



**Influencia del nivel de motivación y el perfil de
autodirección en el desempeño académico en los alumnos
que cursan Historia a nivel secundaria**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

María Olivia Garza Mireles
Registro CVU 565057

Asesor tutor:

Mtra. Dulce Fátima Camacho Gutiérrez

Asesor titular:

Dra. Yolanda Heredia Escorza

Dedicatoria:

A Pedro y Aldo, por su cariño, gran apoyo y acompañamiento durante el tiempo que estudié esta maestría. Este logro también es suyo.

A mi papá, mis hermanas, hermanos y amistades, por su interés y palabras de aliento.

Agradecimiento:

Gracias a la Maestra Dulce Fátima Camacho Gutiérrez, mi tutora en esta tesis, por su apoyo y motivación. Durante los tres semestres siempre se mostró muy interesada en el progreso de mi trabajo. Gracias por su orientación y consejos, siempre mostrando entusiasmo y profesionalismo.

También deseo agradecer a la Dra. Yolanda Heredia Escorza por haberme ayudado a decidirme a realizar mi investigación sobre este tema que me interesó desde un principio y que disfruté a lo largo de la realización de este estudio.

De igual forma, deseo agradecer a todos los que fueron mis maestros durante la maestría, por sus consejos y enseñanzas.

Influencia del nivel de motivación y el perfil de autodirección en el desempeño académico en los alumnos que cursan Historia a nivel secundaria

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir la relación que existe entre el perfil de autodirección y el nivel de motivación en el desempeño académico en alumnos que cursan la materia de Historia a nivel de secundaria. El planteamiento del problema se hizo con base a lo observado en los últimos años en que los alumnos que cursan la materia de Historia a nivel de secundaria presentan un bajo desempeño académico comparado con otras materias. El estudio se llevó a cabo en un colegio privado, contando con una muestra de 78 alumnos del primer grado de secundaria (42 mujeres y 36 hombres), de un total de 136 y cuyas edades son de 13 y 14 años. Se aplicaron dos tipos de cuestionarios para la recolección de datos, siendo el Cuestionario de Indagación de Perfil de Autodirección (CIPA+) el utilizado para medir el perfil de autodirección, y para medir el nivel de motivación se utilizó la Escala Atribucional de Motivación del Logro (EAML). El desempeño académico se determinó con el resultado obtenido en los meses de enero y febrero del año escolar 2014-2015, en la materia de Historia. El enfoque usado en esta investigación es de corte cuantitativo y la obtención de los resultados se realizó utilizando herramientas de estadística descriptiva y análisis de correlación. Entre los resultados obtenidos se destaca que 66.7% de la muestra tienen un nivel alto de motivación. Otro dato a destacar es que existió una correlación significativa (.648) entre desempeño académico y la motivación, es decir, que la relación lineal entre las variables es positiva considerable; lo cual es un indicativo de que los alumnos con un mejor desempeño académico son los que tienen un nivel más alto de motivación. Se destaca también que 95% de la muestra se ubicó entre los rangos más altos del perfil de autodirección y que la correlación entre las variables de desempeño académico y el perfil de autodirección que se encontró fue negativa media (-.485), es decir, moderada.

Índice

1. Marco teórico	1
1.1. Desempeño académico	1
1.1.1. Definición y conceptualización del Desempeño Académico	2
1.1.2. Influencia de la Teoría Social del Aprendizaje en el Desempeño Académico	2
1.1.3. Aspectos a considerar en la medición del desempeño académico	3
1.2. Factores que afectan el desempeño académico	3
1.2.1. Motivación	4
1.2.1.1. Teoría de motivación de Maslow	5
1.2.1.2. Teoría de la atribución de Weiner	5
1.2.1.3. Motivación en el aprendizaje	6
1.2.1.4. Instrumentos para medir la motivación	6
1.2.2. Autodirección	7
1.2.2.1. Teoría del aprendizaje autorregulado (<i>Self-Regulated Learning</i>)	8
1.2.2.2. El Aprendizaje autodirigido	9
1.2.1.3. Instrumentos que miden el perfil de autodirección	9
1.3. Investigaciones similares	10
2. Planteamiento del Problema	16
2.1. Antecedentes	16
2.2. Problema de investigación	17
2.2.1. Objetivos de la investigación	18
2.3. Justificación de la investigación	18
2.4. Delimitaciones de la investigación	18
3. Método	20
3.1. Enfoque y diseño de investigación	20
3.2. Contexto sociodemográfico	20
3.3. Participantes	21
3.4. Población y Muestra	21
3.5. Instrumentos	21

3.5.1. Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) ...	22
3.5.2. Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+)	23
3.5.3. Desempeño Académico	23
3.6. Procedimiento	24
3.7. Estrategia de Análisis	24
4. Resultados	25
4.1. Desempeño Académico	25
4.2. Motivación	26
4.3. Relación Desempeño Académico y Motivación	30
4.4. Perfil de Autodirección	31
4.5. Relación Desempeño Académico y Perfil de Autodirección	33
5. Conclusiones	37
5.1. Principales Hallazgos	37
5.2. Limitantes	38
5.3. Recomendaciones	38
5.4. Investigaciones futuras	39
Referencias	40
Apéndices	
Apéndice A: Cuestionario Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)	47
Apéndice B: Cuestionario de Indagación de Perfil de Autodirección (CIPA+)	50
Apéndice C: Carta de consentimiento por parte de la institución educativa	52
Apéndice D: Fotografías alusivas al trabajo de campo	53
Apéndice E: Curriculum Vitae y Registro CVU	55

Índice de Tablas

Tabla 1. Descripción de Instrumentos	22
Tabla 2. Análisis estadístico descriptivo de la calificación de Historia por sexos y total	26
Tabla 3. Escala de puntajes del Cuestionario Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)	27
Tabla 4. Niveles de motivación y puntaje de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)	27
Tabla 5. Niveles de motivación de los grupos que cursan Historia	29
Tabla 6. Correlaciones de las subescalas con respecto a la motivación de logro	29
Tabla 7. Correlación entre el desempeño académico y la motivación por sexos y total	30
Tabla 8. Nivel de perfil de autodirección del Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección	32
Tabla 9. Análisis estadístico descriptivo de los cinco componentes del CIPA+	33
Tabla 10. Correlación entre el Desempeño Académico y el Perfil de Autodirección	34
Tabla 11. Correlación de los cinco componentes del Perfil de Autodirección con Desempeño Académico (Rho de Spearman)	35
Tabla 12. Correlación entre el Desempeño Académico y el Perfil de Autodirección diferenciado por sexos (Rho de Spearman)	36

1. Marco Teórico

El desempeño académico se ha venido investigando hace más de cuarenta años, siendo el Reporte Coleman (1966) el que causó impacto en la sociedad de aquel tiempo. Antes de éste, durante mucho tiempo se consideró que el desempeño académico solamente se refería a las calificaciones que los alumnos obtenían en la escuela. Sin embargo, los estudios posteriores a Coleman (1966), muestran que se trata de un concepto multifactorial.

A continuación se muestran dos teorías sobre motivación, se describe qué es la autodirección y se explican los aspectos que determinan el desempeño académico así como la manera en la que se realiza su medición.

1.1. Desempeño académico

Hernández, Márquez y Palomar (2006) manifiestan que los resultados del Reporte Coleman (1966), así como los resultados de otros de los estudios, como por ejemplo el de Jenks o Silberman (citados por Heredia y Calderón, 2014), contribuyeron a que se percibiera que la escuela no estaba proporcionando los elementos necesarios para mejorar el nivel de desempeño académico de los alumnos, especialmente de los sectores marginados.

En los años 80, Edmonds (1979) buscó cambiar la visión pesimista que se tenía de la escuela, y condujo una investigación en escuelas localizadas en zonas urbanas pobres de Estados Unidos de América. Uno de los hallazgos fue la noticia de que dichas escuelas tenían un desempeño académico alto debido principalmente a los directores y docentes comprometidos, que tenían altas expectativas de sus alumnos y que a pesar de los recursos con los que contaban, lograban obtener alto aprovechamiento (Heredia y Calderón, 2014).

En América Latina también se realizaron estudios en los años setenta y ochenta, como lo indican Hernández et al (2006), los cuales concluyeron que factores tanto externos como internos a las escuelas tenían influencia en el éxito

escolar de los estudiantes y que incluso algunos de los procesos ocurridos en las escuelas tenían un efecto positivo en el desempeño académico de los mismos.

1.1.1. Definición y conceptualización de desempeño académico. Uno de los aspectos más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje es sin duda el que se refiere al desempeño académico de los alumnos, tal como lo señala Edel (2003). Al desempeño académico también se le conoce con otros términos como son rendimiento escolar, rendimiento académico, o bien aptitud escolar; sin embargo para la presente investigación se utilizará concepto desempeño académico.

Para Jiménez (2000, citado por Edel, 2003) el desempeño académico se puede definir como el grado de conocimientos presentado en un área o materia equiparado con la edad y el nivel académico. Por cuanto, Rodríguez y Gallego (1992, p. 14) lo describen como “un sistema de interacciones entre factores actitudinales, familiares, relación profesor-alumno, alumnos compañeros, métodos de enseñanza (...) considerados cada uno de ellos no sólo como sumandos, sino también como elementos o variables que se incluyen mutuamente.”

Para efectos de la presente investigación se entenderá por desempeño académico como el resultado obtenido en una materia o área de conocimiento. Resultado que puede estar influenciado tanto por factores personales como escolares.

1.1.2. Influencia de la Teoría Social del Aprendizaje en el Desempeño Académico. Como se mencionó anteriormente, el desempeño académico es un concepto multifactorial, el cual está influido en gran manera por el contexto educativo (Edel, 2003).

Dado a que el contexto social es muy importante en el aprendizaje de los alumnos, una teoría que le da sustento al desempeño académico es la Teoría Social desarrollada por Vygotsky (1978), pues el aprendizaje va desde el exterior del sujeto al interior, es decir, que para este autor, el conocimiento se da a través de un intercambio social, siendo primero interpersonal, para luego pasar a ser intrapersonal. Pozo (2006) refiere que en la teoría de Vygotsky (1978) los procesos de instrucción de facilitación externa de mediadores tienen gran importancia y que la idea de

situar los procesos de aprendizaje en estrecha relación con la instrucción, hacen a esta teoría muy actual dentro de la psicología cognitiva.

1.1.3. Aspectos a considerar en la medición del desempeño académico.

Históricamente se ha considerado las calificaciones de los alumnos como la forma de medición del desempeño académico, tanto por docentes como por investigadores (Edel, 2003). Al respecto de las calificaciones, Cascón (2000, p. 2), declara que “éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.”

Sin embargo, debido a que el desempeño académico se considera un concepto multifactorial, los investigadores al realizar sus mediciones utilizan diferentes variables que se ha observado tienen una influencia en el desempeño académico, como pueden ser, los docentes, la estructura familiar, la organización y gestión de las escuelas, así como características socioeconómicas y personalidad de los alumnos (Hernández et al, 2006).

1.2. Factores que afectan el desempeño académico

González-Pienda (2003) manifiesta que es difícil delimitar los factores que afectan el desempeño académico, ya que éstos se encuentran estrechamente ligados unos con otros, lo que dificulta identificar sus efectos sobre el mismo. A pesar de esta dificultad, el mismo autor agrupa estas variables en dos niveles: (1) personales, que incluyen los aspectos de inteligencia, conocimientos, género y la parte motivacional como es metas de aprendizaje, autoconcepto del alumno, y (2) contextuales, que involucra las variables socioambientales, institucionales e instruccionales.

A la fecha se han realizado numerosas investigaciones para tratar de determinar cuáles factores son los que tienen mayor incidencia en el éxito o fracaso escolar, en las que se ha encontrado que los factores que afectan el desempeño académico operan de forma combinada y dependen del contexto, pues pueden cambiar de una escuela a otra, zona o región (Heredia y Calderón, 2014).

1.2.1. Motivación. La motivación es uno de los factores que se ha encontrado tiene influencia positiva en el desempeño académico y las calificaciones escolares (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007). Ormrod (2005) señala que la motivación logra aumentar la atención del estudiante, además favorece el aprendizaje con estrategias eficaces.

La motivación es definida como “un estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades” (Ormrod, 2005, p. 480), siendo ésta la que determina si algo es aprendido y cómo es aprendido. Para Perales y González (2014) definir motivación es una tarea difícil debido a la diversidad de factores que intervienen, por lo que consideran se dificulta su medición. Alonso (1997, citado por Lamas, 2008) sugiere que la motivación tiene incidencia en la manera de pensar y por lo tanto en el aprendizaje.

La definición que acotó este estudio refiere que la motivación es un proceso en el que intervienen diferentes conductas, ya sean propias o adquiridas, que mueven al individuo a cumplir un objetivo o una meta fijado con anterioridad.

Las teorías que explican la motivación distinguen entre la intrínseca y la extrínseca. La primera se considera que es la que conduce al estudiante a que se apropie del conocimiento (Suárez y Martínez, 2014). Por su parte, Naranjo (2009) manifiesta que cuando las personas tienen la oportunidad de tomar responsabilidad personal de su aprendizaje, así como planear sus metas y monitorearlas, hace que aumente la motivación intrínseca en ellas. La motivación intrínseca puede ser positiva o negativa. Positiva cuando lleva al éxito en sus tareas. Negativa cuando produce ansiedad, tristeza o disgusto (Suárez y Martínez, 2014).

Por motivación extrínseca se entiende cuando intervienen objetos o eventos que llevan a la realización de tareas o actividades (Ospina, 2006). Lamas (2008, citado por Suárez y Martínez, 2014) por su parte refiere que la motivación extrínseca en el medio escolar es la que lleva a obtener buenas calificaciones para ganar recompensas o el reconocimiento de los demás.

1.2.1.1. La Teoría de Motivación de Maslow. Abraham Maslow es considerado uno de los autores pioneros en estudiar la motivación y su jerarquía de necesidades se ha convertido en un modelo utilizado ampliamente. Según Maslow (1954), todas las necesidades humanas se pueden jerarquizar. Las necesidades primarias por satisfacer son las fisiológicas (tienen que ver con el vivir). Siguiendo con las necesidades que él llama superiores: seguridad, amor, estima y por último, la autorrealización. Para él estas necesidades superiores son tan reales y esenciales como es la necesidad de comer. Asimismo, estas necesidades superiores son las que producen más felicidad en el individuo y lo conducen a un mayor crecimiento.

Con respecto a la Teoría de Motivación de Maslow, Ormrod (2005) señala que aunque ha sido criticada principalmente porque no se ha encontrado evidencia que sustente la naturaleza de las jerarquías en la motivación humana, en otros aspectos sí tiene mérito debido a que tiene sentido el que las personas primero se preocupen de su bienestar fisiológico y su seguridad personal, antes de satisfacer las necesidades que tienen que ver con el entorno.

1.2.1.2. La Teoría de la Atribución de Weiner. Dentro de las teorías de la motivación del logro desde la perspectiva cognitiva destaca la Teoría de las Atribuciones Causales. De acuerdo a Brenlla (2004), uno de los autores más importantes que trata de explicar esta teoría es B. Weiner. El elemento central de la misma establece que la conducta motivada está siempre en función de dos factores: las expectativas que la persona tiene para lograr una meta y el valor o incentivo que está asignado a esa meta. El autor agrega que la base de la teoría de Weiner sobre la que está sustentada la motivación de logro, es el deseo de la persona de alcanzar el éxito o de evitar el fracaso, así como la búsqueda de dominio y la aspiración de destacar.

Por su parte Manassero y Vázquez (1998) manifiestan que la teoría de Weiner ha recibido apoyos importantes; sin embargo, algunas investigaciones realizadas han puesto en duda la relación entre atribuciones y expectativas, o conducta y expectativas.

1.2.1.3. Motivación en el aprendizaje. Según Edel (2003) la motivación escolar es un proceso en el que intervienen variables tanto cognitivas como afectivas. Dicho proceso va de la mano con otro que es el aprendizaje.

De igual forma, para Valle, González, Barca, y Núñez (1996) el aprendizaje escolar está determinado por variables cognitivo-motivacionales y afirman que las investigaciones que se han realizado coinciden en que hay una relación entre lo cognitivo y lo motivacional. A este respecto, Naranjo (2009) indica que las teorías de motivación con base cognitiva son importantes en la educación, ya que permiten que exista un mejor entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar de los alumnos.

1.2.1.4. Instrumentos para medir motivación. Alonso (2007) refiere que existe la preocupación entre los docentes de cómo hacer que los alumnos se esfuercen por aprender y es difícil determinar qué información debemos de preguntar, o bajo que supuestos se debe de trabajar al momento de querer saber qué es lo que los motiva o interesa en el aprendizaje. Con respecto a los instrumentos que se utilizan para la medición de la motivación, Manassero y Vázquez (1998) manifiestan que a pesar de que el concepto de motivación ha tenido una gran evolución en los últimos años, no ha sido así con los instrumentos.

A continuación se detallan algunos de los instrumentos que miden la motivación y que tienen como base las teorías de atribución de Weiner (1986), motivo de logro valor-expectativa de Atkinson (1964) y la teoría de motivación de logro formulada por Dweck y Elliot (1983), considerando los componentes, características o conductas observables que pueden llegar a determinar el que una persona esté motivada o no hacia el aprendizaje o hacia una tarea por desarrollar.

La *Escala Atribucional de Motivación al Logro* (EAML) es un instrumento que está basado en la Teoría Atribucional de Weiner (1986), la cual es considerada motivacional por su autor, pues combina elementos de atribución causal y emociones para tratar de explicar la conducta del logro. El modelo propuesto por Weiner considera el lugar de causalidad o *locus* de control, estabilidad y controlabilidad como dimensiones fundamentales y cuenta con el respaldo de investigaciones

realizadas recientemente lo que le da fuerza a sus planteamientos, facilitando la comparación con otros estudios (Durán-Aponte y Pujol, 2013).

Con respecto a la teoría de Atkinson (1964), se encuentra el cuestionario de *Motivación y Ansiedad de Ejecución* (M.A.E) diseñado por Pelechano (1975, citado por Alonso, 2007). Según Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb (2011) la teoría de Atkinson argumenta que son importantes el motivo para conseguir el éxito, o la esperanza de éxito, y el motivo para evitar el fracaso o miedo al fracaso. Asimismo, manifiestan que el ser humano se siente motivado especialmente por objetivos o metas que tienen un grado de dificultad próximo, o ligeramente por arriba del grado de sus recursos o habilidades, concluyendo que entre menos se espera un resultado, mayor es el valor del incentivo unido al mismo.

En cuanto a la validez, Alonso (2007) refiere que el manual no proporciona datos empíricos sobre la validez predictiva de la prueba, a pesar del señalamiento del autor de que existe una entre los factores con el rendimiento académico entre los adolescentes, pero con distinta intensidad.

Otro instrumento para la medir la motivación es el cuestionario MAPE-1 que fue desarrollado por Alonso Tapia y Sánchez Ferrer (1992) basándose tanto en la teoría de motivación de logro de Dweck y Elliot (1983) y en los planteamientos de Pelechano (1975, citado por Alonso, 2007). En este cuestionario los autores miden la motivación a través de tres dimensiones que son: motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos versus motivación por el aprendizaje o incremento de competencia; vagancia versus disposición al esfuerzo y motivación de lucimiento. Se ha estudiado la validez predictiva del instrumento, encontrando que los índices permanecían prácticamente invariables (Alonso, 2007).

1.2.2. Autodirección. Los cambios que se han realizado en los últimos treinta años en la Psicología Educativa han colocado al aprendizaje autorregulado en el centro de la investigación y en uno de los ejes de la práctica educativa (Torrano y González, 2004). Lamas (2008), manifiesta que cada vez hay más investigaciones que destacan la importancia de hacer que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, capaces de regular su propio aprendizaje. Los primeros estudios

estuvieron enfocados en el aprendizaje de adultos (Narváez y Prada, 2005); en la actualidad los estudios van desde los niveles básicos hasta posgrado.

Con respecto a la confusión entre los conceptos de aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado, Cerda y Osses (2012) encontraron que la principal similitud entre autodirigido y autorregulado es que ambos consideran la definición de metas, análisis de tareas, la autoevaluación y la utilización de estrategias metacognitivas. En cuanto a las mayores diferencias, éstas se encuentran en las disciplinas de origen, siendo en el aprendizaje autodirigido la educación y en el aprendizaje autorregulado la psicología. Un vínculo entre ambos conceptos sería el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida, que al final es lo que se busca.

Con base en lo anterior, para efectos de esta investigación se utilizará el concepto de aprendizaje autodirigido.

En cuanto a una definición, Knowles (1975, citado por Oddi, 1987) lo define como un proceso en el cual el aprendiz asume la responsabilidad de planear, conducir y evaluar su propio aprendizaje.

Con respecto a los componentes, para Cázares (2009) la autodirección es un concepto en el que se observan los siguientes componentes: 1) Planeación y selección de estrategias de aprendizaje; 2) Autorregulación y motivación; 3) Independencia y Autonomía; 4) Uso de la experiencia y conciencia crítica y 5) Interdependencia y valor social.

1.2.2.1. Teoría del aprendizaje autorregulado (Self-Regulated Learning).

Según Zimmerman (pionero en esta teoría) y Schunk (2011) el aprendizaje y el desempeño autorregulado se refieren a los procesos por medio de los cuales los estudiantes de manera individual activan y mantienen conductas, afectos y cognición que orientados sistemáticamente permiten el logro de metas personales. Los autores agregan que también el apoyo motivacional es esencial para las personas autorreguladas, ya que se involucran en un ciclo autorregulatorio al fijarse metas y compromisos.

Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons (1992) en su artículo publicado, señalan que existe una vinculación del aprendizaje autorregulado con la perspectiva social cognitiva, ya que los aprendices dirigen sus procesos de aprendizaje y logros a través de fijarse metas que sean retadoras y asimismo, los aprendices muestran un alto sentido de eficacia en sus capacidades.

1.2.2.2. El Aprendizaje autodirigido. Cázares (2009) menciona que en general todas las personas poseen un cierto nivel de autodirección y que este se puede desarrollar a través de técnicas y estrategias. Agrega que el componente *Potencial Interno* es decisivo para el desarrollo de la autodirección ya que se refiere a la motivación intrínseca, el esfuerzo autorregulado y una autoestima elevada del individuo, lo que se considera necesario para desarrollar un perfil de autodirección más balanceado.

Villa y Zamudio (2014) señalan que a través de la autodirección del aprendizaje los alumnos son capaces de aprender por su propia cuenta, lo que los lleva a desarrollar la habilidad para aprender para la vida, pero que para que esto suceda es necesario que se presente tanto la responsabilidad como el deseo por parte del alumno por aprender, así como las condiciones para el aprendizaje autodirigido, ya sea de forma individual, en grupo o bien con el apoyo de un experto.

1.2.2.3. Instrumentos que miden el perfil de autodirección. Peñalosa, Landa y Vega (2006) afirman que la autorregulación es un fenómeno muy complejo por todos los componentes que incluye y que esta misma complejidad ha llevado a que se diseñen diferentes alternativas de evaluación. A continuación se detallan algunos instrumentos dentro de la perspectiva social cognitiva y que están basados en las teorías del aprendizaje autodirigido de Zimmerman (2000), Pintrich (2000) y Cázares (2009).

Dentro de los instrumentos que miden la autorregulación como aptitud Effeney, Carroll y Bahr (2013) mencionan el SRLIS (*Self Regulated Learning Interview Schedule*) diseñado por Zimmerman y Martinez-Pons en 1986 y que se utiliza para entrevistas estructuradas. Las respuestas son codificadas de acuerdo a 15 categorías relacionadas con conductas autorreguladas identificadas por los autores

del instrumento. Con respecto a la validez, Effeney et al (2013) afirman que el SRLIS tiene un alto grado comparado con entrevistas que codifican respuestas que utilizan categorías de relación causal (*post hoc*).

Otro instrumento que mide la autorregulación como aptitud es el MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) basado en la teoría de Pintrich (2000) y fue desarrollado por Pintrich y De Groot (1990). El modelo propone que existen tres componentes motivacionales que pueden estar vinculados a tres diferentes componentes del aprendizaje autorregulado, (1) expectativa, (2) valor y (3) afectivo. El cuestionario consta de 81 ítems y en cuanto a su validez, Peñalosa y Castañeda (2011) refieren que ha sido utilizado exitosamente en países de habla inglesa; sin embargo, no ha demostrado una adaptación plena en culturas de habla hispana.

El *Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido* (CIPA) fue elaborado por Cázares en 2002 para medir los cuatro componentes que explican la autodirección mencionados en los párrafos anteriores. El instrumento consiste de 41 ítems directos con escala Likert de 5 opciones y el resultado del CIPA se obtiene a través de la integración de los cuatro componentes, que son ordenados de manera aleatoria. En cuanto a su confiabilidad, Cázares y Ponce (2009) reportan que es confiable, ya que el CIPA fue diseñado para poblaciones mexicanas y es altamente recomendado para medir el perfil de autodirección de estudiantes desde preparatoria hasta posgrado en la modalidad en línea. Los componentes son: 1) Planeación y selección de estrategias de aprendizaje; 2) Autorregulación y motivación; 3) Independencia y Autonomía y 4) Uso de la experiencia y conciencia crítica.

Aceves (2008) manifiesta que después de realizar una revisión de la literatura sobre la sociedad del conocimiento y sobre la autodirección, se llevó a cabo un análisis que justificara la inclusión de nuevo ítems en el CIPA original, por lo que a esta revisión se le llamó CIPA+ (2008), y ahora consiste de 50 reactivos, agregándose el componente 5) Interdependencia y valor social.

1.3. Investigaciones similares

En la investigación de Villa y Zamudio (2014) se buscó responder la pregunta: ¿Existen diferencias en el perfil de autodirección entre los alumnos de preparatoria con alto y bajo rendimiento académico? Con metodología de enfoque cuantitativo y participantes alumnos de sexto semestre de bachillerato, se evaluó el perfil de autodirección y se comparó con el rendimiento académico, utilizando el cuestionario CIPA+ versión 2010 aplicado en línea. Los hallazgos mostraron que el 72% de los alumnos presentan un perfil de autodirección óptimo y en el 38% restante se ubica en nivel bajo o insuficiente. Las autoras concluyen que entre más alto es el perfil de autodirección, aumenta la probabilidad de un rendimiento alto académico en los alumnos de preparatoria; sin embargo, el grupo muestra está afectado por factores externos, por lo que no están necesariamente motivados por el deseo de ampliar sus conocimientos o destrezas.

Aprendizaje autodirigido y desempeño académico fue realizado por Narváez y Prada (2005) con alumnos universitarios de Perú. El enfoque fue cuantitativo y los instrumentos utilizados fueron: una adaptación de la *Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido* de Narváez (2003, citado por Narváez y Prada, 200) y un cuestionario de motivación. Entre los principales hallazgos está que el aprendizaje autodirigido evoluciona de acuerdo con la edad y el nivel de educación. Sin embargo, un dato importante que no se muestra en esta investigación es si se logrará un aumento en los promedios de los alumnos, como así lo indican las autoras ya que los resultados muestran una relación entre variables, pero no de causalidad.

Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, y González-Pienda (2006) llevaron a cabo la investigación titulada *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio* de tipo cuantitativo, con 447 alumnos de secundaria en España. Los instrumentos utilizados para la evaluación de las estrategias cognitivas fueron el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio* (CECAE); las estrategias de autorregulación fueron medidas a través del *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio* (ECE) y las metas académicas a través del *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria* (CEMA-II). Entre los hallazgos están que entre más altas son las metas de aprendizaje, es mayor el uso que hacen los estudiantes de las diferentes estrategias

cognitivas y de autorregulación del estudio. Con respecto a la motivación, la metas orientadas a la defensa del autoestima, se encontró que el que los alumnos dispongan de niveles bajos, moderados o altos en este tipo de metas no tiene ninguna incidencia en la mayor o menor utilización de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio; sin embargo, no proporcionan algún tipo de explicación para este hallazgo.

Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado realizado por Suárez, Fernández y Anaya (2005) con 632 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación en España. El enfoque de la investigación es cuantitativo y se aplicaron dos tipos de cuestionarios: 1) Las *escalas de orientación a metas* elaboradas por Skaalvik en 1997 y 2) El *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (CEAM II). Se concluyó que la ansiedad afecta de forma directa y positiva a las metas de frustración, tarea y ensalzamiento, así como a las estrategias autorreguladoras de autorregulación metacognitiva. Otro resultado encontrado es que la estrategia autorreguladora de búsqueda de ayuda afecta de forma directa, significativa y positiva a la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, y asimismo ésta afecta sobre la estrategia de gestión del tiempo y del esfuerzo. Los resultados obtenidos son significativos, mas como los mismos autores lo destacan, es necesario seguir profundizando en la relación con otro tipo de variables con las ya presentadas.

Sánchez (2012) realizó el estudio *La adquisición de competencias mediante la autonomía en el proceso de aprendizaje autorregulado* con 118 alumnos del grado de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación en el Campus de la Universidad de Valencia, España. La investigación es de corte cuantitativo y el instrumento utilizado fue el cuestionario MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) compuesto por 31 afirmaciones. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes conceden un valor mayor al concepto de autoeficacia hacia el aprendizaje y la ejecución académica, asimismo, manifiestan que sus resultados son producto de su esfuerzo personal y de factores externos como el maestro. Sin embargo, el autor no deja claro si los estudiantes de esta área de conocimiento muestran una implicación con el aprendizaje.

Suárez y Martínez (2014) realizaron una investigación que partió con la pregunta ¿Cuál es el impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional en una universidad privada?, con una muestra de 182 estudiantes de una Universidad privada de Colombia, dividiendo por un lado la carrera y por otro el turno, diurno o nocturno. El enfoque cuantitativo con corte *ex post-facto*, no experimental, transeccional. Se utilizaron tres tipos de instrumentos. Los hallazgos más importantes encontraron que a medida que los estudiantes avanzan en los semestres, la motivación intrínseca tiene un mayor impacto en el desempeño académico. En cuanto a la motivación extrínseca, los resultados obtenidos son contrarios a los obtenidos en la motivación intrínseca, ya que muestra que frente a una baja motivación, el rendimiento es mayor.

Un dato que sería importante tener en cuenta es el porcentaje de alumnos que no terminan la carrera y si es por falta de motivación o por problemas económicos.

Zavala y Camacho (2014) plantearon la siguiente pregunta: ¿Existe una relación entre aprendizaje autónomo y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato? El diseño de investigación es transversal o transeccional, de tipo descriptivo y correlacional, y la muestra consistió en 72 alumnos del bachillerato universitario incorporado a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Los instrumentos elegidos para la recolección de datos son el *Perfil de Autonomía del Aprendiziente (PAA)* formato largo en línea, versión 3.0 en español, el cual está integrado por cuatro cuestionarios. El hallazgo más importante encontrado en esta investigación es que no existe una relación entre aprendizaje autónomo y rendimiento académico en los estudiantes de bachillerato; por lo que se cumplió el objetivo de la investigación. La mayoría de los participantes de la muestra fueron alumnos del primer año de bachillerato, por lo que no muestra si esta relación entre las variables se mantiene en los siguientes semestres.

Perales y González (2014) en su estudio *Análisis de correlación de los niveles de autoestima, motivación e inteligencia emocional con el rendimiento académico de alumnos de bachillerato*, enfocada a la materia de matemáticas y se midieron las relaciones entre rendimiento académico con motivación, autoestima e inteligencia

emocional. Con un enfoque cuantitativo y un *ex-post-facto* transeccional de tipo correlacional y una muestra de 96 estudiantes de 5° semestre de bachillerato de una institución privada, se recolectó información a través de los siguientes instrumentos: un cuestionario que se diseñó exprofeso para la investigación, la *Escala de autoestima de Rosenberg*, la *Escala Atribucional de Motivación de Logro* (EAML) y *The trait meta-mood scale* (TMMS-24). Los hallazgos se refieren a la motivación con el desempeño académico, ya que muestran que los alumnos con niveles de motivación altos, también presentan niveles de autoestima altos y saben cómo reparar y controlar sus emociones. La investigación se realizó con una muestra de alumnos con características muy particulares, por lo que sería importante que se comparara con investigaciones hechas con muestras mayores y de diversas características.

En la investigación realizada por Hernández et al (2006) titulada *Factores asociados con el desempeño académico EXANI-I, Zona Metropolitana Cd. de México 1996-2000*, participaron cinco generaciones de sustentantes al examen de educación media superior en la Zona Metropolitana de la Cd. de México, oscilando el número entre 229 y 262 mil individuos por año. El tipo de diseño de investigación utilizado fue cuantitativo y el instrumento el EXANI-I, el cual está integrado por 128 preguntas, divididas en 10 áreas. Se consideraron como variables las características socioeconómicas y educativas de los sustentantes, el nivel de escolaridad de ambos padres y los hallazgos mostraron que el porcentaje total de aciertos en promedio durante los 5 años de aplicación del examen es de 50.7%. Se encontró que las características que hacen más probable un bajo desempeño son los estudiantes con bajos promedios en secundaria, cuyos padres tienen bajo nivel de escolaridad y de ingreso, que pertenecen al género femenino, que además dedican poco tiempo al estudio y a la lectura fuera del horario escolar y que cursaron sus estudios ya sea en telesecundaria, secundarias para trabajadores o abierta. Sin embargo, el estudio también mostró que la variable de desempeño académico tiene un comportamiento independiente al de los factores socioeconómicos que se analizaron, por lo que es importante profundizar en los factores que influyen en esta variable.

Montalvo, Gil y Hernández (2014) llevaron a cabo una investigación titulada *Estrategias educativas utilizadas por los docentes que favorecen la autodirección en el aprendizaje de los alumnos de 5º año de preparatoria* con una muestra de 4 profesores de la plantilla de docentes del 5º año de preparatoria, de las materias básicas como son matemáticas, literatura, biología e inglés, y 22 alumnos que forman la totalidad de los alumnos del 5º año de preparatoria Instituto México Siglo XXI, en el Estado de México. El enfoque cualitativo y los instrumentos fueron el método evaluativo para determinar las estrategias que utilizaron los 4 docentes y los efectos en los alumnos y el método de análisis de los efectos.

Los hallazgos mostraron que los docentes manifiestan la necesidad de desarrollar las habilidades de autodirección en el aprendizaje que les ayuden a los alumnos a mejorar la comprensión lectora y ser más analíticos. En cuanto a la motivación, muchos de sus alumnos no la reciben por parte de los padres. Los resultados de los grupos focales confirmaron lo expuesto en la teoría. El estudio muestra que hay diferencia sobre la percepción entre los docentes y los alumnos en lo que se refiere a la motivación, ya que ellos expresan estar motivados, sin embargo, los docentes no lo perciben de esa manera.

2. Planteamiento del Problema

En el presente capítulo se presentan los antecedentes y argumentos que llevaron al planteamiento del problema, así como las justificaciones y objetivos trazados para esta investigación.

2.1. Antecedentes

Algunos alumnos, especialmente del nivel de secundaria, tienden a ver a la Historia como una colección de hechos que sucedieron hace mucho tiempo, como una forma de conocimiento “muerto”, pues las evidencias que existen son fósiles o ruinas arqueológicas. Igualmente, otros alumnos consideran que los conocimientos de Historia no tienen la misma utilidad si se le compara con otras materias como son las matemáticas o las ciencias (Díaz Barriga, 1998).

Otro problema al que frecuentemente se enfrenta el docente de Historia es el de la motivación, como lo refiere Casal (2011), quien condujo una investigación con alumnos de Historia a nivel secundaria en el estado de Michoacán y dentro de los resultados se encontró que a un 80% de los alumnos les aburren los temas históricos y casi al 70% les aburre la forma de enseñar del profesor. La autora concluyó que para los jóvenes el estudio de la Historia no estimulaba su curiosidad y que cuando no existe en el estudiante un deseo de conocer algo nuevo, no tendrá la necesidad de aprender; por lo que la motivación es fundamental para que se logre un aprendizaje significativo.

Aunado a lo anterior, se encuentra el hecho de que muchos alumnos de educación básica no tienen las habilidades necesarias para la comprensión de textos, hacer inferencias o emitir juicios críticos, como lo muestra Díaz Barriga (2001) en la investigación realizada con alumnos del nivel de bachillerato y que es un factor que incide en el desempeño académico de los mismos.

Un aspecto que se ha observado y que ha sido objeto de estudio es el de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. A este respecto, Pérez y Ospina (2010) encontraron que sí existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico en la investigación que llevaron a cabo con estudiantes de psicología, especialmente entre estudiantes con estilo activo. Por su

parte, Gutiérrez, Salmerón y Martín (2012) realizaron una investigación con estudiantes universitarios de diversas ramas científicas, encontrando que los estudiantes de Ciencias Sociales, dentro de las cuales se encuentra la Historia, mostraron un menor uso de estrategias de autorregulación comparado con estudiantes de Ingeniería y Ciencias de la Salud.

Por otro lado, existe la necesidad de elevar la calidad de la educación y preparar adecuadamente a nuestros alumnos para que desarrollen todas sus capacidades y enfrenten la nueva sociedad del conocimiento, formándolos en competencias y capacidades que les permitan lograr un aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de toda la vida, lo que también se conoce como aprendizaje autorregulado (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006).

2.2. Problema de investigación

En los últimos años se ha observado que un gran número de alumnos que cursan el primer grado de secundaria presentan un bajo desempeño académico especialmente en la materia de Historia, comparado con otras materias, así como una falta de interés por los temas tratados en la clase, ya que no los consideran de utilidad, además de carecer de las habilidades básicas para la comprensión de textos. Esta realidad hace pensar que se debe de investigar esta situación; por lo que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre el perfil de autodirección y el nivel de motivación con el desempeño académico de los alumnos que cursan Historia a nivel secundaria?

Y las siguientes preguntas secundarias:

¿Cuáles son los componentes del perfil de autodirección que tienen desarrollados los alumnos que cursan Historia?

¿Cuáles son los componentes del perfil de autodirección que les falta desarrollar a los alumnos de Historia?

¿Cuál es el nivel de motivación de los alumnos que cursan la materia de Historia a nivel secundaria?

2.2.1 Objetivos de la investigación. El objetivo principal fue: Describir la influencia del perfil de autodirección y nivel de motivación con el desempeño académico de los alumnos que cursan Historia a nivel secundaria.

Y como objetivos específicos:

Enlistar los niveles de motivación que tienen los grupos que cursan Historia.

Enlistar los niveles de perfil de autodirección de los alumnos que cursan Historia.

2.3. Justificación de la investigación

A través de la enseñanza de la Historia en la escuela se ha buscado que los alumnos se conviertan en ciudadanos activos y empáticos, y que además desarrollen habilidades del pensamiento; por lo que es muy significativo elevar su desempeño académico en esta materia. De igual forma, una importante justificación para lo planteado en la presente investigación fue el hecho de que las investigaciones que se han realizado en los últimos años han mostrado de manera reiterada que existe una relación entre el aprendizaje autodirigido y el éxito educativo (Rosario et al, 2014).

Dentro los beneficios que se buscó obtener fue el proveer información sobre qué componentes de la autodirección hacia el aprendizaje poseen los alumnos y cuáles les faltan por lograr; para de esta manera proveer información a la comunidad escolar para que realicen actividades que desarrollen los aspectos faltantes. Asimismo, poder determinar qué puede hacer la escuela para motivar el logro del aprendizaje de la Historia.

Igualmente, que los maestros cuenten con herramientas que les permitan conocer cuáles son los mejores predictores del rendimiento académico de los alumnos, así como fomentar la motivación entre ellos (Garrido, Jiménez, Landa, Páez y Ruiz, 2013), todo esto redundando en una mayor calidad educativa.

2.4. Delimitaciones de la investigación

El estudio se circunscribió solamente a una escuela y a tres grupos de los cinco que hay en el primer grado de secundaria. En cuanto al tiempo, el estudio solamente

contempló dos meses durante el ciclo escolar, ya que se considera que fue un tiempo suficiente para medir la relación entre el nivel presente de motivación y perfil de autodirección con el promedio obtenido por cada alumno en la materia de Historia. Una limitación que mostró el presente estudio fue el no tener entrevistas con alumnos, y que la motivación se midió en un solo momento, siendo esto una medida temporal.

3. Método

En este capítulo se detallan el tipo de metodología seleccionada para la presente investigación, los instrumentos que se aplicaron, así como una descripción de los participantes, la población y la muestra. Todo redundó sobre el planteamiento de la pregunta principal de investigación: ¿Existe relación entre el perfil de autodirección y el nivel de motivación con el desempeño académico de los alumnos que cursan Historia a nivel secundaria?

3.1. Enfoque y diseño de investigación

El enfoque que se utilizó en esta investigación es de corte cuantitativo, ya que con este enfoque lo que se busca es recolectar datos para probar la pregunta de investigación, así como establecer patrones de comportamiento a través del análisis estadístico y la medición de las variables definidas en el planteamiento del problema. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diseño de esta investigación fue del tipo no experimental o *ex post-facto*, pues no se va a construir ninguna situación, sino solamente observar las ya existentes. Asimismo, debido a que los datos se recolectarán en un solo momento, el diseño que tendrá esta investigación es transversal o transeccional y correlacional-causal puesto que se describirá la relación entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández et al, 2006).

3.2. Contexto sociodemográfico

La institución educativa donde se realizó el estudio es un colegio privado de educación bilingüe, localizado en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, y el cual tiene una trayectoria de más de 30 años. Está ubicado en una zona residencial de clase media-alta y tiene una población aproximada de 900 alumnos, que van desde los niveles de preescolar hasta bachillerato. Los salones están equipados con proyectores y pizarrones interactivos. Los alumnos tienen la tableta como herramienta. La mayoría de los alumnos provienen de familias de nivel socio-económico medio-alto y muchos de ellos son afectos a la tecnología.

3.3. Participantes

Fueron adolescentes con edades entre los 13 y 14 años, que cursaban primer grado de educación secundaria. Todos cursaron la materia de Historia con el mismo docente.

3.4. Población y Muestra

Para la presente investigación se tomó una muestra de 78 alumnos (42 mujeres y 36 hombres), de una población total de 136 que cursan el primer grado de secundaria del ciclo escolar 2014-2015. El tamaño de la muestra fue determinada con base a la disponibilidad de los recursos, así como de los participantes. La muestra fue dirigida (grupos ya armados por la escuela) ya que se utilizaron elementos que ya integraban un grupo de estudio, se cuidó así mismo que se cumplieran con la cantidad de casos solicitada como mínimo de la muestra (Valenzuela y Flores, 2012).

3.5. Instrumentos

Por tratarse de una investigación de enfoque cuantitativo, los instrumentos que se seleccionaron fueron cuestionarios cerrados para medir las variables contenidas en la pregunta de investigación, que en este caso fueron el desempeño académico, la motivación y el perfil de autodirección.

En la siguiente tabla se muestra una breve descripción de las variables y los instrumentos utilizados en esta investigación.

Tabla 1.

<i>Descripción de Instrumentos</i>				
<i>Variable</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Definición operacional</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Ítem</i>
Desempeño académico	El grado de conocimientos presentado en un área o materia equiparado con la edad y el nivel académico. (Jiménez, 2000, citado por Edel, 2003)	El resultado obtenido bimestral en la materia de Historia, mismo que puede estar influenciado tanto por factores personales como escolares.	Reporte de calificaciones	Escala de calificación 0-69 Bajo 70-89 Promedio 90-100 Alto
Motivación	Estado que interiormente nos mueve a actuar y nos guía a realizar determinadas actividades (Ormrod, 2005)	Es la cualidad en el alumno que lo lleva a actuar y mantenerse enfocado para alcanzar un alto desempeño académico	Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)	Subescalas 1) Motivación de Tarea/Capacidad, 2) Motivación de Esfuerzo, 3) Motivación de Interés, 4) Motivación de Exámenes 5) Motivación de Competencia del Profesor. 50
Perfil de Autodirección	Un proceso en el cual el aprendiz asume la responsabilidad de planear, conducir y evaluar su propio aprendizaje. (Knowles, 1975, citado por Oddi, 1987)	Conjunto de habilidades que inducen al alumno a controlar y dirigir su aprendizaje	Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+)	

3.5.1 Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML). Este cuestionario se usó para medir la motivación de logro académico. Fue desarrollado por Manassero y Vázquez (1998) de la Universidad de las Islas Baleares en España y está basado en la Teoría Atribucional de Weiner (1986). El instrumento consta de 22 ítems de diferencial semántico que se valoran con una gradación de 1 a 9 puntos. Asimismo, maneja cinco subescalas de motivación, las cuales están asociadas a causas singulares de logro, siendo estas: Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación

de Esfuerzo, Motivación de Interés, Motivación de Exámenes y Motivación de Competencia del Profesor.

La selección de este instrumento se hizo con base al hecho de que está fundamentado en el modelo motivacional de Weiner, y a que su escala incluye causas que son frecuentemente atribuibles a los alumnos, como son las calificaciones, y aspectos como son el esfuerzo y sentimientos respecto al logro. Además, este instrumento se desarrolló en el idioma español, y fue probado y validado por sus creadores con alumnos de nivel de preparatoria. En el Apéndice A se muestra un formato del cuestionario.

3.5.2 Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+).

Este cuestionario fue utilizado para medir el perfil de autodirección. Este instrumento fue desarrollado por Cázares (2002) y el cual originalmente constaba de 41 ítems directos con escala Likert de 5 opciones. El resultado es obtenido a través de la integración de los cinco componentes, que son ordenados de manera aleatoria. Dichos componentes son: 1) Planeación y selección de estrategias de aprendizaje; 2) Autorregulación y motivación; 3) Independencia y Autonomía; 4) Uso de la experiencia y conciencia crítica y 5) Interdependencia y valor social. En 2008, se llevó a cabo una revisión de la literatura, concluyendo que se le agregarían nueve ítems más; por lo que ahora consiste de 50 ítems. Una ventaja de este instrumento es que fue diseñado para poblaciones mexicanas y los autores reportan que es muy confiable para medir el perfil de autodirección. Un formato de este cuestionario se muestra en el Apéndice B.

3.5.3 Desempeño Académico. La medición del desempeño académico fue a través de la calificación obtenida por los alumnos en la materia de Historia durante un bimestre. Esta calificación estuvo integrada por las diferentes actividades y evaluaciones realizadas durante un periodo de siete semanas y cuya ponderación es la siguiente: tareas 10%, trabajo en clase 10%, participación 10%, evaluación parcial 30%, examen 40%. La escala de calificaciones fue del 0 al 100 donde de 0 a 69 se considera bajo desempeño, 70 a 89 medio desempeño y 90 a 100 alto desempeño.

3.6. Procedimiento

1. Solicitar autorización a la dirección de la institución para levantar información de los alumnos.
2. Presentar a los alumnos los instrumentos y explicar la intención del estudio.
3. Los participantes respondieron la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML).
4. Los participantes respondieron el Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+).
5. Al terminar la aplicación de los instrumentos, se procedió a la calificación de los mismos y la elaboración de la base de datos. Dichos datos se vaciaron en un archivo Excel, quedando los instrumentos debidamente guardados.
6. Para el desempeño académico se tomaron las calificaciones de la materia de Historia correspondientes al periodo que comprende los meses de enero y febrero del año escolar 2014-2015.

3.7. Estrategia de Análisis

Para la estrategia de análisis, se procedió a realizar un análisis de estadística descriptiva, esto es, describir los datos y después realizar los análisis estadísticos para relacionar las variables.

Posteriormente, se procedió con el análisis estadístico inferencial, el cual se utiliza para probar hipótesis y estimar parámetros. Asimismo, por tratarse de un diseño correlacional-causal, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para distribución normal y el Rho de Spearman para correlaciones no paramétricas (Hernández, et al 2006).

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos seleccionados para dar respuesta a la pregunta planteada en la presente investigación: ¿Existe relación entre el perfil de autodirección y el nivel de motivación con el desempeño académico de los alumnos que cursan Historia a nivel secundaria?

Se aplicaron dos instrumentos a una muestra de 78 alumnos (42 mujeres y 36 hombres), de una población total de 136, los cuales cursan el primer grado de secundaria del ciclo escolar 2014-2015. Sus edades son entre 13 y 14 años. Los alumnos pertenecen a una institución de educación bilingüe privada que está localizada en una zona residencial de clase media alta en la ciudad de Monterrey, N.L.

El presente estudio incluye el análisis e interpretación de los datos, apoyado con el uso de tablas y figuras y contrastándolos con las teorías planteadas en el Marco Teórico.

4.1 Desempeño académico

Para medir el desempeño académico se tomaron las calificaciones obtenidas por los alumnos en un periodo de dos meses en la materia de Historia. Esta calificación se integró con las diferentes actividades realizadas durante un periodo de siete semanas y cuya ponderación es la siguiente: tareas 10%, trabajo en clase 10%, participación 10%, evaluación parcial (en este caso tres pruebas cortas) 30%, examen 40%. La escala que se utiliza para las calificaciones es del 0 al 100, donde de 0 a 69 se considera bajo desempeño, 70 a 89 medio desempeño y 90 a 100 alto desempeño.

Para la presente investigación se tomaron las calificaciones del periodo comprendido en los meses de enero y febrero. Del total de alumnos, o sea 78, que formaron la muestra estudiada, 28, esto es, el 36% de ellos, obtuvieron una calificación de alto desempeño; 37 alumnos, el 47% lograron una calificación de medio desempeño, y 13 alumnos, el 17%, su calificación fue de bajo desempeño.

A continuación en la Tabla 2 se muestra el análisis estadístico descriptivo de la calificación de Historia obtenida por los alumnos, diferenciada por género.

Tabla 2.

Análisis estadístico descriptivo de la calificación de Historia por sexos y total

<i>Calificación de Historia</i>	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desviación</i>		
					<i>Media</i>	<i>Típica</i>	<i>Varianza</i>
Femenino	42	44	56	100	85.79	11.222	125.929
Masculino	36	44	56	100	80.06	12.844	164.968
Total	78	44	56	100	83.14	12.260	150.305

En el análisis mostrado en la tabla anterior se puede observar que la media obtenida por el sexo femenino es ligeramente superior (7.3%) a la media obtenida por sexo masculino, aunque ambos están dentro del desempeño medio de la escala de calificaciones. La desviación típica del total nos indica que hay una dispersión en los datos de las calificaciones de los alumnos, especialmente entre los varones. Mientras que la varianza de 125.929 en las calificaciones del género femenino nos muestra que la mayor parte está en los rangos altos de la escala y las del 164.968 del género masculino indica que las calificaciones obtenidas por ellos están más alejadas del nivel alto.

4.2 Motivación

La siguiente variable a analizarse es la motivación y para la medición de la misma se aplicó a los alumnos el cuestionario Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), el cual fue desarrollado por Manassero y Vázquez (1998) y tiene 0.865 de confiabilidad en el índice de alfa Cornbach, el cual se considera aceptable al ser mayor de 0.75 (Hernández et al, 2006). Este instrumento consiste de 22 ítems que están divididos en cinco subescalas, las cuales miden lo siguiente: Motivación de Tarea/Capacidad; Motivación de Esfuerzo; Motivación de Interés; Motivación de Exámenes y Motivación de Competencia del Profesor.

En la Tabla 3 se puede apreciar la escala de motivación de cada una de las subescalas que componen este instrumento.

Tabla 3.

Escala de puntajes del Cuestionario Escala Atribucional de Motivación de Logro (Manassero y Vázquez, 1998)

<i>Subcategoría</i>	<i>Ítems asociados</i>	<i>Puntuación</i>	
		<i>Máxima</i>	<i>% del Total</i>
Interés	11,12, 13, 15, 20	45	25
Capacidad	7, 8, 9, 10, 21	45	25
Esfuerzo	6, 17, 18, 19	36	20
Examen	1, 3, 5, 14	36	20
Profesor	16, 22	18	10

Con respecto a los ítems 2 y 4, cabe señalar que no fueron tomados en cuenta debido a hablan de la suerte y la subjetividad de las calificaciones y que, de acuerdo a los autores Manassero y Vázquez (1998), se observó que no tienen una influencia significativa en el resultado de la motivación, como lo manifiestan en su investigación Perales y González (2014).

En la siguiente tabla se muestran los niveles de motivación y el puntaje que maneja este instrumento.

Tabla 4.

Niveles de motivación y puntaje de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)

<i>Nivel de Motivación</i>	<i>Puntaje</i>
Bajo	<80
Medio	81-120
Bueno	121-160
Alto	>160

Los resultados que se obtuvieron al aplicar este instrumento a la muestra estudiada con respecto a los niveles de motivación de logro se muestran en la Figura 1.

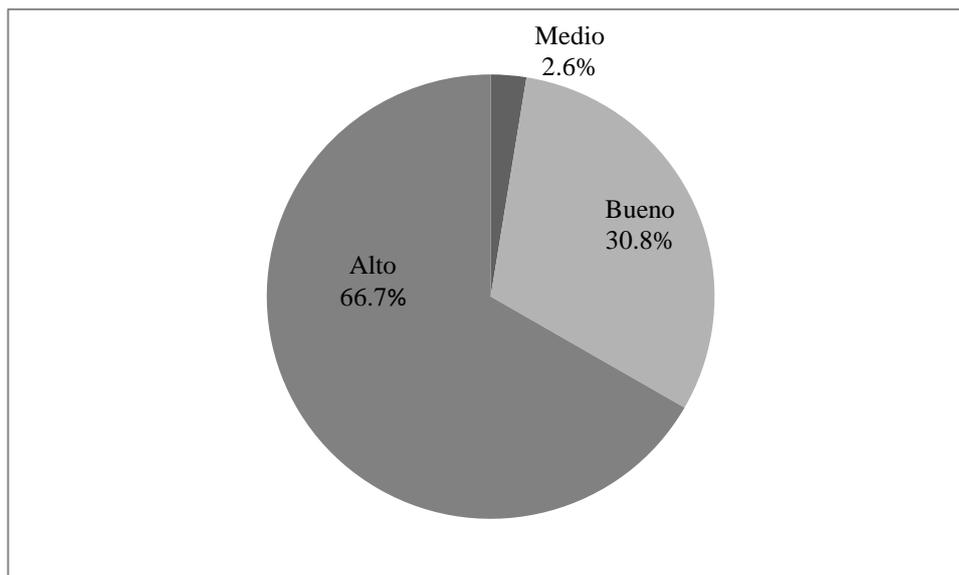


Figura 1. Nivel de motivación de logro de la muestra estudiada (N=78)

De los resultados mostrados en la Figura 1 se desprende que los puntajes obtenidos por los alumnos están entre los más altos del test, por lo que se puede interpretar que los alumnos tienen una alta motivación hacia la materia de Historia, ya que 66.7% de la muestra obtuvo puntaje arriba de 160, y 30.8% está dentro del nivel bueno de motivación. Con esto se da respuesta a la pregunta secundaria relacionada con el nivel de motivación de los alumnos que cursan la materia de Historia a nivel secundaria, mencionada en el Planteamiento del Problema. Asimismo, uno de los objetivos específicos planteados fue enlistar los niveles de motivación de los grupos que cursan Historia, los cuales son mostrados a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5.

Niveles de motivación de los grupos que cursan Historia

<i>Grupo</i>	<i>Nivel de motivación / Puntaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% de la muestra</i>
1	Bueno 121-160	6	22.2
	Alto >160	21	77.8
2	Bueno 121-160	7	29.2
	Alto >160	17	70.8
3	Medio 81-120	2	7.4
	Bueno 121-160	11	40.7
	Alto >160	14	51.9

n=78

Puntaje máximo=180

Con objeto de conocer el peso de cada una de las subescalas, se hizo el análisis con cada uno de los componentes utilizando la prueba de correlación de Pearson. Se eligió esta prueba ya que permite determinar si existe una relación lineal entre las variables, por intervalos, y que ésta no sea una relación al azar (Juárez, Villatoro y López, 2002). Los resultados obtenidos son mostrados en la Tabla 6.

Tabla 6.

Correlaciones de las subescalas con respecto a la motivación de logro.

<i>Correlaciones</i>	<i>Interés</i>	<i>Capacidad</i>	<i>Esfuerzo</i>	<i>Profesor</i>	<i>Examen</i>
Interés	1.000	.580**	.578**	.583**	.489**
Capacidad	.580**	1.000	.472**	.567**	.447**
Esfuerzo	.578**	.472**	1.000	.463**	.581**
Profesor	.583**	.567**	.463**	1.000	.405**
Examen	.489**	.447**	.581**	.405**	1.000

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

n=78

En los resultados de la Tabla 6 se puede observar que en general en todas las subescalas existe una alta correlación, lo cual demuestra que los alumnos tienen una alta motivación, coincidiendo con los resultados mostrados en la Tabla 5. Las correlaciones más significativas son Interés-Profesor (.583), Esfuerzo-Examen (.581) y Capacidad-Interés (.580). Lo anterior se puede interpretar que el interés de los alumnos hacia la materia de Historia está influido fuertemente por el maestro y también muestra que la capacidad está relacionada con el interés, lo que indica que

los alumnos con mayor capacidad son los que tienen mayor interés en la materia. En cuanto a la alta correlación de Esfuerzo-Examen, se puede interpretar que para la mayoría de los alumnos implica un esfuerzo presentar un examen debido a la alta ponderación que tiene (40%), y que dicha evaluación determina en cierta forma los conocimientos adquiridos en la materia (Edel, 2003).

Por otro lado, la correlación más baja en la prueba es la de Profesor-Examen (.405), dicha falta de significancia se puede interpretar a que es una actividad realizada por el alumno para demostrar sus conocimientos sobre la materia (Cascón, 2000).

4.3 Relación Desempeño Académico y Motivación

Se realizó un análisis de la relación de la motivación con el desempeño académico ya que se ha encontrado que ésta tiene una influencia positiva en las calificaciones obtenidas por los alumnos (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Ormrod, 2005). Con el propósito de demostrar esta relación, se realizó el análisis utilizando la prueba de correlación de Pearson, ya que esta prueba permite determinar si existe una relación lineal entre las dos variables y que esta relación sea significativa (Juárez et al, 2002). Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 7, por sexos y total.

Tabla 7.

<i>Correlación entre el desempeño académico y la motivación por sexos y total</i>			
<i>Correlación</i>	<i>Sexo Femenino</i>	<i>Sexo Masculino</i>	<i>Total</i>
Desempeño-Motivación	.725**	.617**	.648**

***. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*
n=78

En los resultados arrojados por la prueba de Pearson se puede observar en la Tabla 7 que existe una correlación significativa entre las variables desempeño académico y motivación, lo cual coincide con las investigaciones que se han realizado al respecto (González-Pienda, 2003; Garrido et al, 2013; Suárez y Martínez, 2014). De igual forma, esto va de acuerdo con lo que manejan las teorías cognitivas de la motivación, como lo manifiestan tanto Dweck y Elloit (1983); Valle

et al (1996); Edel (2003) y Naranjo (2009) en el sentido de que el aprendizaje escolar está determinado por variables cognitivo-motivacionales, y que ayudan a un mejor entendimiento de la conducta y desempeño académico de los alumnos. Esto también confirma lo manifestado por Dweck (1986) en cuanto a que los procesos motivacionales afectan el aprendizaje.

Igualmente se puede observar que en el sexo femenino la correlación es superior a la del sexo masculino, siendo esto consistente con los resultados de la Tabla 2, donde se muestra que el rendimiento académico del sexo femenino es superior comparado con el sexo masculino. A este respecto, Dweck (1986) señala que se han realizado muchos estudios para tratar de explicar las diferencias en el rendimiento académico entre el sexo femenino y el sexo masculino, concluyendo que en edades preadultas la tendencia es que generalmente las mujeres obtienen mejores calificaciones. Sin embargo, esta tendencia cambia, pues los hombres al alcanzar mayor edad mejoran sus calificaciones, siendo al contrario en el caso de las mujeres, pues ya no muestran un incremento significativo.

4.4 Perfil de Autodirección

El instrumento que se aplicó para medir el perfil de autodirección es el Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+), desarrollado por Cázares (2002) y revisado por Aceves (2008), el cual consta de 50 reactivos, con una escala Likert de 5 opciones y que están divididos en cinco componentes, ordenados de forma aleatoria, y los cuales miden los siguientes aspectos: 1) Planeación y selección de estrategias de aprendizaje; 2) Autorregulación y motivación; 3) Independencia y Autonomía; 4) Uso de la experiencia y conciencia crítica y 5) Interdependencia y valor social. Este es un instrumento validado en poblaciones mexicanas y cuyo índice alfa de Cornbach es de 0.935 y al ser mayor de 0.90 la fiabilidad se considera elevada (Hernández et al, 2006).

La escala de calificación del test es de 50 a 250 puntos, significando los valores más bajos en un mejor nivel de autodirección. En la Tabla 8 se muestran los niveles de la escala de calificación del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido.

Tabla 8.

Nivel de perfil de autodirección del Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección

<i>Nivel de Perfil de Autodirección</i>	<i>Puntaje</i>
Óptimo	50-90
Muy Bueno	91-130
Moderado	131-170
Insuficiente	171-210
Bajo	211-250

En la siguiente figura se muestran los resultados que se obtuvieron en el nivel de autodirección del total de la muestra estudiada, de acuerdo al puntaje.

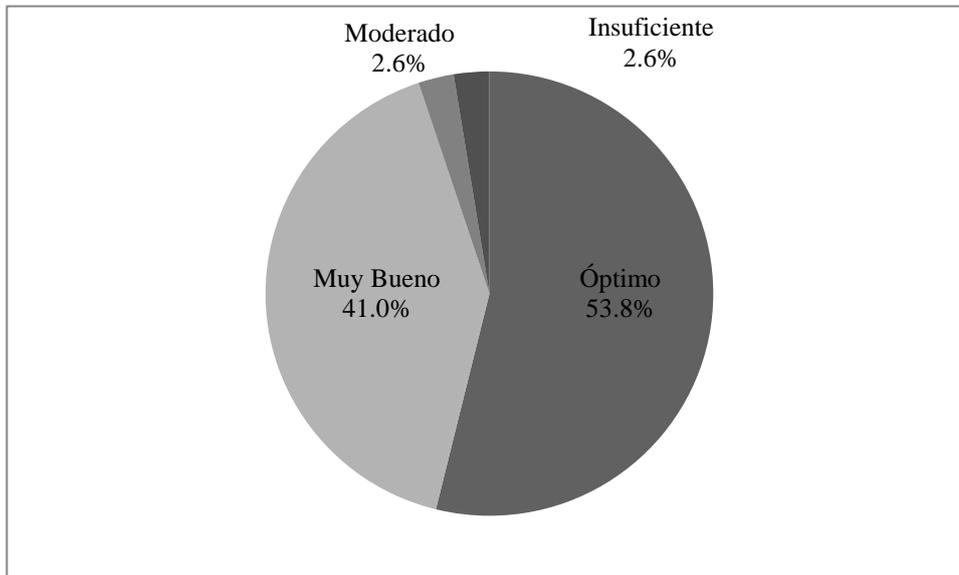


Figura 2. Nivel de perfil de autodirección obtenidos del total de la muestra estudiada (N=78).

En la Figura 2 se puede observar que los niveles de autopercepción de la mayoría de la muestra estudiada (94.9%) están dentro de los rangos más altos del test, pues 53.8% quedó dentro del nivel óptimo y 41% en el nivel muy bueno. Estos resultados coinciden con los hallazgos hechos en la investigación realizada por González, Tourón e Iriarte (1994), en el sentido de que los alumnos que tienen un alto nivel de autopercepción, también presentan un alto nivel de motivación.

Con el propósito de conocer los rangos, la media, así como la desviación típica y la varianza más significativas en los cinco componentes del CIPA+, se realizó el análisis estadístico descriptivo, y cuyos resultados son mostrados en la Tabla 9.

Tabla 9.

Análisis estadístico descriptivo de los cinco componentes del CIPA+

<i>CIPA+</i>	<i>Rango</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	
					<i>Típica</i>	<i>Varianza</i>
Componente 1	22	10	32	19.44	4.932	24.327
Componente 2	26	11	37	19.22	5.174	26.770
Componente 3	38	14	52	25.53	7.327	53.681
Componente 4	26	9	35	17.10	5.011	25.106
Componente 5	20	7	27	12.12	4.071	16.571
Total	118	54	172	93.40	23.216	538.996

n=78

Los resultados que se obtuvieron en el análisis descriptivo muestran que la desviación típica más significativa es la del Componente 3 (7.327), que mide el aspecto de independencia y autonomía. Esto es debido a que los alumnos asignaron altos puntajes a las preguntas que integran este componente; lo cual sugiere que muchos de los participantes no poseen un adecuado autoconcepto de ellos mismos (Cázares, 2009), coincidiendo con los resultados de la investigación de Narváez y Prada (2005), en el sentido de que el aprendizaje autodirigido es gradual, de acuerdo a la edad y nivel de instrucción. Otra desviación significativa es la que muestra el Componente 2 de 5.174. Este componente mide el aspecto de autorregulación y motivación, y este nivel de significancia sugiere que gran parte de los alumnos carecen de las estrategias necesarias para planear y administrar el tiempo (Cázares, 2009).

En cuanto al Componente 5, que presenta el menor nivel de significancia (4.071), es el que mide los aspectos de interdependencia y valor social. Este resultado muestra que los alumnos consideran que tienen habilidades para relacionarse en pares y para trabajar en equipo (Aceves, 2008). Esto viene a confirmar la Teoría Social de Vygotsky (1978), la cual sostiene que en el aprendizaje de los alumnos, el contexto social es importante.

4.5 Relación Desempeño Académico y Perfil de Autodirección

Con objeto de conocer si existe una relación entre las variables de desempeño académico y el perfil de autodirección y dar respuesta a la pregunta de investigación, se realizó el análisis, utilizando en este caso la prueba Rho de Spearman para correlaciones no paramétricas pues los valores mostraron relaciones curvilíneas, no lineales, es decir, que la tendencia varía, siendo primero ascendente y luego descendente, y viceversa (Hernández et al, 2006). A continuación, en la Tabla 10 se muestran los resultados de la correlación obtenidos del análisis de la prueba Rho de Spearman.

Tabla 10.

Correlación entre el Desempeño Académico y el Perfil de Autodirección

<i>Correlación</i>		<i>Desempeño Académico</i>	<i>Perfil de Autodirección</i>
Rho de Spearman	Desempeño Académico	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	-.485**
		N	.000
		78	78
	Perfil de Autodirección	Coeficiente de correlación	-.485**
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	.000
		78	78

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

En la tabla anterior se muestra que el coeficiente de correlación entre desempeño académico y perfil de autodirección es de $-.485^{**}$, lo cual indica que existe una correlación negativa media, ya que es menor a 0.50 y es negativa, pues a mayor calificación, es más alto el nivel de autodirección representado con menor puntaje, de acuerdo a la escala del CIPA+ (Hernández et al, 2006).

Con el resultado de este análisis se da respuesta a la pregunta de investigación planteada en el Capítulo 2, sobre si existe relación entre el desempeño académico y el perfil de autodirección. De igual forma, se confirma lo expuesto en el Marco Teórico, en el sentido de que el aprendizaje autodirigido está estrechamente ligado a una mejora en el rendimiento académico. Con este hallazgo también se confirma la Teoría del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman y Schunk (2011), y de igual manera, coincide con lo que manifiestan tanto Núñez et al (2006) como Lamas

(2008), así como el creciente número de investigaciones y publicaciones que se han hecho al respecto de acuerdo al estudio llevado a cabo por Rosário et al (2014).

Para identificar el nivel de significancia de cada uno de los cinco componentes que conforman el perfil de autodirección con respecto al desempeño académico, se hizo el análisis de correlación de la prueba Rho Spearman. Los hallazgos son mostrados a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 11.

Correlación de los cinco componentes del Perfil de Autodirección con Desempeño Académico (Rho de Spearman)

<i>Perfil de Autodirección</i>	<i>Comp. 1</i>	<i>Comp. 2</i>	<i>Comp. 3</i>	<i>Comp. 4</i>	<i>Comp. 5</i>
<i>Desempeño Académico</i>	<i>-.413**</i>	<i>-.333**</i>	<i>-.408**</i>	<i>-.454**</i>	<i>-.447**</i>

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

N=78

En los resultados que arrojó el análisis de correlación, se observa que el Componente 4 y el Componente 5 son los que tienen una correlación negativa media con el desempeño académico. Al ser estos componentes los que miden los aspectos del uso de la experiencia y conciencia crítica, y la interdependencia y valor social, se puede interpretar que los alumnos muestran que tienen un nivel positivo de autoestima o autoconcepto, lo cual se refleja en un mejor desempeño académico (Naranjo, 2007), asimismo, que tienen capacidad para trabajar en equipo o en pares, siendo este un aspecto muy importante en el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a la Teoría Social de Vygotsky (1978).

Los Componentes 1 y 3 también muestran una correlación negativa media, pero ligeramente menor a los otros dos componentes mencionados anteriormente. El Componente 1 es el que contiene los aspectos de planeación y selección de estrategias; por lo que el resultado se puede interpretar que los alumnos tienen un buen manejo en la selección de estrategias y definir cursos de acción para la solución de problemas (Cázares, 2009). En cuanto al Componente 3 que mide la parte de independencia y autonomía, el resultado obtenido con respecto al desempeño

académico puede hacer suponer que en general los alumnos son reflexivos, que tienen un buen nivel de pensamiento crítico y se trazan metas (Cázares, 2009).

El Componente 2 que mide la parte de autorregulación y motivación, es el que muestra una correlación negativa baja (-.333) con respecto al desempeño académico. Lo anterior se puede interpretar a que algunas de las preguntas incluidas en este componente, los alumnos consideran que no están relacionadas con el desempeño o éxito académico, ya que se les pregunta si el éxito es cuestión de suerte o si sobresalen por méritos propios (Cázares, 2009).

Para tener una visión más completa de la muestra estudiada, se llevó a cabo el análisis de correlación entre desempeño académico y el perfil de autodirección del sexo femenino y del sexo masculino, utilizando la prueba Rho de Spearman. En la siguiente tabla se pueden observar los resultados obtenidos.

Tabla 12.

Correlación entre el Desempeño Académico y el Perfil de Autodirección diferenciado por sexos (Rho de Spearman)

<i>Correlación</i>	<i>Sexo Femenino</i>	<i>Sexo Masculino</i>	<i>Total</i>
Desempeño-Perfil de Autodirección	-.405**	-.554**	-.485**
N	42	36	78

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

En la tabla anterior se puede observar que la correlación obtenida por el sexo femenino (-.405) es negativa media y es muy cercana a la que se obtuvo del total de la muestra (-.485). Por otro lado, en el sexo masculino el resultado de la correlación fue negativa media de -.554, lo cual muestra que se mantiene la misma tendencia mostrada en las tablas anteriores.

Es importante señalar que es positivo el hecho de que los alumnos presenten este nivel de perfil de autodirección, ya que esta capacidad tiene un papel relevante en el éxito académico, así como en cualquier otro ámbito de sus vidas, tal como lo manifiestan Núñez et al (2006).

5. Conclusiones

En este capítulo se mencionan los principales hallazgos encontrados en el presente estudio, algunas recomendaciones que se plantean con base a los resultados obtenidos en la investigación, así como investigaciones futuras dirigidas hacia la implementación de estrategias por parte de los docentes que ayuden a elevar tanto el nivel de motivación de los alumnos, como el perfil de autodirección.

5.1 Hallazgos

Se encontró que más del 66% de la muestra respondió con alta motivación hacia la materia de Historia.

Después de los análisis pertinentes realizados, se observó que existió correlación significativa entre desempeño académico y la motivación. Este tipo de correlación es un indicativo de que los alumnos que tienen un nivel más alto de motivación, son los que tienen un mejor desempeño académico.

En cuanto al nivel del perfil de autodirección, se encontró que el 95% de la muestra se ubicó entre los rangos de óptimo, cuyo puntaje es de 50-90, y muy bueno, que va de 91-130 puntos de acuerdo a la escala que maneja el CIPA+.

En el caso de la correlación entre las variables de desempeño académico y el perfil de autodirección, se encontró que ésta es una correlación negativa media, es decir, que la asociación o interdependencia entre las variables es moderada, ya que es menor a 0.50 y es negativa, pues es inversamente proporcional; a mayor calificación, es más alto el nivel de autodirección representado con menor puntaje, de acuerdo a la escala del CIPA+.

El resultado del análisis que se realizó de la correlación entre las variables de motivación y desempeño académico mostró que existe una correlación significativa entre las mismas, lo cual significa que la relación lineal entre las variables es positiva considerable. En este análisis, el sexo femenino es el que obtuvo un valor más alto comparado con el sexo masculino, siendo esto consistente con los otros resultados obtenidos en la muestra.

Uno de los hallazgos es el que se refiere al componente que mide la interacción y valor social, lo cual muestra que los alumnos interactúan socialmente con los demás para así lograr sus proyectos de aprendizaje.

Con respecto al componente que mide el aspecto del uso de la experiencia y la conciencia crítica, el resultado obtenido mostró que los alumnos tienen la capacidad de utilizar la experiencia acumulada para la resolución de problemas en el día a día, o de cualquier otro tipo.

Con la información anterior se confirmó que sí existe una relación entre el perfil de autodirección y el nivel de motivación con el desempeño académico de los alumnos que cursan Historia a nivel secundaria.

5.2 Limitantes

Una de las limitantes en la presente investigación es de tipo espacial, ya que los resultados que se obtuvieron se circunscriben a la muestra estudiada que consistió en un solo colegio y solamente tres de los cinco grupos que formaban el primero año de secundaria, y la cual tiene características particulares. El hecho de que se haya trabajado en un solo colegio es debido a cuestión de tiempo, ya que una sola persona se encargó de aplicar los cuestionarios y del análisis de los resultados.

Con respecto a las conclusiones, éstas están limitadas a la población que se tomó como muestra, y asimismo, la motivación se midió en un solo momento, siendo una medida temporal.

Otra limitación que presenta esta investigación es el hecho que no se llevaron a cabo entrevistas con los alumnos, por lo que la información que se obtuvo se remite a la expresada por los participantes en las respuestas a los cuestionarios aplicados.

5.3 Recomendaciones

En cuanto a los componentes del perfil de autodirección que les falta desarrollar a los alumnos, se recomienda a la institución implementar estrategias en

su programa para que de manera transversal se contribuya a la formación del alumno en el desarrollo de estas habilidades.

De igual forma se recomienda a la institución que además de aplicar el examen de diagnóstico, aplique el Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+) a todos los alumnos de nuevo ingreso a fin de conocer desde el inicio las habilidades con las que cuentan y en las que se deberá de trabajar.

5.4 Investigaciones futuras

A partir de los hallazgos encontrados en las variables estudiadas, y tomando en cuenta que el desempeño académico es un concepto multifactorial, influido por el contexto educativo, tal como se menciona en el Marco Teórico, se recomienda realizar futuras investigaciones en las que se incluyan escuelas de diferentes niveles socioeconómicos, con objeto de determinar si la motivación y el perfil de autodirección tienen incidencia en el desempeño académico, o bien qué otros factores inciden en el mismo.

Dado la incidencia de la motivación en el desempeño académico, como se muestra en los resultados obtenidos en este estudio, se recomienda efectuar una investigación que comprenda la realización de una adaptación del Cuestionario Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) para medir la motivación de los estudiantes mexicanos en su contexto educativo, tal como lo llevaron a cabo en países como Venezuela y Perú, en donde adaptaron este cuestionario a estudiantes universitarios.

La presente investigación nos lleva también a plantear otras preguntas de investigación, como serían: ¿Cuál es el tipo de motivación -intrínseca o extrínseca- la que predomina en los diferentes niveles socioeconómicos? Así como, ¿Cuál es el tipo de aprendizaje que predomina entre los alumnos con bajo perfil de autodirección?

Referencias

- Aceves, N. (2008). Descripción sintética del modelo final del cuestionario de indagación del perfil autodirigido. ITESM.
- Alonso, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. *Manual de Orientación y tutoría*, en M. Álvarez y R. Bisquerra (Ed.), Barcelona.
Recuperado de:
http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf
- Alonso Tapia, J. y Sánchez Ferrer, J. (1992). El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 53-92). Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma. (Accesible en <http://www.uam.es/gruposinv/meva/>, publicaciones en red).
- Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable. Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/1015>
- Casal, S. (2011). Aprender Historia en la Escuela Secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 73-105. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662011000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Universidad de Salamanca, España. Recuperado en:
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539304>
- Cázares, Y. M. (2009). La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: definiciones conceptuales. *El Tintero*, 38(9), 137-139. Recuperado de:
<http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero38/pdf/arti/LaAutodireccion.pdf>
- Cázares, Y. M. y Ponce, M. P. (2009). La medición de la autodirección; comparación de tres instrumentos OCLI, SDLRS Y CIPA para obtener el perfil de estudiantes en entornos virtuales. *Memoria electrónica X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Ver. Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0459-F.pdf

Cerda, C. y Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Revista Médica Chile*, 140(11), 1504-1505.

Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v140n11/art20.pdf>

Coleman, J.S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office. Washington. Recuperado de:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 20(82), 40-66. Recuperado de:

<http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1998/n82a1998/mx.peredu.1998.n82.p40-66.pdf>

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>

Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Escala atribucional de motivación al logro general (EAML-G): adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 89-97. Recuperado de:

<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art05.pdf>

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. Recuperado de:

<https://www.zotero.org/battlements/items/itemKey/Z3RBJVNZ>

Dweck, C. and Elliot, E. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 643-691). NY: Wiley. Recuperado de:

<http://books.google.com.mx/books?id=P77CasYh2w0C&pg=PA119&lpg=PA119&dq=Dweck,+C.+and+Elliot,+E.+%281983%29.+Achievement+motivation.+In+P.+Mussen+%28Ed.%29,+Handbook+of+Child+Psychology:+Socialization,+personality,+and+social+development+%28Vol.+4,+pp.+643-691%29.+NY:+Wiley.&source=bl&ots=qr5KJvifm8&sig=NPqP1vlmRnuP04J8yZnGjLtBADU&hl=es&sa=X&ei=AVw7VLDVFJCpogTKq4HwAQ&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Dweck%2C%20and%20Elliot%2C%20E.%20%281983%29.%20Achievement%20motivation.%20In%20P.%20Mussen%20%28Ed.%29%2C%20Handbook%20of%20Child%20Psychology%3A%20Socialization%2C%20personality%2C%20and%20social%20development%20%28Vol.%204%2C%20pp.%20643-691%29.%20NY%3A%20Wiley.&f=false>

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the poor. *Educational Leadership*. 37(1), 15-24. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct79/vol37/num01/toc.aspx>
- Effeney, G., Carroll, A. y Bahr, N. (2013). Self-Regulated learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*. Vol. 13, 58-74. Recuperado de: http://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0012/100245/V13_Effeney_Carroll_Bahr.pdf
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A. y Páez, E. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: La motivación como el papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 17-25. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27620/1/ReiDoCrea-Vol.2-Art.2-Garrido-Jimenez-Landa-Ruiz.pdf>
- González, M.C., Tourón, J. e Iriarte, C. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 52 de EGB. Departamento de Psicopedagogía, Universidad de Navarra, España. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19180/1/Autoconcepto,%20motivaci%C3%B3n%20y%20rendimiento%20escolar%20en%20alumnos%20de%205%C2%BA%20de%20EGB.pdf>
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(7), 247-258. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf
- Gutiérrez, C., Salmerón, P. y Martín, A. (2012). ¿Difieren las metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico respecto a las disciplinas de estudios universitarios? *Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 111-124. Recuperado de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/26/142.html>
- Heredia, Y. y Calderón, I. (2014). Factores que afectan el desempeño académico. *Factores que afectan el desempeño académico*, ed. por Heredia y Camacho. ITESM. 1era. Edición, pp. 11-30.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Edición. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Hernández, J., Márquez, A. y Palomar, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I, zona metropolitana de la cd. de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), abril-junio, pp. 547-581. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002911.pdf>
- Juárez, F., Villatoro, J.A. y López, E.K. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial*. México, D.F.: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Sociedad Peruana de Resiliencia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf>
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. 3era. Edición. Ediciones Díaz de Santos. Madrid: España. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books/about/Motivaci%C3%B3n_y_personalidad.html?id=8wPdJ2Jzqg0
- Montalvo, D., Gil, M. E. y Hernández, T. de J. (2014). Estrategias educativas utilizadas por los docentes que favorecen la autodirección en el aprendizaje de los alumnos de 5o. año de educación preparatoria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación ITESM*. Octubre 2010- Marzo 2011, Núm. 2, pp. 19-28.
- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27. Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/autoestima.pdf
- Naranjo, M.L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. Núm. 33, 153-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=44012058010>
- Narváez, M. y Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, 6(11), 115-146. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=31161105>
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2006). El Aprendizaje Autorregulado como medio y meta de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf>
- Oddi, L. (1987). Perspectives On Self-Directed Learning. *Adult Education Quarterly*, 38(1), 21-31. Recuperado de: <http://0-aeq.sagepub.com.millennium.itesm.mx/content/38/1/21>

- Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje humano*. 4ª Edición. Pearson Educación, S.A., Madrid.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158-160. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-72732006000200017&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Colección Sapienta. Universitat Jaume I. Núm. 57. Recuperado de: <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Libro/Manual%20de%20teor%C3%ADas%20emocionales.pdf>
- Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2011). Adaptación y confiabilidad del inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio (EDAOM) para la modalidad de aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 2(1), 5-14, enero-diciembre 2011. Recuperado de: http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2%281%29_005_014.pdf
- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C.Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/NuevoNumero/index2006-2.htm>
- Perales, G. y González, A.M. (2014). Análisis de correlación de los niveles de autoestima, motivación e inteligencia emocional con el rendimiento académico de alumnos de bachillerato. *Factores que afectan el desempeño académico*, ed. por Heredia y Camacho. ITESM. 1era. Edición, pp. 161-196.
- Pérez, G.E. y Ospina, P.G. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916261008.pdf>
- Pintrich, P. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 33-40. Recuperado de: <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Rodríguez, J.L. y Gallego, S. (1992). Lenguaje y rendimiento académico: un estudio en educación secundaria. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de:

http://books.google.com.mx/books?id=fWRCjowLccsC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=Lenguaje+y+rendimiento+acad%C3%A9mico:+un+estudio+en+educaci%C3%B3n+secundaria.+Espa%C3%B1a:+Universidad+de+Salamanca.&source=bl&ots=Bqv8zZfZmG&sig=ZHD1_-BXeI3l5XMvJAZ8yvSmz7Y&hl=es&sa=X&ei=LZ44VL2PBaLTiwLP0ID4Ag&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=Lenguaje%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%3A%20un%20estudio%20en%20educaci%C3%B3n%20secundaria.%20Espa%C3%B1a%3A%20Universidad%20de%20Salamanca.&f=false

- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., ... Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/4487/8540>
- Sánchez, S. (2012). La adquisición de competencias mediante la autonomía en el proceso de aprendizaje. Estudios sobre el Mensaje Periodístico. *Revistas Científicas Complutenses*. Vol. 18, especial de noviembre, 849-857. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40963>
- Suárez, J.M., Fernández, A.P. y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista Educación*. Núm. 338, 295-306. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_18.pdf
- Suárez, D.M. y Martínez, K.G. (2014). Impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional. *Factores que afectan el desempeño académico*, ed. por Heredia y Camacho. 1era. Edición, pp. 249-267.
- Torrano, F. y González, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. Recuperado de: http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf
- Valenzuela, G.R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa. Volumen 2*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 8(2), 165-170. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3193>
- Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J.C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la*

PUCP, 14(1). Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4625295.pdf>

Villa, M.A. y Zamudio, N. (2014). Los perfiles de autodirección en alumnos de preparatoria con bajo y alto rendimiento académico. *Factores que afectan el desempeño académico*, ed. por Heredia y Camacho. ITESM. 1era. Edición, pp. 197-218.

Vygotsky, L.S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Zavala, P. y Camacho, D.F. (2014). Aprendizaje autónomo y rendimiento académico en alumnos de bachillerato. *Factores que afectan el desempeño académico*, ed. por Heredia y Camacho. ITESM., 1era. Edición, pp.133-160.

Zimmerman, B., Bandura, A., and Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf>

Zimmerman, B., and Schunk, D. H. (2011). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. *Educational Psychology Handbook Series*. Taylor & Francis. Recuperado de:
http://books.google.com.mx/books?id=XfOYV0lwzGgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Apéndice A: Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)

No. de Lista: _____ Grupo: _____ Edad: _____ Sexo: M _____ F _____

1. Valora el *grado de satisfacción* que tienes en relación con la calificación de Historia de la evaluación pasada:

TOTALMENTE SATISFECHO	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">9</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">8</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> </tr> </table>	9	8	7	6	5	4	3	2	1	NADA SATISFECHO
9	8	7	6	5	4	3	2	1			

2. Valora la influencia de *la suerte* en tu calificación de Historia:

INFLUYE MUCHO	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">8</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">9</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	NO INFLUYE NADA
1	2	3	4	5	6	7	8	9			

3. Valora *la relación* existente entre la calificación que obtuviste y la calificación que esperabas obtener en Historia:

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">9</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">8</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> </tr> </table>	9	8	7	6	5	4	3	2	1	PEOR DE LO QUE ESPERABAS
9	8	7	6	5	4	3	2	1			

4. Valora *el grado de subjetividad* en la calificación de evaluación del profesor de Historia:

TOTALMENTE SUBJETIVO	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">8</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">9</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	NADA SUBJETIVO
1	2	3	4	5	6	7	8	9			

5. Valora *la justicia* de la calificación de Historia en relación a tus merecimientos:

TOTALMENTE JUSTAS	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">9</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">8</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> </tr> </table>	9	8	7	6	5	4	3	2	1	TOTALMENTE INJUSTAS
9	8	7	6	5	4	3	2	1			

6. Valora *el esfuerzo* que tú haces actualmente para sacar buena calificación en Historia:

NINGUN ESFUERZO	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">8</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">9</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHO ESFUERZO
1	2	3	4	5	6	7	8	9			

7. Valora *la confianza* que tienes en sacar buena calificación en Historia:

MUCHA CONFIANZA	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">9</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">8</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> </tr> </table>	9	8	7	6	5	4	3	2	1	NINGUNA CONFIANZA
9	8	7	6	5	4	3	2	1			

8. Valora *la facilidad/dificultad de las tareas escolares* que realizas en Historia:

MUY DIFÍCILES	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">6</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">8</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">9</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUY FÁCILES
1	2	3	4	5	6	7	8	9			

9. Valora *la probabilidad de aprobar* Historia que crees que tienes este curso:

- MUCHA
PROBABILIDAD
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- NINGUNA
PROBABILIDAD
10. Valora *tu propia capacidad* para estudiar Historia:
- MUY MALA
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- MUY BUENA
11. Valora *la importancia* que das a las buenas calificaciones de Historia:
- MUY IMPORTANTES
PARA MI
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- NADA IMPORTANTES
PARA MI
12. Valora *el interés* que te tomas por estudiar Historia:
- NINGUN INTERÉS
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- MUCHO INTERÉS
13. Valora *la cantidad de satisfacciones* que te proporciona estudiar Historia:
- MUCHAS
SATISFACCIONES
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- NINGUNA
SATISFACCIÓN
14. Valora el grado en que *los exámenes* influyen en aumentar o disminuir la calificación que merecerías en Historia:
- DISMINUYEN MI
CALIFICACIÓN
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- AUMENTAN MI
CALIFICACIÓN
15. Valora *el interés* que tú tienes de sacar buenas calificaciones:
- MUCHO INTERÉS
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- NINGUN INTERÉS
16. Valora *la capacidad pedagógica* de tu profesor de Historia:
- MAL PROFESOR
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- BUEN PROFESOR
17. Valora *tu persistencia* después que no has conseguido hacer una tarea de Historia o esta te ha salido mal:
- SIGO ESFORZÁNDOME
AL MÁXIMO
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- ABANDONO
LAS TAREAS
18. Valora *las exigencias que te impones* a tí mismo respecto al estudio de Historia:
- EXIGENCIAS
MUY BAJAS
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- EXIGENCIAS
MUY ALTAS
19. Valora *tu conducta cuando haces un problema difícil* de Historia:
- SIGO TRABAJANDO
HASTA EL FINAL
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
- ABANDONO
RÁPIDAMENTE
20. Valora *tus ganas de aprender* Historia:

NINGUNA
GANA

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

MUCHÍSIMAS
GANAS

21. Valora la frecuencia de *terminar con éxito* una tarea de Historia que has empezado:

SIEMPRE TERMINO
CON ÉXITO

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

NUNCA TERMINO
CON ÉXITO

22. Valora *tu aburrimiento* en las clases de Historia:

SIEMPRE ME
ABURRO

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

NUNCA ME
ABURRO

Apéndice B: Cuestionario de Indagación de Perfil de Autodirección (CIPA+)

No. Lista _____ Grupo _____ Edad _____ Sexo M ____ F ____

El tipo de respuesta de este cuestionario es de autoexploración y autoentendimiento, a ser utilizada por adolescentes y adultos.

Marca con una **X** bajo el número que mejor exprese tu sentir y pensar respecto a lo planteado.

1. Me siento y pienso así de manera rutinaria—es una práctica regular en mi-

2. Me siento y pienso así ocasionalmente

3. No me siento ni pienso así, aunque a veces lo considero

4. No me siento ni pienso así casi nunca

5. No me siento ni pienso así nunca

Orden

1 2 3 4 5

1	Sé identificar alternativas de solución a los problemas				
2	Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite				
3	Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización				
4	Creo en el autocontrol y lo practico				
5	Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas				
6	Creo que el éxito no es cuestión de suerte				
7	Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo				
8	Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas				
9	Me adapto con facilidad				
10	Me pongo objetivos para orientar mi rumbo				
11	Poseo potencial para realizar mis metas				
12	Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida				
13	Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente				
14	Puedo distinguir entre algo importante y urgente				
15	Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas				
16	Puedo identificar cuando “el grupo” me presiona para decidir sobre algo				
17	Puedo identificar mis sentimientos				
18	Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales				
19	Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas				
20	Reconozco y pido ayuda cuando es necesario				
21	Respeto los puntos de vista diferentes a los míos				
22	Sé cuáles son mis fortalezas y debilidades				
23	Sé cuándo debo esforzarme más				
24	Sé determinar la credibilidad de una fuente				
25	Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios				
26	Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo				
27	Sobresalgo por mis propios méritos				
28	Soy autodisciplinado				

29	Soy crítico y doy alternativas					
30	Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me rindo fácilmente					
31	Soy realista y seguro de mi habilidad académica					
32	Soy responsable por mis acciones					
33	Soy una persona altamente motivada					
34	Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad					
35	Tengo estrategias que me permiten tener éxito académico/profesional					
36	Tengo iniciativa					
37	Tengo metas definidas a corto y largo plazo					
38	Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso					
39	Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo					
40	Una situación novedosa, representa un reto a vencer					
41	Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico/profesional					
42	Tengo conciencia de mi responsabilidad con la sociedad					
43	Doy crédito a los demás por los resultados del trabajo en equipo					
44	Utilizo el diálogo y la conversación en grupo para lograr los resultados deseados					
45	Considero que mis compañeros de equipo tiene capacidades suficientes para completar los trabajos					
46	Utilizo el Internet como medio de aprendizaje y comunicación					
47	Disfruto la diversidad cultural de las personas					
48	Me gusta probar e investigar nuevas tecnologías					
49	Sé balancear el uso de la Internet como pasatiempo					
50	Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas					

D.R.©Cázares, Yolanda y Aceves, Nancy. México. (2005,2007 y 2008).

Apéndice C: Carta de Autorización por parte de la institución educativa

Monterrey, N.L., febrero 23 de 2015

María Olivia Garza Mireles
Maestra Titular Grupo 1cro E

Como estudiante del curso *Proyectos de Investigación Aplicada* dentro de la maestría en Educación en el Tecnológico de Monterrey es necesario la realización de una investigación educativa.

A través de esta carta yo, María Olivia Garza Mireles con matrícula , solicito la autorización para aplicación dos cuestionarios a los alumnos del primer año de secundaria, la Escala Atribucional de Motivación del Logro (EAML) y el Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+).

Se afirma que los datos recabados para este fin serán tratados con respeto a la ética de investigación y solo para fines académicos. Se divulgarán los resultados de su estudio a la institución si así se desea.

Si se requiere más información respecto este estudio se puede comunicar con la asesora tutora MEE Dulce Fátima Camacho G. a la dirección de correo electrónico dulce@tecvirtual.mx

Atentamente,


María Olivia Garza Mireles


Firma de autorización

Lic. Sandra Marks
Directora de Secundaria y Preparatoria

Apéndice D: Fotografías alusivas al trabajo de campo





Apéndice E: Currículum Vitae y registro CVU

María Olivia Garza Mireles

CVU 565057

Originaria de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México, María Olivia Garza Mireles se graduó en 1997 de Licenciatura en Artes por el Centro Educativo Universitario Panamericano. En 2008, presentó su tesis y el examen de grado para la obtener la Maestría en Educación Superior por la Universidad Humanista de Las Américas. La investigación titulada *Influencia del nivel de motivación y el perfil de autodirección en el desempeño académico en los alumnos que cursan Historia a nivel secundaria*, es la que presenta para aspirar al grado de Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo. Desde 1998 se ha desempeñado como maestra frente a grupo en el nivel de secundaria en un colegio privado bilingüe, impartiendo la materia de Historia Universal en inglés.