**CONVOCATORIA INTERNA DE INVESTIGACIÓN AÑO 2022**

**ID CONVOCATORIA: 280 – FECHA REPORTE: 01-02-2023**

**ID PROPUESTA: 11913**

**1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| **1.1. TITULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:** Revisión del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt desde su componente motivacional | |
| **1.2. NOMBRE DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN:**  1. Grupo de Estilos Cognitivos | |
| **1.3. ESTADO DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN EN COLCIENCIAS:** | Grupo 1: A1 |
| **1.4 MODALIDAD:**  Escriba la modalidad en la cual se inscribe la propuesta de acuerdo a los términos de referencia de la convocatoria | MODALIDAD 1. INVESTIGACIÓN EN LAS LINEAS DE LOS GRUPOS CONSOLIDADOS |
| **1.5. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y/O EJE DEL PDI**  Registre la línea de investigación en la cual se inscribe la propuesta y/o el eje del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019 al que aporta la propuesta (si aplica) | **Nombre de la línea de investigación del grupo:**  No aplica para esta convocatoria |
| **Nombre del eje del PDI:** |
| **1.6. UNIDAD ACADÉMICA**  Registre la unidad académica en donde se origina el proyecto, Facultad y departamento, Doctorado Interinstitucional en Educación o IPN | Facultad de Educación |
| **1.7. DURACIÓN:**  Indique la(s) vigencia(s) en la que se ejecutará el proyecto (revise términos de referencia para definir el tiempo). | 2 Semestres |
| **1.8. COFINANCIACIÓN:**  Indiqué si el proyecto será ejecutado y financiado por otra institución diferente a la Universidad Pedagógica Nacional (recuerde que se debe anexar la carta de aval de cada institución con el valor de la contrapartida) | Ninguna |
| **1.9. RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO**  Corresponde al cálculo aproximado del costo de las horas solicitadas por los profesores que participaran en el desarrollo de la investigación. | **$123,196,956** |
| **1.10. RECURSOS DE INVERSIÓN:** Corresponde al valor de los recursos solicitados para el desarrollo del proyecto. (No puede exceder el máximo establecido en los términos de referencia de la convocatoria). | **$27,300,000** |
| **1.11. TOTAL DE COFINANCIACIÓN:** Escriba el valor de los recursos proyectados por cofinanciación (Solo para los proyectos que posean este tipo de recurso). | **$0** |
| **1.12. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos o tres casillas anteriores (según corresponda a la modalidad). | **$150,496,956** |
| **1.13. NOMBRE(S) Y APELLIDO(S) DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL[[1]](#footnote-1)**: Carolina Hernandez Valbuena | |
| **1.14. No DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN:**  (Marque con una (X) el tipo de documento y escriba el número de identificación del investigador principal) | Cédula de ciudadania |
| **№ 52424007** |
| **1.15. TIPO DE VINCULACIÓN:**  Indique el tipo de vinculación del investigador principal (Revise términos de referencia) | Ocasional tiempo completo |

**2. CONTENIDO DE LA PROPUESTA**

**EJE/ÁREA TEMÁTICA**

La propuesta que se presenta a continuación se vincula, dentro de las apuestas de conocimiento del grupo, en la línea de investigación de Diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje. Esta línea en particular explora las relaciones entre las múltiples expresiones de las diferencias individuales y enfatiza en el diseño de instrumentos para su determinación. Para el caso particular de la propuesta presentada para la vigencia 2023 da continuidad al propósito de actualizar la comprensión teórica de las dimensiones que definen al modelo de patrones de aprendizaje y plantear un instrumento que se ajuste tanto a las características de dicha actualización como a las condiciones particulares de los estudiantes colombianos.

***MÓDULO I***

* 1. **RESUMEN EJECUTIVO**

La propuesta que se presenta a continuación tiene el propósito de actualizar teórica e instrumentalmente la propuesta de patrones de aprendizaje de J. Vermunt (2005). Da cuenta de una segunda fase que centra su mirada, por un lado, en la actualización de la dimensión motivacional y por otro, en el diseño de una versión preliminar de un instrumento. Esta propuesta está antecedida por un proyecto en desarrollo que trabaja sobre la dimensión de regulación del aprendizaje.   
  
Para lograr el propósito se definen metodológicamente dos etapas, la primera busca actualizar la comprensión de la dimensión de motivación hacia el aprendizaje a las teorías más recientes frente a la motivación y la segunda etapa plantea un instrumento que se ajuste tanto a las características de dicha actualización como a las condiciones particulares de los estudiantes colombianos.

* 1. **DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES:**

Motivación hacia el aprendizaje, Patrones de aprendizaje, diferencias individuales, instrumentos de medición.

* 1. **ANTECEDENTES**

A lo largo de los últimos 5 años (proyectos CIUP 2018, 2019 y 2022), el grupo de investigación en estilos cognitivos ha trabajado con el constructo de patrón de aprendizaje. El concepto de patrón de aprendizaje fue desarrollado por el psicólogo educacional Jan Vermunt (2005) para dar cuenta de diferencias individuales en el aprendizaje desde una perspectiva compleja. El autor recoge dos importantes derroteros de investigación sobre el tema: la de los enfoques y estilos de aprendizaje (Evans, 2014) y la de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Schunck, 2001; Panadero, 2017) para proponer un modelo con cuatro componentes: 1) las creencias de aprendizaje, 2) las orientaciones o motivaciones hacia el aprendizaje; 3) las formas de regular el aprendizaje y 4) los procesos y estrategias de aprendizaje (Vermunt y Donche, 2017).   
Alrededor de esta perspectiva para entender y observar las diferencias individuales en el aprendizaje, el grupo ha avanzado en la identificación de los patrones de aprendizaje de una población estudiantil de futuros profesores (Hederich-Martínez, Camargo-Uribe y Hernández-Valbuena, 2022); ha trabajado en el perfeccionamiento de la versión española del cuestionario ILS, que identificación patrones de aprendizaje (Hederich-Martínez, Camargo-Uribe, Hernández-Valbuena y Abello-Camacho, 2019), y ha reflexionado sobre la aplicabilidad de esta perspectiva teórica a poblaciones estudiantiles latinoamericanas (Hederich-Martínez y Camargo-Uribe, 2019; Camargo-Uribe y Hederich-Martínez, 2020).   
El conocimiento construido ha hecho evidente la necesidad de actualizar el modelo de Vermunt y, más específicamente, adecuarlo a las diferentes formas de aprender en contextos formales de aprendizaje. En el proyecto de investigación que actualmente se encuentra en desarrollo el grupo ha emprendido el propósito de proponer diversas formar de regular el aprendizaje y explorar caminos para su identificación en poblaciones estudiantiles universitarias.   
En esta ocasión, el grupo retomará el segundo de los componentes del aprendizaje identificados en el modelo de Vermunt, el de las motivaciones hacia el aprendizaje, con el propósito de revisarlo a la luz de los desarrollos de la psicología educativa del siglo XXI. Se busca así avanzar en una propuesta de patrones de aprendizaje con valor descriptivo en entornos de aprendizaje formal y con relevancia para el contexto educativo colombiano. El proyecto guarda perfecta coherencia con 2 elementos que son la insignia del grupo de investigación desde su creación: la calidad de la educación colombiana y las diferencias individuales en el aprendizaje.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

***MÓDULO II***

**PROBLEMA, OBJETIVOS Y METAS**

**a. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** Para el grupo de investigación de estilos cognitivos es claro que su aporte a la calidad de la educación colombiana esta determinado por la posibilidad de aportar, desde la comprensión de modelos teóricos e instrumentales, diferentes posibilidades de comprensión del aprendizaje desde el reconocimiento de diferencias tanto personales como contextuales.  
  
En el momento presente el grupo de investigación se encuentra adelantando la investigación Regulación del aprendizaje como base para la reformulación del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt (2005). Dicho proyecto tiene como antecedente 2 proyectos previos que nos permitieron: el primero, comprender el modelo y la forma como su instrumento lograba caracterizar a estudiantes universitarios colombianos; y el segundo, explorar, perfeccionar y consolidar otras formas de indicar el patrón de aprendizaje que permitiera un uso más cercano al contexto universitario colombiano.   
  
En este proceso logramos reconocer la potencia del modelo de patrones de aprendizaje en función de una mirada compleja que busca integrar los aspectos cognitivos, motivacionales y regulatorios del aprendizaje en esa apuesta por identificar diferencias en las formas que privilegian los estudiantes frente a determinadas tareas de aprendizaje. Pero también encontramos restricciones en la forma en que el instrumento, el ILS, propuesto y adaptado para el contexto latinoamericano caracterizaba a la población colombiana. El examen de las características psicométricas del instrumento evidenció niveles bajos de confiabilidad, lo que cuestionó la pertinencia del instrumento. Para 2019 el grupo realiza un ajuste del instrumento buscando alcanzar un valor Alfa de Crombach superior a 0.7, valor reconocido como aceptable estadísticamente. Teniendo en cuenta que el modelo presenta 4 patrones: Dirigido al Significado (MD), Dirigido a la Aplicación (AD), Dirigido a la Reproducción (RD) y No Dirigido (UD) y que cada patrón se describe por la confluencia de 4 dimensiones: 1) las creencias, 2) la motivación, 3) la regulación y 4) el procesamiento, el esfuerzo por mejorar la confiabilidad del instrumento solo logró poner por encima de 0.7 la dimensión de creencia para los patrones AD y UD, y la dimensión de procesamiento para los patrones AD y RD.  
  
Parte de las reflexiones del grupo frente a los resultados obtenidos nos ha llevado a identificar tensiones frente al abordaje conceptual de algunas dimensiones, así como una distancia frente a la forma o tal vez ausencia del componente social en la comprensión de los procesos de aprendizaje. Es por ello por lo que consideramos la necesidad de contemplar la revisión de los fundamentos teóricos que dan soporte a las dimensiones que configuran, de manera diferencial, cada patrón y preguntarnos si la baja confiabilidad del instrumento no se explica en las limitaciones conceptuales que podría tener el modelo de patrones de aprendizaje.  
  
Como fue planteado para el proyecto en curso, la propuesta de J. Vermunt retoma las teorías mas relevantes de la época para poner a conversar a las creencias, las motivaciones, y las formas de regulación y de procesamiento en la determinación de 4 patrones de aprendizaje. En este momento los estudios sobre el aprendizaje han avanzado de manera importante y consideramos que vale la pena actualizar teóricamente este modelo por su potencia integradora en la comprensión de las diferencias en el aprendizaje. Decidimos iniciar esta tarea en 2022 centrandonos en la dimensión de regulación del aprendizaje por considerar la importancia de vincular dimensiones sociales en esta comprensión de la regulación. Para 2023 esperamos avanzar con la dimensión de motivación por los vínculos directos que hay con las comprensiones de la regulación del aprendizaje y dar así una mirada renovada de las dos dimensiones que para el caso de ningún patron fue posible mejorar en sus niveles de confiabilidad.

**b. OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:** Continuar con el proceso de revisión del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt, a partir de la reformulación de la dimensión de motivación hacia el aprendizaje.

**c. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Proponga las finalidades delimitadas que se articulan a la perspectiva planteada en el objetivo general y que son la base para la programación de actividades. Deben ser evaluables y ponderables en términos cualitativos o cuantitativos. Se pueden incluir tantos objetivos específicos como sea necesario.

**d. METAS*:*** Proyecte los resultados específicos derivados de los aspectos relevantes de los objetivos específicos. Deben ser factibles, realizables y medibles. Son la traducción operativa de cada objetivo; por lo tanto deben ser monitoreables. A cada objetivo específico corresponde como mínimo una meta.

|  |  |
| --- | --- |
| **OBJETIVO** | **META** |
| Revisar y seleccionar las vertientes teóricas de la dimensión de motivación hacia el aprendizaje y plantear conexiones teóricas con la dimensión de regulación, ya revisada. | Revisar en la literatura actual las propuestas teóricas sobre motivación hacia el aprendizaje y su relación con la dimensión de regulación |
| Seleccionar de las propuestas teóricas actuales aquellas que más aporten a la construcción del modelo integrado de patrones de aprendizaje |
| Construir una reformulación de la dimensión de motivación hacia el aprendizaje para la revisión de este componente en el modelo general de patrones de aprendizaje de Vermunt. | Identificar diferencias individuales que, desde la motivación hacia el aprendizaje, permitan plantear patrones. |
| Construir hipótesis sobre las relaciones entre la motivación hacia el aprendizaje y la dimensión de regulación ya revisada en 2022. |
| Diseñar una versión preliminar de un instrumento para la identificación de la tipología de motivaciones hacia aprendizaje derivada de la dimensión definida previamente | Recopilar, seleccionar y revisar las cualidades psicométricas de instrumentos que permitan operacionalizar la motivación hacia el aprendizaje. |
| Elaborar la versión preliminar de un instrumento de tipologías de motivación hacia el aprendizaje |
| Revisar las cualidades psicométricas del instrumento diseñado. |

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO III***

**MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRAFÍA**

**Marco teórico:** MOTIVACIÓN ACADÉMICA  
   
La motivación es un elemento crucial en el proceso académico. En ausencia de motivación, es difícil para los sujetos abordar la actividad académica o mantener su compromiso constante a lo largo de los estudios universitarios (Ahmad & Rana, 2011, 2011; Liu, Bridgeman, & Adler, 2012). ¿Qué motiva un estudiante a elegir una carrera?, ¿qué lo impulsa a decidir continuar sus estudios en el nivel superior?, ¿qué promueve su constancia y su esfuerzo a lo largo de sus estudios universitarios hasta lograr graduarse? La motivación influye en la elección de las actividades realizadas, el nivel de compromiso adquirido para alcanzar los objetivos que se fija y la forma en que se abordan las dificultades a lo largo del proceso académico.  
La motivación, retomando a Reeve (2010), hace referencia al impulso para actuar, para establecer comportamientos orientados hacia un propósito. El concepto de motivación está integrado por dos componentes: dirección e intensidad. El primer componente, la dirección da cuenta del objetivo hacia el cual se dirige la acción. ¿Qué se desea alcanzar? ¿Qué temáticas generan curiosidad? ¿Qué es lo que estimula a estudiar? ¿Por qué se desea alcanzar la titulación? El segundo componente, la intensidad se refiere, a la cantidad de esfuerzo y dedicación que se decide poner para iniciar y desarrollar un propósito específico ¿Cuántas horas de estudio se está dispuesto a emplear? El componente intensidad, incluye la persistencia en la cual da cuenta de las acciones que se está dispuesto a hacer para continuar con el objetivo aun cuando haya dificultades en el proceso. La persistencia es clave para finalización de los procesos trazados, pues si bien un estudiante puede tener un impulso inicial muy fuerte es la persistencia lo que permitirá que este culmine la tarea haciendo frente a las dificultades que en el proceso pueda encontrar. Los dos componentes de la motivación, la dirección y la intensidad están estrechamente relacionados: cuando no nos gusta algo y no tenemos ninguna razón para hacerlo, es muy probable que hagamos el menor esfuerzo, mientras que cuando decidimos que un objetivo es importante, trabajamos arduamente para lograrlo.  
  
Teorías de la motivación   
Las teorías cognitivas de la motivación fueron cuestionadas en los años 80 y 90 por su enfoque exclusivo en el individuo y su menor preocupación por el papel del contexto social en el aprendizaje y los procesos motivacionales. Teniendo en cuenta que el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y el contexto social están estrechamente relacionados con la motivación, algunos investigadores pensaron que el enfoque socio-cognitivo podría usarse para mejorar la comprensión de la naturaleza y la forma en que tienen lugar los procesos motivacionales. De esta manera, un enfoque socio-constructivo proporcionó un marco para entender la motivación como un proceso social negociado por los participantes involucrados en un evento de interacción. El enfoque socio-constructivismo aporta a una re-comprensión de la motivación en tres dimensiones que influyen en cómo se da la motivación y se mantiene a lo largo de una actividad: reconocimiento del contexto y los patrones culturales, relación del contexto con los procesos intrapsicológicos del sujeto y reconocimiento de las relaciones interpersonales y su influencia (Sivan, 1986).  
De acuerdo con este marco las teorías socioculturales, han propuesto la conceptualización de factores cognitivos, de motivación y socioculturales como factores interdependientes (Alonso-Tapia, 1997; Wentzel & Miele, 2009). En consecuencia, la motivación no es un proceso netamente individual y pasa a ser un proceso negociado socialmente, planteando una visión integrada, en la que factores personales internos e influencias situacionales externas interactúan para finalmente manifestarse de forma observable como interés y compromiso conductual, cognitivo y afectivo con una tarea o acción (Sivan, 1986).  
  
Teoría de la autodeterminación   
Desarrollada por Ryan & Deci (2000), la teoría asume que inherente a la naturaleza humana está la curiosidad por el explorar y conocer el entorno y de aprender y desarrollar su conocimiento y se relaciona con tres necesidades básicas que facilitan ese crecimiento: a) Competencia: la necesidad de sentir que las acciones que como efectivamente implementadas, es decir sentirse competente, apto para desarrollar la tarrea. b) Autonomía: la necesidad de sentir control, que las acciones que se ejecutan son voluntarias, iniciadas por deseo del propio sujeto, así como la posibilidad de autodirigirlas conforme reflexiona sobre estas. c) Relación: la necesidad de sentir que se tienen relaciones significativas con otras personas. Es la necesidad interactuar con otros, de sentirse conectado, ser parte de un grupo y sentirse integrado a este.   
Estas necesidades son la base de la teoría de la autodeterminación y a partir de estas se describen dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca. Las tres necesidades promueven la motivación intrínseca, la cual inicia comportamiento por sí mismo, porque es inherentemente satisfactorio o atractivo para la persona. El ser humano busca de forma instintiva avanzar hacia el crecimiento, lo que implica buscar satisfacer las necesidades de competencia autonomía y relación.  
Motivación intrínseca es la realización de una actividad por sí misma, y por el placer y la satisfacción derivados de la participación. La motivación intrínseca ocurre cuando el impulso de actuar deriva de estímulos internos, de placer, de diversión personal, de deseo de involucrarse, de mejorar, etc. Las actividades intrínsecamente motivadas son autónomas y autodeterminadas, por lo que cualquier intervención externa que reduzca la percepción de autonomía tiene un impacto negativo. En este caso se encuentra un estudiante exigente consigo mismo, que no necesita demasiados estímulos externos, que busca aprender más allá de lo que su docente propone en clase y que constantemente se está retando a sí mismo. Es un buscador de estímulos intelectuales. En cuanto a la persistencia es un estudiante que es capaz de sobrepasar las dificultades si siente que esto le va a aportar.  
Por otro lado, cuando hay la motivación extrínseca se inicia el comportamiento con el fin de obtener una recompensa o lograr un objetivo externo. Si bien la motivación extrínseca no está orientada a satisfacer directamente las tres necesidades básicas. Si se maneja de forma adecuada la motivación extrínseca puede emplearse como apoyo secundario para alcanzar las necesidades básicas.   
Las recompensas que mueven la conducta pueden ser extrínsecas e intrínsecas. Una recompensa extrínseca es tangible, como una nota alta en un examen o una beca. Una recompensa intrínseca es intangible e interna, como obtener reconocimiento por sacar la mejor nota o ser elogiado por el profesor. En este punto la teoría de la autodeterminación hace un aporte importante pues se aparta de plantear que la motivación intrínseca es la única ligada con las recompensas intrínsecas (R. M. Ryan & Deci, 2000). La motivación siempre se relaciona con el comportamiento o la tarea, y las recompensas siempre son un resultado. Por lo tanto, las recompensas, ya sean intrínsecas o extrínsecas, hacen parte de la motivación extrínseca.  
La teoría de la auto determinación se centra en la calidad de la motivación y distingue entre dos tipos de motivación de estudio: la motivación autónoma y la motivación controlada, cada una de las cuales incluye a su vez dos tipos de regulación.  
La motivación autónoma consiste en un tipo de motivación caracterizada por el placer de la elección personal (Deci & Ryan, 2008; R. Ryan & Deci, 2000). Distinguimos dos componentes de la motivación autónoma: la motivación intrínseca, cuando los estudiantes participan en una actividad de aprendizaje integral que es precisamente por el placer de aprender, y la regulación identificada, cuando los estudiantes participan en actividades de aprendizaje en basado en la importancia percibida y atribuida a esta actividad.  
La motivación controlada, por otro lado, está acompañada por un sentido de presión y coerción. Los dos componentes de la motivación controlada son: la regulación externa, que se refiere al hecho de participar en una actividad de aprendizaje debido a contingencias y presiones externas (constituidas, por ejemplo, por recompensas o castigos), y la regulación introyectada, que se refiere a participar en una actividad de aprendizaje basada en las llamadas contingencias o presiones internas, por ejemplo, para evitar sentimientos de culpa y vergüenza.  
Varios estudios han demostrado que la motivación autónoma, comparada con la controlada, se asocia positivamente con el uso de estrategias cognitivas específicas y un enfoque más profundo del aprendizaje (Moreno González, 2014; Norabuena Penadillo, 2011; Romero, Lugo, & Villa, 2013).   
La teoría de la autodeterminación parte de la premisa de que el ser humano desea explorar su entorno, aprender sobre y desarrollarse. Esta es una motivación innata que lo mueve. Sin embargo, cuando se lleva esto al contexto de la educación formal se encuentra que, con frecuencia, los profesores introducen controles externos en los climas de aprendizaje. Esto puede minar el deseo de aprendizaje y la relación entre profesores y estudiantes. Así pues, se identifica que el docente puede ser un facilitador de los procesos naturales y voluntarios involucrados en el aprendizaje o coartarlos mediante la imposición de controles externos que desvían la motivación intrínseca natural del estudiante hacia una motivación extrínseca dependiente de recompensas externas.   
La aplicación teoría de la autodeterminación en el contexto educativo ha mostrado que aquellas aulas en las cuales se apoyan las tres necesidades -autonomía, relación y competencia- básicas logran tener resultados más positivos en cuanto al rendimiento académico y la satisfacción escolar (Niemiec & Ryan, 2009).   
  
Teoría de las metas de logro  
Desde la aparición del término metas de logro en el marco de la motivación, hace más de 40 años, se ha generado una gran y variada cantidad de revisiones teóricas y empíricas (Dweck & Leggett, 1988). Tal producción a lo largo de los años ha permitido el surgimiento de diferentes perspectivas y posiciones sobre cómo definir, operacionalizar y conducir la investigación sobre modelos y los constructos dentro de ellos. A continuación, se presenta una revisión sintética presentando las propuestas más significativas en el campo. (Maehr y Nicholls, 1980; Dweck y Elliott, 1983; Nicholls, 1984)  
Una meta es entendida como aquello que una persona se esfuerza en alcanzar. La meta se configura como un ideal el cual el sujeto desea alcanzar y cuando la visualiza alcanzada su estado general de satisfacción es mayor que el presente (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981) Un estudiante que se fija la meta de alcanzar la titulación universitaria, se visualiza a si mismo con la meta alcanzada y considera que su estado de bienestar es mayor que el presente. Ese es un componente fundamental de la meta pues si el sujeto no percibe bienestar al alcanzarla no realizara esfuerzos por ella. Así mismo mientras mayor sea el estado de bienestar proyectado al alcanzar la meta mayor será la intensidad de la motivación, su esfuerzo y así mismo la persistencia que el sujeto ponga en alcanzarla.   
La fijación de metas mejora el rendimiento principalmente por cuatro razones: a) dirigen la atención: cuando un estudiante realiza una tarea sin una meta sus niveles de atención son menores, al tener una meta a alcanzar con la tarea logra mayores niveles de atención en la tarea y finalmente hay mayores niveles de logro. b) movilizan el esfuerzo: El tener una meta clara ayuda a que la persona identifique la cantidad de esfuerzo que se requiere para alcanzarla. c) aumentan la persistencia: al tener una meta clara se reduce la posibilidad de distraerse durante la ejecución de la tarea y disminuye la posibilidad de desertar. d) alientan el desarrollo de estrategias para mejorar el rendimiento. Este aspecto está relacionado con la persistencia, pues si la persona no alcanza la meta en un primer momento y tiene claro lo que desea construirá nuevas estrategias para alcanzarla una y otra vez.   
El modelo inicial de teoría de la meta aparece con los trabajos de Nicholls (1984) y Dweck, (1986), principalmente. Estos diferencian entre dos tipos metas que variaban en función del enfoque de la competencia: metas de dominio o de tarea, en los que el sujeto persigue desarrollar competencias y adquirir tareas. Metas de desempeño vinculadas al sentido de competencia por lo que también se le conoce como metas de ego. Los estudiantes con esta meta buscan demostrar competencia y superar a otros.   
Mientras que algunos sujetos se involucran en una "lucha" contra ellos mismos, en busca de una mejora constante, otros están más enfocados en pelear con otros, para sobresalir en el adversario.  
En el primer caso hablamos de orientación de tarea o competencia (Ames, 1992) El estudiante se enfoca en aprender nuevas habilidades o en perfeccionar las que ya adquirió para mejorar su desempeño. Se buscarán desafíos con uno mismo cada vez más difícil y estimulante, el compromiso será constante y duradero. El estudiante no solo será cada vez más capaz de realizar las actividades de forma correcta, sino que también adquirirá el control de sus habilidades, su competencia general para enfrentar futuros aprendizajes. Esto a su vez conducirá a un aumento en la autoestima, sentimientos de alegría y orgullo, lo que influirá en su motivación.  
En el segundo caso, nos enfrentaremos a una orientación de resultados. El estudiante pretende ser mejor que sus oponentes, para ganar percibiendo el proceso académico como una competencia. Para perseguir este objetivo, puede recurrir a elegir adversarios inferiores, a tareas que pueden realizarse más fácilmente y a resultados más inmediatos.  
Esta configuración de metas plantea de forma subtextual dos subcomponentes, (Elliot, 1999; Urdan, 2000), el primero vinculado a la percepción sobre la competencia, del cual es posible derivar dos posiciones, el deseo de desarrollar una competencia o el deseo de mostrar que se es competente. El segundo subcomponente da cuenta de la forma en que el sujeto mide el grado de competencia, encontrando a su vez dos posiciones: evaluar la competencia en relación con otros o evaluar la competencia en relación con sí mismo.  
Las implicaciones de cada una de las orientaciones motivacionales se resumen en la tabla 1 (ver anexo 1) en la que se muestra cuál es la relación y el impacto de la meta sobre las atribuciones, los intereses, la conducta y la cognición.  
Posteriormente se incluye un componente adicional relacionado la valencia, que da cuenta de con la persona se aproxima a la meta. Se enuncia así que la persona puede optar por un enfoque activo de aproximación en el que busca activamente actividades que se relacionen con su orientación ya sea para aprender o dominar una habilidad o para demostrar a los otros su competencia. De otro lado existen personas cuya aproximación es de tipo evitativo. No buscan activamente tareas, por el contrario, evitan actividades que no presenten un aprendizaje o que pueda hacerlos quedar como incompetentes. Cuando no es posible evitar la actividad su meta durante la misma es evitar no aprender o quedar en ridículo enfocados en evitar el fracaso (Elliot y Harackiewicz, 1996).  
Esta nueva conceptualización de las metas de logro mantuvo intactos los objetivos de dominio, pero hace la distinción entre objetivos basados en el rendimiento al evitar el acercamiento, lo que resultó en una tricotomía de tres objetivos: dominio, enfoque del rendimiento y evitación del rendimiento. Conceptual y operativamente (es decir, en las mediciones de los objetivos de logro), estos objetivos conservaron tanto los puntos de vista sobre competencia (desarrollo frente a demostración) como los estándares de competencia (tarea / yo frente a otros) subcomponentes (Locke et al., 1981; Reeve, 2010) Por lo tanto, los objetivos de dominio o de aprendizaje se centraron en desarrollar el dominio de tareas, mientras que los objetivos de enfoque de rendimiento se centraron en la demostración de competencia con respecto a los demás y los objetivos de evitación de rendimiento se centraron en evitar la demostración de incompetencia en relación con los demás.  
Posteriormente aparece el modelo conocido como 2 × 2 en el que tanto el dominio como el rendimiento se cruzaron por completo con el enfoque y la evitación (Elliot, 1999; Pintrich, 2000) como se muestra en la tabla 2 (ver anexo 1). Este modelo fue acompañado por un cambio a solo uno de los dos subcomponentes del enfoque de competencia: el subcomponente de estándares de competencia (tarea / yo frente a otro). Por lo tanto, los objetivos basados en el dominio se enfocaron en lograr el éxito o evitar el fracaso en relación con las demandas absolutas de la tarea o el propio desempeño anterior, mientras que los objetivos basados en el rendimiento se enfocaron en lograr el éxito o evitar el fracaso en relación con los demás. Este cambio a nivel conceptual se ajustó operativamente en algunas medidas de objetivos de logro que se enfocaron exclusivamente en los estándares de competencia (tarea / yo versus otro) (Elliot & Murayama, 2008; Korn & Elliot, 2016).   
La investigación posterior condujo a plantear orientaciones de las metas de dominio o aprendizaje basado en el referente de los estándares de dominio o maestría. El modelo identificó tres estándares diferentes para evaluar la competencia: las demandas absolutas de una tarea, relacionado con las exigencias propias de esta (referencia a la tarea), la en relación con el propio desempeño (referencia a si mismo) y relacionado con desempeño de los demás (referencia a otros). Cada uno de estos tres estándares se entrecruza con la orientación hacia la aproximación o la evitación, esto produce el modelo conocido como 3x2, los cuales se presentan en la Tabla 3 (Elliot et al., 2011). (ver anexo 1)  
Diversas investigaciones han mostrado que las metas de rendimiento son el mejor predictor de rendimiento, particularmente en los cursos iniciales. Sin embargo, no se debe dejar de lado la importancia de las metas de aprendizaje ya que se ha encontrado que estas aumentan su factor de predictibilidad del rendimiento cuando se estudia en cursos avanzados donde el trabajo del curso suele ser más intenso y requiere de procesamientos más profundos y mayor dominio de las habilidades propis de la disciplina. Es importante destacar que existe una relación entre el logro que tiene un estudiante en los cursos iniciales con su motivación en los cursos avanzados. Los estudiantes que presentan metas de aprendizaje en cursos iniciales relacionados con la disciplina tienen más probabilidad de continuar con esta línea o tomar cursos suplementarios relacionados con esta (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002)..

**Estado del arte**  .

**Bibliografía:** \*Ahmad, I. & Rana, S. (2011). Affectivity, achievement motivation, and academic performance in college students. Pakistan Journal of Psychological Research, 27(1), pp-107.  
\*Alonso-Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Barcelona, España: Edebé.  
\*Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of educational psychology, 84(3), 261-271. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261  
\*Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49(3), 182. Educational Publishing Foundation. https://doi.org/10.1037/a0012801  
\*Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review, 95(2), 256. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256  
\*Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of personality and social psychology, 70(3), 461. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461  
\*Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. Journal of Educational Psychology, 100(3), 613. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613  
\*Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational psychologist, 34(3), 169-189. Taylor \& Francis. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403\_3  
\*Eva Sivan (1986) Motivation in Social Constructivist Theory, Educational Psychologist, 21:3, 209-233. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2103\_4  
\*Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. Journal of Educational Psychology, 94(3), 562. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562  
\*Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. Journal of educational psychology, 92(2), 316. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316  
\*Hederich-Martínez C, Camargo-Uribe, A. y Hernández-Valbuena, C (2022). Patrones de aprendizaje del profesorado colombiano en formación. Revista Estudios sobre Educación. 42, 195-215. https://doi.org/10.15581/004.42.009  
\*Hederich-Martínez, C. y Camargo-Uribe, A. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. Revista Colombiana de Educación, 77, 344-368. https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469  
\*Korn, R. M., & Elliot, A. J. (2016). The 2× 2 standpoints model of achievement goals. Frontiers in psychology, 7, 742. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00742  
\*Liu, O. L., Bridgeman, B. & Adler, R. M. (2012). Measuring learning outcomes in higher education: Motivation matters. Educational Researcher, 41(9), 352-362. SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA. https://doi.org/10.3102/0013189X12459679  
\*Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. Psychological bulletin, 90(1), 125. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125  
\*Moreno González, R. (2014). Relaciόn entre las metas de logro, la motivaciόn autodeterminada, las creencias implícitas de habilidad y el autoconcepto físico en educaciόn física. Retrieved from http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1616/7/Tesis%20final%20completa%20Remedios%20Moreno%20Gonz%C3%A1lez%202014.pdf  
\*Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. School Field, 7(2), 133-144. Sage Publications Sage UK: London, England. https://doi.org/10.1177/1477878509104318  
\*Norabuena Penadillo, R. M. (2011). Relaciόn entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional" Santiago Antúnez de Mayolo"-Huaraz.   
\*Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Handbook of self-regulation (pp. 451-502). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3  
\*Reeve, J. (2010). Motivaciόn y emociόn. McGraw-Hill.  
\*Romero, J. C. G., Lugo, S. G. & Villa, E. G. (2013). Autorregulaciόn, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. Revista Colombiana de Psicología, 22(2), 241-252. Universidad Nacional de Colombia.  
\*Ryan, R. & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminaciόn y la Facilitaciόn de la Motivaciόn Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. American Psychologist, 55(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68  
\*Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67. Elsevier. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020  
\*Vermunt, J. D. (2005). Relations between Student Learning Patterns and Personal and Contextual Factors and Academic Performance. Higher Education, 49, 205-234. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2  
\*Vermunt, J. D. y Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the art and moving forward. Educational Psychology Review, 29(2), 269-299. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6   
\*Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (2009). Handbook of motivation at school. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203879498  
\*Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (Eds.). (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO IV***

**METODOLOGÍA**

La presente investigación se llevará a cabo en dos etapas. La primera responde a los dos primeros objetivos y es de tipo documental. La segunda, por su parte, responde al tercer objetivo y presenta las características propias de un diseño de instrumento.   
La primera etapa lleva a cabo una revisión integradora (Whittemore et al., 2014) como estrategia metodológica para identificar, analizar y resumir la producción académica en torno a dos temas: a) la motivación hacia el aprendizaje y su relación con la dimensión de regulación del aprendizaje tal y como fue revisada para el modelo de Vermunt (2022); b) modelos de medición de la motivación hacia el aprendizaje y su operacionalización en instrumentos psicométricos.   
La segunda etapa, de tipo empírico, retoma los resultados derivados de la primera etapa sobre los aspectos teóricos e instrumentales a fin de proponer un instrumento para la identificación de modalidades de motivación hacia el aprendizaje en contextos académicos.  
  
Etapa uno  
Para la realización de la revisión integradora, se realizará una búsqueda en las principales plataformas investigación científica con bases de datos sólidas y disponibilidad. En estas se incluyen: Scopus (www.scopus.com) y Web of Science (WoS) (www.webofknowledge.com). También se tendrán en cuenta los datos de las plataformas EBSCO (www.ebsco.com), Crossref (www.crossref.org), y Google Scholar (scholar.google.com).   
Una vez realizada la exploración bibliográfica, se seleccionarán del cúmulo de documentos los más relevantes por su aporte e impacto teórico, así como los resultados empíricos evidenciados en cuanto a las características psicométricas de los instrumentos propuestos.   
Mediante un seminario interno del grupo de investigación, se estudiarán y analizarán los documentos seleccionados y se discutirán los diferentes modelos teóricos sobre formas de motivación hacia el aprendizaje y los principales instrumentos identificados. Se espera que de esta etapa surja la revisión teórica de las formas de motivación aplicables al modelo de patrones en revisión.  
  
Etapa dos  
Habida cuenta de que se trata de un proceso de construcción de un instrumento, esta etapa tendrá tres momentos, correspondientes a la metodología estándar de diseño instrumental.   
Primer momento. Para la creación inicial del instrumento se empleará una metodología deductiva. Se parte de los resultados de la primera etapa, se seleccionan las dimensiones (escalas) del instrumento y se proponen los ítems para cada escala.   
Segundo momento. La versión preliminar del instrumento será sometida a una revisión mediante un grupo focal que represente la población objeto.   
Tercer momento. Con la información previa se elabora una segunda versión del instrumento la cual será sometida a una prueba piloto con un grupo de estudiantes universitarios. Con base en esta aplicación se realizará un análisis de las propiedades psicométricas del instrumento propuesto..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO V***

**COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

Grupo 1. Artículos de investigación tipo A1, A2, B, C y D2.   
Artículo enviado a publicación en una revista científica indexada en Publindex.   
  
Grupo 3: Circulación de conocimiento especializado.   
Ponencia presentada en un evento nacional o internacional.   
  
Grupo 4: Apoyo a la creación de programas y cursos de investigadores.   
Propuesta de seminario sobre el tema de motivación hacia el aprendizaje..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO VI***

**EJECUCIÓN DEL PROYECTO**

En este módulo se hace visible la coherencia entre objetivos, metas, cronograma (actividades y tiempo) y productos o resultados del proyecto. Se precisan las estrategias formativas que se promoverán como resultado del proyecto: como programas de formación (pregrado y postgrado), formación de monitores, entre otras. De igual manera, se establece la coherencia entre los rubros, los montos del proyecto y los desarrollos de los objetivos del mismo.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**A. CRONOGRAMA**

En este punto se debe apreciar la viabilidad de las acciones y procesos, la justa y real relación entre tiempos y acciones.

**Objetivos:** Transcribir los objetivos específicos definidos en el proyecto y en la identificación del tiempo necesario para llevarlos a cabo. Se debe diligenciar con X en los meses correspondientes al desarrollo de cada actividad

**Actividad:** Corresponde a la descripción secuencial de cada una de las acciones que realizará el grupo de investigación. Debe dar cuenta de las actividades prioritarias del proyecto en la vigencia que se programa y se deben asociar a cada uno de los objetivos específicos descritos en el proyecto.

**Responsable:** Es la persona del equipo de trabajo del proyecto a la cual se le asignan actividades puntuales en la ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos por el proyecto.

**FORMATO PARA ELABORACIÓN DEL CRONOGRAMA** (Solo si aplica: si el proyecto tiene una duración de más de 2 periodos académicos por favor elabore un cronograma por cada año, consulte términos de referencia)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CRONOGRAMA DEL PROYECTO** | | | | | |
| **Nombre actividad** | **Descripción actividad** | **Objetivo** | **Responsables** | **Fecha inicio** | **Fecha fin** |
| Actividad 1 | Revisión de bibliografía | Revisar y seleccionar las vertientes teóricas de la dimensión de motivación hacia el aprendizaje y plantear conexiones teóricas con la dimensión de regulación, ya revisada. | Coinvestigador(es) - monitores, | 2023-02-01 | 2023-04-28 |
| Actividad 2 | Selección de teorías | Revisar y seleccionar las vertientes teóricas de la dimensión de motivación hacia el aprendizaje y plantear conexiones teóricas con la dimensión de regulación, ya revisada. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-03-01 | 2023-04-28 |
| Actividad 1 | Identificación de diferencias individuales que, desde la motivación hacia el aprendizaje, permitan plantear modalidades | Construir una reformulación de la dimensión de motivación hacia el aprendizaje para la revisión de este componente en el modelo general de patrones de aprendizaje de Vermunt. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-05-01 | 2023-07-31 |
| Actividad 2 | Construcción de hipótesis sobre las relaciones entre motivación y regulación del aprendizaje a la luz del modelo de patrones de Vermunt | Construir una reformulación de la dimensión de motivación hacia el aprendizaje para la revisión de este componente en el modelo general de patrones de aprendizaje de Vermunt. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-06-01 | 2023-07-31 |
| Actividad 1 | Recolección, selección y descripción psicométrica de instrumentos | Diseñar una versión preliminar de un instrumento para la identificación de la tipología de motivaciones hacia aprendizaje derivada de la dimensión definida previamente | Coinvestigador(es) - monitores, | 2023-05-01 | 2023-07-31 |
| Actividad 2 | Elaboración de versión preliminar del instrumento | Diseñar una versión preliminar de un instrumento para la identificación de la tipología de motivaciones hacia aprendizaje derivada de la dimensión definida previamente | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-08-01 | 2023-09-29 |
| Actividad 3 | Grupo focal para determinar los niveles de coherencia y adecuación referidos a la población objeto | Diseñar una versión preliminar de un instrumento para la identificación de la tipología de motivaciones hacia aprendizaje derivada de la dimensión definida previamente | Coinvestigador(es) - monitores, | 2023-09-01 | 2023-09-29 |
| Actividad 4 | Pilotaje del instrumento en una muestra de estudiantes universitarios | Diseñar una versión preliminar de un instrumento para la identificación de la tipología de motivaciones hacia aprendizaje derivada de la dimensión definida previamente | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2023-10-02 | 2023-11-30 |

**B. EQUIPO DE DOCENTES INVESTIGADORES QUE DESARROLLARÁN EL PROYECTO**

Este cuadro se diligenciará para reportar en los planes de trabajo, las horas de investigación semanales que corresponde a cada docente investigador que presenta el proyecto. Por ello, se deben identificar los docentes miembros del equipo de investigación que tendrán horas de investigación asignadas en su plan de trabajo. No se debe incluir la información de estudiantes monitores ni contratistas.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Identifique todos los docentes que se vincularán al proyecto y que contribuirán a su desarrollo.** | | | | | | | |
| **PERSONAL VINCULADO AL PROYECTO** | | | | | | | |
| **No** | **Identificación**  **(Nº documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Facultad, Departamento, Programa, Doctorado, IPN, escuela maternal** | **Escriba el tipo de Vinculación** | **Horas solicitadas** (Consultar términos de referencia de la convocatoria) | **Rol dentro del grupo de investigación** (Investigador Principal o coinvestigador) | **Correo electrónico institucional donde será contactado** |
| Planta/  ocasional/ catedrático pensionado/ catedrático/  provisional IPN | Número de horas semanales dedicadas al proyecto |
| 1 | 35468736 | Angela Camargo Uribe | Facultad de Humanidades | Docente de Planta | 5 | Coinvestigador | acamargo@pedagogica.edu.co |
| 2 | 79150037 | Christian Hederich Martínez | Doctorado Interinstitucional en Educación | Docente de Planta | 5 | Coinvestigador | hederich@pedagogica.edu.co |
| 3 | 52697476 | Diana Margarita Abello Camacho | Facultad de Educación | Docente de Planta | 5 | Coinvestigador | dabello@pedagogica.edu.co |
| 4 | 52424007 | Carolina Hernandez Valbuena | Facultad de Educación | Docente Ocasional | 9 | Investigador Principal | chernandezv@pedagogica.edu.co |

***SI EL PROYECTO ES COFINANCIADO REGISTRE LOS COINVESTIGADORES DE OTRA INSTITUCIÓN QUE SE VINCULARÁN AL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, CONFORME A LA INFORMACIÓN SOLICITADA EN LA SIGUIENTE TABLA:***

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **No** | **Identificación**  **(No documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Profesión** | **Nombre Institución** | **Número de horas semanales dedicadas al proyecto** | **Teléfono ó celular de contacto** | **Correo electrónico** |

**C. PRESUPUESTO:** El presupuesto del proyecto presenta dos (2) o tres (3) fuentes de financiación las cuales son recursos de: inversión, funcionamiento (horas asignadas en el plan de trabajo de los docentes) y cofinanciación (cuando la investigación cuenta con cofinanciación de otra institución). El presupuesto que se solicite debe mostrar coherencia entre los objetivos de la investigación, el tiempo de ejecución, los insumos requeridos y las estrategias de gestión de su producción o de sus resultados, Por favor diligencie los cuadros del presupuesto del proyecto:

**Duración:** Indique los periodos académicos en los cuales se ejecutará el presupuesto del proyecto de investigación. Revise los términos de referencia para definir el tiempo.

**Períodos académicos**: 2023-1 2023-2.

**PRESUPUESTO DEL PROYECTO:** Diligenciar la totalidad de los campos solicitados según corresponda en cada cuadro. (No se debe simplificar los valores (números), se deben incluir todas las cifras de cada rubro).

**CUADRO RECURSOS DE INVERSIÓN[[2]](#footnote-2) CUADRO RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO CUADRO RECURSOS DE COFINANCIACIÓN**

(Cuando la investigación cuente con cofinanciación interinstitucional)

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $8,800,000 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $200,000 |
| 1. **Materiales** | $1,000,000 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $15,300,000 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $2,000,000 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$27,300,000** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $123,196,956 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$123,196,956** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | **$0** |

**RESUMEN PRESUPUESTO DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $27,300,000 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO U HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | $123,196,956 |
| **RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | $0 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL PROYECTO** | $150,496,956 |

**D. CONTRATACIÓN DE SERVICIOS PROFESIONALES O PERSONAL TÉCNICO DE APOYO:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de vinculación** | **Número de personas** | **Objeto del contrato** | **Justificación** | **Valor solicitado para el contrato** |
| **TOTAL** | **0** |  | | **$0** |

**Evaluadores Expertos:**

Diligencie el siguiente formato con la información sugerida de:

* Dos (2) evaluadores internos de la UPN, preferiblemente de Facultad y grupo de investigación distinto a la del grupo de investigación que presenta la propuesta.
* Dos (2) evaluadores externos a la UPN, preferiblemente con formación de Doctorado, que estén en capacidad de evaluar la propuesta en la temática presentada a la SGP- CIUP.

**FORMATO PARA REGISTRO DE PARES EVALUADORES**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **EXPERTOS SUGERIDOS DE LA UPN** | | | | | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: | Sin registro | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: | | Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | | | | Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: | | | | Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | Facultad: Sin registro | | | |
| Departamento: Sin registro | | | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: Sin registro | | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: Sin registro | | |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | | | | | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | | | | | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | | Facultad: Sin registro | | |
| Departamento: Sin registro | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **EXPERTOS EXTERNOS A LA UPN SUGERIDOS** | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Diana Marcela | |
| Primer Apellido: Montoya | Segundo apellido: Londoño |
| Dirección electrónica: diana.montoya@ucaldas.edu.co | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Adriana Patricia | |
| Primer Apellido: Huertas | Segundo apellido: Bustos |
| Dirección electrónica: adripahb@gmail.com | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |

**ANEXOS**

1. Se deben tener en cuenta los aspectos considerados en los términos de referencia de la convocatoria [↑](#footnote-ref-1)
2. **Si aplica:** Para los proyectos que tengan una duración mayor a dos períodos académicos, se debe registrar para cada vigencia (año) el presupuesto previsto e incluir una tabla adicional con los mismos ítems diligenciando el total de los recursos del proyecto. Esta indicación también opera para recursos de proyectos con cofinanciación. [↑](#footnote-ref-2)