

**MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y LA EJECUCIÓN EN ESTUDIANTES
EXTRAEDAD Y ESTUDIANTES REGULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA
SECUNDARIA Y MEDIA CON EDADES ENTRE 15 Y 18 AÑOS PERTENECIENTES A
2 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ÁREA METROPOLITANA DEL VALLE DE
ABURRÁ**

TRABAJO DE GRADO

Programa Profesional en Psicología

Presentado por:

Jessica Marcela Pareja Agudelo

Stefanía Mejía Osorio

Laura Giraldo Arango †

Asesorado por:

Dr. Jorge Emiro Restrepo

Profesor Asistente

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA –INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
MEDELLÍN
2019**

Tabla de Contenido

RESUMEN.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
JUSTIFICACIÓN.....	9
MARCO REFERENCIAL	11
Psicología educativa y su relación con la motivación para el aprendizaje	11
Motivación para el aprendizaje.....	13
Motivación para el aprendizaje y la ejecución.....	13
Deseo de éxito y deseo de evitar el fracaso	15
Atribuciones y locus de control	19
Necesidad de logro.....	19
Metas de aprendizaje.....	21
Procesos motivacionales que afectan el aprendizaje	23
Ansiedad en la ejecución	24
Motivación para el aprendizaje en América Latina y Colombia	27
METODOLÓGÍA	31
Enfoque metodológico.....	31
Tipo de estudio	31
Objetivos:.....	31
General	31
Específicos	32
Hipótesis	32
Población de estudio	32
Muestreo	33
Muestra	33
Criterios de inclusión.....	33
Criterios de exclusión	33
Instrumento de recolección de la información	34
Validez y confiabilidad del instrumento (propiedades psicométricas):	34
Plan de recolección de la información.....	35
Plan de análisis de la información	35

Consideraciones éticas.....	36
Cronograma	36
RESULTADOS.....	38
Análisis descriptivos.....	38
Prueba de Kolmogórov-Smirnov.....	46
Tablas de frecuencia grupo regular versus grupo extraedad	48
Tablas de frecuencia por sexo mujeres versus hombres.....	61
Prueba de U de Mann-Whitney	67
DISCUSIÓN.....	70
LIMITACIONES	85
CONCLUSIONES	86
RECOMENDACIONES	89
REFERENCIAS	90

RESUMEN

En este estudio se describe y compara la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre dos grupos de estudiantes (regulares y extraedad). Se examinan los diferentes factores relacionados con grupo, edad, sexo y condición socioeconómica que potencian o disminuyen la motivación y la ansiedad para el aprendizaje y el rendimiento académico y que involucran directamente su permanencia, deserción o nueva vinculación con el sistema educativo. El objetivo del estudio es determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre estudiantes extraedad y estudiantes regulares de educación básica secundaria y media, con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a 2 instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá. Es un estudio con enfoque metodológico cuantitativo, transversal de tipo descriptivo-comparativo, la muestra se compone por 102 estudiantes, los instrumentos utilizados fueron el cuestionario MAPE II y el cuestionario de preguntas sociodemográficas las cuales se aplicaron de manera grupal y conjunta. Se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre ambos grupos (regulares y extraedad), los estudiantes regulares cuentan con mayor capacidad de trabajo y rendimiento que los estudiantes extraedad, también se evidencian diferencias con relación al sexo, las mujeres presentan mayor motivación intrínseca, más altos niveles de ansiedad inhibidora del rendimiento y mayor miedo al fracaso que los hombres.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“La motivación es un proceso que impulsa al ser humano a iniciar una conducta y mantenerla, ya sea por interés propio (factores internos) o por obtener un beneficio (factores externos)” Chandi y Osorio (2015, p. 14). Ha sido definida como una de las claves desencadenantes y estimulantes para el aprendizaje, debido a que favorece la ejecución de aquellas actividades propias del proceso enseñanza-aprendizaje y en las cuales los estudiantes deben tomar parte; por lo tanto, es clara la relación que existe entre dichos conceptos, “en el contexto educativo la motivación juega un papel fundamental, pues predispone al estudiante hacia el aprendizaje” (Chandi & Osorio, 2015, p.14). De igual manera, como lo plantea Naranjo (2009) se considera como una disposición positiva para la adquisición de conocimiento de una manera libre y autónoma.

La motivación para el aprendizaje y la ejecución ha sido un aspecto de interés para la psicología en el ámbito educativo, ya que se observa un creciente interés por comprender lo que impulsa a un estudiante a ejecutar una acción y/o mantener una conducta en relación con el aprendizaje. A partir de allí, no solo se fortalecen y potencian los factores asociados con la motivación, los logros académicos y la significación positiva que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje, sino que también se puede sustentar la elaboración de programas de desarrollo, orientaciones escolares y asesoramientos dirigidos al éxito académico.

Desde diferentes perspectivas se habla de la estrecha relación entre motivación y desempeño académico. Cuando los estudiantes están motivados para aprender prestan interés al proceso, se preocupan por buscar estrategias que favorezcan la adquisición de nuevos saberes, se inquietan y expresan sus dudas, es decir, la motivación lleva a los estudiantes a entregarse a las actividades que facilitan su proceso de aprendizaje; no obstante, se debe aclarar que la motivación no es el único factor determinante para el aprendizaje y que existen otros elementos influyentes. Según Atkinson y Feather (1966), existen situaciones donde la conducta se orienta a la adquisición de logros, uno de ellos es el aprendizaje, el cual se determina por un anhelo de éxito y reconocimiento y el temor a fracasar. De acuerdo con lo anterior, en la investigación '*Motivación*

para el aprendizaje en estudiantes de la universidad de cuenca' las autoras exponen que dicha motivación consiste en dirigir y guiar nuestras conductas en torno a metas académicas, que se encuentran atravesadas e influenciadas por múltiples factores entre los cuales resaltan los personales, ambientales y sociales. (Chandi & Osorio, 2015).

Desde otro punto de vista, García (2013) agrega que además de los anteriores, existen otros determinantes en la motivación para el aprendizaje que se relacionan directamente con el proceso, entre ellos nombra las materias de estudio, las metodologías didácticas, la actitud del profesor, y el ambiente social y familiar del estudiante.

Para el Ministerio de Educación Nacional, como se citó en Bernal, Flores y Salazar (2017), cuando se habla del proceso de aprendizaje se requiere hacer alusión, no solo a las capacidades y conocimientos necesarios en el proceso, sino también incluir la disposición y motivación que favorecen poner en marcha dichos conocimientos para la ejecución de las metas y objetivos académicos que se pretenden alcanzar. Así pues, se requiere tanto de mecanismos cognitivos como de la voluntad (motivación), haciendo evidente una vez más la relación entre lo cognitivo y lo motivacional, es decir, el grado de interrelación existente entre motivación y aprendizaje; la cual deja abierto el panorama para la contemplación de problemáticas como la deserción escolar que surge en la mayoría de casos por la debilidad entre dicha interrelación. El efecto de la deserción escolar y la repetición de grados reducen de manera significativa el número de educandos que permanecen en el sistema escolar, siendo una de las causas para que se presente en las instituciones educativas la problemática de estudiantes extraedad.

El término extraedad mencionado anteriormente, se refiere a la diferencia entre la edad y el grado que cursa un estudiante siempre y cuando la primera (edad) sea mayor dos, tres o más años en comparación con la segunda (grado), en esa medida puede afirmarse que no cuenta con la edad apropiada para cursar el grado establecido (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, s.f). Lo anterior, “teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por

ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extraedad” (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, s.f).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en su revisión de políticas nacionales de educación, “*La educación en Colombia*”, demuestra con sus estadísticas que uno de los retos más grandes que ha tenido Colombia ha sido garantizar que los estudiantes tengan un avance constante en el sistema educativo. Según UNICEF, como se cita en la revisión de políticas Nacionales de Educación, *La educación en Colombia* (OCDE, 2016), un 44% de los estudiantes cumplen de forma oportuna su básica primaria, pero únicamente un 16% termina su educación básica secundaria, debido a que la mayoría de los niños comienzan tarde sus estudios, repiten grados o abandonan la escuela. Para el año 2011, un 22% de los menores que debían estar en grado primero o segundo de primaria en realidad estaban cursando un grado inferior al estimado para su edad; además un 53% de aquellos que cursaban el primer grado de educación básica estaban en extraedad. Haciendo un comparativo con otros países que presentaron las pruebas PISA se demuestra el problema que presentan los estudiantes en Colombia para progresar y mantenerse en el sistema de educación. Según la OCDE (organización para la cooperación y el desarrollo económico), el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el grado esperado según su edad es de 74% mientras solo un 9% de los estudiantes está en grados superiores y el 17% corresponden a aquellos ubicados en los grados inferiores, un panorama regular y esperado si se habla de todos los países que hacen parte de la OCDE; sin embargo, si nos vamos a Colombia se puede observar un panorama menos alentador, según el MEN-2015 citado en la revisión de Políticas Nacionales de Educación, el 40% de los estudiantes de 15 años se encuentran en el grado modal (grado esperado para la edad), el 39% cursan grados inferiores y un 21% se encuentran en grados superiores (OCDE, 2016).

Los problemas de extraedad en Medellín no son diferentes a la realidad nacional. Según cifras del *informe de calidad de vida de Medellín 2012-2015*, hubo una reducción significativa en la tasa de deserción, con escasa diferencia entre los diferentes niveles educativos, donde la educación media tuvo favorablemente una reducción, con un porcentaje de 26%. En relación con la repitencia se

evidencia buenos resultados para la media, en cuanto a la tasa de extraedad se observó que en los niveles de media académica se presentó una reducción positiva de 22,7% y 5,1% en 2015. Sin embargo, el resultado no fue positivo para la secundaria con las tasas históricamente más altas entre 2012 y 2015 presentado un aumento de 9,3% a 9,8%, es decir, que de cada 100 estudiantes matriculados en la secundaria, 10 estaban en extraedad. (Medellín cómo vamos, 2016, p. 32).

En el contexto del área metropolitana del Valle de Aburrá es poco lo que se conoce acerca de los factores influyentes en la motivación para el aprendizaje y la ejecución en estudiantes extraedad y regulares. Al realizarse la revisión literaria sobre investigaciones relacionadas con dicho tema, no se encontraron estudios nacionales ni locales que sustenten las relaciones o diferencias entre la motivación para el aprendizaje y la ejecución con las poblaciones ya mencionadas. Se podría deducir que hasta ahora estos temas no han sido de interés para los contextos académicos, dejando vacíos en la información y permitiendo que la problemática de extraedad aumente por el desconocimiento de la relación entre ambas variables debido a que no se logra una comprensión realista en estudiantes, docentes e instituciones acerca de la importancia que tiene la motivación en el desempeño académico, la permanencia en el sistema de educación y la implementación de estrategias que favorezcan el éxito académico.

Por lo anterior, la presente investigación busca analizar la motivación para el aprendizaje y la ejecución en estudiantes de educación básica secundaria y media considerados extraedad, además de conocer los factores que influyen en su desvinculación con el sistema educativo. reinsertión a la educación, motivos del abandono y retorno a las aulas, además comparar la motivación de estos estudiantes extraedad con aquellos que han permanecido en el sistema educativo formal, es decir, los estudiantes regulares. Por lo tanto, la pregunta de investigación que este estudio se pretende resolver es ¿existen diferencias en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre estudiantes extraedad y estudiantes regulares de educación básica secundaria y media con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a 2 instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá?

JUSTIFICACIÓN

Con el presente estudio se pretende encontrar cuales son los factores que se relacionan con la motivación para el aprendizaje y la ejecución y el rendimiento académico; identificando aspectos que reflejan desinterés e inciden en el bajo rendimiento o deserción académica. La presente investigación pretende beneficiar las instituciones educativas participantes, debido a que los resultados obtenidos permitirán conocer la población que hace parte de la comunidad educativa, conocer un diagnóstico del tipo de motivación que tienen como grupos extraedad y grupos regulares, permitirles a los profesionales vinculados con dicha población información que permita desarrollar estrategias de permanencia y aumento de motivación.

Esta investigación es conveniente dado que puede brindar nuevos puntos de vista y diferentes perspectivas sobre el problema objeto de estudio, contribuirá a identificar aspectos que se deban mejorar para superar fenómenos tales como la deserción y el fracaso escolar. Del mismo modo, aporta a la solución de vacíos teóricos generando información que favorezca la formulación de nuevas políticas, programas, proyectos y actividades y que puedan brindar una solución a dicha problemática, ya que, como se mencionaba en el planteamiento del problema, al realizar la revisión de literatura, no se encontraron estudios nacionales ni locales que sustenten las relaciones o diferencias entre la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre un grupo de estudiantes considerados extraedad y otro de estudiantes regulares, siendo ésta la razón fundamental para ampliar el panorama de dicha problemática por medio de la generación de conocimiento y de esta manera lograr una comprensión realista en estudiantes, docentes e instituciones acerca de la importancia que tiene la motivación para un adecuado desempeño académico, para la permanencia en el sistema de educación y la implementación de estrategias que favorezcan el éxito escolar.

Este estudio tendrá relevancia social gracias a los resultados arrojados, permitiendo un punto de vista diferente sobre las motivaciones, el aprendizaje y la ejecución en los dos grupos de estudiantes. Así, se podrían establecer las diferencias entre los factores estudiados y en un futuro incrementar la asistencia regular al aula de clase y disminuir el fenómeno de extraedad. Desde esta perspectiva las instituciones educativas, podrían guiar el proceso de enseñanza aprendizaje en función de las necesidades y los intereses de los estudiantes, permitiendo una visión diferencial del

proceso donde se le daría mayor relevancia a la motivación como proceso facilitador del éxito escolar.

Asimismo, se pretende contribuir a las ciencias sociales a ampliar y entender el panorama actual referente al nivel escolar de los jóvenes y su edad esperada para el grado; además, conocer las motivaciones en estudiantes extraedad y regulares de las 2 instituciones educativas del área metropolitana del valle de Aburrá y con este diagnóstico permitir que los entes involucrados y la comunidad educativa intervengan situaciones que provocan deserción, desvinculación o fracaso académico y favorecer la permanencia escolar, aumento de matrículas y disminución de la repitencia.

MARCO REFERENCIAL

Psicología educativa y su relación con la motivación para el aprendizaje

La psicología educativa ha obtenido definiciones desde varios puntos de vista, aún no existe una definición clara y concreta de lo que es y cuáles son sus objetivos, sin embargo, son varios los conceptos que aclaran su quehacer y amplían la percepción de sus alcances, por ende, es indispensable mencionar varios apartados de distintos autores y delimitar solo uno que se tome como concepto base para la presente investigación.

Según Arvilla, Palacio y Arango (2011) la psicología educativa es la encargada del desarrollo de enseñanza-aprendizaje, ampliación de métodos y teorías de la psicología general, pero que además se basa en teorías propias desde el entorno educativo, es decir, tiene validez y efectividad propia pero que se complementa de un conjunto de disciplinas psicológicas y educativas; el objetivo principal de la psicología educativa, según los autores mencionados, es comprender y mejorar la educación.

Otro concepto en relacionado con psicología educativa es el planteado por Berliner (Citado por Woolfolk, 2010) quien indica que la psicología educativa se dedica a las transformaciones que tienen las personas frente a la enseñanza y el aprendizaje y cómo se aplican los métodos y teorías psicológicas y educacionales a los ámbitos escolares. Se podría concluir entonces que “la psicología educativa es la ciencia que estudia el comportamiento y los procesos mentales de los individuos en situaciones y ambientes educativos” (Sarmiento, 2009)

Sin embargo, la denominación que ha mantenido mayor aceptación es la planteada por Woolfolk (1999, citado por Fernández, 2011), quien supone que la psicología educativa es una disciplina diferente con teorías independientes, métodos para investigar, problemáticas y técnicas, además, se distingue de otras especialidades de la psicología ya que tiene como objetivo comprender la educación y brindarle mejoras.

La dinámica y relación entre la psicología y la educación es una realidad desde el año 1890 aproximadamente, cuando cuatro personajes importantes de la psicología se interesaron por aplicar modelos y teorías psicológicas al área de la educación. En la actualidad, la psicología y la educación cuentan con más de un centenario de unión y es importante mencionar los personajes que estuvieron involucrados en dicho acontecimiento, además de sus teorías que dan la base a la creación de una disciplina como lo es la psicología educativa.

El vínculo Psicología-Educación atravesó varias etapas antes de consolidarse. Inicialmente fue William James quien realizó capacitaciones y cátedras para docentes denominadas “pláticas de psicología para profesores”. Posterior a este evento, uno de sus pupilos (Hall) crea la APA (Asociación Psicológica Estadounidense) y realiza una investigación para graduarse de doctorado donde el tema era “la forma en que los niños comprenden el mundo”. Para dicha investigación trabajó de manera conjunta con docentes y pudo documentarse y reunir los datos necesarios para lograr su objetivo. Otro personaje importante fue Dewey, quien es considerado el *padre progresivo de la educación*. Pero quien finalmente es denominado como el precursor de la psicología educativa es Thorndike (también discípulo de James), ya que fue quien escribió el primer libro de psicología educativa en el año 1903 (Woolfolk, 2010).

La siguiente etapa es la consolidación de la psicología educativa. Aunque contaba ya con más de tres décadas de avances, no había sido consolidada con el nombre con que se le conoce actualmente. Sin embargo, en este tiempo pudo avanzar en estudios sobre aprendizaje, rendimiento académico y las diferencias que tienen de manera individual los estudiantes. Finalmente surge la psicología educativa estructurada y con un enfoque de investigación del desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje y para este momento los psicólogos educativos habían explorado la manera en que la cultura y los factores sociales afectan el aprendizaje y el desarrollo (Pressley & Roehrig citados por Woolfolk, 2010).

A pesar de que la psicología educativa ha tomado sus bases de la psicología general, no se puede desconocer el aporte de otras ciencias semejantes que brindaron estrategias de enseñanza y explicaron procesos de aprendizaje, funciones cognitivas, entre otras (Beltrán & Pérez, 2011). El

aprendizaje se da cada vez que la experiencia y la ejecución de conductas cambian o transforman al individuo de manera parcial o completa en sus actitudes, juicios, perspectivas de vida y saberes (Woolfolk, 2010). Dichas transformaciones pueden favorecer o desfavorecer los procesos individuales de aprendizaje y a su vez generar cambios en la interacción de la persona con su ambiente, en este caso, para el contexto educativo que es el que le aporta experiencia al aprendizaje y desempeño personal

Uno de los elementos importantes para aprender es estar motivado a hacerlo, y así poder enfocar la atención y las conductas a un fin que se desea (Woolfolk, 2010). Existe una relación recíproca entre estar motivado y aprender y es precisamente en esta relación donde la psicología educativa debe enfocarse para cumplir con uno de sus objetivos, que es implementar estrategias pedagógicas para el desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje en la comunidad educativa (Fernández, 2011).

Motivación para el aprendizaje

Motivación para el aprendizaje y la ejecución

La mayoría de los autores revisados, parten de la idea de que el estudio de la motivación se debe enfocar en tres aspectos principales, el primero tiene que ver con las variables para valorar la motivación hacia el aprendizaje, el segundo con las diferencias en la motivación y su relación con el rendimiento académico y el tercero con los cambios en la motivación según los cambios que atraviesan los estudiantes en la escuela. En esta medida, dichos autores se centran en estudiar la motivación para el aprendizaje desde diferentes constructos, los cuales se mencionan de manera general e integrativa a continuación:

En la educación, la motivación es fundamental para alcanzar objetivos. Es ahí donde la energía está totalmente dirigida hacia una meta. Existen otros determinantes intrínsecos y extrínsecos que preservan esa energía motivadora que pueden ser incentivos monetarios, satisfacción de necesidades o alcances de logros.

La teoría de la motivación para el aprendizaje y la ejecución está sustentada en la unión de otras tantas teorías. Uno de los autores involucrados en asociar las distintas teorías para formar un solo planteamiento fue Tapia, quien realizó un enfoque basado en distintos temas relacionados con la motivación para el aprendizaje y la ejecución y todas las variables que lo integran. Entre los exponentes más importantes para llevar a cabo dicha unión están Dweck y Elliot, quienes plantearon la “motivación de logro”, también Atkinson y Feature con su “necesidad de logro”, Mandler y Sarason con la “necesidad de ejecución” y “las teorías de atribución” de Weiner (Tapia & Sánchez, s.f.).

En la ‘motivación para el aprendizaje y la ejecución’ se pueden identificar dos apartados: 1) motivación para el aprendizaje y la ejecución de la misma, de los cuales, los autores mencionados en el párrafo anterior tuvieron factores en común que dan a entender la esencia de la teoría; entre ellos están Dweck y Elliot que consideran que aquellas metas que están implicadas en conseguir logros a nivel académico son de dos tipos: las primeras que son “*metas de aprendizaje*” en las cuales el sujeto busca incrementar su competencia y las segundas “*metas relacionadas con la calidad de la ejecución*” donde el sujeto busca conseguir una evaluación favorable o evitar un juicio desfavorable de su competencia-” (Tapia & Sánchez, s.f.).

Las metas relacionadas con la ejecución de logros académicos pueden dividirse en dos tipos: La primera plantea que aquellas personas que buscan obtener metas relacionadas directamente con el aprendizaje, muestran patrones motivacionales adaptativos, es decir, una persona que se motiva por aprender tiene adecuados patrones de adaptación debido a que constantemente buscando situaciones y posiciones que representen para ellos desafíos o retos que afrontar, tienen una persistencia destacada y enfrentan obstáculos de manera eficiente y oportuna, entretanto, aquellas personas que buscan únicamente metas de ejecución, es decir, la realización de una acción por un encargo o una orden, presentan patrones motivacionales maladaptativos, debido a que evitan situaciones y posiciones que conlleven para ellos desafíos o decisiones importantes, puesto que su persistencia es escasa y limitada y no afrontan las dificultades que se le presentan (Navas, Marco & Holgado, 2012).

Se estima que lo que define las elecciones entre un tipo de meta u otro es la convicción que tienen las personas sobre la esencia estática o cambiante de las habilidades que se poseen. Si las personas consideran las habilidades estáticas, cualquier situación o momento puede ser una exposición para poner en manifiesto su capacidad o incapacidad de llevar a cabo una tarea o de lograr alcanzar una meta, por lo que frecuentemente evitan correr ese riesgo.

Frente a la anterior teoría se puede agregar la expuesta por Atkinson y Feather (Tapia & Sánchez, s.f.) quienes diferencian igualmente dos motivos esenciales en el aprendizaje: *la necesidad o deseo de conseguir el éxito y el miedo o deseo de evitar el fracaso*. Estos motivos se relacionan con la motivación de logro. No obstante, cuando se refiere a “éxito” no diferencian entre el éxito relacionado con aprendizaje y el incremento de la competencia y el éxito referente a la demostración de dicha competencia.

Finalmente, la teoría de la ansiedad de ejecución de Mandler y Sarason (Tapia & Sánchez, s.f.), muestra también la existencia de dos posibles modelos de motivos en situaciones de logro: el deseo de acabar con éxito las tareas asignadas y la ansiedad o miedo de fracasar ante la misma. En oposición con lo que ocurre en las dos teorías anteriores, aquí se menciona que los efectos de la ansiedad pueden activar el rendimiento académico o inhibir el mismo.

Deseo de éxito y deseo de evitar el fracaso

Algunas de las preocupaciones prevalentes para las comunidades educativas es el incremento de desertores escolares y los casos de aquellos estudiantes que no se encuentran en el grado esperado para su edad, pues la educación es uno de los activos más importantes para el logro, desarrollo y crecimiento de una sociedad. Por lo tanto, la escuela tiene una labor fundamental en el diseño de procedimientos que faciliten mitigar dichas problemáticas, ya sea por implementación de estrategias que favorezcan la retención de los alumnos hasta concluir su educación básica o facilitando a los desertores la posibilidad de reincorporarse al sistema.

Pero, ¿cómo evitar el elevado porcentaje de alumnos que cuentan con un rango de edad desacorde al nivel educativo que están cursando (fenómeno de extraedad) o cómo impedir que las cifras de deserciones aumenten? son unos de los mayores interrogantes que surgen al intentar entender las cifras de extraedad y deserción escolar, cómo se relacionan éstas con la falta de motivación en la actividad académica y por qué existen estudiantes que la entienden como una carga y otros que le brindan mayor interés y dedicación.

La motivación en la escuela abarca numerosos componentes, es una sucesión integrativa de factores tanto del individuo y sus estrategias personales, como de elementos externos a él. Es decir, envuelve un conjunto de procesos que guían las conductas hacia la consecución de un objetivo, éxito o fracaso escolar. En otras palabras, aquello que motiva o desmotiva al estudiante para la ejecución o no de una actividad, influye de manera significativa en el resultado del aprendizaje.

En efecto, aparecen aquellos elementos que influyen negativamente en el proceso y que evitan conseguir el éxito académico, como el desinterés de muchos estudiantes por el estudio y todo lo que se encuentra relacionado con la escuela: la ausencia de valor hacia los objetivos y actividades académicas, la falta de interés por aprender y adquirir competencias y saberes impartidos en las instituciones educativas y muchos otros factores que conllevan al fracaso escolar (Núñez, 2009).

Con respecto a la predicción del éxito académico, se puede dar por múltiples factores que se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que integrados garantizan el logro de los objetivos. Entre ellos está que el interés por las actividades académicas surja del alumno, es decir, que se haga lo que realmente se desea. Dicha elección lleva al estudiante a que se involucre en mayor medida con la tarea y el logro de las metas académicas, lo que quiere decir que aquellos alumnos a los cuales se les obliga o imponen tareas escolares no se implican totalmente en la búsqueda y satisfacción de metas. El esfuerzo y el interés de los estudiantes desaparece e incrementa la necesidad de escapar de la situación impuesta (Pantoja, A et al., 2005).

De igual manera, la garantía del éxito académico depende de elementos como triunfo, reconocimiento y evitación del fracaso. Constantemente, en el proceso de aprendizaje hay una

lucha contra logros y derrotas que generan bien sea una visión positiva o negativa del proceso según sea el resultado obtenido. Como se expone en García y Doménech (2014) el individuo hace una representación anticipada del resultado, partiendo de las valoraciones que hacen de sus capacidades, las cuales incidirán sobre su motivación y rendimiento académico, predisponiendo bien sea al éxito o fracaso. El conflicto entre estas dos tendencias impulsa la conducta del individuo y le permiten motivarse para el aprendizaje y la ejecución de tareas académicas o para el fallo de las mismas, lo que supondría en este último caso, el fracaso escolar.

Las personas se ubican en diferentes posiciones según sea el caso: experimenta orgullo por la obtención del éxito y vergüenza cuando fracasa o no logra las metas propuestas. Visiones que se relacionan con el deseo por conseguir éxito y evitar el fracaso (Tapia, 1992). Los estudiantes realizan las tareas académicas cuidando de que estas se encuentren socialmente aceptadas. Bajo esta dinámica, buscan conseguir sus logros académicos para ser aprobados, situación que orienta su motivación para desenvolverse persiguiendo éxito y reconocimiento o evitando el fracaso y la frustración, esta situación favorece en las personas la búsqueda de metas como, evitar ser señalado como menos que los otros, evitando la humillación produce el fracaso y buscar ser visto como mejor que los demás, con el fin de experimentar orgullo (Tapia, 1992).

Otro componente relevante que tiene relación directa en este ámbito es la búsqueda de premios e incentivos, los anteriores hacen que aquellos estudiantes que no tienen un buen desempeño se esfuercen por conseguir éxito académico, con el fin de adquirir el incentivo o premio de la actividad desarrollada. Sin embargo, la no obtención de recompensas o incentivos en el aprendizaje pueden generar frustración y mayor desinterés en el proceso. Si se motiva el interés de los estudiantes, estos tendrán mayor disposición para la adquisición del conocimiento y obtendrán de esta manera una evaluación favorable, en cambio, si se motiva por medio de presiones externas, estos no tendrán la misma predisposición para aprender, debido a que su interés y esfuerzo académico estarán dirigidos a la obtención de regalos o estímulos, dejando en un segundo plano elementos de vital importancia en el proceso, como son el conocimiento, desempeño y formación (Tapia, 1992).

Las evaluaciones favorables o desfavorables permiten valorar las actitudes que presentan los estudiantes frente al aprendizaje, los resultados de dichas valoraciones explican diferentes formas en que el alumno planifica y responde en la ejecución de sus labores académicas y su proceso de aprendizaje, es decir, obtener buenas calificaciones o predisposición por resultados positivos puede favorecer de manera significativa el desempeño de los alumnos, por esta razón, alcanzar notas altas y positivas generan seguridad en los estudiantes, mientras que no conquistar resultados beneficiosos puede incitar a conductas apáticas y desinteresadas ante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pantoja, A et al.,2005).

Los estudiantes con tendencia a los resultados tienen más objetivos y metas claras que aquellos que pretenden conseguir por medio de solo la ejecución las tareas académicas, los primeros pretenden obtener resultados favorables, por lo que la amenaza de notas negativas y el temor a fracasar aumentan su el interés y el esfuerzo por el desarrollo y ejecución de compromisos académicos. Lo cual indica que el interés no está puesto en el aprendizaje y adquisición de conocimientos, sino en la aprobación y los resultados.

Dicho en otras palabras, cuando existe amenaza de notas desfavorables los estudiantes se preocupan más por la cantidad de tareas terminadas, es decir, la posibilidad de una evaluación negativa incrementa el rendimiento académico, lo cual envuelve un efecto negativo en el aprendizaje, pues el estudiante por no obtener una evaluación adversa se inclina a un aprendizaje memorístico, imposibilitando un aprendizaje significativo (Pantoja, A et al., 2005).

Al afrontar una actividad escolar o buscar el éxito académico, el alumno se guía por uno o más de los elementos indicados anteriormente. Estos factores dirigen bien sea de manera positiva o negativa la ejecución de las tareas asignadas. Quiere decir, que la motivación, meta o deseo por participar en el proceso académico permite la implicación o no de los estudiantes. No obstante, no todos los componentes tienen el mismo efecto en los alumnos, ya que varían según la orientación, las condiciones presentes en el proceso académico y las expectativas y representaciones que tienen del proceso.

Atribuciones y locus de control

Los seres humanos constantemente intentan encontrar sentido a sus conductas, resultados y consecuencias, partiendo del hecho de que las cosas no suceden mágicamente, sino que tienen una causa y una razón de ser que está mediada por fuerzas, motivaciones y energías internas y externas al individuo que le permiten ejecutar o llevar a cabo una acción. Lo que indica que el individuo siempre justifica su manera de actuar con el fin de darle una atribución a los resultados que obtiene. “El éxito y el fracaso dan lugar a respuestas emocionales positivas y negativas” (Tapia, 1992, p.13). De ahí que las explicaciones que constantemente el individuo se nombra según sus logros y fracasos académicos, tienen un papel determinante en su conducta.

En el ámbito académico, las atribuciones que el estudiante se hace afectan o facilitan el éxito o fracaso de su enseñanza y aprendizaje (Rotter, 1966). De manera que las atribuciones intervienen en la motivación para el aprendizaje y la ejecución. Cuando un estudiante presenta dificultades a nivel académico, emprende una búsqueda de posibles causas y determinantes que le permiten justificar su éxito o fracaso escolar. Las causas pueden ser habilidades, esfuerzos o dificultades, que parten del sujeto o causas situadas fuera de él, externas como el currículo, la relación con el profesor o incluso la suerte (Tapia, 1992). Por tanto, cuando el estudiante percibe que sus logros y fracasos son generados por sí mismo, se dice que cuenta con un locus de control interno. Es decir, el estudiante se responsabiliza y justifica sus resultados en sus propias acciones, pero cuando el estudiante percibe que sus resultados son obtenidos por causas que no tienen que ver con él, se habla de un locus de control externo. Es decir, el estudiante atribuye las causas a elementos externos los cuales él no puede controlar (Rotter, 1966).

Necesidad de logro

Como ya se expresó anteriormente, el éxito académico se relaciona directamente con la motivación, razón por la cual los profesionales de educación constantemente se encuentran en la búsqueda de estrategias y guías que permitan potenciar la motivación en sus alumnos. Sin embargo, no se presta mayor atención a aquello que hay tras ese sentimiento que impulsa al individuo hacia la ejecución.

Pero, ¿cómo explicar la necesidad que dirige a la persona a motivarse y lograr el éxito académico? Por lo general, los individuos se motivan hacia la acción a partir de una necesidad, es decir, la motivación en el individuo nace en la búsqueda por satisfacer una falta o una necesidad (McClellan, 1989).

Una de las necesidades que impulsa a los individuos hacia la ejecución de una acción es la necesidad de logro. En esta existe una disposición hacia el esfuerzo y el deseo por alcanzar metas que impliquen un reto personal. Es una necesidad que induce e impulsa al sujeto a llevar a cabo una acción de forma rápida y efectiva por más difícil que esta sea (Thornberry, 2003). Una persona con altas necesidades de logro es motivada por medio del reconocimiento y la adulación de su trabajo bien hecho. Sin embargo, esta no es su mayor motivación, pues el impulso que estas personas tienen radica en la necesidad de lograr las metas propuestas a través de su esfuerzo personal.

La necesidad de logro lleva al individuo a inclinarse por actividades difíciles siempre y cuando éste, esté seguro y consciente de tener las habilidades necesarias para alcanzarlo pues la meta del individuo es el logro. En el ámbito educativo un estudiante que posea alta necesidad de logro podría ser más exitoso que aquellos que no la posean, dado que esta necesidad es un impulso que aproxima al estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece en este la búsqueda de estrategias para la realización de las tareas y el logro de los objetivos académicos con mayor entrega y dedicación. De acuerdo con Barbera y Molero (citados en Thornberry, 2003) los estudiantes con alta necesidad de logro tienen algunos rasgos característicos: se trazan metas realistas percibidas como herramientas que garantizan el éxito futuro, son innovadores, persistentes y constantes, examinan sus resultados en términos positivos, y presentan mayor interés ante aquellas tareas que cumplen con estándares de excelencia; acorde con estos rasgos se sustenta por qué una alta necesidad de logro favorece en dichos estudiantes un mejor rendimiento académico.

Metas de aprendizaje

Las metas constituyen un aspecto importante para predecir el comportamiento de un individuo, son objetivos que orientan la conducta y guían al individuo hacia la consecución de una acción. Álvarez, Núñez, Hernández, González y Soler (1998) exponen que en el ámbito educativo existen dos tipos de metas: 1) las metas de aprendizaje, las cuales apuntan al desarrollo y mejora de las capacidades por parte del sujeto, quien busca incrementar su competencia o aprender algo nuevo; y 2) las metas de rendimiento, donde el sujeto, más que aprender, desea demostrar a los demás su competencia y obtener una valoración positiva sobre esta con el fin de evitar juicios negativos. No obstante Valle et al., (2007) describen un tercer tipo: meta de evitación del trabajo, la cual implica una motivación hacia la evitación de esfuerzo y el trabajo escolar.

Dentro de las metas de rendimiento se habla de que el sujeto establece actitudes de proximidad focalizada ante el logro de competencias y la evitación de incompetencia frente a los demás. Respecto a las metas de aprendizaje, los sujetos se inclinan por la búsqueda de estrategias cognitivas y de autorregulación que favorecen la obtención de aprendizajes más profundos, su interés está puesto en aprender, son más persistentes ante las dificultades y se encuentran más motivados intrínsecamente. Contrario a esto, las metas de evitación del trabajo parecen estar relacionadas con un patrón negativo de creencias motivacionales y de conductas, los sujetos que adoptan este tipo de metas recurren con frecuencia al uso de estrategias motivacionales de autoprotección (Valle, et al., 2007).

Otros autores han verificado que en situaciones con un fuerte componente evaluativo aquellos sujetos que se inclinan por metas de ejecución, evidencian alta necesidad de quedar bien frente a los demás, conseguir éxito y evitar el fracaso, seleccionan tareas que les permiten mostrar su habilidad, suelen inclinarse por los resultados y sus errores son percibidos como fracasos que ponen en riesgo sus capacidades. Por el contrario, los sujetos que prefieren metas de aprendizaje eligen tareas de las que pueden aprender, independientemente de cometer errores o también de que esa elección permita o no demostrar sus capacidades (Tapia, 1992).

En las metas de rendimiento, la elección de las tareas y el proceso de búsqueda de soluciones se basan en la percepción que tenga el sujeto sobre su nivel de capacidad. Esto puede dar como resultado una tendencia a evitar y retirarse del desafío que implica la realización de la tarea. Mientras que, en las metas de aprendizaje, la elección de la tarea y el proceso de búsqueda se dan en función del progreso y el dominio mediante el esfuerzo. Esto genera una tendencia de búsqueda por el logro de las metas y objetivos establecidos, llenándose de energía por lo que implica el desafío de lograr las metas de aprendizaje (Dweck, 1986).

Cuando los individuos buscan conseguir metas de aprendizaje están interesados en aumentar su comprensión y dominio, perfeccionar sus conocimientos y aprender cosas nuevas, esto quiere decir que aprecian el solo hecho de adquirir aprendizajes y conocimientos. En este tipo de metas, la motivación intrínseca que se dirige hacia el quehacer es lo más importante debido a que las personas valoran sus actuaciones conforme a sus estándares personales. Por el contrario, cuando los estudiantes buscan metas dirigidas al rendimiento su preocupación aparece cuando deben mostrar habilidades y talentos, ya que en esa medida obtienen juicios positivos acerca de su competitividad, venciendo a otros y evitando cualquier tipo de valoración u opinión negativa. El modelo para hacer la propia evaluación está vinculado con la comparación que hace de él mismo con la sociedad que lo rodea y el reconocimiento público que obtiene (Covington, 2000).

Ames y Archer (citados por Matos y Lens, 2006) exponen que las metas de aprendizaje, por ser adaptativas, son de considerable relevancia para los contextos académicos, mientras que las metas de rendimiento están relacionadas con bajos patrones de adaptación y motivación. Sin embargo, es importante mencionar que, en ciertas ocasiones, las metas de rendimiento impulsan a los estudiantes a llevar a cabo conductas que los llevan a obtener un logro y a tener éxito.

dichos autores sostienen también que las metas de aprendizaje no pronostican y menos aseguran un buen rendimiento académico, no obstante, éstas mismas metas sí confirman un mayor nivel de disposición de los estudiantes frente a las asignaturas, todo lo contrario, a las metas de rendimiento. Es probable que esto indique que, para una adecuada motivación de los estudiantes dentro de los contextos educativos, se requieran de ambos tipos de metas.

Procesos motivacionales que afectan el aprendizaje

Son muchos los factores conocidos que influyen en la capacidad de aprendizaje. Actualmente, los patrones adaptativos motivacionales están siendo muy estudiados. Estos patrones son aquellos que promueven el establecimiento, el mantenimiento y el logro de metas que suponen un reto para el individuo. Este tipo de patrón se caracteriza por la búsqueda de desafíos alcanzables, una persistencia alta y efectiva frente a los obstáculos (Dweck, 1986).

Los patrones maladaptativos están asociados con la incapacidad de establecer metas razonables y valiosas y con la incapacidad para mantener un esfuerzo efectivo hacia esas metas, es decir, para lograr metas que estén al alcance del sujeto. Se caracteriza por la evitación del desafío y la baja persistencia frente a la dificultad, estos patrones no están relacionados con la habilidad intelectual, pero sí afectan el rendimiento o desempeño cognitivo (Dweck, 1986).

Autores como Lozano y colaboradores afirman que el aprendizaje está relacionado con los niveles motivacionales, plantean que aquellos sujetos que tienen actitudes favorables hacia el aprendizaje tienen mayor éxito, independiente de su nivel de inteligencia, mientras que aquellos que tienen actitudes desfavorables a menudo fracasan. Estos autores realizaron una investigación con 301 alumnos a quienes se les aplicó una escala tipo Likert de 5 opciones para evaluar la motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados mostraron que existe una amplia relación entre los niveles motivacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras y las puntuaciones más altas en las pruebas (Lozano, García-Cueto & Gallo, 2000, p.3)

Sin embargo, las actitudes favorables o desfavorables frente al aprendizaje no son los únicos factores determinantes de la motivación para dicho proceso, existen otros factores como características personales y del contexto en el que se desenvuelve el estudiante y donde desarrolla actividades de aprendizaje como el aula, la escuela, la familia, las relaciones personales y la sociedad.

En un estudio sobre los *Factores que afectan la motivación por el Aprendizaje en estudiantes de Educación Media Técnica*, el autor concluye que el principal factor que afecta la motivación para el aprendizaje se relaciona con la motivación intrínseca de los estudiantes y resalta que esta depende en gran medida de las estrategias que utilizan los docentes en su quehacer. Se hace necesario que tanto la familia como los docentes creen estrategias motivacionales y estimulen en los estudiantes el deseo por la adquisición de nuevos conocimientos, faciliten en ellos relevancia intrínseca y extrínseca de los aprendizajes, les ayuden a realizar una evaluación de las metas que pueden alcanzar, les brinden la posibilidad de una formación de calidad y mayor importancia a la evaluación favorable reduciendo los efectos de las evaluaciones desfavorables, permitan autonomía personal por medio del trabajo escolar, se interesen por sus dificultades, falencias y valoren sus logros (Leiva, 2013)

Ansiedad en la ejecución

La influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico es muy significativa, una tasa de ansiedad por encima de los rangos normales reduce la capacidad para procesar la información, disminuye el nivel de retención de esta información y produce déficit organizativo, siendo estos detonantes para que no haya una elevada motivación, generando así bajos niveles de rendimiento en el proceso de aprendizaje del individuo (Dweck, 1986)

De acuerdo con Arnold (como se citó en Falagán, 2016, p. 20) “la ansiedad está comúnmente asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión.” este autor sostiene que el factor afectivo que contienen dichos sentimientos pueden influir de manera negativa en el proceso de aprendizaje, bloqueando, deteniendo y anulando a los estudiantes frente a dicho proceso. Asimismo, Eysenck afirma que “la preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita la realización de la tarea concreta” (citado en Falagán, 2016, p. 21).

Tal como se citó en el estudio *Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar*, en el contexto escolar cada vez es mayor el porcentaje de estudiantes que presentan problemáticas de

orden afectivo como la ansiedad, se afirma que los desórdenes de ansiedad durante el desarrollo afectan tanto a niños como a jóvenes, estos últimos con una prevalencia mayor que los primeros. La autora sostiene que los estudiantes ansiosos “padecen de una extraordinaria tendencia a preocuparse excesivamente por su competencia cognoscitiva y rendimiento escolar, exteriorizando intranquilidad, trastornos del sueño, dolores de estómago, alteraciones conductuales” (Jadue, 2001, p.113)

Desde el punto de vista de Huertas citado en (Contreras et al., 2005, p.185) “las personas con orientación hacia el aprendizaje manejan la ansiedad de una manera diferente a aquellos que están motivados por la búsqueda de juicios positivos o por el miedo al fracaso” los primeros se orientan por una motivación intrínseca, presentan mayor interés por la adquisición de nuevos conocimientos y el mejoramiento de sus habilidades, elementos que podrían generar una ansiedad que favorece el rendimiento, mientras que aquellos estudiantes que se orientan por la búsqueda de juicios positivos son estudiantes que se guían por una motivación extrínseca, en esta se presenta mayor miedo al fracaso, factor que puede facilitar en los estudiantes altos índices de ansiedad negativa inhibidora del rendimiento académico.

Al igual que este autor, en otro estudio sobre *La ansiedad y su relación con el aprendizaje* se afirma que en el ámbito educativo la ansiedad cumple una doble función y esta depende del estudiante, es decir:

“Si la tarea a aprender es simple y no exige una mayor elaboración intelectual, la ansiedad tiende a favorecer el rendimiento; en cambio, cuando se trata de una tarea compleja, que requiere una respuesta original y creativa, la ansiedad juega un papel perturbador” (Bertoglia, 2005, p.15).

Partiendo de las anteriores afirmaciones, se confirma que la relación entre los estados de ansiedad y el aprendizaje es altamente significativa. Los autores mencionados coinciden en que los estudiantes con altos niveles de ansiedad presentan problemas de atención, concentración, dificultades en la ejecución y desarrollo de actividades académicas, disminución en el nivel de retención y baja capacidad de procesamiento y memoria, todo ello trae como consecuencia una marcada disminución en el rendimiento académico de los estudiantes.

En síntesis, la motivación para el aprendizaje y la ejecución se sustenta bajo diferentes constructos teóricos, sin embargo, a continuación, serán nombrados aquellos que fueron tomados en cuenta en el presente estudio:

Para iniciar se cita una teoría nombrada *percepción de autoeficacia*, desde esta se plantea que cuando un estudiante se considera eficaz se traza metas personales altas, mientras que, cuando esta percepción es negativa se dice que el sujeto presenta dificultades para alcanzar mayores logros. De igual manera, aparece la *teoría de las atribuciones y locus de control*, donde se define que la motivación hacia el aprendizaje está mediada por la creencia de que las causas del éxito y el fracaso académico se asocian a sucesos y factores internos o externos que el estudiante le atribuye según su expectativa.

Otra teoría de gran relevancia es la de *motivación de logro*, por medio de ésta, los estudiantes se involucran o no en las actividades académicas, buscan un logro (busca buenas notas) o *evitan un fracaso* (evitan obtener malas notas). Por otro lado, se menciona la *motivación intrínseca* y la *motivación extrínseca*, la primera hace referencia al impulso interno que tiene el sujeto para la ejecución de una tarea y la segunda a la presión externa que conduce al estudiante hacia la acción, la cual en la mayoría de las veces tiene gran relación con los premios e incentivos.

Otro componente de motivación para el aprendizaje tiene que ver con las *metas de aprendizaje* y las *metas de ejecución*, según esta teoría, los alumnos que se orientan hacia la primera tienen mayor implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que aquellos que se orientan hacia las metas de ejecución solo buscan obtener buenas notas y no se presenta mayor interés por el aprendizaje. (Rivera, 2014; Flores & Gómez, 2010; Thornberry, 2003; Ospina, 2006; Quiroga, 2010)

Motivación para el aprendizaje en América Latina y Colombia

En el panorama de América Latina se encontraron diferentes estudios que dan cuenta de que el tema de la motivación para el aprendizaje en estudiantes de secundaria es de interés para estos contextos, por medio de estos se soportar el constructo referencial de la presente investigación. Sin embargo, se aclara que en el contexto colombiano no se goza de bibliografía significativa respecto al tema, la búsqueda de información es complicada, razón por la cual, con el presente estudio se pretende ampliar el panorama de esta problemática en el contexto colombiano.

Para iniciar se cita el contexto mexicano, donde aparecen dos estudios. En la primera investigación: *estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*, se encontró que los estudiantes con mayor rendimiento académico tienen una alta percepción de autoeficacia, revelan aumento en la orientación hacia la autonomía, presentan más preocupación por aprender y atribuyen sus logros a causas internas; contrario a estos, aquellos estudiantes con bajo rendimiento revelan una baja percepción de autoeficacia, tiene mayor motivación de ejecución, se inclina por las metas de desempeño, atribuyen sus logros y fracasos a causas externas como el profesor, la suerte o la complejidad de la actividad (Flores & Gómez, 2010).

En la misma investigación, las autoras concluyeron que existen diferencias en la motivación con relación al sexo, ellas exponen que dichas diferencias tienen que ver con las expectativas de la sociedad dado que los hombres presentan menor motivación que las mujeres porque de ellos se espera que estudien para conseguir un mejor empleo, lo que puede generar mayor preocupación y tendencia a atribuir sus logros y fracasos a variables externas (Flores & Gómez, 2010).

En segundo lugar se cita una tesis de Maestría llamada: *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México*, un estudio transversal y correlacional, que tuvo como objetivo general analizar cómo la motivación se relaciona con el rendimiento escolar de 107 estudiantes de bachillerato. En dicho estudio se plantea que la motivación influye positivamente en el rendimiento de los estudiantes, según la autora, las variables de motivación intrínseca y

extrínseca explican el 13.5% de los indicadores de rendimiento académico de los estudiantes. También plantea que la motivación intrínseca tiene una estrecha relación con la autoestima y autorrealización de los estudiantes, mientras que en la motivación extrínseca tienen mayor influencia los compañeros y docentes (Rivera, 2014).

Por otro lado, en el contexto peruano, se cita la investigación *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños*. Dicho estudio tuvo una muestra intencional de 166 estudiantes, 94 estudiantes de colegio público y 72 estudiantes de un colegio privado. El método de investigación utilizado fue correlacional, comparativo. La investigación parte de la hipótesis central: existe relación entre la motivación de logro académico con el rendimiento entre los estudiantes. Entre las conclusiones y resultados obtenidos con la investigación, la autora encontró que:

Los estudiantes que presentaron mayor rendimiento académico tienen una alta correlación con el factor acciones orientadas al logro, en dicha investigación se evidenció mayor motivación de logro en los varones del colegio público, según la autora dichos estudiantes perciben la escuela como un medio para salir adelante y lograr éxitos futuros (Thornberry, 2003).

Ahora nos trasladamos al contexto colombiano, donde se citarán cuatro investigaciones encontradas a nivel nacional sobre temas relacionados con la motivación para el aprendizaje, cabe aclarar que no se encontraron investigaciones que aborden el tema de motivación para el aprendizaje en estudiantes de secundaria.

En el trabajo realizado por Yuzuru Fernandes y colaboradores, los autores tenían como objetivo identificar la relación de los estilos de aprendizaje y las categorías motivacionales en un grupo de 421 estudiantes. Los hallazgos sugirieron que los hombres tienen una motivación orientada hacia los resultados, predominando su motivación extrínseca, mientras que, la motivación en las mujeres está orientada hacia el aprendizaje. Siendo los hombres más curiosos y logradores y las mujeres más concienzudas y sociables (Fernandes, Coronado, Perez & Quiroga, 2008).

Aunque en el estudio se observaron diferencias con relación al género y la motivación, los investigadores creen necesario ampliar la investigación sobre este tema e incluir otras variables de tipo socioeconómico y cultural que puedan ayudar a explicar mejor la motivación para el aprendizaje entre los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Por otro lado, en el artículo realizado por (Ospina, 2006) se expone que para que el aprendizaje se dé, tiene que haber de por medio un aspecto muy importante: la motivación. En su ensayo llamado *La motivación, motor del aprendizaje*, cita a Woolfolk para afirmar que la motivación es una energía que dirige las conductas y potencia la adquisición de aprendizajes en los estudiantes. Se hace evidente que la motivación tanto extrínseca como intrínseca intervienen en el pensamiento y el accionar de los alumnos y como resultado de esta intervención se generan nuevos aprendizajes.

Según declara dicha autora, los docentes tienen un papel fundamental en la motivación de sus estudiantes, en las aulas de clase se requiere un ambiente de aprendizaje donde el docente favorezca una comunicación fluida, trato justo y personalizado y donde se destaque el interés del aprendizaje sus estudiantes.

Autores como Quiroga (2010), mencionan que existen diversas influencias que pueden mediar entre el aprendizaje, el alumno y la motivación. Es decir, la motivación para el aprendizaje no se puede atribuir únicamente a características personales del estudiante, existen otras características externas como, relaciones entre alumnos y docentes, número de estudiantes que están dentro del curso, espacios inapropiados, recursos y materiales limitados, clima en el salón de clases, entre otras. Dicho autor menciona que los estudiantes se encuentran más motivados para el aprendizaje cuando este se vincula con gustos personales y que los contenidos académicos por sí solos son un referente de motivación o desmotivación para los estudiantes, el uso de materiales y estrategias utilizadas por los docentes dentro del aula de clase pueden ayudar a desarrollar y potenciar la motivación para el aprendizaje.

En su estudio correlacional *Estilos de aprendizaje y motivación: un estudio en el contexto*, el autor destaca varios estilos de aprendizaje los cuales se vinculan con ciertas categorías motivacionales.

Entre estos menciona inicialmente estilos de aprendizaje (*activo* ‘de mente abierta y realizan con pasión los deberes’; *teórico* ‘le gusta analizar y sintetizar’; *reflexivo* ‘consideran todas las probables opciones antes de actuar y *pragmático* ‘actúan rápidamente en proyectos e ideas que le interesan’) y en segundo orden tipos de estudiantes de acuerdo con sus motivaciones (*logrador* ‘tendencia al logro o éxito y evitar fracasos’; *curioso* ‘tienden a reaccionar a aquellos estímulos en su entorno que son nuevos y complejos’; *concienzudo* ‘muestra una necesidad de cumplir responsabilidades’ y *sociable* ‘la característica motivacional de este estudiante es una necesidad de ser aceptado’) entre los hallazgos más relevantes del estudio se menciona que, la motivación que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje es directamente proporcional a las necesidades que tengan en ese momento (Quiroga, 2010, p.206).

Para concluir con el panorama colombiano, se cita la investigación: *caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico*, en esta, el autor concluyó que la motivación para el aprendizaje es más frecuente en los estudiantes buenos y sobresalientes que en los estudiantes de bajo rendimiento. Además, resalta que los estudiantes de rendimiento académico inferior y bajo presentan mayor interés por la obtención de notas altas y se encuentran motivados extrínsecamente, mientras que los estudiantes sobresalientes se inclinan por la realización de tareas y proyectos escolares que garantizan mayor aprendizaje y se encuentran motivados intrínsecamente (Erazo, 2013).

METODOLÓGÍA

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico del presente estudio será el enfoque cuantitativo, dado que se llevará a cabo un proceso sistemático que inició con la formulación de una pregunta de investigación, seguida de la definición de los objetivos; posteriormente, se realizará un procedimiento de observación, cuantificación, comparación y análisis de la información con el propósito de responder a la pregunta y objetivos planteados (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Tipo de estudio

Se realizará un estudio transversal de tipo descriptivo-comparativo. Se considera de este tipo dado que se pretende describir y comparar la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre los estudiantes regulares y estudiantes extraedad de básica secundaria y media. Será transversal porque se hará una sola medición en el tiempo de las características sociodemográficas y una única aplicación de la escala de motivación para el aprendizaje y la ejecución MAPE-II.

Objetivos:

General

Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre estudiantes extraedad y estudiantes regulares de educación básica secundaria y media, con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a 2 instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá.

Específicos

1. Describir las características sociodemográficas de los estudiantes extraedad y estudiantes regulares de educación básica secundaria y media, con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a 2 instituciones educativas del área Metropolitana del Valle de Aburrá.
2. Establecer los valores de motivación para el aprendizaje y la ejecución en los estudiantes extraedad y estudiantes regulares.
3. Analizar la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre estudiantes extraedad y estudiantes regulares según las características sociodemográficas.
4. Evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores de la motivación para el aprendizaje y la ejecución en los estudiantes extraedad y estudiantes regulares.

Hipótesis

1. **H₁**: existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores de la motivación para el aprendizaje y la ejecución en los estudiantes extraedad y estudiantes regulares.
2. **H₀**: no existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores de la motivación para el aprendizaje y la ejecución en los estudiantes extraedad y estudiantes regulares.

Población de estudio

La población de estudio la constituyen los estudiantes regulares y en extraedad de 15 a 18 años de básica secundaria y medias pertenecientes a 2 instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá, que sean seleccionados para participar de la presente investigación.

Muestreo

Se realizará un muestreo no representativo por conveniencia por grado según básica secundaria y media, para ello se dispondrá del listado de estudiantes de cada institución educativa a partir del cual se hará la selección de quienes quedarán incluidos en la muestra de estudio.

Muestra

Para el desarrollo del presente estudio se seleccionará una muestra no representativa por conveniencia del total de estudiantes regulares y en extraedad de 15 y 18 años de básica secundaria y media de las instituciones seleccionadas. El tamaño de dicha muestra se determinará de acuerdo con la fórmula para estimar una proporción en poblaciones finitas, una vez se disponga de la información sobre el total de los estudiantes de las instituciones educativas que se incluirán en este estudio, se procederá con el cálculo del tamaño de la muestra.

Criterios de inclusión

Se incluirán los estudiantes que cumplan con los siguientes criterios:

- Hombres y mujeres de edades entre los 15 y 18 años.
- Que cursen básica secundaria y media.
- Que estén matriculados en el Instituto Ferrini y en la Institución educativa Alberto Díaz Muñoz.
- Que manifiesten su deseo de participar en el estudio y firmen el asentimiento y el consentimiento.
- Estudiantes cuyos padres firmen el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Se excluirán aquellos estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, discapacidad cognitiva o sensorial reportada por los docentes a cargo de los grupos seleccionados.

Instrumento de recolección de la información

Inicialmente se realizará una encuesta sociodemográfica diseñada por las investigadoras, la cual consta de 9 preguntas que indagan sobre información básica de los participantes en el estudio. (Edad, sexo, nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres, quién paga la matrícula, tiene hijos SI/NO, trabaja SI/NO).

Por otro lado, se utilizará el MAPE-II un cuestionario estructurado con preguntas cerradas sobre aspectos y situaciones relacionadas con el rendimiento general y académico. Consta de 74 preguntas cerradas, en las cuales si se está de acuerdo con la afirmación se debe señalar SI y en caso de no estarlo se deberá señalar NO. El cuestionario ha sido estandarizado en encuestas poblacionales españolas y está dirigido a sujetos entre 15 y 18 años de edad. Está conformado por seis escalas (factores de primer orden) y tres dimensiones (factores de segundo orden). Escala 1: capacidad de trabajo y rendimiento, escala 2: motivación intrínseca, escala 3: ambición, escala 4: ansiedad inhibitoria del rendimiento, escala 5: ansiedad facilitadora del rendimiento, escala 6: vagancia. Con respecto a las dimensiones, se encuentra la dimensión 1: motivación por el aprendizaje, esta dimensión se integra por 3 factores, alta capacidad de trabajo, motivación intrínseca y vagancia. la dimensión 2: motivación por el resultado, se integra por los factores ambición y ansiedad facilitadora del rendimiento y finalmente la dimensión 3: miedo al fracaso se integra por el factor, ansiedad inhibitoria del rendimiento.

Validez y confiabilidad del instrumento (propiedades psicométricas):

De acuerdo con Tapia (2007), en su manual de evaluación y orientación, nombrando evaluación de la motivación en entornos educativos, expone que la fiabilidad de las escalas y dimensiones del MAPE II oscilan entre 0.77 y 0.87. Por otro lado, en García (2015, p.8) se indica que “La fiabilidad que presenta este test es alta, Escala 1: .80, Escala 2: .77, Escala 3: .75, Escala 4: .72, Escala 5: .72, Escala 6: .67. Dimensión I: .84, Dimensión II: .76 y Dimensión III: .72”. El análisis de validez estructural mediante análisis factorial confirmó la existencia de 6 factores de primer orden y tres factores de segundo orden. Los aspectos técnicos pueden encontrarse en Montero y Tapia (s.f).

Plan de recolección de la información

- Para recolectar la información se realizarán las siguientes actividades:
- Se contratarán los directores académicos de las instituciones educativas, Instituto Ferrini e Institución Educativa Alberto Díaz Muñoz, con el fin de presentarles el proyecto y obtener el permiso para la realización de la investigación.
- Una vez se obtenga el permiso para la realización de la investigación, se procederá con la selección de la muestra de estudio.
- Los estudiantes seleccionados para participar de la investigación serán citados a una reunión donde se les presentará el estudio y se les entregará el asentimiento para su firma y el consentimiento informado para la firma de sus padres.
- Se procederá con la aplicación de los instrumentos de medición a los estudiantes seleccionados, de la siguiente manera:
 - 1 se reunirán en grupos de x estudiante en un espacio asignado por la institución
 - 2 se les proporcionarán claramente las instrucciones para el diligenciamiento del instrumento
 - 3 se atenderán las dudas que tengan antes y durante la aplicación
- Una vez se aplica el total de los instrumentos estos serán recogidos para proceder con la digitación y análisis de la información.

Plan de análisis de la información

Se creará una base de datos en Excel que será luego exportada al SPSS v. 24. Se realizarán las tablas de frecuencias para la muestra en general de acuerdo con las variables sociodemográficas y las tablas de frecuencia para cada grupo (regular y extraedad). Se realizarán los análisis para los estadísticos descriptivos para todas las variables. Posteriormente se realizarán las pruebas de normalidad para todas las variables para determinar si su distribución es paramétrica o no paramétrica. Se aplicarán las pruebas de diferencia de medias para comparar las variables entre los grupos.

Consideraciones éticas

Se tendrán en cuenta consideraciones éticas basadas en la Resolución Número 8430 de 1993 (Ministerio de salud) y la Ley 1090 de 2006 (código deontológico y bioético de la psicología en Colombia).

En este estudio se respetará la dignidad de los participantes; además, se protegerán sus derechos; se usará un consentimiento informado y un asentimiento de participación por escrito; la participación es voluntaria, por lo cual los estudiantes toman la decisión de participar o no en la investigación; además, podrán retirarse en cualquier momento sin que esto le implique ningún tipo de consecuencia. La aplicación de los instrumentos se llevará a cabo cuando se obtenga autorización de los representantes legales de las Instituciones Educativas, estudiantes y padres de familia.

Este estudio se cataloga como una investigación sin riesgo; por lo cual las respuestas que el participante proporcione no le causarán ninguna consecuencia

Cronograma

SEMANA	1	2	3	4
MES				
AGOSTO	Elaboración del diseño.	Elaboración del diseño.	Definición del proceso de trabajo de campo.	Visita a las instituciones educativas para permisos y presentación del proyecto a las directivas

SEPTIEMBRE	Presentación del proyecto a los participantes y entrega del consentimiento informado.	Recolección de los consentimientos informados y aplicación del cuestionario.	Recolección de los consentimientos informados y aplicación del cuestionario.	Aplicación del cuestionario.
OCTUBRE	Aplicación del cuestionario.	Aplicación del cuestionario.	Aplicación del cuestionario.	Aplicación del cuestionario.
NOVIEMBRE	Aplicación del cuestionario.	Análisis de la información.	Análisis de la información.	

RESULTADOS

Análisis descriptivos

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra

	Edad	Grado	EstratoSE
Media	16,7843	9,4020	1,8137
Desviación estándar	1,04006	1,15407	,87575
Mínimo	15,00	6,00	1,00
Máximo	18,00	11,00	4,00

De acuerdo a la tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra. La media de la edad para la muestra fue de 16,7 años, con un mínimo de 15 años y un máximo de 18 años. Por otro lado, la media del grado fue 9° grado, con un mínimo de 6° grado y un máximo de 11° grado. Con respecto al estrato socioeconómico la media fue 1,8. Con un mínimo de 1,0 y un máximo de 4,0.

Tabla 2. Frecuencia de la edad en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
15,00	14	13,7
16,00	26	25,5
17,00	30	29,4
18,00	32	31,4

Los resultados presentados en la tabla indican que en general el mayor porcentaje (31,4%) de los estudiantes participantes tenía 18 años, sin embargo, un porcentaje similar 29,4% tenía 17 años y el 25,5% tenía 16 años, mientras que con un porcentaje menor (13,7%) tenía 15 años. Es decir que más de la mitad de la muestra (60,8%) son jóvenes en un rango de edad de 17 a 18 años, lo que

indica que de los 102 jóvenes participantes 62 se encuentran en dicho rango de edad. En contraste con estos resultados, los estudiantes que se encuentran entre 15 y 16 años suman un porcentaje de 39,2% es decir que los 40 restantes tienen 15 o 16 años.

Tabla 3. Frecuencia de sexo en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
F	49	48,0
M	53	52,0

Como se puede observar en la tabla 3, frecuencia de sexo en la muestra. El mayor porcentaje de los participantes del estudio fueron hombres (52%), sin embargo, el género femenino representó un porcentaje similar 48% lo que muestra que de 102 participantes 49 fueron mujeres. La pequeña diferencia (4%) en el porcentaje de mujeres y hombres, indica que con respecto al sexo la muestra fue muy homogénea.

Tabla 4. Frecuencia de grado en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
6,00	3	2,9
7,00	7	6,9
8,00	2	2,0
9,00	38	37,3
10,00	38	37,3
11,00	14	13,7

Los resultados presentados en la tabla 4, indican que la mayoría de estudiantes participantes en el estudio pertenecen a los grados noveno y décimo, cada uno con un porcentaje de 37,3% seguidamente se encuentra el grado once con un porcentaje de 13,7%. El grado séptimo estuvo conformado por el 6,9% mientras que con un porcentaje menor de 2,9% y 2% estaban en sexto y

octavo respectivamente. Se puede inferir que los porcentajes más altos tienen una relación adecuada con las edades en que se encuentran los participantes del estudio, ya que, según el Ministerio de Educación Nacional (s.f), se espera que los jóvenes de 15, 16 y 17 años se encuentren cursando noveno y décimo grado.

Por otro lado, teniendo en cuenta los resultados de la tabla 2, el mayor porcentaje de los participantes del estudio tenían 18 y 17 años, se puede deducir de dichos estudiantes que aquellos que no se encuentran en el grado esperado para su edad (once) son estudiantes extraedad y como tal pueden estar cursando noveno y décimo grado.

Tabla 5. Frecuencia estrato socioeconómico de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
1,00	47	46,1
2,00	30	29,4
3,00	22	21,6
4,00	3	2,9

En la frecuencia de estrato socioeconómico se encuentra que, en su mayoría (46,1%) los estudiantes participantes del estudio pertenecen al nivel socioeconómico 1, seguidos del 29,4% perteneciente al estrato 2, el 21,6% pertenecen al estrato 3 y con un porcentaje mínimo 2,9% pertenecen al estrato número 4. Puede notarse de acuerdo con estos datos que, el 75, 5% de la muestra se ubica en los estratos 1 y 2, es decir, más de la mitad de la muestra pertenece a los niveles socioeconómicos más bajos, mientras que, tan solo un pequeño porcentaje (24,5) del total de participantes del estudio se ubican en los estratos 3 y 4 es decir los niveles más altos.

La evidente diferencia entre los porcentajes puede estar relacionada con los establecimientos educativos elegidos para el estudio, las dos instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo la investigación, tienen como objetivo formar promover enseñanza en las comunidades más necesitadas, están al servicio de aquellos estudiantes pertenecientes a los niveles socioeconómicos 1, 2 y 3.

Tabla 6. Frecuencia del nivel educativo de la madre en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	2	2,0
No sabe	4	3,9
Primaria completa	9	8,8
Primaria incompleta	20	19,6
Secundaria completa	32	31,4
Secundaria incompleta	17	16,7
Técnico-tecnológico completo	7	6,8
Técnico-tecnológico incompleto	2	2,0
Universitario completo	7	6,9
Universitario incompleto	2	2,0

Puede notarse de acuerdo con los datos de la tabla 6, que el porcentaje más alto (31,4%) de los estudiantes indican que el nivel educativo de su madre es secundaria completa, en esta misma tabla, el 16,7% respondió que sus madres no terminaron la secundaria. Por otro lado, respecto a la primaria, el 8,8% de la muestra, expresó que su madre cursó la primaria completa, mientras que el 19,6 no terminaron sus estudios básicos primarios. Con relación a los estudios técnico-tecnológicos, el 6,8% de las madres los culminó y el 2,0% no terminó sus estudios técnicos o tecnológicos. Frente a los porcentajes de los estudios superiores, el 6,9% de las madres terminaron una carrera universitaria y el 2% no terminó su carrera universitaria. Finalmente, el 3,9% respondió que no sabía qué nivel educativo tenía su madre y el 2% respondieron que su madre no había cursado ningún nivel educativo.

En relación con dichos datos, se puede estimar que, el 76,5% de las madres de los estudiantes participantes en la investigación, iniciaron por lo menos sus estudios elementales, es decir, que más de la mitad de la muestra se encuentran en los niveles educativos más básicos, ya sea primaria o secundaria. En contraste con estos datos, solo el 17,7% han iniciado bien sea una técnica,

tecnología o carrera profesional. El evidente contraste en los porcentajes, nos muestra que del total de las madres (102) solo 18 de ellas continuaron sus estudios superiores.

Tabla 7. Frecuencia del nivel educativo del padre en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	6	5,9
No sabe	7	6,9
No tiene	1	1,0
Primaria completa	12	11,8
Primaria incompleta	23	22,5
Secundaria completa	24	23,5
Secundaria incompleta	17	16,7
Técnico-tecnológico completo	5	4,9
Universitario completo	6	5,9
Universitario incompleto	1	1,0

Como se observa en los datos proporcionados en la tabla 7, *frecuencia del nivel educativo del padre en la muestra*. El 23,5% que representa el mayor porcentaje de estudiantes participantes indican que el nivel educativo de su padre es secundaria completa, en este mismo nivel, el 16,7% respondió que sus padres no terminaron la secundaria. Por otro lado, el 11,8% señaló como nivel educativo de su padre la primaria completa y el 22,5% primaria incompleta. Con referencia a los estudios superiores, el 4,9% indicó tener un padre técnico o tecnólogo, el 5,9% respondió que su padre cursó una carrera universitaria completa y el 1% indicó que su padre no había terminado la carrera universitaria. En relación con los resultados anteriores el 5,9% de los padres no cursaron ningún nivel académico, el 6,9% no sabían el nivel educativo de su padre y tan solo el 1% aclaró no tener padre.

De acuerdo con estos resultados, se calcula que, al igual que en el nivel educativo de la madre (véase tabla 6) más de la mitad (74,5%) de los padres de los estudiantes han cursado sus estudios

básicos, es decir, hicieron o ingresaron a primaria y/o secundaria. Por otro lado, el 11,8% de los padres son técnicos, tecnólogos o han ingresado una carrera universitaria. Lo que quiere decir que un porcentaje muy bajo de los padres de los estudiantes participantes en el estudio logró superar sus estudios básicos en comparación con las madres de los mismos.

Tabla 8. Frecuencia responsable del pago de la matrícula en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Abuelos	4	3,0
Madre	60	58,8
Padre	16	15,7
Ellos mismos	7	6,9
Madre y otras personas	9	8,9
Otras personas	5	4,9
No paga	1	1,0

En general, la frecuencia de la persona responsable del pago de la matrícula en la muestra se encontró que: el 58,8% que representa el mayor porcentaje de estudiantes participantes, indican que su madre es quien paga su matrícula, seguido de un porcentaje menor 15,7% expresó que el padre era quien pagaba la matrícula. Consecutivo con un porcentaje de 6,9% indicaron que ellos mismos pagan su matrícula. El 5,9% señaló que la matrícula la cubría la madre o el padre u otras personas. Un menor porcentaje (3,9%) indicó que sus abuelos cubrían el gasto de su matrícula y tan solo un 1% de los participantes indicó no tener que pagar matrícula.

De acuerdo con las frecuencias de la tabla 8, se puede inferir que, en esta población, la madre es quien más se preocupa en lo relacionado con el pago de la matrícula para que su hijo y/o hija permanezca en el sistema educativo. Según los resultados de dicha tabla, el porcentaje más representativo de los estudiantes participantes que se encuentran dentro del sistema de educación se debe a que, bien sea la madre sola o en compañía del padre u otros familiares (en menor proporción), se ocupan por cumplimiento de los pagos de la matrícula.

Tabla 9. Frecuencia trabaja (SI/NO) en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
NO	68	66,7
SI	34	33,3

Según indican los resultados de la tabla 9, el mayor porcentaje de los estudiantes participantes, representados con el 66,7% indicó NO trabajar. Mientras que, con un porcentaje menor, el 33,3% representó a aquellos jóvenes que además de estudiar también trabajan. Partiendo de estos resultados, se calcula que, de 102 estudiantes participantes en el estudio, 34 de ellos al mismo tiempo de cumplir con sus obligaciones académicas se desempeñan en un ambiente laboral.

Tabla 10. Frecuencia hijos SI/NO en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
NO	92	90,2
SI	10	9,8

En general, del total de participantes en el estudio solo un mínimo porcentaje 9,8% indicó tener hijos. Mientras que, en su mayoría, el 90,2% expresó NO tener hijos. De acuerdo con los resultados obtenidos en la tabla 10, se puede concluir que, para un pequeño porcentaje (9,8%) de los estudiantes participantes en la investigación, el tener hijos no es un impedimento para continuar sus estudios básicos secundarios.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos por escalas y dimensiones en la muestra

	Estadísticos								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
Media	6,607	9,549	8,352	6,568	6,951	4,313	23,84	15,16	6,568
	8	0	9	6	0	7	31	67	6
Desviación estándar	3,360 09	2,855 00	2,302 16	2,844 17	2,693 51	2,273 31	6,078 28	3,744 52	2,844 17
Mínimo	,00	2,00	3,00	,00	,00	,00	5,00	7,00	,00
Máximo	15,00	16,00	13,00	12,00	12,00	10,00	37,00	24,00	12,00

E1: alta capacidad de trabajo y rendimiento

E2: motivación intrínseca

E3: ambición

E4: ansiedad inhibidora del rendimiento

E5: ansiedad facilitadora del rendimiento

E6: vagancia

D1: motivación por el aprendizaje

D2: motivación por el resultado

D3: miedo al fracaso

En la tabla 11 se presentan los estadísticos descriptivos para las escalas y las dimensiones del MAPE II en la muestra. La E1 (Alta capacidad de trabajo y rendimiento) tuvo una media de 6,60. De acuerdo con los baremos reportados por Tapia (1992) para población española, esta puntuación ubicaría a los estudiantes colombianos en el percentil 75. La E2 (Motivación intrínseca) obtuvo una media de 9,54. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 44. La E3 (Ambición) tuvo una media de 8,35. Según los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes de la muestra en el percentil 61. La E4 (Ansiedad inhibidora del rendimiento) obtuvo una media de 6,56. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 71. La E5 (Ansiedad facilitadora del rendimiento) tuvo una media de 6,95. Según los baremos, esta puntuación ubica a los estudiantes de la muestra en el percentil 72. La E6 (Vagancia) tuvo una media de 4,31. Según los baremos,

esta puntuación ubica a los estudiantes en el percentil 61. La D1 (Motivación por el aprendizaje) obtuvo una media de 23,84. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes de la muestra en el percentil 58. La D2 (Motivación por el resultado) obtuvo una media de 15,16. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 68. La D3 (miedo al fracaso) obtuvo una media de 6,56. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubica a los estudiantes participantes en el percentil 71.

Prueba de Kolmogórov-Smirnov

Tabla 12. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para escalas y dimensiones en la muestra

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
Estadístico de prueba	,094	,100	,130	,114	,120	,117	,072	,093	,114
Sig. asintótica (bilateral)	,027	,013	,000	,002	,001	,002	,200	,029	,002
	c	c	c	c	c	c	c	c	c

En la tabla 12 se presentan los resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov para escalas y dimensiones en la muestra. Basados en las puntuaciones de Sig. asintótica (bilateral), solo la D1 tuvo distribución paramétrica. Las demás tuvieron distribuciones no paramétricas. Basados en estos resultados, se procederá a realizar pruebas no paramétricas, como se verá en la Tabla 12.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos grupo regular

	Edad	Grado	EstratoSE
Media	16,3269	10,0962	1,6731
Desviación estándar	,92294	,66449	,80977
Mínimo	15,00	9,00	1,00

Máximo	18,00	11,00	4,00
--------	-------	-------	------

Puede notarse de acuerdo con estos datos que la media de la edad del grupo regular fue de 16,3. Con un mínimo de 15 años y un máximo de 18 años. Por otro lado, la media del grado fue 10 grado, con un mínimo de 9 grado y un máximo de 11. Con respecto al estrato socioeconómico la media fue 1,6. Con un mínimo de 1,0 y un máximo de 4,0.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos del grupo extraedad

	Edad	Grado	EstratoSE
Media	17,2600	8,6800	1,9600
Desviación estándar	,94351	1,11465	,92494
Mínimo	15,00	6,00	1,00
Máximo	18,00	10,00	4,00

De acuerdo con los datos de la tabla 14, *Estadísticos descriptivos del grupo extraedad*, la media de la edad de este grupo fue de 17,2. Con un mínimo de 15 años y un máximo de 18 años. Por otro lado, la media del grado fue 8,6 con un mínimo de 6 grado y un máximo de 10. Con respecto al estrato socioeconómico la media fue 1,9. Con un mínimo de 1,0 y un máximo de 4,0.

Tablas de frecuencia grupo regular versus grupo extraedad

Tabla 15. Frecuencia edad por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
15,00	10	19,2
16,00	21	40,4
17,00	15	28,8
18,00	6	11,5
Extraedad		
15,00	4	8,0
16,00	5	10,0
17,00	15	30,0
18,00	26	52,0

El grupo de estudiantes regulares está constituido en su mayoría por jóvenes de 16 años (40,4%), en rangos inferiores (28,8% y 19,2%) se sitúan los estudiantes con edades de 17 y 15 años respectivamente. Es importante resaltar que en este grupo regular los estudiantes de 18 años constituyen el porcentaje más bajo (11,5%) esto corresponde a las características mismas de los grados participantes, debido a que es la edad máxima para pertenecer al grupo regular en el grado 11 es de 18 años (según el Ministerio de Educación Nacional, s.f), es por este motivo que las otras edades (16 y 17 años) toman las cifras más representativas.

Los resultados presentados en la tabla 15, indican que en general el mayor porcentaje (52%) de los estudiantes extraedad tienen 18 años, seguidamente, el 30% de dichos estudiantes tienen 17 años.

Mientras que, con porcentajes menores está, el 10% de los estudiantes tiene 16 años y tan solo el 8% indican tener 15 años. De acuerdo a los resultados se puede deducir que, por tratarse del grupo de estudiantes extraedad es normal que el mayor porcentaje está representado por los jóvenes entre 17 Y 18 años, pues para el estudio una de las características de inclusión era que fueran jóvenes entre 15 y 18 años de edad, dado que el instrumento utilizado (MAPE II) solo se encontraba estandarizado en jóvenes de este rango de edad. Por otro lado, se puede concluir que, aquellos estudiantes de 15 y 16 años podrían estar cursando grados como sexto, séptimo u octavo, pues el grado esperado para esa de edad sería noveno, décimo u once.

Contrastando los resultados de ambos grupos en cuanto a frecuencia de edad, se puede mencionar que el grupo regular tuvo 41,6% más participantes de edades entre 15 y 16 años que el grupo extraedad, en esa misma medida el grupo extraedad tuvo 43,7% más participantes de edades entre 17 y 18 años que el grupo regular. Estas cifras están sustentadas en las características mismas del MAPE II y de las edades establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como se mencionó en párrafos anteriores.

Tabla 16. Frecuencia de sexo por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
Femenino	27	51,9
Masculino	25	48,1
Extraedad		
Femenino	22	44,0
Masculino	28	56,0

Según lo indica la tabla 16, el grupo regular solo difiere en dos personas entre la suma de participantes femeninos y masculinos, de una muestra de 52 participantes, 27 pertenecen al género

femenino (57.9%) y 25 al género masculino (48.1%). Se puede determinar que es un grupo homogéneo en la totalidad de la muestra.

Como puede observarse en los resultados, la mayoría de los estudiantes del grupo extraedad fueron hombres (56%), mientras que el 44% indicó ser de sexo femenino. Según los porcentajes, para este estudio, en el grupo de estudiantes extraedad el género femenino presenta menores probabilidades de repitencia que los hombres.

Con el fin de contrastar los resultados por sexo de ambos grupos, se puede mencionar que el grupo regular tuvo un 7,9% más de participación en el sexo femenino que el grupo extraedad, en iguales condiciones, pero en sexo masculino se encuentra el grupo regular frente al extraedad, participaron 7,9% más estudiantes del sexo masculino.

Tabla 17. Frecuencia del grado por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
9,00	9	17,3
10,00	29	55,8
11,00	14	26,9
Extraedad		
6,00	3	6,0
7,00	7	14,0
8,00	2	4,0
9,00	29	58,0
10,00	9	18,0

Como lo indican los resultados de la tabla 17, el 17,3% de los estudiantes pertenecen al grado noveno y representan el porcentaje más bajo, seguido de los estudiantes de grado 11 que constituyen el 26,9% y, por último, el porcentaje más alto que lo representan los estudiantes del grado 10 (55,8%). A pesar de que los estudiantes podían participar desde el grado sexto hasta noveno (básica secundaria) y desde décimo hasta once (media académica); el grupo regular solo lo constituyen los grados novenos, décimo y once, ya que, según el Ministerio de educación Nacional (2008) para ser estudiante regular se debe estar en el grado esperado para la edad y según el MAPE II únicamente pueden participar jóvenes estudiantes desde los 15 hasta los 18 años. Por lo tanto, los estudiantes que cumplían con ambos requisitos están situados en los grados noveno, décimo y once acordes a la edad de 16 a 18 años.

Por otro lado, según muestran los resultados, el 58% del grupo de estudiantes extraedad se encuentran cursando el grado noveno; seguidamente, con porcentajes menores se indica que, el 18% se encuentran en décimo, el 14% cursan séptimo, el 6% están en sexto grado y finalmente con el porcentaje más pequeño 4% están en el grado octavo. De acuerdo con estas cifras, la mayoría de estudiantes del grupo extraedad se encuentran en secundaria. Lo que quiere decir que, de los 50 estudiantes incluidos en este grupo 41 están en secundaria y solo 9 en media.

Puede notarse de acuerdo a los resultados obtenidos de ambos grupos que, mientras que en el grupo regular aparecen solo 3 grados 9°, 10° y 11°, en el grupo extraedad se encuentran 5 grados: 6°, 7°, 8°, 9° y 10°. Esto debido a que los estudiantes extraedad no se encuentran en el grado esperado para su edad, es decir se calcula que los estudiantes de este grupo tienen 3 años o más frente a la edad ideal del grado que están cursando.

Tabla 18. Frecuencia del estrato socioeconómico por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
1,00	27	51,9
2,00	16	30,8
3,00	8	15,4
4,00	1	1,9
Extraedad		
1,00	20	40,0
2,00	14	28,0
3,00	14	28,0
4,00	2	4,0

Con base en la tabla de frecuencia del estrato socioeconómico del grupo regular se puede observar que el estrato socioeconómico 1 predomina sobre los demás (2, 3 y 4) con un 51,9% que lo conforman 27 estudiantes, al estrato 2 pertenecen 16 estudiantes que cuentan con el 30,8% y los estratos 3 y 4 que tienen 15,4% y 1,9% respectivamente con un total de 9 estudiantes.

De acuerdo a los datos sobre la frecuencia del estrato socioeconómico en el grupo extraedad proporcionados en la tabla 18, Se encontró que, en general los participantes del grupo extraedad pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos. El 20% de los estudiantes pertenecen al estrato 1, el 28% se ubican en el estrato 2 y con un porcentaje igual (28%) pertenecen al estrato socioeconómico 3. Por otro lado, un porcentaje mínimo del 4% de los estudiantes del grupo extraedad indicó pertenecer al nivel socioeconómico 4.

Considerando los porcentajes de los estratos participantes, el más alto (estrato 1) y el más bajo (estrato 4), se puede inferir que las proporciones de ambos cuadros se dieron por el lugar donde se

realizó la investigación, debido a que el estrato socioeconómico predominante en el barrio París de Bello es el estrato 1 (datos no oficiales) y el Barrio Bomboná la estratificación socioeconómica común es entre 3 y 4 (Alcaldía de Medellín, 2012). Teniendo en cuenta este último dato, se pone en manifiesto, que el estrato socioeconómico alto no coincide con los resultados obtenidos ya que podría pensarse que habría más personas pertenecientes al estrato 3 y 4; sin embargo, cabe aclarar que el servicio educativo del Instituto Ferrini sede centro presta servicio especialmente a las comunidades más necesitadas (Instituto Ferrini, s.f), por lo que sus estudiantes son de estratos bajos, es decir, a estratos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios (DANE, s.f).

Contrastando con los resultados de la tabla 18, se encuentran algunas diferencias en nivel socioeconómico para ambos grupos. Con respecto al grupo regular, se evidencia la existencia de un 14,7% más de estudiantes pertenecientes a los estratos 1 y 2 (comparado con el grupo extraedad), mientras que en el grupo extraedad, aparece un 14,7% más de estudiantes pertenecientes a los estratos 2 y 3 (comparado con el grupo regular). Lo cual indica que en el grupo extraedad cuenta con más estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos más altos y en el grupo regular más estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos.

Tabla 19. Frecuencia nivel educativo de la madre por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
No sabe	1	1,9
Primaria completa	7	13,5
Primaria incompleta	8	15,4
Secundaria completa	17	32,7
Secundaria incompleta	6	11,5
Técnico-tecnológico completo	5	9,6
Técnico-tecnológico incompleto	2	3,8
Universitario completo	5	9,6
Universitario incompleto	1	1,9
Extraedad		
Ninguno	2	4,0
No sabe	3	6,0
Primaria completa	2	4,0
Primaria incompleta	12	24,0
Secundaria completa	15	30,0
Secundaria incompleta	11	22,0
Técnico-tecnológico completo	2	4,0
Universitario completo	2	4,0
Universitario incompleto	1	2,0

Los porcentajes frente al nivel educativo de la madre están distribuidos de la siguiente manera: el 13,5% equivale a aquellas madres que tienen primaria completa, el 32,7% corresponde a las que cuentan con secundaria completa y el 9,6% con técnico- tecnológico o universitario completo en ambos casos. Teniendo en cuenta los valores de la tabla se evidencia que la suma de las madres

que tienen primaria y secundaria incompleta es de 26,9%, en la misma medida, aquellas que cuentan con técnico-tecnológico e universitario incompleto suman un 5,7%. Contrastando la información plasmada en esta tabla con la tabla 21 sobre quién paga la matrícula se puede deducir que aquellas madres que pagan la matrícula de sus hijos en su mayoría cuentan con secundaria completa.

Por otro lado, puede observarse que en su mayoría (30%) las madres de los estudiantes extraedad han cursado la secundaria completa, seguido del 24% que expresan que cursaron la primaria incompleta y el 22% secundaria incompleta. Con los porcentajes más bajos aparecen aquellas madres que pudieron cursar una carrera universitaria completa (4%), una técnica-tecnología completa (4%), quienes alcanzaron a cursar la primaria completa (4%) y aquellas con universitario incompleto (2%). Finalmente, el 10% de los participantes indicó no saber qué grado cursó su madre o en su defecto que ésta no cursó ni siquiera un nivel educativo de la educación básica primaria.

Al contrastar los resultados de ambos grupos puede notarse que, con respecto al grupo regular las madres de los estudiantes participantes presentan porcentajes mayores en cada nivel educativo que las del grupo extraedad. En primer lugar, cabe anotar que el 4,0% las madres de los estudiantes extraedad no tienen ningún nivel educativo. Por otro lado, se hace evidente la diferencia en los porcentajes de aquellas madres del grupo regular que terminaron sus estudios. En el grupo regular existe un 9,5% más de madres que terminaron sus estudios básicos primarios, mientras que en el grupo extraedad se calcula un 8,6% más en aquellas que no terminaron dichos estudios (primaria incompleta). En el nivel educativo siguiente, el grupo regular en comparación con el grupo extraedad presenta un 2,7% más de madres que terminaron sus estudios secundarios, mientras que en el grupo extraedad se calcula un 10,5% más de aquellas madres que no terminaron la secundaria completa. Con relación a los niveles de educación superior, se calcula que el 19,2% de las madres del grupo regular son técnicas, tecnólogas o cursaron una carrera universitaria completa, mientras que, en este mismo nivel educativo (técnico, tecnológico o universitario) con un porcentaje inferior 8,0% aparecen las madres del grupo extraedad, lo que quiere decir que en el grupo regular existe un 11,2% más de madres que ingresaron a la educación superior.

Tabla 20. Frecuencia nivel educativo del padre por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
Ninguno	3	5,7
No sabe	1	1,9
Primaria completa	6	11,5
Primaria incompleta	13	25,0
Secundaria completa	15	28,8
Secundaria incompleta	9	17,3
Técnico-tecnológico completo	2	3,8
Universitario completo	2	3,8
Universitario incompleto	1	1,9
Extraedad		
Ninguno	4	8,0
No sabe	6	12,0
Primaria completa	6	12,0
Primaria incompleta	10	20,0
Secundaria completa	9	18,0
Secundaria incompleta	8	16,0
Técnico-tecnológico completo	3	6,0
Universitario completo	4	8,0

Como lo indica la tabla de frecuencia referente al nivel educativo del padre en el grupo regular, el 11,5% equivale a los padres que cuentan con primaria completa, el 28,8% con secundaria completa, el 3,8% con técnico - tecnológico completo y universitario completo en ambos casos. Cabe resaltar que tanto en la tabla 18 como en la tabla 19 los valores correspondientes a la categoría de técnico, tecnológico y universitario corresponden a valores iguales dentro de cada una de las tablas.

Realizando un comparativo entre la tabla correspondiente a frecuencia del nivel educativo de la madre grupo regular y frecuencia del nivel educativo del padre grupo regular se puede establecer que las madres cuentan con un 11,6% más de estudios superiores que los padres.

En cuanto al grupo extraedad, se observa que el mayor porcentaje (20%) de los padres de los estudiantes no terminaron sus estudios de básica primaria, de acuerdo con este mismo nivel (básica primaria) tan solo el 12% de estos terminaron sus estudios básicos (primaria completa). Posteriormente, con respecto a la secundaria el 18% de los padres de este grupo lograron estudiar su secundaria completa, mientras que el 16% no consiguió terminarla. En cuanto a la educación superior solo el 8% alcanzó una carrera universitaria completa y el 6% una técnica o tecnológica completa. Finalmente, con respecto al porcentaje restante, los estudiantes del grupo extraedad indicaron que, no saben el nivel educativo de su padre (12%) o los padres no alcanzaron ningún nivel de la educación (8%).

Tabla 21. Frecuencia responsable pago de la matrícula por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
Abuela	1	1,9
Hermana	1	1,9
Madre	33	63,5
Madre o padre	4	7,7
Madre y yo	1	1,9
Padre	9	17,3
Yo	3	5,8
Extraedad		
Abuela	2	4,0
Abuelo	1	2,0
Desplazada no paga matricula	1	2,0
Hermana	2	4,0
Madre	27	54,0
Madre o hermana	1	2,0
Madre o padre	2	4,0
Madre y yo	1	2,0
Marido	1	2,0
Padre	7	14,0
Tía	1	2,0
Yo	4	8,0

El porcentaje más significativo en cuanto al pago de la matrícula del estudiante en el grupo regular lo representa la madre con un 63,5% que corresponde a 33 personas, seguido a esto el padre con un 17,3% que representa 9 personas, finalmente la abuela y hermana que constituyen un 1,9% cada una. Cabe anotar que solo el 5,8% de los estudiantes regulares se pagan la matrícula ellos mismos,

es importante destacar que estos jóvenes en su mayoría son menores de edad (véase tabla 15), que se encuentran cursando los grados novenos, décimo y once.

Con respecto al grupo extraedad, se encontró que el porcentaje más significativo (54%), representa aquellas madres que asumen la responsabilidad de los pagos de la matrícula de los estudiantes extraedad participantes en el estudio. El segundo porcentaje más relevante fue de 8% donde también se indica que la madre en compañía bien sea del padre, la hermana y de los mismos estudiantes son quienes se ocupan de los pagos de la matrícula. Este mismo porcentaje (8%) de estudiantes indicó que ellos mismos pagan su matrícula, mientras que con un porcentaje inferior (7%) se entiende que esta responsabilidad es asumida por los padres. Por otro lado, haciendo una suma de los porcentajes restantes se encuentra que, con un porcentaje de 14% este pago es asumido por otras personas (abuelos, hermana, marido y tía). Tan solo el 2% de la población indicó no pagar matrícula debido a desplazamiento.

Puede notarse de acuerdo al contraste de los resultados de ambos grupos que, el grupo extraedad cuenta con 9,5% menos apoyo de la madre en el pago de la matrícula que el grupo regular. De igual manera, disminuye en un 3,3% el apoyo del padre. Sin embargo, se calcula una notoria diferencia en el porcentaje de apoyo de los demás miembros del núcleo familiar con el pago de la matrícula, mientras que el grupo regular cuenta con un 3,8% de apoyo por parte de hermana y abuela, el grupo extraedad cuenta con un 14% de apoyo que incluye a otros miembros del núcleo familiar, donde son nombrados: abuela, abuelo, hermana, tía y marido (véase en tabla 21)

Tabla 22. Frecuencia trabaja (SI/NO) por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
NO	39	75,0
SI	13	25,0
Extraedad		
NO	29	58,0
SI	21	42,0

Los resultados obtenidos en la tabla 22 indican que el 75% de los estudiantes regulares que corresponde a 39 jóvenes NO trabajan, mientras que el 25% que representa 13 estudiantes SI lo hacen, es importante destacar que este grupo está conformado en su mayoría por estudiantes menores de edad que pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos (1 y 2).

Según indican los resultados, en el grupo extraedad el mayor porcentaje de los estudiantes 58% NO trabajan, Mientras que el 42% de dichos estudiantes indicó que además de estudiar también trabajan. En relación con estos resultados, se puede decir que, aunque la mayoría de estudiantes del grupo extraedad no trabajan, un porcentaje significativo sí lo hace, es decir, de 50 estudiantes del grupo extraedad 21 de ellos además de cumplir con sus responsabilidades laborales deben realizar sus actividades académicas para permanecer en el sistema educativo.

Contrastando los resultados de ambos grupos, se calcula que, a diferencia del grupo regular, en el grupo extraedad hay un 17% más de estudiantes que además de estudiar, también trabajan.

Tabla 23. Frecuencia tiene hijos (SI/NO) por grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Regular		
NO	50	96,2
SI	2	3,8
Extraedad		
NO	42	84,0
SI	8	16,0

Conforme a lo indicado en la tabla 23, de los 52 jóvenes pertenecientes al grupo regular, únicamente 2 estudiantes tienen hijos (corresponden al 3,8%); los otros 50 jóvenes que representan el mayor porcentaje (96,2%) no tienen hijos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la misma tabla, del total de participantes en el grupo extraedad solo un mínimo porcentaje 16% indicó tener hijos. Mientras que, en su mayoría, el 84% de los estudiantes expresó NO tener hijos.

Puede notarse en los datos de la tabla que existe una diferencia significativa en los porcentajes obtenidos por ambos grupos, es decir, el grupo extraedad tiene 12,2% más de probabilidad de tener hijos que el grupo regular.

Tablas de frecuencia por sexo mujeres versus hombres

Tabla 24. Frecuencia de edad por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres		
15	6	12.2
16	11	22,4
17	14	28.5
18	18	36,8
Hombres		
15	8	15.9
16	15	28,3
17	16	30,1
18	14	26,4

Los resultados obtenidos en la tabla 24 frecuencias de edad por sexo, indican que el 65,2% de las mujeres participantes se encuentran en un rango de edad de 17 y 18 años, mientras que con un porcentaje menor (56,5) aparecen los hombres en mismo rango de edad. Sin embargo, en los hombres es mayor el porcentaje (44,2%) que se encuentran en el rango de edad de 15 y 16, pues solo el 34,6% las mujeres indicaron tener 15 o 16 años.

Tabla 25. Frecuencia del estrato socioeconómico por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres		
1	22	44,9
2	18	36,7
3	8	16,3
4	1	2,04
Hombres		
1	25	47,1
2	12	22,6
3	14	26,4
4	2	3,77

Con base en la tabla de frecuencia del estrato socioeconómico por sexo, se puede observar que el 81,6% de las mujeres indicaron pertenecer a los estratos socioeconómicos menos favorecidos, mientras que tan solo el 18,3% de estas pertenecen a los niveles socioeconómicos 3 y 4. En el caso de los hombres, el 69,7% indicaron hacer parte de los niveles 1 y 2, mientras que el 30,3% dicen pertenecer a los estratos 3 y 4.

De acuerdo con los resultados, la mayoría de las mujeres participantes en el estudio pertenecen a los niveles socioeconómicos menos favorecidos, mientras que el género masculino cuenta con más estudiantes pertenecientes a los niveles económicos más altos.

Tabla 26. Frecuencia trabajan (SI/NO) por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres		
SI	9	18,4
NO	40	81,6
Hombres		
SI	24	45,2
NO	29	54,8

Se indica a partir de los resultados que el 81,6% de las mujeres que corresponde a 40 jóvenes no trabajan, mientras que el 18,4% que representa 9 estudiantes si lo hacen, mientras que en el grupo masculino, el 54,8% mencionan que no trabajan y con un porcentaje similar de 45,2% que representa a 24 hombres indicaron que si lo hacen.

Se indica a partir de dichos resultados que el género masculino trabaja más que el femenino, pues de 33 participantes que indicaron que trabajan y estudian, 24 son hombres y tan solo 9 mujeres.

Tabla 27. Frecuencia tienen hijos (SI/NO) por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres		
SI	8	16,3
NO	41	83,6
Hombres		
SI	2	3,77
NO	51	96,3

De acuerdo con los resultados obtenidos en la tabla 27 del total de participantes en el grupo femenino, el mayor porcentaje 83,6% indicó no tener hijos, sin embargo, el 16,3% de estas mencionan tener hijos. Con respecto al grupo de hombres, la mayoría (96,3%) dicen no tener hijos, pero el 3,77% menciona que si tienen hijos.

Los resultados sugieren que, en comparación con los hombres, es mayor el porcentaje de mujeres participantes que tienen hijos. Dado que de 10 estudiantes que indicaron tener hijos, 8 son del género femenino y tan solo 2 del género masculino.

Tabla 28. Frecuencia responsable del pago de matrícula por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres		
Madre	29	59,1
Padre	7	14,2
Otras personas	8	16,3
Madre o padre	4	8,1
Ellas mismas	1	2,04
Hombres		
Madre	31	58,4
Padre	9	16,9
Otras personas	2	3,77
Madre o padre	5	9,4
Ellos mismas	6	11,4

La tabla 28 relacionada con frecuencia del responsable del pago de la matrícula por sexo, indica que en ambos casos (mujeres y hombres) la madre es quien se encarga en su mayoría de la responsabilidad económica académica.

Para el sexo femenino, su madre y otras personas (tíos, hermanos, cónyuges) son los que representan el mayor apoyo del pago de la matrícula (75,4%). Es importante destacar que de las 49 mujeres participantes, únicamente 1 de ellas (que corresponde al 2,04%) se encarga de pagar con sus propios recursos su matrícula.

En el caso del sexo masculino, la madre y el padre son los que representan el mayor apoyo en cuanto al pago de la matrícula con un total de 84,7%, sin embargo, en comparación con las mujeres, hay más hombres que se encargan del pago de su propia matrícula, es decir, que en el sexo femenino, únicamente 1 de las 49 mujeres se hace responsable del pago de su matrícula, en el sexo masculino 6 de los 53 (que corresponden al 11,4%) lo hacen.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos por escalas y dimensiones en grupo regular

	Estadísticos ^a								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
Media	7,384	9,615	8,576	6,423	6,903	4,000	25,00	15,48	6,423
	6	4	9	1	8	0	00	08	1
Desviación estándar	3,619	2,701	1,983	3,005	2,738	2,309	6,167	3,712	3,005
	95	88	72	53	68	40	59	67	53
Mínimo	1,00	2,00	4,00	,00	,00	,00	5,00	7,00	,00
Máximo	15,00	14,00	13,00	12,00	12,00	10,00	37,00	24,00	12,00

a. VAR00021 = Regular

La tabla 29 presenta los estadísticos descriptivos para las escalas y las dimensiones del MAPE II en el grupo regular. La E1 (Alta capacidad de trabajo y rendimiento) tuvo una media de 7,38. De acuerdo con los baremos reportados por Tapia (1992) para población española, esta puntuación ubicaría a los estudiantes colombianos en el percentil 75. La E2 (Motivación intrínseca) obtuvo una media de 9,61. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 54. La E3 (Ambición) tuvo una media de 8,57. Según los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes de la muestra en el percentil 72. La E4 (Ansiedad inhibidora del rendimiento) obtuvo una media de 6,42. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 57. La E5 (Ansiedad facilitadora del rendimiento) tuvo una media de 6,90. Según los baremos, esta puntuación ubica a los estudiantes de la muestra en el percentil 72. La E6 (Vagancia) tuvo una media de 4,00. Según los baremos, esta puntuación ubica a los estudiantes en el percentil 61. La D1 (Motivación por el aprendizaje) obtuvo una media de 25,00. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes de la muestra en el percentil 64. La D2 (Motivación por el resultado) obtuvo una media de 15,48. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 68. La D3 (miedo al fracaso) obtuvo una media de 6,42. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubica a los estudiantes participantes en el percentil 57.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos por escalas y dimensiones en grupo extraedad

	Estadísticos ^a								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
Media	5,80	9,48	8,12	6,72	7,00	4,64	22,6	14,8	6,72
	00	00	00	00	00	00	400	400	00
Desviación estándar	2,88	3,03	2,59	2,68	2,67	2,21	5,80	3,78	2,68
	557	207	230	814	261	092	204	698	814
Mínimo	,00	2,00	3,00	,00	2,00	1,00	8,00	7,00	,00
Máximo	12,0	16,0	12,0	12,0	12,0	10,0	34,0	22,0	12,0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0

a. VAR00021 = extraedad

En la tabla 30 se presentan los estadísticos descriptivos para las escalas y las dimensiones del MAPE II en el grupo extraedad. La E1 (Alta capacidad de trabajo y rendimiento) tuvo una media de 5,80. De acuerdo con los baremos reportados por Tapia (1992) para población española, esta puntuación ubicaría a los estudiantes colombianos en el percentil 67. La E2 (Motivación intrínseca) obtuvo una media de 9,48. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 44. La E3 (Ambición) tuvo una media de 8,12. Según los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes de la muestra en el percentil 61. La E4 (Ansiedad inhibidora del rendimiento) obtuvo una media de 6,72. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 71. La E5 (Ansiedad facilitadora del rendimiento) tuvo una media de 7,00. Según los baremos, esta puntuación ubica a los estudiantes de la muestra en el percentil 72. La E6 (Vagancia) tuvo una media de 4,64. Según los baremos, esta puntuación ubica a los estudiantes en el percentil 72. La D1 (Motivación por el aprendizaje) obtuvo una media de 22,64. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes de la muestra en el percentil 52. La D2 (Motivación por el resultado) obtuvo una media de 14,84. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubicaría a los estudiantes participantes en el percentil 68. La D3 (miedo al fracaso) obtuvo una media de 6,72. De acuerdo a los baremos, esta puntuación ubica a los estudiantes participantes en el percentil 71.

Prueba de U de Mann-Whitney

Tabla 31. Prueba de U de Mann-Whitney para variable de agrupación por grupo

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
U de	991,5	1258,	1179,	1227,	1283,	1116,	1034,	1194,	1227,
Mann-	00	000	000	000	500	000	000	000	000
Whitney									
W de	2266,	2533,	2454,	2605,	2661,	2494,	2309,	2469,	2605,
Wilcoxon	500	000	000	000	500	000	000	000	000
Z	-2,075	-,283	-,818	-,491	-,111	-1,244	-1,784	-,712	-,491
Sig.	,038	,777	,413	,623	,911	,213	,074	,476	,623
asintótica									
(bilateral)									

En la tabla 31, se presentan los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para comparar las escalas y las dimensiones entre el grupo regular y el grupo extraedad. Basados en las puntuaciones de la Sig. asintótica (bilateral $P < 0,05$), solo la E1 (Alta capacidad de trabajo y rendimiento) tuvo diferencias entre los grupos. Ninguna de las otras escalas o dimensiones tuvo diferencias.

Tabla 32. Prueba de U de Mann-Whitney para variable de agrupación sexo

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
U de	1119,	1006,	1126,	841,0	1283,	1240,	1274,	1272,	841,0
Mann-	500	000	000	00	500	000	500	500	00
Whitney									
W de	2344,	2437,	2351,	2272,	2508,	2671,	2705,	2497,	2272,
Wilcoxon	500	000	000	000	500	000	500	500	000

Z	-1,205	-1,972	-1,167	-3,081	-,101	-,396	-,161	-,175	-3,081
Sig.	,228	,049	,243	,002	,919	,692	,872	,861	,002
asintótica									
(bilateral)									

En la tabla 32, se presentan los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para comparar las escalas y las dimensiones entre hombres y mujeres. Basados en las puntuaciones de la Sig. asintótica (bilateral $P < 0,05$), se encontraron diferencias en E2 (Motivación intrínseca), E4 (Ansiedad inhibidora del rendimiento) y D1 (miedo al fracaso). Ninguna de las otras escalas o dimensiones tuvo diferencias.

Tabla 33. Prueba de U de Mann-Whitney para variable de agrupación trabaja (Sí/No)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
U de	1028,	1124,	890,0	986,5	1141,	945,5	1024,	1054,	986,5
Mann-	000	500	00	00	000	00	500	500	00
Whitney									
W de	3374,	1719,	3236,	1581,	3487,	1540,	3370,	3400,	1581,
Wilcoxon	000	500	000	500	000	500	500	500	500
Z	-,913	-,225	-1,908	-1,210	-,107	-1,510	-,935	-,723	-1,210
Sig.	,361	,822	,056	,226	,915	,131	,350	,469	,226
asintótica									
(bilateral)									

En la tabla 33, se presentan los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para comparar las escalas y las dimensiones entre estudiantes trabajadores y no trabajadores. Basados en las puntuaciones de la Sig. asintótica (bilateral $P < 0,05$) no se encontraron diferencias en ninguna de las escalas ni dimensiones.

Tabla 34 Prueba de U de Mann-Whitney para variable de agrupación Grado (6°-9°/10°-11°)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
U de Mann-Whitney	1051,500	1241,000	1276,500	1122,000	1231,500	1258,000	1124,000	1187,500	1122,000
W de Wilcoxon	2326,500	2619,000	2551,500	2500,000	2506,500	2636,000	2399,000	2462,500	2500,000
Z	-	-,397	-,159	-	-,461	-,284	-	-,756	-
Sig. asintótica (bilateral)	1,672,095			1,198,231			1,180,238		1,198,231

En la tabla 34, se presentan los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para comparar las escalas y las dimensiones entre grado (agrupados 6°-9° y 10°-11°). Basados en las puntuaciones de la Sig. asintótica (bilateral $P < 0,05$) no se encontraron diferencias en ninguna de las escalas ni dimensiones.

DISCUSIÓN

Para iniciar se menciona que, el estudio encontró que existen diferencias en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre estudiantes regulares y estudiantes extraedad. Comprobándose así la hipótesis que inicialmente se tenía, dónde se especulaba que entre ambos grupos (regular/extraedad) debían existir diferencias en la motivación para el aprendizaje y la ejecución.

A continuación, se expondrán las diferencias encontradas entre ambos grupos y se explicará qué las justifica.

Partiendo de los resultados de la tabla 31. Prueba de U de Mann-Whitney por medio de la cual se realizó la comparación de los grupos (regular/extraedad). Se encuentra una diferencia estadística en la Escala 1: alta capacidad de trabajo y rendimiento. Lo que quiere decir que, uno de los dos grupos cuenta en su mayoría con estudiantes que se esfuerzan más que el resto de sus compañeros, tienen mejor rendimiento, generalmente son estudiantes que rechazan comportamientos de vagancia y son estudiantes que en comparación con los demás dedican la mayor parte de su tiempo a desarrollar sus actividades académicas.

De acuerdo con los resultados, se sabe por el valor de la media de la Escala 1, que el grupo regular fue el que obtuvo la diferencia estadística con una media mayor que el grupo extraedad. Mientras que la media del grupo extraedad estuvo en 5,8, la media del grupo regular fue de 7,38 (véanse las tablas 29 y 30). Es decir, que el grupo regular tiene mayor nivel y capacidad de trabajo y rendimiento que el grupo extraedad.

¿Qué características tiene el grupo regular que lo diferencia en este aspecto del grupo extraedad?

Una de las primeras características diferenciadoras encontradas en el estudio indica que, en contraste con el grupo regular, en el grupo extraedad hay un 17% más de estudiantes que además de estudiar, trabajan. Se puede decir que, aquellos estudiantes cuya ocupación es solo estudiar tienen una ventaja significativa sobre aquellos que además de estudiar deben cumplir con obligaciones laborales. Se infiere que, el grupo regular al contar con mayor tiempo libre para invertir en actividades y metas académicas, tendría mayor capacidad de trabajar y rendir con sus

estudios. De acuerdo con un estudio realizado sobre trabajo y rendimiento en estudiantes de México, se expone que, combinar trabajo y estudio ocasiona en los estudiantes una mayor percepción de inconvenientes tales como cansancio, estrés y desvelo (Carrillo & Ríos, 2013) dicha percepción puede interferir de una manera negativa en la capacidad de trabajo y rendimiento generando en los estudiantes menor motivación para el aprendizaje, es decir que, el tener una percepción positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje es tan importante como tener motivación. En consecuencia, sentirse cansado y estresado evita en los estudiantes la alta capacidad de trabajo y rendimiento que pueden alcanzar cuando se encuentran en un estado de relajación y tranquilidad para la realización de sus actividades académicas. Como se observa en un estudio sobre burnout académico “ciertos estudiantes presentan niveles de agotamiento, manifestados en la sensación de encontrarse física, mental y emocionalmente exhaustos, sin poder dar más de sí mismos frente a las actividades académicas” (Caballero, 2006, p.23). Dicho en otras palabras, los estudiantes que trabajan restan horas útiles, disposición y energía al desarrollo de las actividades académicas.

Por otro lado, como segunda característica diferenciadora, puede notarse que existe una diferencia en los porcentajes de los estudiantes extraedad que indican tener hijos. Es decir, el grupo extraedad tiene 12,2% más de probabilidad de tener hijos que el grupo regular. Partiendo de este análisis y de acuerdo con la característica anterior se podría decir que, los estudiantes que tienen hijos cuentan con más obligaciones extracurriculares que aquellos que no tienen, lo cual podría ser un factor desfavorecedor para el oportuno cumplimiento de sus metas académicas, debido a que como se mencionó antes, tener otras obligaciones resta capacidad de trabajo y rendimiento.

En un estudio basado en casos sobre el rendimiento académico en madres estudiantes de Perú, las investigadoras preguntan a las participantes, si el ser madre afectó de alguna manera su desempeño académico, las respuestas fueron: “Madre A: Un poco, ya que baje mis notas baje de puesto; Madre C: Si bastante porque tenía que hacer dos cosas atender a mi hijo y ser una alumna aplicada no sería la primera, pero tenía que ser aplicada” (Ruiz & Solís, 2012 p.140). Puede notarse de acuerdo a las respuestas de las participantes, la percepción de que su rendimiento académico se ve

modificado por su rol de madre, tener que cumplir con las obligaciones de dicho rol, disminuye necesariamente el tiempo, energía y disposición hacia el desempeño académico.

Una tercera característica relacionada con el desarrollo de la alta capacidad de trabajo y rendimiento de un estudiante es la relación existente entre el apoyo familiar y el rendimiento académico; Leiva (2013) como ya se mencionó en el marco teórico afirma que es necesario que los padres de familia lleven a cabalidad pautas que ayuden a la motivación para el aprendizaje, a saber: estimular el deseo de aprender, facilitar la relevancia intrínseca y extrínseca de los aprendizajes, ayudar a los alumnos a realizar una evaluación de las metas que pueden alcanzar mediante el aprendizaje, ofrecerles la posibilidad de una formación de calidad, es decir, que los padres realicen un acompañamiento significativo moral, económico y relacional con los estudiantes, favorece positivamente a que la alta capacidad de trabajo y rendimiento incremente.

Una investigación realizada por Lastre, López y Alcázar (2018) en Sucre - Colombia sobre la relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria, demuestra con los resultados obtenidos, que las afirmaciones realizadas por Leiva en el año 2013 son creíbles y probables, ya que lograron determinar que los estudiantes participantes de la investigación poseen un alto rendimiento académico por la cercanía familiar y acompañamiento en tareas o apoyos económicos de los padres, porque les dedicaban mínimo 1 hora diaria, empleaban rutinas para realizar actividades académicas y tareas asignadas, en cambio, aquellos estudiantes que tenían padres que no asesoraban, realizaban poco acompañamiento o delegaban las responsabilidades de orientar a otras personas, se caracterizaban por un rendimiento académico bajo y básico.

Estos resultados contrastados con los obtenidos en la presente investigación, permiten aseverar que el apoyo familiar es fundamental en el desempeño académico y de trabajo de los alumnos, más concretamente en estudiantes regulares que en extraedad. Para el actual estudio los resultados arrojados evidencian que los estudiantes regulares tienen una mayor capacidad de trabajo y rendimiento debido al acompañamiento de sus padres, por ejemplo, en lo económico.

El mayor apoyo lo obtuvieron los estudiantes regulares que de 52 participantes, 46 son apoyados por sus padres en el pago de la matrícula, mientras que de los 50 participantes extraedad, 36 cuentan con el apoyo de sus padres (como se puede apreciar en la tabla 21).

La cuarta característica es el nivel educativo de la madre que influye considerablemente sobre la alta capacidad de trabajo y rendimiento de los estudiantes. Un estudio realizado por Labín y Taborda y Brenlla (2015) en Argentina sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y el rendimiento cognitivo Infanto-Juvenil a partir del WISC-IV, precisó que el nivel educativo de la madre influye en el desempeño que pueden tener sus hijos a nivel académico y de rendimiento, esto se evidenció a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario sociodemográfico que aplicaron junto al WISC, donde se concluyó que la influencia de las madres que han alcanzado la secundaria completa, ejerce sobre los hijos escolarizados unos estímulos verbales, perceptivos, de razonamiento y análisis, que a su vez permiten seguridad académica en los jóvenes estudiantes y mayor desenvolvimiento, sería importante cuestionarse a partir de estos resultados que: ¿a mayor cantidad de estímulos que reciben los estudiantes, mayor motivación para el trabajo escolar y el rendimiento académico?, la respuesta a la pregunta parece corroborarse con los datos obtenidos en la presente investigación, se determinó que los estudiantes del grupo regular quienes presentan una alta capacidad de trabajo y rendimiento cuentan con madres escolarizadas en su mayoría con secundaria completa (32,7%), técnico-tecnológico completo (9,6%) y universitario completo (9,6%), mientras que los estudiantes extraedad que puntuaron baja capacidad de trabajo y rendimiento cuentan con 30% de las madres con secundaria completa, técnico-tecnológico 4% y universitario completo 4% (como se puede observar en la tabla 19), confirmando así que el nivel educativo de la madre tiene relación directa con el desempeño y rendimiento académico del estudiante.

Finalmente, retomando a García (2013) quien agrega que existen otros determinantes en la motivación para el aprendizaje y el rendimiento que se relacionan directamente con el proceso, entre los cuales nombra las materias de estudio, las metodologías, y la actitud del profesor. En ese sentido cabe mencionar que los estudiantes regulares contaban con una modalidad de estudio presencial, mientras que los estudiantes extraedad con una semipresencial, es decir, que la intensidad horaria y el acompañamiento docente variaba de manera considerable entre ambos grupos; en otras palabras, los estudiantes regulares contaban con un acompañamiento, asesoría y

horarios de clase más extenso, mientras que los extraedad tenían menos espacios a la semana de permanencia en el aula y horas de estudio.

Teniendo en cuenta un estudio llevado a cabo sobre *la influencia de la actitud hacia la metodología semipresencial en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes* (Gonzalez & Aljaro, 2011), determinó que en el entorno de aprendizaje semipresencial lo que los docentes implementan en sus clases influía en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje y el rendimiento, se deben tener en cuenta además, las actividades no presenciales, las estrategias de autoaprendizaje y la motivación de los alumnos para culminar dichos estudios, dejando una pregunta por resolver: ¿necesitan esforzarse más los estudiantes extraedad en tener motivación para el aprendizaje, autorregulación y orientación a la alta capacidad de trabajo y rendimiento que los estudiantes regulares, debido a su modalidad semipresencial que acarrea poco acompañamiento y poca asistencia al aula de clases?

En conclusión, el bajo rendimiento de los estudiantes por lo general se vincula con desinterés en el proceso, sin embargo, partiendo de este panorama se puede notar que, el rendimiento académico no solo depende del interés y la motivación, en éste también aparecen factores como el tiempo disponible, las ocupaciones, el tener que cumplir con el rol de padre y madre, entre otros situaciones que actúan externamente en el proceso. La posibilidad de que un estudiante o un grupo de estudiantes puedan desarrollar una alta capacidad de trabajo y rendimiento en el ámbito escolar relacionado con la motivación para el aprendizaje, abre un panorama de las variables, que como ya fueron mencionadas anteriormente, influyen de manera directa para que se potencie o se disminuya la misma.

Desde otra perspectiva, en la presente investigación se realizaron algunas comparaciones en función del sexo, donde se manifiesta que existen diferencias entre ambos géneros relacionados con aspectos que conforman la motivación para el aprendizaje y la ejecución. Lo que quiere decir que, con este no solo se comprobó la hipótesis de que existen diferencias en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre estudiantes regulares y estudiantes extraedad, sino que, además, se halló que existen diferencias en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre hombres y mujeres.

Partiendo de los resultados de la tabla 32 Prueba de U de Mann-Whitney por medio de la cual se realizó la comparación por sexo (femenino/masculino) se encontraron algunas diferencias estadísticas en dos de las escalas y una de las dimensiones, las cuales se nombran a continuación: escala 2: motivación intrínseca, escala 4: ansiedad inhibidora del rendimiento y dimensión 3: miedo al fracaso. De acuerdo con los resultados, se comprobó por medio de los valores de la media, que el género femenino en comparación con el masculino, fue el que obtuvo valores más altos en la media, lo que quiere decir que, las mujeres presentan mayor motivación intrínseca, más altos niveles de ansiedad inhibidora del rendimiento y mayor miedo al fracaso que los hombres. A continuación, se abordarán cada uno de los aspectos en los que se encontraron diferencias y se mencionan las características más relevantes con relación a dichas diferencias. Existen variables relacionadas en las dos escalas y en la dimensión que presentaron diferencias y es sobre las cuales se van a discutir y contrastar los resultados: estrato socioeconómico, tener hijos, quién paga la matrícula y si trabaja o no trabaja.

Para iniciar, se hablará de las diferencias por sexo encontradas en la Escala 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA donde se muestra que las mujeres presentaron valores de motivación intrínseca más altos que los varones. Como se mencionó anteriormente en el marco referencial, en todo proceso motivacional, inicialmente se presenta un estímulo o situación que desencadena la necesidad o deseo de llevar a cabo una conducta, se entiende que en dichas mujeres la conducta es motivada a partir de estímulos intrínsecos, esto indica que las mujeres tienen mayor locus de control interno que los hombres.

De acuerdo con Rotter (1966) cuando el estudiante percibe que sus logros y fracasos son generados por sí mismo, se dice que cuenta con un locus de control interno, es decir, el estudiante se responsabiliza y justifica sus resultados en sus propias acciones.

En la presente investigación las estudiantes participantes indicaron que atribuyen sus logros y éxitos académicos a causas internas, su interés está puesto en la preocupación por aprender, se responsabilizan y justifican sus resultados en sus propias acciones, poseen una mayor disposición ante situaciones que les genere un aprendizaje o gratificación personal antes que un premio o

recompensa, se sienten contentas al realizar trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque por estos no obtengan gratificación alguna, de igual manera, indican inclinarse por los trabajos que conllevan consigo cierta dificultad en comparación con los trabajos fáciles, califican como más importante el poder trabajar que ganar dinero, tienen una percepción negativa ante la opción de trabajar únicamente para ganarse la vida, no suelen realizar como máximo lo que se les pide, sino que siempre buscan ir más allá y su rendimiento no depende de recompensas externas; gracias a estas características se puede determinar la existencia de estrategias que favorecen en las mujeres mayores índices de motivación intrínseca.

En paralelo con estos resultados, los investigadores de un estudio sobre *Diferencias de sexo en estrategias de aprendizaje de estudiantes online*, encontraron que, ciertamente las mujeres presentan un dominio mayor que los hombres en las estrategias de motivación intrínseca y atribuciones internas, lo cual se ve reflejado en las respuestas de las estudiantes participantes, quienes dicen apreciar lo que estudian y sentirse bien con lo que hacen sin obtener una motivación en factores externos (Romero, San Martín, & Peirats, 2018). Asimismo, en las *Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria* realizada en España, se encontró que:

... las alumnas tienden a responsabilizarse en mayor medida de los malos resultados académicos, atribuyéndolos a la falta de esfuerzo o a la falta de habilidad, siendo ambos factores causales internos, mientras que los alumnos los atribuyen a factores externos como la suerte y al profesor (Cerezo & Casanova, 2004, p.108).

Los rasgos mencionados hasta ahora son percibidos como herramientas características integrativas de la necesidad de logro, lo que indica que además de tener mayor motivación intrínseca dichas mujeres tienen una alta necesidad de logro, lo cual lleva a las estudiantes a inclinarse por actividades difíciles, es un impulso que les permite buscar estrategias para la realización de sus tareas con mayor entrega y dedicación logrando un mejor rendimiento y éxito académico. (Thornberry, 2003) se puede decir que la necesidad de logro es entonces un aspecto indicador ante estudiantes que tienen mayor motivación intrínseca.

De igual manera, la motivación intrínseca tienen una estrecha relación con las metas de aprendizaje, se piensa que aquellos estudiantes que tienen mayor intención por aprender y adquirir nuevos conocimientos son estudiantes que se inclinan por las metas de aprendizaje (Covington, 2000) así pues, se infiere que las estudiantes participantes en el presente estudio tienen mayor tendencia ante las metas de aprendizaje, dado que estas se interesan más por aumentar su comprensión, perfeccionar sus conocimientos y aprender cosas nuevas, aprecian el solo hecho de adquirir aprendizajes y conocimientos sin esperar recompensas o estímulos externos.

Otro punto relevante en el presente estudio, tienen que ver con las diferencias por género encontradas en aspectos sociodemográficos; partiendo de dichas diferencias se pueden justificar y explicar cuáles características influyen para que el género femenino obtenga altos niveles de motivación intrínseca. Al respecto, entre las principales, se encuentra que existe un mayor número de estudiantes del género femenino pertenecientes a los niveles socioeconómicos 1 y 2, es decir, a los niveles más bajos, por consiguiente, es mayor el número de estudiantes hombres que hacen parte de los estratos más altos, mientras que en el género masculino 16 de los participantes pertenecen a los niveles socioeconómicos 3 y 4, tan solo 9 participantes del género femenino hacen parte de dicho estrato socioeconómico. Para este estudio, dichos resultados sugieren que, pertenecer a las clases sociales económicamente menos favorecidas, puede ser un factor que facilita en el género femenino mayores índices de motivación intrínseca, por lo que se podría concluir que las estudiantes al crecer en entornos sociales desfavorables han experimentado carencias que no quisieran experimentar en el futuro, por lo cual ven la educación como un mecanismo para cambiar su vida y adquirir conductas de superación que favorecen el éxito en su proceso académico.

En un estudio sobre la *influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial en la Universidad Politécnica de Altamira*, se concluyó que “aquellos alumnos que tienen un NSE más bajo, son poseedores de los mejores rendimientos académicos, cuestión que puede asociarse con el deseo de superación, compromiso, responsabilidad y cumplimiento académico de calidad a pesar de las carencias económicas” (Cruz, Medina, Vásquez, Espinoza, & Antonio, 2014, p.35).

No obstante, cabe aclarar que, según Marchesi (2000), Coschiza, Martín, Gapel, Nieves y Ruiz (2016) y Díaz, Martínez y Zapata (2017), las condiciones socioeconómicas adversas influyen en el proceso académico de los estudiantes, según dichos autores, es previsible hallar diferencias entre los estudiantes debido a su origen social, lo que quiere decir, que si las condiciones socioeconómicas son desfavorables el nivel académico será desfavorable, pero si las condiciones sociales son óptimas se espera que el rendimiento académico también lo sea.

Otra diferencia relevante es que el género masculino trabaja más que el femenino, pues de 33 participantes que indicaron que trabajan y estudian, 24 son hombres y tan solo 9 mujeres. Esta evidencia puede justificar la razón por la cual, las mujeres presentan mayor motivación intrínseca que los varones. El contar con menos obligaciones y mayor tiempo libre puede influir de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del género femenino, debido a que las mujeres pueden dedicarse exclusivamente a sus estudios sin pensar en compromisos y presiones laborales. “Tanto si el alumno se halla trabajando como si se encuentra en la búsqueda de un puesto, su rendimiento académico es significativamente inferior al de quienes estudian tiempo completo” (Coschiza, et al, 2016, p.67). De igual manera, las diferencias entre sexos en este aspecto también se podrían explicar a partir de las expectativas sociales, como se mencionó en Flores y Gómez (2010) de los varones la sociedad espera que estudien para conseguir a futuro un mejor empleo, lo que favorece mayores índices de preocupación y tendencia a atribuir sus éxitos y fracasos a causas externas, mientras que del género femenino se espera que sigan estudiando solo si se esfuerzan, favoreciendo de esta manera mayor motivación interna.

Por último, entre los factores socioeconómicos que marcan diferencia entre sexos se encuentra que es mayor el número de hombres (6) que indican que ellos mismos se hacen cargo del pago de su matrícula, comparados con el género femenino donde se indicó que, solo una estudiante se hace cargo de ésta; en consecuencia, esto revela que en su mayoría las mujeres cuentan con mayor apoyo de los miembros de su familia que los hombres, lo que sugiere que contar con mayor apoyo familiar puede favorecer en las mujeres la tendencia a tener mayor motivación intrínseca que el género masculino.

De acuerdo con esto, algunos autores hablan de la existencia de una correlación positiva entre apoyo familiar y motivación, esto es, “a mayor implicación por parte de los padres o madres mayor es la motivación y cuanto menor es la implicación por parte de los mismos, menor es la motivación en los hijos” (Rubio, 2014, p.75) dicha afirmación muestra que el género femenino al contar con la implicación y apoyo de sus familias tiene menos preocupaciones y responsabilidades, en tanto al género masculino, tener que preocuparse por el pago de su matrícula puede generar mayor preocupación y en algunos casos la necesidad de buscar un empleo que le permita cubrir dicho gasto.

En conclusión, la motivación intrínseca es un proceso integrativo de estrategias personales que los individuos tienen ante la consecución de una tarea; desde este estudio, este tipo de motivación se entiende como el más positivo para el ámbito académico, dado que cuando el estudiante se responsabiliza de su proceso de enseñanza-aprendizaje, percibe que sus logros y fracasos son generados por sí mismo, se inclina por las metas de aprendizaje y tienen una alta necesidad de logro demuestran tener mayor éxito y rendimiento académico.

Otra de las escalas y dimensiones en las que se encuentra diferencias de los resultados obtenidos en la comparación por sexo, son la escala 4 ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO y la dimensión 3 MIEDO AL FRACASO que se relaciona con situaciones que generan ansiedad y bajo estado de ánimo ante fallos y fracasos, cuando no se cumple con los deberes, la ansiedad que produce la crítica de los demás, lo difícil que es empezar un trabajo, lo mucho que afectan los fracasos, los nervios que se presentan en ocasiones importantes, la sensación de pánico que se empieza a manifestar en momentos difíciles, hacer lo posible por rehuir de trabajos difíciles porque de esos fracasos es muy difícil salir, en situaciones complicadas la memoria se encuentra fuertemente bloqueada, entre otras situaciones que detonan la ansiedad que inhibe todo tipo de rendimiento académico. Ambas escala y dimensión están directamente relacionadas, debido a que se contienen en su totalidad, es decir, hablar de ansiedad inhibidora del rendimiento es directamente proporcional a hablar de miedo al fracaso.

Como se ha visto en párrafos anteriores, los resultados correspondientes a la tabla 32 de comparación por sexo, indican que las mujeres presentan más motivación intrínseca, más ansiedad inhibidora del rendimiento y mayor miedo al fracaso que los hombres de la muestra. Es importante mencionar entonces, que hay situaciones que permiten en las mujeres experimenten motivación intrínseca y que esas mismas situaciones sean detonantes de ansiedad inhibidora del rendimiento y miedo al fracaso, por ejemplo, el género, tener hijos o depender económicamente de otras personas.

La ansiedad se relaciona con el rendimiento académico, debido a que un marcado nivel de ansiedad reduce la capacidad para procesar la información, disminuye el nivel de retención de la misma y produce un déficit organizativo, los factores mencionados pueden contribuir a la disminución de la motivación y al mismo tiempo la reducción del rendimiento en el proceso de aprendizaje. La ansiedad es el factor que más dificulta el proceso de aprendizaje (Dweck, 1986).

Con lo anterior se puede confirmar que la ansiedad entorpece el desarrollo del aprendizaje y genera una inhibición en la calidad del adecuado rendimiento escolar; en el ensayo escrito por Gladys Jadue en el año 2001, *Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar*, sobre estudiantes chilenos, se menciona que los estudiantes en su afán de entrar en un ambiente competitivo, evitar el fracaso y enorgullecerse de sus logros, sienten una presión por obtener un adecuado rendimiento escolar que les provoca exacerbación de la ansiedad. En lo que respecta a los resultados obtenidos en el análisis de datos sobre ansiedad inhibidora del rendimiento y evitación del fracaso, se puede inferir que las mujeres presentan un mayor índice de prevalencia en los factores de poca concentración, atención y retención de la información, en comparación con los hombres.

El género que representa esta investigación, está distribuido de la siguiente manera: la muestra de 102 jóvenes estudiantes extraedad y regulares compuesto por 49 mujeres (48%) en su mayoría entre 17 y 18 años y 53 hombres (52%) en su mayoría entre 16 y 17 años.

Comparando ansiedad inhibidora del rendimiento y miedo al fracaso entre sexo, se pudo establecer que la media para el grupo femenino fue de 7,45 y del grupo masculino de 5,75 para la escala 4, en las mismas condiciones se encuentra la dimensión 1, con una media de 7,45 para el grupo femenino

y 5,75 para el masculino; quiere decir esto, que las mujeres están más propensas a presentar altos niveles de ansiedad y miedo al fracaso que los hombres y que existen factores económicos, sociodemográficos, incluso culturales que permiten la aparición de estos fenómenos.

En una otra investigación realizada en Chile, *ansiedad escolar según género y edad en una muestra de adolescentes chilenos* (García, Inglés & Lagos, 2014) con una muestra de 673 adolescentes estudiantes, 312 hombres y 361 mujeres, con un rango de edad de 13 a 17 años, se aplicó el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) para determinar la ansiedad escolar en dicha población (dentro los ítems se evalúa miedo al fracaso), se concluye entonces que las mujeres presentaron mayores puntuaciones y diferencias estadísticamente significativas en todo lo relacionado con ansiedad (sensación de amenaza, emociones negativas, miedo, inquietud y pensamientos intrusivos).

Específicamente, los resultados del estudio chileno expuesto en el párrafo anterior, contrastados con los resultados de la presente investigación, confirman la existencia de diferencias relacionadas con género para las variables de ansiedad inhibidora del rendimiento escolar, ansiedad ante el fracaso escolar y ansiedad ante la evaluación social, donde las mujeres siguen siendo el género que puntúa sobre los hombres, con los más altos niveles de ansiedad en cada uno de los cuestionarios e inventarios aplicados.

Otro factor importante a tener en cuenta es el tema del embarazo adolescente en etapa escolar como causa detonante de la ansiedad inhibidora del rendimiento y miedo al fracaso. Según el boletín N°2 sobre el aumento del embarazo adolescente en Colombia (Consejería Presidencial para la Primera Infancia, 2013), Se pudo establecer que 1 de cada 5 mujeres entre los 10 y 19 años de edad ya es madre o está embarazada y se aprecia un crecimiento en las tasas de embarazo adolescente para todos los niveles educativos, es decir, el 20% de las mujeres en Colombia que se encuentran en este rango de edad y en etapa escolar, tienen condición materna.

Observando los resultados obtenidos en la tabla 27 de la presente investigación, 8 de las 49 mujeres de la muestra tienen hijos (3,92%) y solo 2 de 53 hombres los tienen (1,06%), ¿tendrá algo que ver

ésta condición con los factores desencadenantes de ansiedad inhibidora del rendimiento y miedo al fracaso, que a su vez se relacionan con la deserción escolar y las bajas probabilidades de éxito académico?

De acuerdo con el informe realizado por la Consejería Presidencial para la Primera Infancia (2013) donde hacen referencia al *Documento Conpes 147 de 2012*, el cruce de este informe con la ENDS (Encuesta Nacional de Deserción Escolar) se indica que los departamentos de Putumayo, Antioquia y Santander, entre otros, cuentan con los más altos porcentajes de madres adolescentes donde entre el 20% y el 45% de ellas, que además son estudiantes, manifiestan que la maternidad es la principal razón por la que dejaron de participar en la escuela y en actividades académicas. Este dato corrobora que la condición de embarazo en etapa escolar es un riesgo para la estudiante, su permanencia y un adecuado desempeño en el sistema educativo, afectando la capacidad de éxito escolar y promoviendo la ansiedad en jóvenes madres estudiantes.

Por otra parte, presentando factores que se asocian a la ansiedad inhibidora del rendimiento y el miedo al fracaso en las mujeres, se exponen algunas condiciones culturales que afectan el adecuado desempeño social de las mismas en el ámbito educativo

Son incontables los factores y aspectos socioculturales que influyen en el comportamiento diario de las personas y en diferentes ambientes donde se desenvuelven, entre ellos el escolar, allí se manifiestan fenómenos que mantienen prácticas sociales las cuales suponen que la mujer está segregada al mundo de lo privado y al cuidado de los otros, fomentando la firmeza de las diferencias entre los roles de uno y otro sexo (Guerrero, s.f).

“el sexismo es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribuciones, capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social” (Araya, 2004, p. 1), es por lo anterior que se podría suponer, que desde la perspectiva de género, se crean limitaciones para hombres y mujeres, se atribuyen posibilidades de desempeñarse en diferentes entornos, de tener distintas oportunidades y de alimentar el estigma de capacidades inherentes al sexo, entre esos ámbitos, es imposible desconocer el académico, que se alimenta totalmente de lo creado por la sociedad y en ocasiones incluso, lo afianza.

Pero ¿cómo se relaciona lo anterior con la posibilidad de las mujeres de presentar ansiedad inhibidora del rendimiento y miedo al fracaso?, se puede pensar la respuesta desde la valoración social; en párrafos anteriores se pudo establecer que los hombres están expuestos a más presión social que las mujeres en cuanto a que se espera que estudien para conseguir a futuro un mejor empleo, es decir, sus presiones son más económicas, lo que favorece en ellos mayores índices de preocupación, mientras que del género femenino se espera que sigan estudiando solo si se esfuerzan (Flores & Gómez, 2010), por lo tanto, cuando se menciona ansiedad escolar que inhibe el rendimiento escolar y aumenta el miedo al fracaso, tanto hombres como mujeres tienen un estigma social relacionado con sus roles que les potencia en diferentes casos la ansiedad, sin embargo, las mujeres que están constantemente pensadas desde la debilidad, la maternidad y el servicio, podrían desarrollar una tendencia importante para mantener el concepto de fuerza, de desempeño y de capacidad ante situaciones que ameriten demostrar sus habilidades y rendimiento, lo que detona el miedo al fracaso y para ello requieren asumir esfuerzos y hacerse cargo de responsabilidades extras, para desempeñarse de manera adecuada y evitar una valoración desfavorable sobre sus capacidades y limitaciones.

Según Tapia y Sánchez (s.f.) los logros a nivel académicos son de dos tipos, unos se relacionadas con metas de aprendizaje, donde la persona permite que se incrementen sus competencias y las otros vinculados a aquellas metas que se relacionan con la calidad de la ejecución donde la persona busca mantener evaluaciones favorables y a su vez evitar juicios desfavorables que permitan poner en duda sus capacidades y nivel de desempeño, de igual manera, desde la teoría de la ansiedad de Mandler y Sarason (Tapia & Sánchez, s.f.), se pudo establecer la existencia de dos posibles modelos de motivos en situaciones de logro: el deseo de acabar con éxito las tareas asignadas y la ansiedad o miedo de fracasar ante la misma. Aquí se menciona que los efectos de la ansiedad pueden activar el rendimiento académico o inhibir el mismo.

Finalmente, abarcando la temática general de la presente investigación, se pudo comprobar la hipótesis alternativa de que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y entre ambos sexos, y lo anterior, desde la perspectiva de la psicología educativa, puede sustentar

que todos son sujetos activos en los procesos de aprendizaje y que estos procesos de aprendizaje permiten a las personas desarrollar autocrítica, capacidad propositiva, procesos cognitivos, afectivos y sociales. Además se corrobora que las condiciones socioculturales, la posición familiar y la cultura potencian o disminuyen los procesos efectivos de aprendizaje, motivación, rendimiento académico y fracaso escolar (Sánchez, s.f.)

“La psicología educativa es el estudio del desarrollo, el aprendizaje y la motivación dentro y fuera de las escuelas” (Woolfolk, 2010, p. 4). De acuerdo con Clifford y Grinder (citados por Woolfolk, 1999) algunos autores opinan que la psicología educativa es solo la aplicación de conocimientos de la psicología general en las tareas del salón de clases. Otros consideran que va más allá de dicha aplicación de conocimientos y aseguran que se deben aplicar métodos de psicología general a la investigación en el salón de clases, al ambiente académico y al clima escolar. A lo anterior se puede sumar las posibilidades que tiene la psicología educativa en dar herramientas a los profesionales para diagnosticar la población con la que trabajan, qué características tienen esas personas, que nivel de ansiedad presentan, cuál es su potencial de alta capacidad de trabajo y rendimiento y cómo con este conocimiento buscar estrategias para evitar el fracaso escolar y facilitar la vinculación y permanencia de los niños y jóvenes al sistema educativo regular, evitando la deserción y el aumento de los estudiantes extraedad en las aulas de clase y disminuyendo este fenómeno social.

Por último, a manera de información, es importante mencionar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en 3 de las 6 escalas (E3 ambición, E5 ansiedad facilitadora del rendimiento y E6 vagancia), tampoco en 2 de las 3 dimensiones (D1 motivación por el aprendizaje y D2 motivación por el resultado) identificando así, que ambos grupos son estadísticamente similares en cuanto a los factores relacionadas con las escalas y dimensiones anteriormente mencionadas y se pudo llegar a esta conclusión realizando comparaciones por grupo, sexo, empleabilidad y edad.

LIMITACIONES

A nivel técnico la principal limitación que se observó tiene que ver con el instrumento de medición. En el contexto colombiano no se encontraron instrumentos de medición para la motivación para el aprendizaje, tampoco se encontraron adaptaciones de otros contextos. Por lo cual se utilizó el MAPE II, cuestionario estandarizado en encuestas poblacionales españolas.

En relación con la limitación anterior, surge otra limitación de orden técnico: el uso de baremos internacionales. Dado que no se encontraron baremos de medición en la población colombiana, fueron tomados en cuenta los baremos originales del instrumento (MAPE II) los cuales se encontraban adaptados y estandarizados en la población española.

Por otro lado, las características de la muestra se convirtieron en otra limitación. Para el presente estudio, una de las características de inclusión era que la población participante debía estar en un rango de edad de 15 a 18 años únicamente (de acuerdo a la estandarización del instrumento). Lo anterior limitó el número de la muestra dado que se excluyeron muchos estudiantes interesados en participar por respetar dicho criterio de inclusión.

Adicionalmente, la mayoría de estudiantes participantes eran menores de edad, razón por la cual la investigación sólo se debía llevar a cabo con previo consentimiento de los padres y representantes legales de los menores, sin la autorización firmada de estos no se podía aplicar el instrumento. Por tal motivo, la posibilidad de participación de los estudiantes disminuyó considerablemente.

Otro aspecto limitante en el estudio fue el vacío teórico respecto al tema de interés de la presente investigación. Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica se pudo evidenciar que la motivación para el aprendizaje y la ejecución en estudiantes regulares y estudiantes extraedad, pese a ser un tema de gran relevancia en el ámbito académico, es de poco interés para nuestro contexto, en el contexto colombiano no se goza de bibliografía, la búsqueda de información es complicada.

CONCLUSIONES

- El estudio encontró que existen diferencias en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre estudiantes regulares y estudiantes extraedad. Comprobándose así la hipótesis que inicialmente se tenía, dónde se especulaba que entre ambos grupos (regular/extraedad) debían existir diferencias en la motivación para el aprendizaje y la ejecución.
- Los estudiantes regulares cuentan con mayor nivel y capacidad de trabajo y rendimiento que los estudiantes extraedad. Es decir, los estudiantes regulares indican esforzarse más que el resto de sus compañeros, tienen mejor rendimiento, generalmente son estudiantes que rechazan comportamientos de vagancia y en comparación con los demás dedican la mayor parte de su tiempo a desarrollar sus actividades académicas.
- El apoyo familiar es fundamental en el desempeño académico y de trabajo de los alumnos, se evidencia que los estudiantes regulares tienen una mayor capacidad de trabajo y rendimiento que los estudiantes extraedad, esto debido a que cuentan con mayor acompañamiento de sus padres y familiares. De igual manera se evidenció que las mujeres cuentan con mayor apoyo de los miembros de su familia que los hombres, lo que sugiere que contar con mayor apoyo familiar puede favorecer en las mujeres la tendencia a tener mayor motivación intrínseca que el género masculino.
- El nivel educativo de la madre influye considerablemente sobre la alta capacidad de trabajo y rendimiento de los estudiantes. En la presente investigación se determinó que los estudiantes del grupo regular quienes presentan una alta capacidad de trabajo y rendimiento cuentan con madres que tienen mayor nivel de escolarización que las madres de los estudiantes del grupo extraedad.
- El tipo de asistencia a la escuela influye considerablemente en la alta capacidad de trabajo y rendimiento de los estudiantes. Aquellos que asisten de forma presencial y regular a los establecimientos educativos, tienen mayor desempeño académico que quienes asisten de

manera semipresencial y pocas horas a la semana, esto se debe a la calidad del acompañamiento en los procesos educativos y al tiempo que dedican en los quehaceres escolares.

- Los estudiantes que tienen hijos cuentan con más obligaciones extracurriculares que aquellos que no tienen, lo cual podría ser un factor desfavorecedor para el oportuno cumplimiento de sus metas académicas, pues como se mencionó antes, tener otras obligaciones resta capacidad de trabajo y rendimiento.
- De acuerdo con los resultados, se pudo comprobar por medio de los valores de la media, que el género femenino en comparación con el masculino, fue el que obtuvo valores más altos en la media, lo que quiere decir que, las mujeres presentan mayor motivación intrínseca, más altos niveles de ansiedad inhibitoria del rendimiento y mayor miedo al fracaso que los hombres.
- Las mujeres tienen mayor motivación intrínseca y mayor locus de control interno que los hombres, estas perciben que sus logros y fracasos son generados por sí mismas, se responsabilizan y justifican sus resultados en sus propias acciones, su interés está puesto en la preocupación por aprender, poseen una mayor disposición ante situaciones que les genere un aprendizaje o gratificación personal antes que un premio o recompensa.
- Los resultados del presente estudio sugieren que pertenecer a las clases sociales económicamente menos favorecidas, puede ser un factor que facilita en el género femenino mayores índices de motivación intrínseca, por lo que se podría concluir que las estudiantes al crecer en entornos sociales desfavorables han experimentado carencias que no quisieran experimentar en el futuro, por lo cual ven la educación como un mecanismo para cambiar su vida y adquirir conductas de superación que favorecen el éxito en su proceso académico.
- La condición de ser mujer-madre acarrea consecuencias negativas frente al rendimiento académico. Se determina entonces, que las posibilidades de presentar ansiedad inhibitoria del rendimiento y miedo al fracaso aumentan en la medida en que las mujeres empiezan el periodo de maternidad en etapa escolar.

- Los hombres y las mujeres tienen diferencias socialmente establecidas por roles y sexo, que con el tiempo se han normalizado, se puede concluir que ambos grupos cuentan con una presión social que determina sus comportamientos, donde se espera que las mujeres por su condición de femenina asuman responsabilidades menos académicas y tenga más disposición al hogar y a lo afectivo, mientras que los hombres se responsabilicen de actividades más laborales y económicas.
- Se pudo establecer que, aunque se contaba con un grupo homogéneo, con hombres y mujeres en condiciones similares de edad, grado, estrato socioeconómico y apoyo familiar, ambos conciben cada una de las escalas del test desde perspectivas diferentes, ya sea por su realidad, crianza, condición de empleabilidad, maternidad o paternidad, que ocasionan diferentes reacciones sociales, relacionales y conductuales y que se relacionan directamente con la condición de ser del sexo femenino o masculino.
- Se determinó que la psicología educativa permite una amplia y adecuada ejecución de los procesos académicos, generando conocimientos para que los profesionales en las áreas educativas desarrollen estrategias de permanencia y potenciación de habilidades en sus estudiantes, por medio de diagnósticos a la población en la que se desenvuelven y el conocimiento del tipo de motivación, ejecución, meta y concepto frente a la evaluación favorable o desfavorable que tienen los mismos, posibilitando el adecuado desempeño de los niños y jóvenes en el sistema educativo.

RECOMENDACIONES

- Realizar estudios de validación del cuestionario MAPE II, en otras poblaciones estudiantiles.
- Trabajar con instrumentos que se encuentren estandarizados y adaptados en la población donde se desarrolle el estudio.
- En caso de trabajar con menores de edad, se debe tener en cuenta que estos requieren un consentimiento firmado por sus representantes legales. Para que dicho requisito no dilate ni altere el cronograma de actividades, se recomienda que se contemple un tiempo prudente para este.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Medellín. (2012). *Plan de desarrollo, indicadores y estadísticas*. [Consultado 26 de febrero de 2019], recuperado de:
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/IndicadoresyEstadisticas/Shared%20Content/Documentos/VIVIENDAS_DEFINITIVAS_2012.pdf
- Álvarez, L., Núñez, C., Hernández, J., González-Pineda, J. & Soler, E. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Revista aula abierta*, (71), 91-120.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-13.
- Arvilla, A., Palacio, L & Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y el quehacer en la institución educativa. *Revista de la facultad de ciencias de la salud*, 8(2), 258-261.
- Atkinson, J. & Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley.
- Beltrán, J. & Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa: valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles de psicólogo*, 32(3), 204-231.
- Bernal, M., Flórez, E. & Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aranzazu (caldas) adscrita al programa ondas de Colciencias* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3181/Tesis%20Edilma%20Florez.%20Monica%20Bernal%20y%20Doralba%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4(1), 13-18.

- Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Carrillo, S & Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(2), 9-34.
- Cerezo, M. & Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Chandi, K. & Osorio, J. (2015). *Motivación para el aprendizaje en estudiantes de la universidad de cuenca* (tesis de pregrado). Universidad Cuenca, Ecuador. Recuperado de: dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23533/1/tesis.pdf
- Consejería Presidencial para la Primera Infancia. (2013). Boletín N°2 el aumento del embarazo de adolescentes en Colombia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%ADn%20No.%202%20El%20aumento%20de%20embarazos%20adolescentes%20en%20Colombia.pdf>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194.
- Coschiza, C., Martín, F., Gapel, G., Nievas, M & Ruiz, H. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

Cruz, Z., Medina, J., Vásquez, J., Espinoza, E & Antonio, A. (2014). Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial en la Universidad Politécnica de Altamira. En M. Ramos y V. Aguilera (Eds.), *Ciencias Administrativas y Sociales Handbook T-V* (pp. 24-38). *Ecofan*: México.

DANE. (s.f). *Preguntas frecuentes estratificación*. [Consultado 27 de febrero de 2019],

recuperado de:

https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf

Díaz, S., Martínez, M., & Zapata, A. (2017). Rendimiento académico y calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes de odontología. *Salud Uninorte*, 33 (2), 139-151.

Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Erazo, O. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.

Falagán, P. (2016). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua* (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo, España. Recuperado de: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/38552/9/TFM_Falag%C3%A1n%20Carbajo.pdf

Fernandes, Y., Coronado, F., Pérez, L., & Quiroga, L. (2008). *Los estilos de aprendizaje y las categorías motivacionales: un estudio de sus relaciones en estudiantes universitarios* (Magíster en Docencia). Universidad de la Salle, Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1442/T85.08%20F391e.pdf?sequence=1>

- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*, 32(3), 247-257.
- Flores, R. & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21.
- García, F & Doménech, F. (2014). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de motivación y emoción*, 1(6), 24-36.
- García, J., Inglés, C. & Lagos, N. (2014). Ansiedad escolar según género y edad en una muestra de adolescentes chilenos. *Intersecciones educativas*, 41, 9-20.
- García, M. (2015). *Influencia de las técnicas de estudio en el rendimiento académico en alumnos de primero de educación secundaria obligatoria* (investigación educativa). Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41663/Garcia_Jimenez_Marta.pdf;jsessionid=08E1B84816C4AD41E8430F122D7A09CF?sequence=1
- García, N. (2013). *La motivación académica* (tesis de maestría) Universidad de Almería, España. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2288/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, E & Aljaro, M. (2011). La influencia de la actitud hacia la metodología semipresencial en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes. [Consultado 10 de marzo de 2019]. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/183766.pdf>
- Guerrero, P. (s.f). Escuela y género: una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar [consultado 09 de abril de 2019]. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5a ed. México: McGraw Hill.

Sarmiento, V. (2009). *Psicología educativa: el aprendizaje*. La Paz - Bolivia. *Edición Particular*.

Instituto Ferrini. (s.f). *Filosofía institucional*. Medellín, recuperado de:

<http://www.institutoferrini.edu.co/filosofia-institucional>

Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, (27), 111-118.

Labín, A., Taborda, A. & Brenlla, M. (2015). La relación entre el nivel educativo de la madre y el rendimiento cognitivo infanto-juvenil a partir del WISC-IV. *Psicogente*, 18(34), 293-302.

Lastre, K., López, L. & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.

Leiva, C. (2013). *Factores que Afectan la Motivación por el Aprendizaje en Estudiantes de Educación Media Técnica* (Tesis de maestría). Universidad Tecvirtual Escuela de Graduados en Educación, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/619684/TESIS%20Carlos%20Leiva.pdf?sequence=1>

Lozano, I., García-Cueto, E. & Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.

Marchesi, A. (2000). ¿Equidad en la educación? Un sistema de Indicadores de Desigualdades Educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-19.

Matos, L., & Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, (9), 11-30.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea Ediciones.

Medellín Cómo Vamos. (2016). *Informe de calidad de vida de Medellín 2012-2015*. Recuperado de: <https://www.medellincomovamos.org/download/informe-de-indicadores-objetivos-sobre-como-vamos-en-educacion-2012-2015/>

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (s.f). definición término *Extraedad*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82787.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *La revolución educativa: plan sectorial de educación 2006 - 2010*. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Portafolio de Modelos Educativos*. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440_archivo.pdf

Montero, I & Tapia, J. (s.f). La batería MAT (El cuestionario MAPE II), recuperado de: <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap6.pdf>

Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.

Navas, L., Marco, V & Holgado, F. (2012). Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio. *Revista de investigación en educación*, 1(10), 172-179

Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal. Recuperado de:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2016). *Revisión de políticas Nacionales La Educación en Colombia*. París. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160.

Pantoja, A., Bisquerra, R., Vega, A., Santana, L., Palma, M., Lázaro, A., Alonso, J., Bermejo, V., Garrido, I. & Pérez, M. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. España: Secretaría General Técnica.

Quiroga, L. E. (2010). Estilos de aprendizaje y motivación: un estudio en el contexto universitario. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (55), 203-210.

Resolución N° 8430. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, Colombia, 4 de octubre de 1993. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, México. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayaguela-mdc-durante-el-ano-lectivo-2013/>

- Romero, M., San Martín, Á., & Peirats, J. (2018). Diferencias de sexo en estrategias de aprendizaje de estudiantes online. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 114-126.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rubio, M. (2014). *Influencia de la implicación de la familia en la motivación de los hijos* (Trabajo de Maestría), Universidad de Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3061/Trabajo.pdf?sequence=1&i>
- Ruiz, C & Solís, R. (2012). *Maternidad y rendimiento académico en madres estudiantes de la facultad de trabajo social uncp-2009* (Trabajo de pregrado). Universidad nacional del centro de Perú. Recuperado en: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/1731/MATERNIDAD%20Y%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO%20EN%20ESTUDIANTES%20DE%20LA%20FACULTAD%20DE%20TRABAJO%20SOCIAL-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, P. (s.f.). *La Psicología Educativa de Hoy: Reflexiones sobre el Papel del Psicólogo Educativo en el Proceso Educativo de Cara al Nuevo Siglo*. [consultado el 2 de mayo de 19]. Recuperado de: https://fci.uib.es/Servicios/libros/papel_digital/La-Psicologia-Educativa-de-Hoy.cid220007.
- Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Tapia, J. & Sánchez, J. (s.f.). *El Cuestionario Mape-I: Motivación Hacia El Aprendizaje*. Recuperado de: <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap2.pdf>

Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:

http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf

Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez J., González, J. & Rosario, P. (s.f.). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 31-40.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. 7a ed. Naucalpan de Juárez, México: Pearson

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 11a ed. Naucalpan de Juárez, México: Pearson