero un trabajo que suponga trabajar con niños/adolescentes	1	2	3	4	5
B14	La enseñanza me ofrecerá un trabajo estable	1	2	3	4	5
B16	Los horarios me permitirán compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares	1	2	3	4	5
B17	He tenido profesores a los que he admirado y me han influido positivamente	1	2	3	4	5
B18	Siendo maestro tendré una jornada laboral corta	1	2	3	4	5
B19	Tengo buenas habilidades para enseñar	1	2	3	4	5
B20	Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad	1	2	3	4	5
B22	La titulación de maestro tiene un reconocimiento en todas partes	1	2	3	4	5
B23	La enseñanza me permitirá influir en la próxima generación	1	2	3	4	5
B24	Mi familia piensa que debería ser maestro/a	1	2	3	4	5
B26	Quiero trabajar en un entorno con niños/adolescentes	1	2	3	4	5
B27	Ser maestro/a me permite tener un sueldo fijo	1	2	3	4	5
B29	Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares	1	2	3	4	5
B30	He tenido profesores que han sido buenos modelos	1	2	3	4	5
B31	Ser maestro me permite devolver a la sociedad lo que he recibido	1	2	3	4	5
B36	La enseñanza me permitirá elevar las aspiraciones de la juventud desfavorecida	1	2	3	4	5
B37	Me gusta trabajar con niños/adolescentes	1	2	3	4	5
B38	La enseñanza es un trabajo seguro/ permanente	1	2	3	4	5
B39	He tenido experiencias de aprendizaje positivas	1	2	3	4	5
B40	La gente con la que he trabajado piensa que debería ser maestro/a	1	2	3	4	5
B43	La enseñanza es una profesión que se adecúa a mis habilidades	1	2	3	4	5
B45	La enseñanza me permitirá elegir donde quiero vivir	1	2	3	4	5
B49	La enseñanza me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas.	1	2	3	4	5
B53	La enseñanza me permitirá influir en los niños/adolescentes.	1	2	3	4	5
B54	La enseñanza me permitirá trabajar contra la desigualdad social.	1	2	3	4	5

FUENTE: MODIFICADO DE SAID-HUNG, E., GRATACÓS, G., & COBOS, J. V. (2017). FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN COLOMBIA. *EDUCAÇÃO E PESQUISA*, 43(1), 31-48. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S1517-9702201701160978](https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701160978)

Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad

1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	1	2	3	4	5
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	1	2	3	4	5
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	1	2	3	4	5
5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	1	2	3	4	5
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	1	2	3	4	5
7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	1	2	3	4	5
8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez	1	2	3	4	5
9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	1	2	3	4	5
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	1	2	3	4	5

11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	1	2	3	4	5
13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	1	2	3	4	5
14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	1	2	3	4	5
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	1	2	3	4	5
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	1	2	3	4	5
19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	1	2	3	4	5
20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	1	2	3	4	5

Fuente: TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. pp. 239-240

Anexo 3. Confiabilidad para los factores de motivación y el instrumento de motivación.

Factores de motivación	Alfa de Cronbach
Habilidad para enseñar	,786
Valor intrínseco de la carrera	,632
Valor de utilidad personal	,803
Valor de utilidad social	,867
Experiencias previas de aprendizaje/enseñanza	,710
Influencia de conocidos	,802

Motivación	
N	150
Alfa de Cronbach	,707

Anexo 4. Análisis Factorial: KMO y prueba de Barlett para el instrumento FIT-Choice

Medida de adecuación muestral de KAiser-MEyer-Olkin		,790
Prueba de esfericidad de Barlett	Chi-cuadrado aproximado	304,800
	gl	15
	Significancia	,000

Anexo 5. Análisis de confiabilidad para las dimensiones y el instrumento de aprendizaje autorregulado

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Conciencia metacognitiva activa	,770
Nivel de control y verificación académicos	,782
Esfuerzo diario en la realización de tareas	,680
Procesamiento activo durante clases	,642

Aprendizaje autorregulado	
N	150
Alfa de Cronbach	,907

Anexo 6. Análisis Factorial: KMO y prueba de Barlett para el instrumento del Aprendizaje autorregulado

Medida de adecuación muestral de KAiser-MEyer-Olkin		,838
Prueba de esfericidad de Barlett	Chi-cuadrado aproximado	328,283
	gl	6
	Significancia	,000