

UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”

ESCUELA DE POSTGRADO



**“MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DEL I CICLO DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES DEL
SERVICIO NACIONAL DE ADIESTRAMIENTO EN TRABAJO INDUSTRIAL
(SENATI) - 2015”**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA SUPERIOR**

TESISTA: ISAÍAS ROMERO ROSAS

HUÁNUCO – PERU

2015

DEDICATORIA

A Dios, por la vida y poner en mi camino grandes oportunidades de crecimiento en el ámbito personal y profesional

A mi familia, por su apoyo incondicional, por su cariño y confianza que tienen en mi persona.

ISAÍAS ROMERO ROSAS

AGRADECIMIENTO

A mis profesores por sus enseñanzas, conocimientos y guías compartidas para incrementar nuestros saberes.

A mi asesor por sus consejos, paciencia, dedicación y apoyo desinteresado.

A los directivos, docentes y estudiantes del SENATI por colaborar con mi investigación.

El autor

RESUMEN

Es una investigación descriptiva correlacional, orientada a estudiar la relación entre motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del Centro de estudios generales del Servicio Nacional de Adiestramiento en trabajo Industrial (SENATI) Se seleccionó una muestra de 90 estudiantes de ambos sexos.

A dicha muestra se les aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA), diseñada por Manassero y Vásquez (2000) Y la Escala ACRA - Abreviada (Justicia y De la Fuente, 1999) que es una adaptación simplificada de la Escala ACRA (Román y Gallego, 1994) para alumnos.

El análisis estadístico de los datos obtenidos permite arribar a la siguiente conclusión: Existe relación significativa entre la motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del SENATI. Nuestro trabajo de investigación nos lleva a diversas conclusiones entre las cuales podemos ver que solo 28% de los encuestados presenta un nivel de motivación académica algunas veces. Un 83% de los encuestados utiliza estrategias de aprendizaje. Estos datos son importantes porque así podemos ver cuánto énfasis tomar en estos temas.

Palabras clave: Motivación académica y estrategias de aprendizaje.

SUMMARY

It is a descriptive correlational research aimed to study the relationship between academic motivation and learning strategies students General Studies Center of the National Industrial Training Service (SENATI) A population of 90 students of both sexes were selected.

A population that was applied Academic Motivation Scale (EMA), designed by Manassero and Vazquez (2000) and the ACRA Scale - Abbreviated (Justice and De la Fuente, 1999) which is a simplified adaptation of the ACRA Scale (Roman and Gallego, 1994) for students.

Statistical analysis of the data allows us to reach the following conclusion: There is significant relationship between academic motivation and learning strategies students SENATI.

Keywords: Academic motivation and learning strategies.

INTRODUCCIÓN

En todos los tiempos la motivación es el motor para realizar múltiples actividades, en esta investigación se va a tener en cuenta la motivación académica y su relación con las estrategias aprendizajes.

La motivación académica se puede entender como la implicación del estudiante hacia la escuela y hacia las tareas educativas. Cuando un alumno desarrolla una actitud adecuada para aprender, activa las conductas necesarias para alcanzar un objetivo de aprendizaje, descubriendo progresivamente algo que le interesa. Así el alumno motivado pondrá en marcha estrategias eficaces para conseguir el mejor resultado posible, manteniendo su implicación en ello.

En la intervención educativa se toman en consideración tanto los elementos motivacionales como cognitivos, partiendo del supuesto básico de que la disposición del alumno influye en su funcionamiento cognitivo y éste, a su vez, influye en su motivación a aprender (García y Pintrich, 1994; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; Suárez y Fernández, 2004).

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

El análisis de los factores de la motivación académica y estrategias de aprendizaje, en el contexto educativo, nos llevó a plantearnos la ejecución de la presente investigación cuyo propósito principal fue establecer la relación existente entre la motivación y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes.

La presente investigación ha sido estructurada en cinco capítulos, a saber:

En el capítulo I, aborda lo relacionado al problema de estudio, haciendo referencia el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, la justificación o importancia, viabilidad y alcances de la investigación y sus respectivas limitaciones.

El capítulo II, se desarrollan los antecedentes del estudio, las bases teórico-conceptuales y las definiciones de términos.

El capítulo III, hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación, tipo, método y diseño del estudio, así como su población,

muestra, los instrumentos de investigación, las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

El capítulo IV, se considera los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y tratamiento de datos, para la prueba de las hipótesis.

El capítulo V, se desarrolla la discusión de los resultados en base a las tablas y gráficos resultantes enriquecidos con las faces teóricas para realizar un análisis más completo. Finalizando tendremos las conclusiones, sugerencias y sus respectivas referencias bibliográficas y anexos.

ÍNDICE

HOJA DE RESPETO	
PORTADA	
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
SUMMARY	vi
INTRODUCCIÓN	vii

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema	13
1.2 Formulación del problema	18
- Problema general	18
- Problemas específicos	19
1.3 Objetivo de la investigación.	20
- Objetivo general	20
- Objetivos específicos	20
1.4 Hipótesis y/o sistema de hipótesis	21
1.5 Variables	24
1.6 Operacionalización de variables	24

1.7	Justificación e importancia	25
1.8	Viabilidad	26
1.9	Limitaciones	27

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1	Antecedentes de la investigación	29
2.2	Bases teóricas	34
2.3	Definiciones conceptuales	52

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1	Tipo de investigación	98
3.2	Diseño y esquema de la investigación	98
3.3	Población y muestra	99
3.4	Instrumentos de recolección de datos	100
3.5	Técnicas de recojo y procesamiento de datos	102

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1	Presentar los resultados del trabajo de campo	106
-----	---	-----

4.2 Prueba de las hipótesis	111
-----------------------------	-----

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 discusión de resultados	117
CONCLUSIONES	120
SUGERENCIAS	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	126

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Toda conducta humana es motivada. Vale decir, tiene un porqué, una causa, una finalidad o una meta. Preguntarse sobre el porqué de las acciones o conductas de las personas es adentrarse en uno de los procesos psicológicos más importantes y apasionantes que es la motivación.

La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos propuesto. Básicamente se conceptualiza a la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (cfr. Cofer y Appley, 1971).

Los estudiosos han identificado tres tipos de factores: biológicos, aprendidos y cognitivos que interactúan en la motivación (Papalia y Olds, 1999). Y parece bastante evidente que las actitudes, percepciones,

expectativas y representaciones que tiene el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen su conducta.

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje y específicamente si es un motivador en las estrategias de aprendizaje.

En la actualidad, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes en forma integrada. Existe consenso en la comunidad psicopedagógica en aceptar que el aprendizaje es un proceso cognitivo y motivacional a la vez. Es decir, que para aprender es imprescindible “motivarse” lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario “querer” hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

En las dos últimas décadas se ha enfatizado la importancia capital que tienen los factores personales en la búsqueda de estrategias de aprendizaje para la construcción de conocimientos más duraderos y lograr un mejor rendimiento escolar, en esta búsqueda, destacan los factores motivacionales de tipo intrínseco como las relacionadas con la expectativa, el valor y el componente afectivo, conocidos

globalmente como motivación académica, la cual constituye un tipo de motivación específica con la conducta de aprender contenidos formales.

Según Beltrán (1998) frente a la conducta de aprender, hay alumnos que se entusiasman con facilidad pero ceden rápidamente, se activan pero no persisten; otros se activan y persisten pero en una dirección equivocada, finalmente hay estudiantes que funcionan muy bien en los tres niveles se entusiasman fácilmente por algo, persisten y además saben caminar en la dirección adecuada.

Estos aspectos tienen mucho que ver con el valor que indica las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia e interés por la tarea. Las metas de aprendizaje elegidas dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas, a elegir o buscar distintas estrategias de aprendizaje y a distintos patrones motivacionales. Ellas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca hasta una orientación intrínseca. Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores y evasión de las valoraciones negativas.

El foco de atención en el estudio de la motivación académica lo constituyen los procesos internos que dan a la conducta su energía y dirección. Estos procesos internos incluyen necesidades, emociones y cogniciones, término amplio que incluye pensamientos, creencias, expectativas, representaciones de metas. También se presta atención a los hechos del contexto ambiental, en lo referente a este punto, los estudios motivacionales se centran no tanto en examinar cómo estos hechos

ambientales repercuten directamente en la conducta, sino más bien, cómo afectan a los procesos internos señalados que a la vuelta son los que animan y dirigen la conducta(Gonzales, 1999).

Por tanto, la motivación está en gran medida, mediatizada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos, que los llevará a aplicar distintas estrategias de aprendizaje para la solución de las tareas a las que se ven enfrentados.

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje puede considerarse una de las líneas de investigación más fructíferas a lo largo de los últimos años dentro del ámbito del aprendizaje escolar y de los factores que inciden en el mismo. Para algunos autores (Entwistle y Marton, 1991), las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje junto con la teoría del procesamiento de la información

constituyen las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje escolar.

De forma general, la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender",

también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos (Valle, Gonzales, Cueva y Fernández, 1998).

Si bien, en otros contextos, la motivación académica y las estrategias de aprendizaje está mereciendo un creciente interés en

la comunidad científica y pedagógica (Alonso y Montero, 1990; Pintrich y DeGroot, 1990; Beltrán, 1997; Gonzáles Torres, 1997 y Gonzáles-Pienda y otros, 2002) en nuestro medio se observa un incipiente interés por la comunidad académica y pedagógica y, consiguiente, una poca información a nivel de trabajos empíricos, en especial, en poblaciones de Educación Superior Tecnológica, resultando, por tanto, relevante iniciar investigaciones en torno a ésta temática en la medida que aportarán marcos teóricos explicativos concernientes a variables como las estrategias de aprendizaje desde una perspectiva personal y de la motivación académica.

En tal sentido, la presente investigación pretende conocer el nivel de motivación académica en su correlación con las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior tecnológica. Para lo cual formulamos las siguientes interrogantes de investigación.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Problema General:

- ¿Qué relación existe entre la motivación académica y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?

Problema Específico:

- ¿Cuál es el nivel de motivación académica en sus componentes: expectativas, valor y afectivo en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?
- ¿Cuál es el nivel de uso estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI)-2015?
- ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente **expectativa** y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?.
- ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente **valor** y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?.

- ¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente **afectivo** y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

- Establecer la relación existente entre la motivación académica y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de motivación académica en sus componentes: **expectativas, valor y afectivo** en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.
- Describir el uso de las estrategias de aprendizaje predominantes en los estudiantes del I ciclo del centro de

estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

- Determinar el grado de relación existente entre la motivación académica, componente **expectativa** y el uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.
- Determinar el grado de relación existente entre la motivación académica, componente **valor** y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.
- Determinar el grado de relación existente entre la motivación académica, componente **afectivo** y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

1.4 HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS

Hipótesis General

H1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios

generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

H0. No existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

Hipótesis Específicos

H1. El nivel de motivación académica en sus componentes: **expectativas, valor y afectivo** en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015 es significativamente alto.

H0. El nivel de motivación académica en sus componentes: **expectativas, valor y afectivo** en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015 no es significativamente alto.

H2. El uso de las estrategias de aprendizaje predominantes en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015 es diverso.

H0. El uso de las estrategias de aprendizaje predominantes en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015 no es diverso.

H3. Existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente **expectativa** y el uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

H0. No existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente **expectativa** y el uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

H4. Existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente **valor** y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

H0. No existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente **valor** y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del

centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

H5. Existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente **afectivo** y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios

generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

H0. No existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente **afectivo** y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.

1.5 VARIABLES

Variable independiente:

Motivación Académica

Variable dependiente:

Estrategias de aprendizaje

1.6 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Dimensiones	Indicadores
V1 Motivación académica	<ul style="list-style-type: none"> - Componente de valor - Componente de expectativa - Componente afectivo 	Puntajes obtenidos en las subescalas del cuestionario EAM-56p correspondiente a la motivación académica
V2 estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. -Estrategias de apoyo al aprendizaje. -Hábitos de estudio. 	— Respuesta a la Escala de Estrategias de Aprendizaje(Abreviada) de Justicia y de la Fuente (1999)

1.7 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El estudio realizado se justifica en la medida que los datos obtenidos asumen una importancia teórica y práctica.

Importancia Teórica

Como ya se indicó en líneas anteriores el tema de la motivación académica no constituye aún, en nuestro medio, una línea de investigación relevante; y por tanto, no hay una sistematización teórica al respecto. La presente investigación permitirá contar con información empírica de base que vendrá

a llenar el vacío de conocimiento existente. Así como generará otros interrogantes de investigación significativos para el desarrollo de nuevos estudios; dada la connotación académica y metodológica que tiene la motivación académica en relación con el aprendizaje y rendimiento académico.

Importancia Práctica

Los hallazgos reportados en el trabajo emprendido constituyeron los insumos para la implementación de estrategias, programas y/o actividades que faciliten el desarrollo y consolidación de la motivación académica en el contexto Educativos en pro de la mejora de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes a partir de los enfoques teóricos de la motivación intrínseca y del aprender a aprender, las cuales constituyen una parte importante cuando tratamos el tema de estrategias de aprendizaje.

1.8 VIABILIDAD

La investigación es viable porque tuvo factibilidad, fácil acceso a la población (en estudiantes del Centro de Estudios Generales del Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI) -2015 debido a que he observado muy de cerca a los estudiantes en dicha Institución.

Se cuenta con la información actualizada respecto a las variables tanto de motivación académica, así como de estrategias de aprendizaje de los estudiantes, lo cual facilitaran la ejecución de la investigación toda vez que nos brindaran las teorías y marco teórico que enriquecerá la argumentación sobre el tema de investigación.

Los recursos económicos para solventar los gastos que demando hacer la investigación fue autofinanciado, y en el aspecto de los recursos institucionales, contamos con el apoyo de la Universidad donde están ubicados los sujetos que son el objeto de estudio de la investigación.

También es viable porque la investigación tuvo relevancia, debido a la naturaleza del problema que nos va a permitir aportar nuevos conocimientos a los ya existentes, mediante la realización de la presente investigación.

1.9 LIMITACIONES.

Entre las limitaciones con que nos encontraremos en el desarrollo de la presente investigación fueron las siguientes.

- Los estudiantes se sintieron incómodos al momento de llenar el cuestionario porque eran sujetos de la investigación.
- La interpretación con dificultad de la escala del instrumento de Motivación de Logro porque contaba con indicadores de rangos muy diversos.
- El poco acceso a las bibliotecas de las escuelas de Postgrado para la revisión de la información teórica que serviría de base para el desarrollo del marco teórico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICOS

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION.

La revisión de la literatura pertinente sobre las variables de nuestra investigación en Centros de Documentación e información convencionales y electrónicas tanto en nuestro medio como a nivel del extranjero, nos ha permitido constatar que existe un significativo número de antecedentes. Describiremos los más relevantes relacionadas con la motivación académica y las estrategias de aprendizaje.

Valdés, Terrazas, Madueño, Carlos y Urías (2010), investigaron motivación hacia el estudio en alumnos de bachillerato de una escuela de México. Se realizó un estudio descriptivo correlacional, con el propósito de identificar la relación existente entre la motivación de logro y las atribuciones de estudiantes de bachillerato, con el promedio académico de los mismos.

Se utilizó una muestra probabilística proporcional al número de alumnos adscritos a cada uno de las 7 escuelas que fueron seleccionadas para la investigación, de las cuales representaban 204 estudiantes.

Los resultados evidencian que los estudiantes presentan un alto nivel de motivación de logro con relación al estudio. Muestran una alta preferencia por enfrentar tareas difíciles y buscar la perfección y por lograr la aprobación de los demás para sus acciones dentro del ámbito escolar; por otro lado muestran un nivel de motivación medio en lo relativo al deseo de ser el mejor en la realización de tareas académicas. Se evidenció además que los puntajes del factor de Maestría son significativamente mayores que los de los demás factores; lo cual muestra que la motivación logro se expresa de manera fundamental en estos estudiantes, en el interés por buscar tareas difíciles.

No se encontró relación estadística significativa entre la motivación de logro y el promedio académico de los estudiantes lo cual difiere con los hallazgos realizados por otros estudios (Valdés, et. al, 2009). Esto puede deberse a, entre otras cosas, el escaso valor regulatorio que tiene la motivación de logro en el comportamiento de los estudiantes; es decir, ésta no logra traducirse en conductas específicas de los estudiantes con relación al estudio quizás por competir con otras motivaciones igualmente fuertes o por la dificultad de asociarla a comportamientos concretos.

Cerezo y Casanova, (2004) investigan sobre las diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria, examina las diferencias de género existentes en distintas variables cognitivo-motivacionales (atribuciones causales, metas académicas, auto concepto académico y utilización de estrategias de aprendizaje significativo) y en el rendimiento alcanzado en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, los resultados sugieren la existencia de diferencias en el funcionamiento cognitivo-motivacional de chicos y chicas en el ámbito académico. Sin embargo, un aspecto que puede estar influyendo sobre la relación existente entre la orientación motivacional y el sexo del alumno, es el tipo de disciplina académica, por lo que en futuras investigaciones deberíamos tener en cuenta no solo las diferencias de rendimiento en distintas asignaturas, sino también las diferencias que se dan en función del sexo en las metas académicas, atribuciones causales y estrategias utilizadas en diferentes disciplinas. Además, también sería interesante determinar cómo otras variables como las percepciones que chicos y chicas tienen de sus clases y de sus profesores, así como el trato diferencial que pueden estar recibiendo por parte de éstos, podrían estar influyendo sobre sus orientaciones motivacionales.

Zevallos, A. (1998) en un estudio sobre: *Motivación de logro y rendimiento académico* realizado con estudiantes del cuarto de

secundaria del Colegio Particular "Hermanos Blancos" de Trujillo, arriba entre otras, a las siguientes conclusiones:

- Existe una relación significativa entre la motivación de logro y el rendimiento académico.
- Los estudiantes que poseen una visualización de metas más exitosas presentan un alto rendimiento académico, a diferencia de los estudiantes de bajo rendimiento académico que poseen una visualización de metas menos exitosas.

González, R.; Piñeiro, Isabel; Rodríguez, Susana; Suárez, J. y Valle, A. Universidad de La Coruña (2000) a través de su investigación denominada: Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales.

El principal objetivo de este trabajo se dirige al análisis y contraste empírico de un modelo de relaciones causales que integra diversas variables motivacionales y cognitivas como factores explicativos del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Al mismo tiempo, conocidas las variables implicadas y la relación que existe entre ellas, tratamos de profundizar en el tipo concreto de relación que esconden los coeficientes obtenidos mediante el análisis de ecuaciones estructurales.

A través de un diseño descriptivo mediante encuesta (cuestionarios) y de tipo transversal se utilizó como principal técnica estadística el análisis de ecuaciones estructurales con variables objetivas (a través del programa estadístico LISREL 7), la cual ha permitido servir tanto para comprobar la viabilidad de un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la Universidad como para conocer las relaciones causales entre dos conjuntos de variables (exógenas y endógenas) que integran dicho modelo.

Palomino, L. (2001) realiza la investigación titulada: “ Diferencias en las Estrategias de Aprendizaje entre los Estudiantes de 1º, 3º y 5º Año de Secundaria, con alto y Bajo rendimiento académico en Centros Educativos Particulares del Distrito de Ate Vitarte”. Los objetivos generales estuvieron dirigidos a identificar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de los años de estudio mencionado y comparar las estrategias de aprendizaje entre los estudiantes. A nivel metodológico se utilizaron diseños tipo descriptivo comparativo. Participaron 484 estudiantes de sexo femenino y masculino. El instrumento que se aplicó a la muestra fue el ACRA, Escalas de estrategias de Aprendizaje, cuyos autores son Román y Gallego, (1992-93).

Núñez, González-Pienda, García, González, Roces, Álvarez y González (1998) estudiaron sobre las estrategias de aprendizaje,

auto concepto y rendimiento académico. El objetivo fundamental de esta investigación fue profundizar en la comprensión de cómo la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje que impliquen cierto grado de significatividad. El estudio se ha realizado con una muestra de 371 alumnos con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años. Los resultados indican, en primer lugar, que existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un auto concepto positivo y negativo y, en segundo lugar, que la relación entre el auto concepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco.

2.2. BASES TEÓRICAS

LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

1. La Motivación

Conceptualización

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, “ponerse en movimiento” o “estar listo para la acción”. Para Moore (2001) la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. Según Woolfolk (1996), “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. De acuerdo a Brophy (1998),

el término motivación es un constructo teórico que se emplea hoy día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es el elemento de conciencia que interviene en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

Teorías sobre la motivación

La explicación de qué es lo que da energía y dirección al comportamiento resulta compleja y ha sido aprobada desde diferentes teorías psicológicas que estudian los aspectos motivacionales. Entre ellas, las que más han repercutido en el campo educativo, se encuentran el conductismo, el humanismo y el cognoscitivismo.

Los *conductistas* explican la motivación en términos de estímulos externos y reforzamiento, por lo que piensan que a los individuos pueden motivárseles básicamente mediante castigos y recompensas o incentivos (por ejemplo, los sistemas motivacionales de incentivos de puntos o fichas inspirados en las ideas de B.F. Skinner).

Para la visión *humanista* el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal

(por ejemplo, la jerarquía de necesidades humanas de A. Maslow, la teoría de la motivación de logro de Atkinson).

Los enfoques *cognitivos* de la motivación explican ésta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas (por ejemplo, la teoría de la atribución de Weiner, la explicación sobre la desesperanza aprendida que aporta Seligman, los estudios acerca de las llamadas profecías de autocumplimiento de Rosenthal y Jacobson, o el modelo Target de Ames para fomentar la motivación mediante el aprendizaje autorregulado).

1.3. Modelos de motivación

La mayor parte de los modelos de motivación están relacionados con la orientación cognitiva, aunque hay también contribuciones importantes desde la psicología conductista -el refuerzo- que no se pueden olvidar. Cada día son abundantes los programas que se desarrollan y se prueban experimentalmente para comprobar su eficacia en el contexto escolar. Si se requiere rentabilizar al máximo la eficacia de estos modelos, además de explorar y programar estrategias instruccionales adecuadas para optimizar el proceso de la motivación, los profesores deberían sugerir y enseñar a los

alumnos estrategias motivacionales que ellos mismos podían ensayar para mejorar su propio aprendizaje. Esta modalidad de optimización instruccional está de acuerdo con las exigencias de lo que hoy se considera un aprendizaje autónomo e independiente, que busca colmar la vieja aspiración de aprender a aprender. Aprender a motivarse, es decir, a mejorar su capacidad de logro, a elevar el nivel de desafío de los conocimientos, a estimular su curiosidad epistémica o a programarse los refuerzos es también aprender a aprender.

Seguidamente expondremos los modelos de motivación que se encuentran involucrados con la motivación académica como son: la motivación intrínseca, motivación de logro, la atribución causal y expectativas de éxito.

a) Motivación Intrínseca

Son muchos los autores que han abordado la motivación intrínseca. Uno de los primeros psicólogos en investigar esta cuestión ha sido *De Charms (1976) citado por Beltrán, (1997)* que encontró grandes diferencias entre estudiantes "autónomos" que creían que hacían lo que querían hacer, y "marionetas", que se sentían empujados por fuerzas externas a ellos. Una característica importante de los autónomos era la motivación intrínseca: se sentían dueños de su propia conducta, la tomaban en serio y la disfrutaban, al margen del

reconocimiento exterior. *De Charms*, señaló que la incorporación de motivos extrínsecos a las actividades motivadoras disminuía la motivación intrínseca, idea que fue luego confirmada por numerosos investigadores en todos los niveles cronológicos y educativos.

Más concretamente, *Deci (1975) citado por Beltrán (1997)* afirma que la conducta intrínsecamente motivada es una conducta motivada por la necesidad de lograr autonomía y autodeterminación, ya que las motivaciones intrínseca y extrínseca no son aditivas. Los premios pueden afectar a la motivación intrínseca de dos maneras, o bien cambiando el *locus* de causalidad de interno a externo, o bien cambiando los sentimientos personales de competencia y autodeterminación de voluntario a involuntario. En ambos casos se reduce la motivación intrínseca. *Lepper (1973) citado por Beltrán (1997)* explica estos hechos aportando la idea de sobre-justificación, en el sentido de que una actividad justificada por sí misma, vendría a ser justificada de nuevo por el refuerzo.

La motivación resulta, por tanto, un concepto útil. Quizás no hay necesidad de utilizar el concepto de motivación para explicar por qué la gente actúa de maneras complejas en ambientes naturales complejos, se hace imprescindible contar con la motivación. Este constructo revela, de hecho, que la gente se mueve por curiosidad y por novedad; que la gente necesita sentirse dueño de sus acciones; y que la autonomía conduce a la gente a actuar de manera que

muchas veces pasa por alto las órdenes introducidas en su sistema nervioso por los genes y el aprendizaje. Así, la motivación intrínseca ilumina la existencia de otro sistema que determina la conducta, además de las rutas de programación genética y aprendida. Este otro sistema es el yo que tiene sus propias necesidades y su propio poder para dirigir la conducta.

Ahora bien, ¿cómo definir la motivación intrínseca? Cuando la única razón para hacer una cosa es conseguir algo fuera de la actividad misma, la motivación es extrínseca. Por ejemplo, si se atiende a clase por las notas, es una motivación extrínseca. La mayor parte de las veces hacemos cosas por razones extrínsecas; no porque queremos hacerlas, sino para conseguir cosas que dependen de nuestro gasto de energía psíquica. Una manera de reconocer la motivación extrínseca es preguntarnos: ¿haríamos esto si no se siguiera de ello un premio o castigo? Si la respuesta es no, la motivación es extrínseca. Si la respuesta es sí, la motivación es intrínseca. Cuando una persona hace algo porque tiene un interés directo en hacer esa actividad misma, la motivación es intrínseca.

El premio de la motivación intrínseca no es algo tangible como la comida, ni es abstracto o simbólico como el dinero o el estatus.

Los premios intrínsecos consisten en una experiencia directa, un estado de conciencia que es tan disfrutable como para ser autotélico (tener su meta en sí mismo).

Uno de los principales representantes de la motivación intrínseca, como hemos señalado anteriormente, es *Berlyne (1960) citado por Beltrán (1997)* que afirma que el ser humano desarrolla un alto nivel de estimulación sin una explicación biológica aparente, esto es, una curiosidad epistémica bajo la cual se encuentra algún tipo de conflicto perceptual.

El conflicto conceptual puede generar curiosidad y, por tanto, un alto grado de motivación para el aprendizaje. De ahí la preferencia de *Berlyne* por el método de aprendizaje por descubrimiento, ya que éste motiva a los sujetos someténdolos a conflicto conceptual en forma de sorpresa, duda, incongruencia, perplejidad, etc. Según *Berlyne*, la motivación intrínseca se origina ante estímulos novedosos, inesperados, sorprendentes, que provocan la ruptura del equilibrio intelectual y motivan la exploración de rutas nuevas para superar el problema.

Estrategias de motivación intrínseca

En general, las funciones o estrategias de la motivación intrínseca que pudieran contribuir a hacer una actividad más interesante son: el desafío, la curiosidad, el control y la fantasía.

Desafío. La función más obvia y permanente de la motivación intrínseca que las actividades pueden ofrecer a los estudiantes es el planteamiento de un desafío efectivo a sus habilidades. Para suministrar al estudiante un nivel adecuado de desafío, la actividad debe presentar una meta clara y significativa o meta de alcance incierto. Serán actividades desafiantes aquellas que se sitúan en el nivel de dificultad intermedio para el estudiante, es decir, actividades que no son ni demasiado simples ni excesivamente difíciles, que pueden variar en sus demandas sobre la tarea y las habilidades adecuadas para ella, que tiene metas con algún significado para los estudiantes, que plantea algún desafío a las habilidades o conocimientos del sujeto y éste debe valorar esa habilidad o conocimiento específico.

Curiosidad. La curiosidad será lícita por actividades que suministran a los estudiantes información o ideas sorprendentes, incongruentes o discrepantes respecto a sus ideas o creencias personales. Así, la información que sugiere a los estudiantes que sus ideas son incongruentes generarán seguramente un alto nivel de activación. Ahora bien, las incongruencias instigan la búsqueda de información, las expectativas desconfirmadas buscan explicaciones y las inconsistencias gritan y piden soluciones. Pero los niveles intermedios de incongruencia o discrepancia son los mejores.

Control. Una tercera fuente o función potencial de la motivación intrínseca suministra a los estudiantes un sentido de control. Desde esta perspectiva, ambientes de aprendizajes adecuados, motivadores, intrínsecos, serán aquellos en los cuales los resultados de los estudiantes pueden variar gradualmente como una función directa de sus propias respuestas. Actividades y ambientes que rebajan el sentido de control del sujeto, tendrán efectos detrimentales sobre la motivación y el interés subsiguiente.

Fantasía. Las actividades pueden provocar motivación intrínseca a través de la creación de ambientes de aprendizaje que animan al estudiante a implicarse en un mundo de fantasía. Estos ambientes de fantasía pueden evocar imágenes de situaciones físicas o sociales no actualmente presentes y pueden contribuir a la motivación intrínseca de diversas maneras. En un primero lugar, el uso de ambientes de aprendizaje de fantasía puede servir una variedad de necesidades emocionales o motivacionales.

b) Motivación de Logro

La motivación de logro se define como el deseo de sobresalir, de triunfar o de alcanzar un nivel de excelencia. Atkinson (1984) ha intentado elaborar una teoría psicológica de la motivación, ponerla a

prueba y conseguir un instrumento conceptual de indudable utilidad. Los tres elementos clave de la teoría de Atkinson son: motivo, expectativa e incentivo. El motivo es una disposición que empuja a un sujeto a conseguir un tipo determinado de satisfacción. La expectativa es una anticipación cognitiva del resultado de una conducta. El incentivo viene definido por la cantidad de atracción que ejerce una determinada meta en una situación concreta.

La motivación de logro está relacionada con la persistencia, la cantidad y calidad en la solución de problemas. Es más, los sujetos altos en motivación de logro persisten más que los de baja motivación incluso cuando experimentan fracaso, que interpretan como debido a falta de esfuerzo. La alta motivación de logro también está relacionada con la tendencia a completar las tareas interrumpidas.

c) Atribución causal y expectativas de éxito

Las atribuciones causales (en situaciones de rendimiento) son las explicaciones que la gente da del éxito o del fracaso. Las expectativas de éxito son estimaciones subjetivas de las personas de sus oportunidades de tener éxito en una tarea dada. *Weiner* ha estudiado este tipo de pensamiento en su teoría de la atribución. La teoría de la atribución da al pensamiento un papel central en la motivación. A diferencia de la curiosidad (donde la dimensión

importante es la capacidad de incertidumbre producida por varios pensamientos - al margen del contenido- en la teoría de la atribución el contenido es importante. Sólo los pensamientos que tienen que ver con las atribuciones causales y las expectativas de éxito son relevantes.

Weiner (1987) señala que dentro de las situaciones de rendimiento la gente tiende a atribuir sus fracasos o éxitos a una de estas cuatro clases de causas: capacidad, suerte, esfuerzo o dificultad de la tarea. Estas atribuciones, a su vez, determinan los sentimientos sobre ellos mismos, sus predicciones de éxito y la probabilidad de que ellos trabajen más o menos duro en su tarea en el futuro.

La teoría de la atribución también señala que las atribuciones afectan a la cantidad de esfuerzo que la gente pone. Si la gente atribuye sus fracasos pasados a falta de esfuerzo, ellos probablemente tratarán de trabajar duro, mientras que si atribuyen su fracaso a falta de capacidad, probablemente cederán y renunciarán. Igualmente, si las personas atribuyen un fracaso a mala suerte, probablemente seguirán esforzándose porque las cosas pueden cambiar; pero si ellos atribuyen el fracaso a la dificultad de tarea, ellos probablemente cederán cuando ello no piensa que cambiará la dificultad de tarea.

2. La Motivación Académica

2.1. Conceptualización

La motivación académica es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas en cuanto a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto que comprende elementos como la autovaloración, auto concepto.

Dentro de la motivación académica, podemos diferenciar tres componentes o dimensiones fundamentales. El primero tiene que ver con los *motivos*, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleva a cabo o no.

Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de *expectativa*, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. De hecho, aunque una persona tenga motivos y razones de peso para llevar a cabo una actividad, eso no

será suficiente para movilizar su conducta si no está convencida de que tiene la capacidad y competencia necesarias para realizarla.

Aunque la motivación mantiene interacciones con otros muchos procesos y variables psicológicas de todas ellas habría que señalar a las variables *emocionales* como las más significativas. Según Fernández-Abascal (1997), los procesos motivacionales y los procesos emocionales, comparten entre sí los siguientes aspectos: 1) ambos son procesos funcionales, es decir, permiten a las personas adaptarse y responder al ambiente; 2) están estrechamente interrelacionados, en el sentido de que la consecución de metas para las que está motivada una persona genera reacciones emocionales positivas y la no consecución de esas metas produce reacciones negativas; por otro lado, lo que provoca emociones positivas suele motivar a las personas y lo que produce emociones negativas tratan de evitarlo, y 3) ambos procesos (motivación y emoción) mantienen relaciones importantes con otros procesos psicológicos relevantes (por ejemplo, percepción, atención, memoria, aprendizaje, etc).

Por tanto, dentro de los componentes o dimensiones de la motivación académica, además del componente de valor y del componente de expectativa, la dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro

de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

2.2 El Componente motivacional de valor

2.2.1 El valor asignado a las tareas

La teoría de la motivación de logro, formulada por Atkinson (1987), planteaba que las expectativas (o probabilidades) de éxito y el valor del incentivo eran dos importantes determinantes situacionales de la motivación de logro resultante. El autor definió el valor del incentivo como el atractivo relativo de alcanzar el éxito en una tarea dada. Posteriormente, Feather (1982) amplió la definición que realizó Atkinson del valor del logro, describiendo los valores como las creencias centrales sobre lo que el individuo debería o no debería hacer. Este autor argumentó que los valores emergen de las reglas sociales, al igual que de las necesidades psicológicas individuales, y guían los comportamientos individuales en diferentes contextos. Los individuos con diferentes valores consideran las diferentes metas como más o menos atractivas, de tal forma que su motivación para lograr diferentes metas se basaría, al menos en parte, en sus valores. Al mismo tiempo, como teórico de la expectativa-valor, Feather también señalaba que la probabilidad de lograr una determinada meta influía en el comportamiento, de tal forma que una

meta valiosa puede o no ser adoptada si la expectativa de lograrla es muy baja.

También, Eccles y sus colegas (1983) propusieron un modelo de elección que situaba las expectativas individuales y los valores como los determinantes primarios del rendimiento y de la elección. Una de las principales contribuciones de este modelo es la ampliación de la definición del valor de las tareas. Así, dentro de los diferentes aspectos que componen estas variaciones, diferenciaron cuatro aspectos que configuraban el valor de las tareas: *el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste.*

El valor de logro se define como la importancia que se le da a realizar bien una determinada tarea. Por ejemplo, si el éxito en matemáticas es importante para el individuo, entonces las clases de matemáticas pueden tener un alto valor de logro para él, de tal forma que la importancia de una determinada tarea debería tener fuertes consecuencias para el compromiso de los estudiantes con esa tarea o con ese ámbito. *El interés o valor intrínseco* puede ser definido como la satisfacción que obtienen los individuos de su actuación o del desarrollo de una actividad, o el interés subjetivo que tienen en una materia o ámbito.

El valor de utilidad es la forma en que la tarea se relaciona con las metas futuras, tales como las metas de los estudios o las metas sociales. Un estudiante puede querer realizar algunas tareas porque

son importantes para sus metas futuras, incluso aunque no esté interesado particularmente en esa tarea. Por ejemplo, los estudiantes asisten con frecuencia a clases que no les atraen excesivamente, pero que necesitan para lograr objetivos que les resultan importantes o interesantes, como conseguir un buen expediente. Este componente de valor integraría las razones más “extrínsecas” del compromiso de la tarea, que fundamentalmente implica realizar una determinada tarea o actividad no por el valor o interés que esta tenga en sí misma, sino para algún estado final deseado.

Finalmente, Eccles y sus colegas también incluyeron el “coste” del compromiso en las diferentes tareas. Ellos conceptualizaron el coste en términos de los aspectos negativos que implicaba el compromiso con la tarea. Estas contrapartidas incluirían los estados emocionales negativos anticipados (por ejemplo, ansiedad y miedo tanto al fracaso como al éxito), al igual que la cantidad de esfuerzo que será necesario para tener éxito en las distintas tareas o actividades.

2.2.2 Las razones y las metas académicas

La mayoría de las investigaciones sobre las metas académicas se han centrado en dos tipos de metas: *metas de rendimiento* (metas centradas en el yo o metas de capacidad), que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros, y las *metas de*

aprendizaje (metas centradas en la tarea o de dominio) que se centran en el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas. De una manera un tanto simplificada, los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad (Elliot, 1999; Pajares, Britner y Valiente, 2000).

Recientemente, revisando esta dicotomía rendimiento-aprendizaje. Elliot y sus colaboradores (1997) han propuesto un marco tridimensional para las metas académicas. En este marco, el constructo metas de rendimiento se diferencia en dos formas de regulación: una de aproximación y otra de evitación, delimitándose, por lo tanto, tres metas académicas independientes: una *meta de aproximación al rendimiento (performance-approach)*, focalizada en el logro de competencia en relación a otros; una *meta de evitación del rendimiento (performance-avoidance)*, centrada en la evitación de incompetencia respecto a otros; y una *meta de aprendizaje*, centrada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Se hipotetiza que cada una de estas metas lleva a un patrón exclusivo de procesos de logro y resultados.

Siguiendo la lógica de la separación entre aproximación y evitación en las metas de rendimiento, Pintrich (2000) ha sugerido que podrían existir también versiones de aproximación y evitación en las metas de aprendizaje o de dominio. De hecho, el autor propone una

matriz teórica de 2 x 2 que relaciona las metas de aprendizaje y rendimiento con los estados de evitación y aproximación, señalando que las cuatro celdas podrían mostrar relaciones muy diferentes con distintas variables, tales como las atribuciones, la autoeficacia, el afecto, la autorregulación y la persistencia.

Desde la perspectiva del contenido de las metas se ha demostrado empíricamente que los individuos optan por más de una meta tanto social como más propiamente académica, en situaciones escolares concretas. Esta posibilidad de que los individuos persigan *múltiples metas* implica cierta habilidad para coordinar la persecución de las metas de una forma efectiva vinculando la motivación con el comportamiento competente.

Los componentes de la motivación académica

‡ **El componente de valor** (razones y metas). ¿Porqué motivo o con qué intención hago esta tarea?

‡ **El componente de expectativa** (autopercepciones y creencias). ¿Me siento capaz para realizar esta tarea?

‡ **El componente afectivo** (reacciones) ¿Qué sentimientos y reacciones afectivas produce la realización de esta tarea?

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES:

- **Motivación.-** Mecanismo dentro de un organismo que inician, sostienen y dirigen la conducta en función a metas u objetivos.
- **Motivación Académica.-** Conjunto de procesos implicados en la activación, la elección y perseverancia ante una tarea o actividad.
- **Componente de valor.-** Propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad.
- **Componente de expectativa.-** Percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea.
- **Componente afectivo.-** Sentimientos y reacciones afectivas que produce la realización de una actividad.
- **Expectativa académica.-** Anticipación relativa a acontecimientos o relaciones futuras en el ámbito académico.

2.3.1 Las autopercepciones y creencias sobre uno mismo: el autoconcepto como variable motivacional

La mayor parte de los enfoques teóricos actuales sobre la motivación destacan el papel central que desempeña el *self* tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado.

Si asumimos la idea de que el auto concepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intra individuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc). Por eso, el propio Weiner considera que la integración del auto concepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio actual de la motivación es una de las cuestiones clave dentro de la historia reciente de la investigación en este campo. Desde la perspectiva funcional, el auto concepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del *feedback* de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras capacidades, logros, preferencias, valores, metas, etc.

Tres conceptos claves, alguno de ellos con claras implicaciones motivacionales, se pueden destacar dentro de este enfoque en el estudio del auto concepto: los *auto esquemas*, el *auto concepto operativo* y los *posible selves* (“posibles yoés”, que se puede entender como la imagen de sí mismo futura). El auto concepto, concebido como un conjunto de *auto esquemas*, podría considerarse como una estructura cognitivo-afectiva que integra información

personal (creencias, emociones, etc); pero también como un proceso, ya que desempeña un importante papel en las distintas fases del procesamiento de la información. De esta forma, el auto concepto, por medio de los auto esquemas que lo constituyen, se encargan de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta. (Markus y Kitayama, 1991).

En base a estas consideraciones, podemos afirmar que el auto concepto está integrado por múltiples auto esquemas formados a lo largo de la vida y referidos a diferentes áreas, facetas o actividades de la propia persona. Pero este autoconocimiento sobre uno mismo (almacenado en la memoria a largo plazo), al ser demasiado amplio, es imposible que sea traspasado en su totalidad a la conciencia en un momento determinado.

Es en este punto donde estos autores introducen la noción de *auto concepto operativo* para referirse a la parte activa y operativa del auto concepto en un momento dado. El auto concepto operativo estará constituido por una serie de representaciones contenidas en el auto concepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a las que la persona debe responder (Núñez y González –Pienda, 1994).

Otro de los concepto clave dentro de este enfoque es el de *posible selves* (“*posibles yo es*”) que constituye un elemento de indudable

importancia de cara a explicar las relaciones entre auto concepto y motivación. Para estos autores, el auto concepto no sólo está formado por auto-esquemas sobre uno mismo referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivos y, en general, sobre lo que se desea conseguir y evitar en el futuro. Este concepto- *posible selves*- refleja las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del yo, e incluye los *yoes* deseados en áreas o facetas como la competencia, el trabajo, la felicidad, etc. Los *posible selves* representan la conexión entre el pasado y el futuro y, por tanto, sirven para especificar cómo y en qué medida deberíamos cambiar en el futuro respecto a cómo nos vemos en la actualidad.

Estos autos esquemas contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales constituyendo un importante incentivo para la conducta futura. Por tanto, los *posibles selves* pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta, y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia y de competencia percibida. Pero además, los *posibles selves*, al ser considerados como aquellos elementos del auto concepto que representan las metas, motivos y temores del individuo, pueden ser uno de los núcleos explicativos de la diferencia encontrada, en algunos casos, entre las percepciones de los demás respecto a una

persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí misma.

2.3.2 Las creencias de eficacia y las percepciones de control

El componente de expectativa de la motivación académica ha sido conceptualizado de diferentes formas en la literatura motivacional, pero el constructo básico implicado sería la consideración que hace el estudiante respecto a su capacidad para llevar a cabo una determinada tarea o dominar un determinado campo de estudio, así como aquellas creencias sobre la responsabilidad de la propia actuación. En el fondo de muchos problemas motivacionales encontramos que el sujeto cree que no puede, que no es capaz o que no le compete (Beltrán, 1998).

Entre los múltiples factores que influyen en los aprendizajes están las ideas elaboradas sobre la capacidad propia para aprender. Estas creencias afianzadas en el individuo le llevan a actuar de una manera característica- o inhibirse- ante los distintos procesos de aprendizaje y a obtener, por tanto, los consiguientes resultados que podrían reforzar aquellas creencias. De esta forma, aquellos estudiantes que creen en sus capacidades, probablemente, intentarán trabajar y buscar los medios y recursos necesarios para conseguir sus objetivos mientras que los que niegan sus capacidades rendirán y persistirán menos.

El estudio sobre las creencias de competencia o eficacia indica que influyen, no sólo en la orientación motivacional, sino también en los índices de esfuerzo y persistencia. Los individuos obtienen información sobre su nivel de eficacia para realizar las distintas tareas, de sus propias actuaciones, de experiencias vicarias, de diferentes formas de persuasión y de diferentes indicios psicológicos.

La autoeficacia no es, obviamente, la única creencia del individuo que influye en el comportamiento, sino que, por ejemplo, las *expectativas de resultado*, o las creencias relativas a los resultados de las acciones, sino también sumamente importantes. La autoeficacia percibida es una valoración de la capacidad de uno para organizar y llevar a cabo un tipo concreto de actuación, mientras que la expectativa de resultado es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de tales actuaciones (Bandura, 1997).

2.3.3. El componente afectivo y emocional de la motivación

El tercer componente motivacional se refiere a las *reacciones afectivas y emotivas ante la tarea*. Este importante aspecto implica para el estudiante responder a cuestiones del tipo, “¿qué siento en esta tarea?”. De nuevo, hay una variedad de reacciones afectivas

que podrían ser relevantes (por ejemplo, enfado, orgullo, culpabilidad, ansiedad) a nivel motivacional.

Con la finalidad de comprender las repercusiones emocionales del proceso atribucional y sus consecuencias sobre la motivación, se explicará brevemente la teoría atribucional planteada por Wiener. Se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones teóricas de la motivación: las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender *por qué* ocurren las cosas (Pardo y Alonso Tapia, 1990). Esta tendencia de los individuos a buscar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, 1984), sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar. Por eso, aunque la teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basado en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

En principio, el proceso atribucional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte de la persona. Lo que se produce en este momento inicial es una valoración por parte del individuo de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de que el resultado sea positivo, y de tristeza

y frustración, si el resultado es negativo; pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para la persona, ésta se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la selección de las causas que provocaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina “antecedentes causales”. Estos antecedentes, que englobarían todas aquellas experiencias significativas para el individuo y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, incluyen factores tan importantes como la historia personal pasada, su auto concepto, sus propias tendencias auto protectoras, etc.

Según Weiner, la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, propone tres dimensiones en función de las cuales se clasifican los factores causales:

a) La primera es la dimensión *interna-externa*. Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.

b) La segunda dimensión es la *estabilidad-inestabilidad*. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como factor estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes a pesar del paso del tiempo. El hecho de que nuestro rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.

c) La tercera dimensión es la *controlable-incontrolable*. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros no. Es importante no confundir esta dimensión con la interna/externa; no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, los niveles de capacidad pueden considerarse fijos y permanentes; podemos lograr o no lograr aplicar mayor parte de las capacidades que tenemos, pero no podemos ejercer ningún control sobre el nivel mismo de capacidad. Por otra parte, ciertos factores externos pueden estar bajo nuestro control.

2.3.4. Aprendizaje motivado y estrategias para una enseñanza motivadora

A lo largo de los últimos años un amplio número de autores se han centrado en describir cómo los alumnos llegan a ser reguladores de

su propio aprendizaje. Todos coinciden en afirmar que existen estudiantes que construyen sus propias “herramientas” cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne, 1995). Paris y Byrnes (1989, p. 169) los describen como personas que tienen deseos por aprender, “buscan metas realistas y utilizan un amplio número de recursos. Se enfrentan a las tareas académicas con confianza y determinación. La combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices autorregulados”.

Aunque las perspectivas teóricas son bastante diferentes entre sí, todas comparten una definición de aprendizaje autorregulado considerándolo como el grado en que el alumno es un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, a nivel meta cognitivo, motivacional y conductual. Además, ciertas características personales que enfatizan el aprendizaje autorregulado son el sentido de autoeficacia, voluntad, compromiso, gestión del tiempo, conciencia meta cognitiva, y uso eficiente de estrategias. Por el contrario, los atributos personales que han estado asociados con un deficiente aprendizaje autorregulado son la impulsividad, bajas metas académicas, autoeficacia baja, escaso control, y conducta de evitación.

No cabe duda de que una aproximación autónoma y autorregulada antes de las situaciones de aprendizaje requiere de un equilibrio

positivo entre las creencias que uno sostiene en torno a sí mismo y la tarea/materia de estudio y los motivos o razones que sustentan la potencial implicación del estudiante.

Así, en el ámbito más motivacional, el aprendiz autorregulado debería mantener *al inicio de la actividad de estudio*: a) una percepción clara de que el desarrollo de la tarea de estudio y los resultados dependen de uno mismo; b) la creencia de que se dispone de suficiente capacidad para

aplicar eficazmente los conocimientos y destrezas disponibles para realizar los nuevos aprendizajes; c) la creencia de que implicarse en la actividad de aprendizaje le llevará a alcanzar un incentivo positivo; d) un cierto interés (percepción de valor, utilidad, importancia) por la actividad de aprendizaje; y e) el establecimiento de algún tipo de meta que oriente la actividad de estudio (adquirir o desarrollar los conocimientos y las destrezas propias; finalizar la actividad de aprendizaje; evitar la implicación en determinadas situaciones de aprendizaje...).

2.3.5. Metas, atribuciones y procesos motivacionales en los alumnos

Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase. Una *meta* es lo que

un individuo se esfuerza por alcanzar y se define en términos de la discrepancia entre la situación actual (donde estoy, lo que tengo) y la ideal (donde quiero estar, lo que quiero lograr). Tradicionalmente en el campo de la motivación escolar las metas de los alumnos se han categorizado en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. Ya dijimos que la motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito, mientras que la motivación extrínseca depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que éste obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje. Lo cierto es que en el comportamiento de los alumnos se amalgaman ambos tipos de motivación, es decir, coexisten motivos intrínsecos y extrínsecos aun cuando unos puedan predominar en función de la persona o de las circunstancias. Además, creemos que es perfectamente válido que el docente intervenga en ambas esferas para establecer, por supuesto, un punto de equilibrio.

Así, puede afirmarse que dentro de los motivos principales que animan a los alumnos a estudiar están aprender; alcanzar el éxito; evitar el fracaso; ser valorado por sus profesores, padres o compañeros, u obtener muy diversos tipos de recompensas.

Uno de los propósitos centrales de la formación que reciben los niños y jóvenes en las instituciones escolares es desarrollar el gusto

y el hábito del estudio independiente; en este sentido se espera que la motivación de alumnos se centre en lo placentero que resulta adquirir conocimientos válidos que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven. Desde este punto de vista, la motivación intrínseca se verá privilegiada, y lo más deseable será que el alumno se vea absorbido por la naturaleza de la tarea, haga intentos por incrementar su propia competencia y actúe con autonomía, no obligado.

Asimismo, y en relación con la autovaloración que hace de su desempeño, se espera que el alumno experimente la llamada motivación de logro u orgullo que sigue al éxito, en vez del miedo al fracaso, por lo cual se reconoce con amplitud que las experiencias de vergüenza y humillación obstaculizan de manera considerable el aprendizaje y, sobre todo, merman la autoestima del alumno.

No obstante, la motivación extrínseca también desempeña un papel importante, y por desgracia, en no pocas ocasiones, constituye la fuente principal de motivos para aprender. Es claro que los alumnos, en particular los más pequeños, buscan experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo, lo que condiciona en gran medida su interés por el estudio, mientras que en los adolescentes es más que evidente la búsqueda de la aprobación de los iguales.

Por otra parte, se ha visto que las metas relacionadas con la obtención de recompensas externas, como lograr premios o bien

evitar la pérdida de objetos y privilegios, actúan determinando el esfuerzo selectivo que el alumno imprime en su trabajo (Brophy, 1998).

Metas de la actividad escolar

I. Internas al aprendiz	
Orientadas a la <i>tarea o actividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de competencia, el “saber más” • Motivación de control, el “ser autónomo” • Motivación intrínseca por la naturaleza de la tarea, el genuino “amor al arte”.
Definidas por la <i>autovaloración: “el yo”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro • Miedo al fracaso
II. Externas al aprendiz	
Búsqueda de la <i>valoración social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener aprobación, afecto, elogios, etc. • Evitar el rechazo o desaprobación de adultos y compañeros
Interés por la <i>obtención de recompensas externas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr premios o recompensas externas (altas calificaciones, diplomas, dinero, regalos, privilegios personales, becas, compensaciones, etc) • Evitar castigos o pérdidas externas (notas reprobatorias, reprimendas, castigos físicos, expulsión, pérdida o negación de privilegios, regalos, dinero, etc.

Tomado de: Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002

Las metas señaladas no son necesariamente excluyentes aunque en ocasiones enfrentan a alumnos y educadores a dilemas de difícil

solución. Lo que puede ser objeto de preocupación es que los alumnos sólo consideren el valor “instrumental” de la realización de una tarea o actividad de aprendizaje, sin tomar en cuenta lo que en sí misma les pueda aportar, situación que, la institución escolar suele fomentar de manera paradójica (apela a un deber ser o ideal de motivación intrínseca y lo que en la práctica enseña y fomenta es la motivación extrínseca).

Aunque es imposible establecer tipologías puras sobre los alumnos preponderantemente motivados por uno u otro tipo de metas, autores como Dweck y Elliot, (1983) o Brophy, (1998) consideran que los alumnos que afrontan la realización de una tarea académica estableciendo *metas de aprendizaje* (llamadas también metas de dominio o metas de involucramiento con la tarea) son diferentes de quienes establecen *metas de ejecución* (metas que involucran el ego), donde la preocupación fundamental está puesta en preservar sus autopercepciones positivas y su reputación pública, de manera que el quedar bien y/ o evitar el fracaso son más relevantes que el aprender en sí. También es frecuente que los alumnos establezcan de manera prioritaria *metas de evitación al trabajo*, donde rehúsan adoptar los desafíos inherentes a la tarea y tratan de minimizar el tiempo y el esfuerzo que le dedican.

Dweck y Elliot han encontrado que la meta que se sigue depende en gran medida de la concepción que se tenga de la inteligencia o

aptitud intelectual y de las habilidades para el estudio. Se ha visto que los alumnos cuya meta es conseguir aprender, conciben a la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que es posible incrementar mediante el esfuerzo. Por otro lado, aquellos preocupados por las consecuencias y la aceptación de los demás, consideran a la inteligencia como algo estático y predeterminado, por lo que si el individuo se esfuerza y fracasa, la conclusión sobre su autoestima es muy negativa (“soy tonto”, “no entiendo nada, soy un fracasado”, “nunca podré con las matemáticas”).

Nuevamente se nota que uno de los supuestos centrales de los enfoques cognitivos de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, también lo hacen a sus percepciones o representaciones mentales de tales situaciones. De esta forma, la *teoría de la atribución*, desarrollada en los ochenta por Bernard Weiner (1992), describe de qué manera las representaciones, justificaciones y excusas de los individuos influyen en su motivación, explicando para sí los resultados que obtienen en la escuela (sus éxitos y fracasos académicos). Esta teoría tiene como postulados principales los siguientes:

- En sus esfuerzos por encontrar sentido a su propia conducta o desempeño, los individuos están motivados por descubrir las causas subyacentes.

- Las atribuciones causales generadas durante o después de la ejecución de una tarea es probable que afecten la motivación subsecuente en situaciones similares.
- Las atribuciones causales pueden distinguirse según si se emplean para explicar el éxito o el fracaso percibido por la persona.

Diferencias motivacionales entre los sujetos que afrontan una tarea académica (según Dweck y Elliot, 1983)		
Aspectos motivacionales	Meta: con el deseo de aprender	Meta: Para quedar bien o no quedar mal
1. Percepción de la incertidumbre inherente a la tarea.	Reto o desafío abordable	Amenaza, reto inalcanzable
2. Pregunta de partida	¿Cómo puedo hacerlo?	¿Podré hacerlo?
3. Centro de atención del alumno	Proceso de aprendizaje	Resultados
4. Interpretación de errores	Natural; producen aprendizaje	Fracaso personal por incompetencia
5. Información que buscan	Lo que saben y lo que no saben	Lo que valen
6. Valoración del profesor	Fuente de orientación y ayuda	Juez y sancionador
7. Tareas preferidas	En las que pueden aprender	En las que pueden lucirse
8. Creencias de los alumnos	Es importante el esfuerzo a realizar. La inteligencia es cambiante	Importa la percepción de su competencia actual. La inteligencia es fija.
9. Autoevaluación	Criterios personales de superación	Criterios rígidos: quedar bien o mal
10. Carácter reforzante de la meta	Realización de la tarea	Propia valoración

2.3.5. Manejo docente de la motivación escolar

Los educadores a menudo consideran que la motivación por el aprendizaje es una especie de interruptor que se “enciende” al inicio de la actividad de aprendizaje, y que una vez activada (gracias al empuje de una dinámica de grupo, un acertijo o una serie de preguntas inductoras), continúa automáticamente encendida hasta el final.

En el caso de los adolescentes, se ha encontrado que perciben al estudio como una actividad instrumental cuyo valor estriba en la medida en que sea percibido como relevante o no para la consecución de metas que están implicadas con valores distintos del logro o el aprendizaje; es decir, por lo general su motivación es externa.

Sin embargo, no queda claro si como antecedente o consecuencia de lo anterior, los docentes realizan un manejo motivacional centrado casi exclusivamente en la administración de recompensas y castigos externos para manejar a los estudiantes. No obstante, se ha demostrado que tales factores motivacionales son efectivos en la medida en que están presentes, pero al desaparecer, su efecto no se mantiene. Es por ello que, aun cuando no se descarte por completo el empleo de recompensas y sanciones, la promoción de comportamientos intrínsecamente motivados será más estable y formativa.

Los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les trasmite el profesor por medio del lenguaje verbal y gestual, así como mediante sus actuaciones y en especial, por la información que les da sobre su desempeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados, así como en el proceso de aprendizaje.

La relación entre la motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes manifiesta también un carácter evolutivo. Se ha podido comprobar que a medida que los estudiantes crecen, se van dando cambios sistemáticos en la frecuencia con que reciben información de uno u otro tipo, y en el grado en que la asimilan. El refuerzo social predomina como evaluación en la educación preescolar y los primeros años de la escuela primaria; mientras que la información de carácter simbólico se incrementa a partir del segundo o tercer grado. La interpretación que el alumno puede hacer de la información objetiva sobre su ejecución se relaciona con su desarrollo intelectual, y es más significativa a partir de los 12 o 13 años de edad. La información normativa implica la comparación y competencia del alumno con los demás, y se acentúa a partir de los once años de edad.

Por otro lado, se ha visto que el significado que los alumnos otorgan a los mensajes de evaluación cambia en función de las nociones que ellos mismos tienen de aptitud y esfuerzo. En los primeros años de

escolaridad, los alumnos piensan que es lo mismo esfuerzo que inteligencia: las personas inteligentes se esfuerzan mucho y esto las hace inteligentes. Hasta los 11 o 12 años los alumnos pueden diferenciar entre esfuerzo, aptitud y desempeño; según Woolfolk (1996) “en esta época llegan a creer que alguien que tiene éxito escolar sin trabajar en absoluto deben ser alguien realmente inteligente”.

En comparación con la información que sólo indica al estudiante su resultado, la información relativa a los procesos que sigue el alumno en su aprendizaje sería la más recomendable. En particular, es deseable otorgar aquella información que provee al alumno de pistas para pensar, ya que permite al docente realizar un ajuste óptimo de la ayuda pedagógica requerida por el estudiante, a la vez que fomenta el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje y meta cognitivas.

El manejo deliberado de la motivación en el aula encaja en el campo de las denominadas estrategias de apoyo, las cuales permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje. Las estrategias de apoyo pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985). A diferencia de las estrategias de aprendizaje, mediante las cuales los alumnos operan

directamente sobre los contenidos curriculares, las estrategias de apoyo ejercen un impacto indirecto sobre la información que se va a aprender; y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo por el alumno, habilitando una disposición afectiva favorable. Lo interesante aquí es que el docente puede mediar en la apropiación e internalización de dichas estrategias de apoyo en sus estudiantes.

APRENDIZAJE

CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Se denomina aprendizaje a la adquisición de nuevas formas de comportamiento, que se entrelazan y combinan con comportamientos innatos que van apareciendo a medida que avanza la maduración del organismo. Conduce a cambios relativamente permanentes de la conducta que a menudo ocurren sin que el individuo lo busque de forma deliberada y sin que sea consciente de ello.

El término aprendizaje tiene una gran amplitud que abarca cambios así como la adquisición de una habilidad, el conocimiento de un hecho y el desarrollo de una actitud frente a algo. Aunque también existen otras respuestas que son una combinación de maduración y aprendizaje como andar, hablar, sonreír, etc.

La capacidad del aprendizaje es una característica biológica de las especies y en si misma producto de la evolución, ya que el aprendizaje es más veloz que la evolución.

Existen algunos tipos de aprendizaje:

Aprendizaje Habitacional; en cual el organismo deja de responder porque se ha acostumbrado a algo.

Aprendizaje Asociativo; en el cual el organismo establece una asociación entre dos sucesos que son estímulo y respuesta. Dentro del aprendizaje asociativo podemos mencionar al aprendizaje por condicionamiento clásico, y al aprendizaje por condicionamiento operante.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

La psicología cognitiva ha modificado la concepción tradicional del aprendizaje que ha pasado de considerarse una retención mecánica de la información a una concepción más dinámica, mas móvil. Esta concepción se centra en el estudiante que toma las decisiones de seleccionar, interpretar y transformar la información que recibe, es retenida en su cerebro y es capaz de reproducirla en las situaciones que se le requiere.

Una aproximación al concepto de estrategias de aprendizaje

A través de la revisión bibliográfica realizada, se ha podido constatar que existe gran ambigüedad y confusión (Vizcarro, 1992) respecto al tema que nos ocupa. Así, como señala Bernardo Carrasco (2004) frecuentemente en la literatura pedagógica en este campo, suelen confundirse en los discursos, términos afines, pero no idénticos, tales como: procesos, técnicas, habilidades, métodos, estrategias, procedimientos y destrezas para aprender.

Antes de centrarnos en las estrategias de aprendizaje conviene hacer una serie de matizaciones:

DISTINCIONES TERMINOLÓGICAS

Comencemos con una primera distinción entre los términos táctica y técnica.

Las definiciones que proponen los autores, tanto de técnica como de táctica, hacen referencia a aquellas acciones o actividades que, en el campo del aprendizaje, los estudiantes llevan a cabo para realizar algo que previamente han planificado, en este caso, una tarea de aprendizaje.

Así, Showman en 1986 (citado por Beltrán y Bueno, 1995), dice que una táctica es una habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia o plan general, las tácticas constituyen el paso más específico para implementar el plan. Son actividades observables y

específicas de los estudiantes que hacen posible determinar qué estrategias utiliza el sujeto ante una tarea completa.

Por su parte, las técnicas son definidas como acciones más o menos complejas, visibles y operativas que pretenden conseguir un resultado conocido y que son exigidas para la correcta aplicación de un determinado método (Bernardo Carrasco, 2004).

Como se puede comprobar a través de las definiciones propuestas de tácticas y técnicas, ambas son concebidas como procedimientos o acciones más específicas que se ponen en práctica con la finalidad de implementar una estrategia más amplia o general. Las tácticas y las técnicas, más concretas y específicas, están al servicio de las estrategias, más amplias y generales, cuya definición será expuesta más adelante.

De la misma manera, veamos qué se entiende por capacidades, habilidades o destrezas:

Las capacidades, siguiendo a Monereo (2000), son consideradas como un conjunto de disposiciones genéticas que tenemos desde el momento de nacer y que nos permiten ejecutar una serie de conductas muy relacionadas con nuestra supervivencia.

Las habilidades por su parte son capacidades que pueden expresarse mediante comportamientos en cualquier momento ya que han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir, por vía

procedimental (Monereo, 2000), y se adquieren como consecuencia del desarrollo de las capacidades, pudiendo ser utilizadas, tanto consciente como inconscientemente o de modo automático.

De acuerdo con estas definiciones, las capacidades son consideradas como disposiciones genéticas, es decir, algo que tenemos o no tenemos desde el nacimiento. Estas capacidades pueden, sin embargo, desarrollarse y ampliarse a través de la práctica, convirtiéndose en habilidades, es decir, en capacidades que nos permiten realizar determinadas acciones, comportamientos, procesos, etc. En las capacidades tendríamos el componente genético, mientras que en las habilidades encontraríamos el componente evolutivo o de desarrollo.

Por su parte, las destrezas, son prácticamente un sinónimo de habilidad (Bernardo Carrasco, 2004). Son habilidades que el alumno posee o que ha desarrollado mediante la práctica y que se hallan disponibles como si de herramientas cognitivas se tratase (Genovard y Gotzens, 1990).

Analizando estas definiciones vemos que, capacidades, habilidades y destrezas forman un continuum: las capacidades son las más generales, son disposiciones genéticas que se encuentran ya en el alumno desde el momento del nacimiento y por tanto no visibles. Estas capacidades se desarrollan, por medio de la práctica en habilidades, más concretas, capacidades más concretas que nos

permiten ejecutar las acciones. Por último, las destrezas son consideradas habilidades concretas, que se adquieren por medio de la práctica.

Siguiendo el continuum que se establece entre estos términos, las estrategias de aprendizaje son mecanismos de control de que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y que facilitan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información (Nisbet y Shucksmith, 1987; Pozo y Postigo, 1993). Son procedimientos que pone en marcha al aprendiz para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje y también para aprender esos propios procedimientos y que se emplean de manera consciente e intencional para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado.

Finalmente, los procesos son considerados como una cadena general de macroactividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender. Representan sucesos o actividades mentales: planificar, decidir, atender, comprender, elaborar, criticar, transferir o evaluar. Se trata de actividades hipotéticas, encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables, pero necesarios para aprender significativamente. Son procesos generales, se dan en todo tipo de aprendizaje y son fácilmente generalizables de unas a otras áreas de conocimiento.

Así, las estrategias son procedimientos o planes que se llevan a cabo para la consecución de un objetivo de aprendizaje, mientras que las técnicas son los procedimientos específicos que se utilizan dentro de una estrategia para llevarla a cabo (Beltrán, 1994).

Las estrategias de aprendizaje están entre los extremos de procesos y técnicas. No son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos. Por otra parte, no se pueden reducir a meras técnicas de estudio. Tienen un carácter propositivo, intencional, implican un plan de acción, frente a la técnica que es marcadamente mecánica y rutinaria.

El uso de una estrategia requiere del dominio de las técnicas que la componen. Sin embargo, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas.

Así, la principal diferencia entre las técnicas de aprendizaje y las estrategias, es que estas últimas incluyen un componente metacognitivo. Por tanto, mientras que las técnicas o tácticas se ejecutan, en la mayoría de las ocasiones, de manera rutinaria y sin reflexión, las estrategias de aprendizaje implican también el empleo de técnicas, pero planificando, controlando, regulando y evaluando su uso, además del control sobre otro tipo de variables que influyen en el aprendizaje. Requieren, por tanto por parte del alumno, cierto grado de meta conocimiento o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en concreto sobre el propio aprendizaje.

Por otra parte, mientras que los procesos de aprendizaje son constructos invisibles y encubiertos, difíciles de evaluar y entrenar, las estrategias son más visibles, abiertas y operativas, y, por tanto, susceptibles de enseñanza y entrenamiento. Así, cada proceso puede realizarse de muchas maneras diferentes, dando lugar a estrategias (Beltrán; Pérez y Ortega, 2006), que son operatividades mediante distintas técnicas. Por tanto, puede considerarse que las estrategias están al servicio de los procesos, y las técnicas están al servicio de las estrategias.



Por tanto, las estrategias se situarían entre los dos extremos, procesos y técnicas. No siendo tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos.

TÉRMINOS RELACIONADOS

Frecuentemente también suele confundirse entre estilos o enfoques de aprendizaje, términos relacionados pero no equivalentes al de estrategias de aprendizaje y que en ocasiones son denominados indistintamente. Cabe, por tanto realizar una distinción entre ambos términos:

Los enfoques de aprendizaje son definidos como la forma en que los alumnos aprenden y estudian, que se encuentran influenciados por

un conjunto amplio de factores como las valoraciones y motivos de los alumnos para aprender, las percepciones sobre las demandas de la tarea, la metodología y sistemas de evaluación empleados por el profesor, el clima del aula, etc. Son los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de la tarea académica en cuanto que son influenciados por las características del individuo.

Por su parte, los estilos pueden considerarse un conjunto orientaciones o consistencias que el alumno tiende a utilizar de forma habitual y estable cuando se enfrenta a las tareas de aprendizaje (Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996), como predisposiciones generales y constantes que responden a una tendencia del sujeto y tienen como consecuencia la adopción de la misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas de la tarea.

Los estilos de aprendizaje tienen un carácter de predisposición u orientación a aprender de determinada manera, lo que les confiere cierta similitud con los enfoques de aprendizaje. Sin embargo, mientras que los estilos se consideran como predisposiciones relativamente generales y constantes, que responden a una tendencia del sujeto y se derivan de las disposición de un individuo a adoptar una misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas específicas de la tarea los

enfoques son más flexibles que los anteriores y se modulan en función del contexto y de las necesidades.

En este apartado hemos analizado y diferenciado términos relacionados y afines al de estrategias de aprendizaje. Ellos nos servirán para una mejor comprensión del mismo.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

Las definiciones sobre estrategias de aprendizaje propuestas por los diferentes autores anteriormente señalados, incluyendo la nuestra, dejan constancia de la existencia de una serie de características básicas de este concepto:

1. Las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales, procedimientos o habilidades de orden superior que integran y coordinan otros elementos de orden inferior (Pozo y Postigo, 1993; Bernad, 1993 y 1999; Monereo, 1994; Gargallo, 2000), más simples, como las técnicas o destrezas, también llamadas “Micro estrategias”.

2. Tienen carácter propositivo (Beltrán, 1993;), intencional y deliberativo. Es decir, exigen el establecimiento de un plan de acción, con una meta u objetivo identificable a alcanzar por medio de su uso.

3. Su aplicación requiere, por parte del aprendiz, un determinado grado de control sobre su propia actividad cognitiva, es decir, exigen deliberación, planificación, control y evaluación en su elección y

ejecución, aunque cuando nos hacemos expertos en su uso, las estrategias de aprendizaje pueden llegar a convertirse en destrezas automatizadas.

4. Implican un proceso de selección – elección de las acciones que se pretenden poner en práctica, proceso que depende de los recursos y capacidades disponibles por parte del alumno y de las características y variables de las situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas (Marín y Medina, 1996).

5. Promueven en el alumno la realización de un aprendizaje significativo, autónomo e independiente. (Beltrán, 1993).

FUNCIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Son muchas las funciones que cumplen las estrategias en relación con el aprendizaje. Vamos a destacar las más importantes. En primer lugar, las estrategias de aprendizaje favorecen y condicionan el aprendizaje significativo. Cuando en una tarea escolar cualquiera, el estudiante, por las razones que sean, no ha seleccionado bien los materiales informativos, es decir, no ha separado lo que es relevante de lo que no lo es, el aprendizaje no se puede producir. Lo más que se puede esperar de este tipo de tarea es una pobre retención del material, gracias a la práctica repetitiva, pero no la comprensión del mensaje ni, por supuesto, la transferencia del mismo. Cuando el

estudiante ha seleccionado los materiales y los organiza en torno a cierta estructura, se puede producir aprendizaje, pero éste no tiene significado para el sujeto, ni hay grandes expectativas de un transfer positivo. Si el estudiante, además de seleccionar y organizar el material, lo relaciona con los conocimientos que ya posee, entonces es posible el aprendizaje significativo, junto con una buena retención y un transfer favorable de los mismos.

- Favorecen el aprendizaje significativo.
- Permiten identificar las causas del fracaso escolar.
- Constituyen una nueva tecnología educativa.
- Promueven el aprendizaje autónomo.
- Acentúan el aprendizaje de procesos.
- Desarrollan el aprender a aprender.
- Mejoran la motivación para el estudio.
- Orientan el papel mediador del profesor.

Las estrategias de aprendizaje que, como hemos visto, están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, permiten identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar. Es posible que dos sujetos, que tienen el mismo potencial intelectual, el mismo sistema instruccional, y el

mismo grado de motivación, utilicen estrategias de aprendizaje distintas y, por tanto, alcancen niveles diferentes de rendimiento. La identificación de las estrategias utilizadas permitiría diagnosticar la causa de estas diferencias de rendimiento y mejorar el aprendizaje.

En este sentido, las estrategias ofrecen a la educación un nuevo tipo de tecnología especialmente eficiente para la intervención educativa. Con las estrategias de aprendizaje es posible diseñar, con grandes posibilidades de eficiencia, esa triple tarea que la acción educativa ha soñado siempre: prevenir, identificando en el estudiante las estrategias poco eficaces a la hora del rendimiento y cambiándolas por otras más eficaces; y recuperar, identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento o ayudando a utilizarlas mejor si se había hecho mal uso de las mismas.

Por último, las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, de manera que las riendas y el control del mismo vaya pasando de las manos del profesor a las manos de los alumnos. Esto es especialmente provechoso cuando el estudiante es ya capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje, es decir, cuando posee y domina las estrategias de aprendizaje llamadas meta cognitivas.

CLASIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TIPOLOGÍAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

El análisis de la bibliografía sobre el tema de las estrategias de aprendizaje refleja la existencia de gran variedad de clasificaciones de estrategias de aprendizaje. No pueden ser descritas todas las existentes, sin embargo, sí se presentan a continuación aquellas que se consideran las más representativas.

Las clasificaciones que aquí se exponen se basan en el criterio del nivel o grado de profundidad en que se produce el procesamiento de la información y el aprendizaje. En clasificaciones posteriores y más actuales a este criterio se completará, siendo entonces los procesos implicados en el aprendizaje la base a partir de la cual se organizarán las tipologías. Por ello, organizaremos estas clasificaciones en base a este criterio y, dentro del mismo, de acuerdo al orden cronológico comenzando con las clasificaciones más antiguas y finalizando en las más recientes y actuales.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN GAGNÉ (1973)

Este autor cataloga las estrategias cognitivas entre los cinco posibles resultados del aprendizaje, los otros cuatro son catalogados como: destrezas intelectuales, información verbal, actitudes y destrezas motoras.

Este afirma que las estrategias cognitivas son habilidades o destrezas implicadas en el procesamiento de la información que se

aplican a contenidos muy diversos, es decir, según Gagné, son independientes del contenido. La clasificación que realiza está centrada en si las destrezas intelectuales, diferenciando si son:

Entrenables. Si únicamente dependen de la inteligencia.

No entrenable. Si además de depender de la inteligencia, dependen de la experiencia.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN STERNBERG (1986)

Este autor integra a las estrategias de aprendizaje en el marco de su teoría triarquica de la inteligencia (subteorías componencial, experiencial y contextual). Definiéndolas como metacomponentes o procesos de control que inducen al individuo a comportamientos inteligentes como: planificar y tomar decisiones respondiendo con rapidez y flexibilidad a la situación de solución de problemas, organizando y movilizandolos componentes concebidos como aptitudes latentes que originan las diferencias individuales a la hora de realizar una tarea que afronta el sujeto.

Este autor insiste en que la enseñanza tiene como función el control cognitivo de las estrategias de aprendizaje y no debe limitarse a los aspectos cognitivos esenciales:

Adquisición.

Retención.

Transferencia.

Ejecución.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN NISBET Y SCHUCKSMITH (1987)

Estos autores llegan a la conclusión de que las estrategias de aprendizaje son de una naturaleza más elevada y general que las meras técnicas específicas, relacionadas de modo más concreto con las tareas o prácticas y proponen una lista de tales estrategias:

Formulación de cuestiones.

Planificación.

Control.

Comprobación.

Revisión.

Autoevaluación.

La clasificación que realizan de las estrategias se centra en la complejidad de las mismas diferenciando tres dimensiones: micro estrategias, macro estrategias y estrategia central.

- Micro estrategia. Referida a los procesos ejecutivos específicos de cada tarea, fáciles de enseñar y escasamente generalizables. Esta dimensión integra a las estrategias catalogadas como: formular cuestiones y planificación.
- Macro estrategias. Concebidas como procesos ejecutivos relacionados con la meta cognición, difíciles de enseñar y de fácil generalización. Esta dimensión integra las estrategias: de control, comprobación, revisión y autoevaluación.
- Estrategias de control. Está relacionada con el estilo de aprendizaje del estudiante, especialmente con aquellos aspectos difíciles de modificar como son las actitudes y motivaciones del mismo.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN GALLEGO Y ROMAN (1991).

En el contexto español estos autores realizan una clasificación de las estrategias de aprendizaje considerando cómo es procesada la información por el cerebro. Así tenemos que las estrategias se basan en la:

Adquisición.

Retención.

Recuperación.

Apoyo.

La atención y el interés facilitan la adquisición de información que mediante procesos o estrategias de codificación y organización agilizan la retención de dicha información. Una vez almacenada en el cerebro puede ser recuperada empleando otro tipo de estrategias, con la finalidad de dar respuesta a los posibles problemas o preguntas que se le planteen al sujeto.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN O'NEIL Y SPIELBERG (1979).

Estos autores emplean un criterio temático a la hora de establecer una clasificación de las estrategias de aprendizaje, estas pueden ser:

- Estrategias cognitivas. Empleadas para analizar las posibles tomas de decisiones, la elaboración imaginativa y verbal, etc.
- Estrategias motóricas. Son las encargadas del aprendizaje de destrezas motoras.
- Estrategias afectivas. Se emplean para reducir la ansiedad y el estrés además de colaborar en la gestión personal del tiempo.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN DANSERAU (1985).

Este autor realiza una completa clasificación de las estrategias de aprendizaje indicando que estas varían según distintas dimensiones, diferenciando las estrategias de apoyo. Estas dos dimensiones de estrategias, también han recibido otros nombres como: específicas o generales, algorítmicas o heurísticas, etc.

- Estrategias primarias. Inciden directamente sobre los contenidos de aprendizaje y están muy relacionadas con la clasificación realizada por Gallego y Roman (1991), nos referimos a las estrategias para comprender, retener, recuperar y emplear la información. Para aplicar estas estrategias se deben seguir cinco fases:
 - Comprender, es decir, identificar y entender las ideas o aspectos más relevantes dentro de los contenidos a aprender.
 - Recordar o retener, la información con la posibilidad de ser evocada si es necesario.
 - Asimilare, es decir, almacenar la información comprendida previamente, durante un periodo de tiempo.
 - Expandir, o lo que es lo mismo, ser capaces de ampliar el propio conocimiento a raíz de los nuevos aprendizajes.

- Repasar, revisar periódicamente los nuevos conocimientos con la intención de eliminar errores conceptuales y disminuir el efecto del olvido.
- Estrategias de apoyo. Estas estrategias están relacionadas con aspectos anímicos del aprendiz que influyen sobre el clima cognitivo de su aprendizaje y por lo tanto, en la aplicación efectiva de las estrategias primarias. Podemos encontrar tres categorías o subestrategias de apoyo.
- Planificación y gestión del tiempo.
- Concentración, evitando distracciones y manteniendo una actitud positiva durante el aprendizaje.
- Control y diagnóstico personal, identificando los momentos más apropiados para dedicarlos al aprendizaje, posteriormente han sido catalogados como “ciclos biorritmos intelectuales positivos”.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN COOK Y MAYER (1983)

La clasificación que ofrecen estos autores se basa en la elaborada por Rohwer (1984) y Danserau (1978, 1985), parten de que algunas tareas importantes para los estudiantes universitarios se basan en el empleo del aprendizaje memorístico para retener la información, así

como, aprender de libros de texto y consulta, de apuntes, de artículos de revistas científicas, etc.

Por estos motivos, Cook y Mayer centrándose en un problema de aprendizaje específico, es decir, en el problema, cómo las estrategias de lectura inciden sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, e identifican cuatro tipos de estrategias de aprendizaje:

- **Estrategias de lectura.** La lectura es considerada como uno de los principales medios para recibir información, aquí radica la importancia de dominar las estrategias relacionadas con esta actividad. Las estrategias de lectura no van encaminadas a desarrollar la velocidad lectora sino que pretenden que el proceso lector sea lo más eficaz posible, es decir, que la velocidad de lectura y la comprensión lectora están muy relacionadas, y sobre todo que el lector sepa adaptar su velocidad de lectura a la complejidad o dificultad del texto además de atender a la finalidad de esa lectura, ya que no es lo mismo una lectura de distracción o entretenimiento como una novela que la lectura de un texto científico que debe ser retenido.

- **Procesamiento de la información.** Esta estrategia integra cuatro procesos básicos denominados: Selección, Adquisición, Construcción e Integración de la información leída previamente.

- La selección se apoya en el subrayado y la toma de apuntes.

- La adquisición se centra en el paso de la información recibida desde la memoria sensorial o inmediata a la memoria a largo plazo.
- La construcción o “masificación” de contenidos se relaciona con la creación de conexiones entre las distintas ideas adquiridas.
- La integración supone relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos.
- **Medidas de ejecución.** Son las conductas que los aprendices ponen en práctica para desarrollar determinadas actividades, por ejemplo, en la lectura encontramos pruebas de velocidad, comprensión, etc.
- **Resultados de aprendizaje.** Éstos son concebidos como la información que es retenida en el cerebro, para ello se llevan a cabo procesos de asimilación en la que la información tras ser captada sensorialmente es procesada y almacenada en la memoria a largo plazo.

Siguiendo el ejemplo de la lectura, serían los conocimientos que el lector adquiere a consecuencia de la lectura.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN WEINSTEIN Y MAYER (1986)

La clasificación de las estrategias de aprendizaje que ofrecen estos autores se ubica dentro de su propuesta de un modelo de enseñanza-aprendizaje, que a su vez está basada en la propuesta de Cook y Mayer (1983) desarrollando las dimensiones establecidas por éstos: Selección, adquisición, construcción e integración.

Las aportaciones de estos autores en el campo del aprendizaje y la memoria y la elaboración de un inventario de aprendizaje y estrategias de estudio (L.A.S.S.I. – Learning and Study Strategies Inventory), les ha permitido ocupar un lugar preeminente dentro de las investigaciones llevadas a cabo en esta temática. La clasificación que realizan de las estrategias de aprendizajes se basa en ocho dimensiones principales:

- **Estrategias de Repetición. Tareas de aprendizaje sencillas.**

Estas estrategias se emplean para reproducir contenidos que han sido estructurados a modo de lista.

- **Estrategias de Repetición. Tareas de aprendizaje complejas.**

Estas estrategias deben emplearse para procesar la información a aprender (subrayando, copiando, etc.) que está distribuida a lo largo de un texto organizado por párrafos.

- **Estrategias de Elaboración. Tareas de aprendizaje sencillas.**

Estas estrategias se emplean para aumentar la significatividad de los contenidos a aprender, como listas arbitrarias de información. Una estrategia que podría emplearse es formar frases con significado para que puedan evocarse posteriormente, también pueden asociarse imágenes a los contenidos para hacer más fácil su recuerdo.

- **Estrategias de Elaboración. Tareas de aprendizaje complejas.**

El empleo de estas estrategias se orienta a relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos del estudiante.

Son acciones como resumir un texto, realizar anotaciones, etc.

- **Estrategias de Organización. Tareas de aprendizaje sencillas.**

Son estrategias catalogadas de “activas” ya que suponen transformar la información original superando la mera repetición en otra nueva información más comprensiva para el aprendiz.

- **Estrategias de Organización. Tareas de aprendizaje complejas.**

Estas estrategias son las más empleadas en ámbitos educativos, desde primaria a la Universidad, tratan de reelaborar la información a aprender para aumentar su significatividad, para ello se identifican las ideas principales, se seleccionan y reelaboran, se estructuran a modo de esquema o mapa de conceptos, etc.

- **Estrategias de Control de la comprensión.**

Estas estrategias forman parte de la meta cognición, es decir, el conocimiento que el aprendiz tiene de sus propios procesos cognitivos, del modo de controlarlos, aplicarlos, evaluarlos, etc. Se emplean en actividades como identificación y solución de problemas abstractos, formulación de cuestiones durante las lecturas, etc.

- **Estrategias Afectivas.**

Las estrategias afectivas se emplean para generar y proteger un clima cognitivo que fomente el aprendizaje, desarrollando esta actividad de un modo relajado, eliminando distracciones, reduciendo ansiedades entre los aprendices, etc.

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS SEGÚN BELTRÁN (1993)

El proceso de aprendizaje, según este autor, se inicia con la sensibilización y se culmina con la evaluación, aunque en medio se sitúan la atención, la adquisición, la personalización, la recuperación y el transfer.

Para facilitar la comprensión de este tema Beltrán ha realizado un cuadro en el que sintetiza e integra los procesos de aprendizaje y los relaciona con las estrategias correspondientes.

Estas estrategias, a su vez, puede ser desarrollada mediante la utilización de diversas técnicas o tácticas, pero delimitando que la

relación existente entre proceso y estrategia es más estrecha que la que existe entre estrategia y técnica, ya que algunas técnicas pueden desarrollar varias estrategias.

A continuación presentamos una tabla en la que se integran los procesos de aprendizaje y las estrategias asociadas a cada uno de estos procesos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

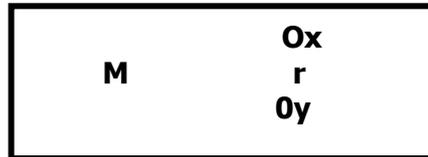
El estudio realizado es de tipo Descriptivo. Según *Hernández, Fernández y Baptista (2003)* los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En nuestro estudio se ha caracterizado la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior tecnológico.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación utilizado es el Correlacional, ya que se trató de establecer el grado de relación existente entre la motivación académica y las estrategias de aprendizaje en la muestra de estudio.

Según *Hernández, Fernández, Baptista (2003)* este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto en particular).

Al esquematizar este tipo de investigación obtenemos el siguiente diagrama:



En el esquema:

M = Muestra de investigación

Ox, Oy = Observaciones de las variables

◇ Motivación Académica

◇ Estrategias de aprendizaje

r = Relaciones entre variables

Se asume en este diseño una probabilidad del 90% de correlación entre las variables.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

Población:

La población de estudio estará constituida por ciento dieciocho (118) estudiantes de ambos sexos del I ciclo del centro de

estudios generales del Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI), turno tarde.

Muestra:

De dicha población se seleccionó una muestra representativa mediante la técnica de muestreo probabilística y por afijación proporcional.

Para la estimación del tamaño de la muestra se aplicó la siguiente fórmula.

$$M = \frac{1.96^2 * 118 * 0.5 * 0.5}{0.5 (118-1) + 1.96 * 0.5 * 0.5} = 90$$

Donde:

Z = Nivel de confianza al 95%

P = variabilidad +

Q = variabilidad –

N = Tamaño de la población

E = Margen de error.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Escalas de Motivación

Para llevar a cabo la presente investigación de campo, se aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA), diseñada por Manassero y Vásquez (2000); esta escala es un inventario de 24 preguntas cerradas de tipo Escala Likert; que reflejan razones que justifican la asistencia a clase en la universidad. La escala está planteada como respuestas a la pregunta ¿por qué vas a la universidad? Y los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades académicas. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del estudiante que responde. Las variables definidas en la EMA son: Motivación Intrínseca (MI), que comprende las categorías motivación relacionada con la tarea, motivación relacionada con autovaloración y motivación relacionada con valoración social; Motivación Extrínseca (ME).

Escalas de la sección Estrategias de Aprendizaje

Se utilizará la Escala ACRA - Abreviada (Justicia y De la Fuente, 1999) que es una adaptación simplificada de la Escala ACRA (Román y Gallego, 1994) para alumnos universitarios.

Análisis descriptivo de la escala

La escala ACRA - Abreviada consta de tres dimensiones, 13 sub factores y 44 ítems:

Dimensión I. Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje (25 ítems):

I Selección y organización.

II Subrayado.

III Conciencia de la funcionalidad de las estrategias.

VI Estrategias de elaboración.

V Planificación y control de la respuesta en situación de la evaluación.

VI Repetición y relectura.

Dimensión II. Estrategias de apoyo al aprendizaje (14 ítems)

VII Motivación intrínseca.

VIII Control de la ansiedad.

IX Horario y plan de trabajo.

X Apoyo social.

XI Horario y plan de trabajo.

Dimensión III. Hábitos de estudio (5 ítems)

XII Comprensión.

XIII Hábitos de estudio.

3.5. TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y

PRESENTACIÓN DE DATOS:

Técnicas:

Entre las principales técnicas utilizadas en la investigación, tuvimos:

- El Análisis de documentos, se utilizó en todo el desarrollo de la investigación consultando información primaria, secundaria y terciaria.
- La Entrevista, la cual se aplicó en el momento de evaluación de las variables; la misma que permitió confirmar datos relacionados con las variables de control.

Las técnicas de procesamiento y análisis de datos aplicados fueron las de tipo descriptivo e inferencial como el análisis de frecuencia y porcentual, la Prueba Chi cuadrada y la Correlación de Pearson.

Prueba Chi Cuadrada

El valor de la prueba chi cuadrada se obtiene mediante la siguiente expresión:

$$X^2 = \sum \frac{(F_o - F_e)^2}{F_e}$$

Dónde:

Fo = frecuencias observadas

F_e = frecuencias esperadas

Se considera los grados de libertad (G.L.) que se deduce según el número de filas y columnas que tiene la tabla de contingencia o bidimensional.

Si: $m = N^\circ$ de filas

$n = N^\circ$ de columnas

Entonces: $GL = (m-1) (n-1)$

Al tomar decisiones acerca de parámetros, se comparan los valores observados de chi cuadrada calculados en los datos de la muestra con los valores críticos de la distribución teórica de chi cuadrada, con $(c-1) (f-1)$ grados de libertad y a un nivel de significación específico.

Para los cálculos estadísticos efectuados a partir de los datos de las muestras se ha utilizado un nivel de significación de 0.0001.

Coefficiente de Correlación de Pearson

$$r = \frac{N \cdot \sum xy - (\sum x) (\sum y)}{\sqrt{[N \cdot \sum x^2 - (\sum x)^2] [N \cdot \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Donde:

$N =$ Tamaño de la muestra

x = Puntaje en la variable x

y = Puntaje en la variable y

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba de elección para establecer el grado de relación existente entre dos variables cuantitativas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS:

En la investigación se encontraron los siguientes resultados:

TABLA 01 - DISTRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN ACADEMICA		
CODIGO	Fi	%
Nunca	7	8%
muy pocas veces	23	26%
algunas veces	25	28%
casi siempre	22	24%
Siempre	13	14%
TOTAL	90	100%

Gráfico 01 - Motivación Académica.



Fuente: Tesista

INTERPRETACIÓN:

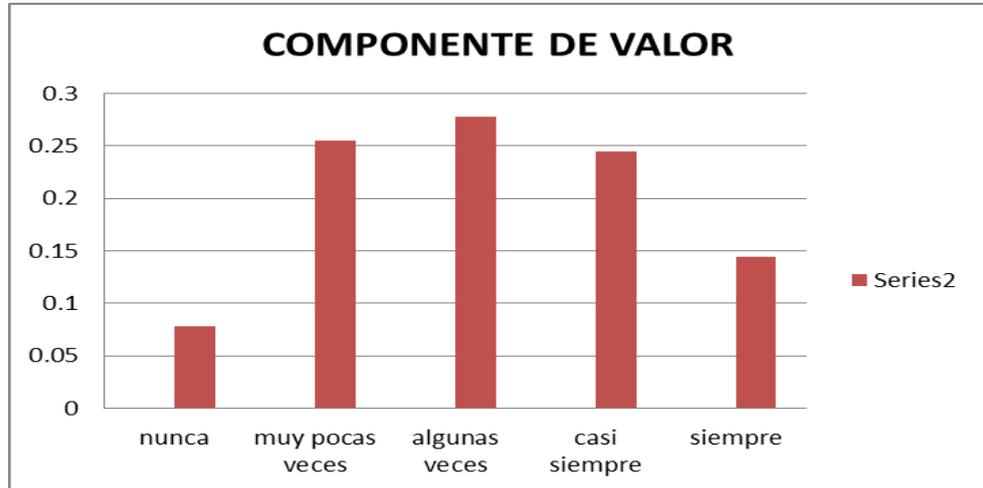
Un 8% asegura que nunca tienen motivación académica, un 26% nos dice que esto se da muy pocas veces tienen motivación académica. Mientras tanto un 28% asegura que algunas veces tienen motivación académica. Un 24 % nos indica que casi siempre tienen motivación académica y solo un 14 % asegura que si tienen motivación académica.

EVALUACIÓN DE FACTORES

ITEM 1	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 12
ITEM 18	ITEM 20	ITEM 21	ITEM 23

TABLA 02		
DISTRIBUCIÓN MOTIVACIÓN ACADÉMICA		
COMPONENTE DE VALOR		
CODIGO	Fi	%
Nunca	7	8%
muy pocas veces	30	33%
algunas veces	25	28%
casi siempre	18	20%
Siempre	10	11%
TOTAL	90	100%

Gráfico 02 - Motivación Académica, dimensión componente de valor



Fuente: Tesista

INTERPRETACIÓN:

Un 8% asegura que nunca tienen motivación académica con respecto al componente de valor, un 33% nos dice que esto se da muy pocas veces. Mientras tanto un 28% asegura que algunas veces. Un 20% nos indica que casi siempre y solo un 11% asegura siempre tienen motivación académica en el componente valor.

ITEM 2	ITEM 3	ITEM 7	ITEM 8
ITEM 9	ITEM 13	ITEM 15	ITEM 19

TABLA 03		
DISTRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN ACADEMICA		
COMPONENTE DE EXPECTATIVAS		
CODIGO	Fi	%
Nunca	6	7%
muy pocas veces	25	28%
algunas veces	29	32%
casi siempre	18	20%
siempre	12	13%
TOTAL	90	100%

Gráfico 03 - Motivación Académica, dimensión componente de expectativas.



Fuente: Tesis

INTERPRETACIÓN:

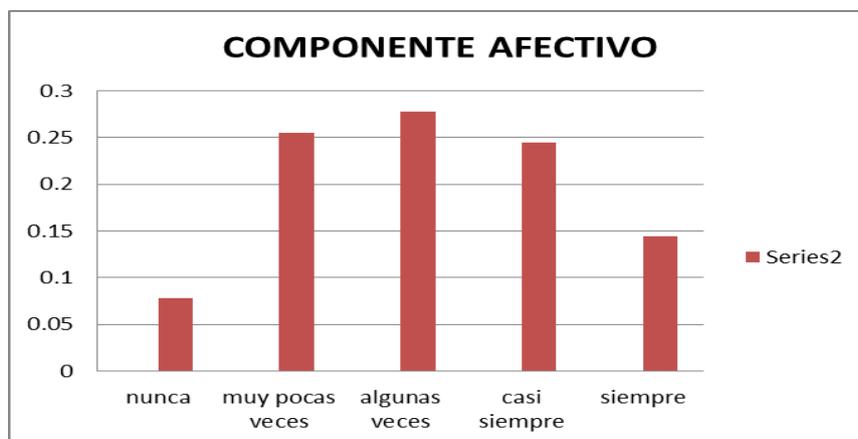
Un 7% asegura que nunca tienen motivación académica con respecto al componente expectativas, un 28% nos dice que esto se da muy pocas veces. Mientras tanto un 32% asegura es algunas veces. Un 20% nos

indica que casi siempre y solo un 13% asegura con firmeza que siempre tienen metas académicas con respecto al componente de expectativas.

ITEM 4	ITEM 10	ITEM 11	ITEM 14
ITEM 16	ITEM 17	ITEM 22	ITEM 24

TABLA 04		
DISTRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN ACADEMICA		
COMPONENTE AFECTIVO		
CODIGO	Fi	%
Nunca	7	8%
muy pocas veces	13	14%
algunas veces	25	28%
casi siempre	29	32%
Siempre	16	18%
TOTAL	90	100%

Gráfico 04 - Motivación Académica, dimensión componente efectivo.



Fuente: Tesista

INTERPRETACIÓN:

Un 8% asegura que nunca tienen motivación académica en el componente efectivo, un 14% nos dice que esto se da muy pocas veces. Mientras tanto un 28% asegura que algunas veces se da. Un 32% nos indica que casi siempre y solo un 18% asegura con firmeza que siempre tienen motivación académica en el componente efectivo.

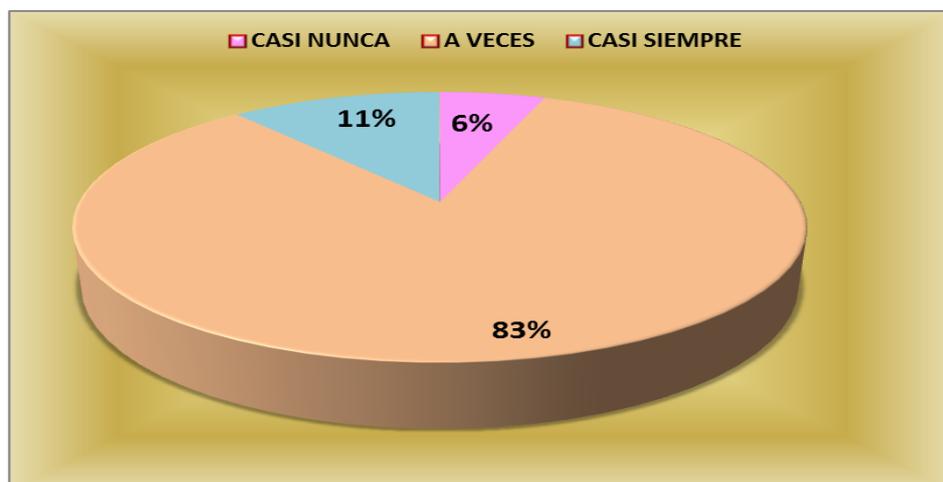
4.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Tabla 05

Uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes

USO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CASI NUNCA	5	5.6	5.6	5.6
A VECES	75	83.3	83.3	88.9
CASI SIEMPRE	10	11.1	11.1	100.0
Total	90	100.0	100.0	

Gráfico 05. Uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes



Fuente: Tesista

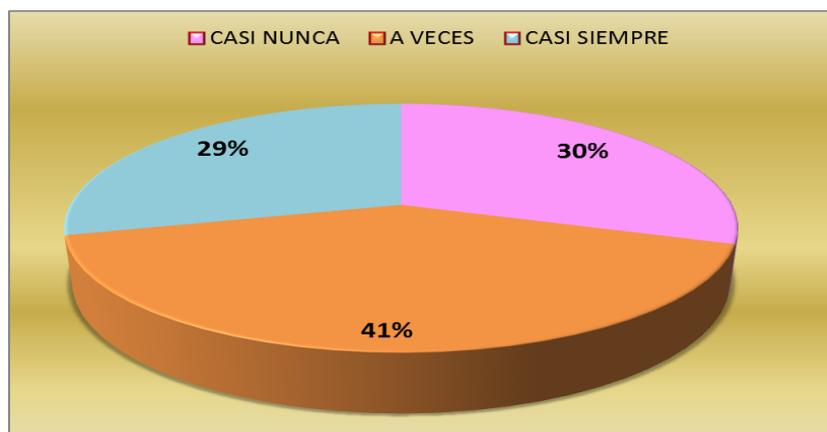
El 6% de los estudiantes casi nunca usan las estrategias de aprendizaje, el 83% de los estudiantes a veces usan las estrategias de aprendizaje y un 11% de los estudiantes casi siempre usan las estrategias de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes a veces usan las estrategias de aprendizaje.

Tabla 06

Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión adquisición de la información

USO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CASI NUNCA	27	30.0	30.0	30.0
A VECES	37	41.1	41.1	71.1
CASI SIEMPRE	26	28.9	28.9	100.0
Total	90	100.0	100.0	

Gráfico 06: Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión adquisición de la información



Fuente: Tesista

El 30% de los estudiantes casi nunca usan la adquisición de la información como estrategia de aprendizaje, el 41% de los estudiantes a veces usan la adquisición de la información como estrategia de aprendizaje y un 29% de los estudiantes casi siempre usan la adquisición de la información como estrategia de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes a veces usan la adquisición de la información como estrategia de aprendizaje.

Tabla 07

Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión codificación de la información

USO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CASI NUNCA	12	13.3	13.3	13.3
A VECES	57	63.3	63.3	76.7
CASI SIEMPRE	21	23.3	23.3	100.0
Total	90	100.0	100.0	

Gráfico 07. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión codificación de la información



Fuente: Tesista

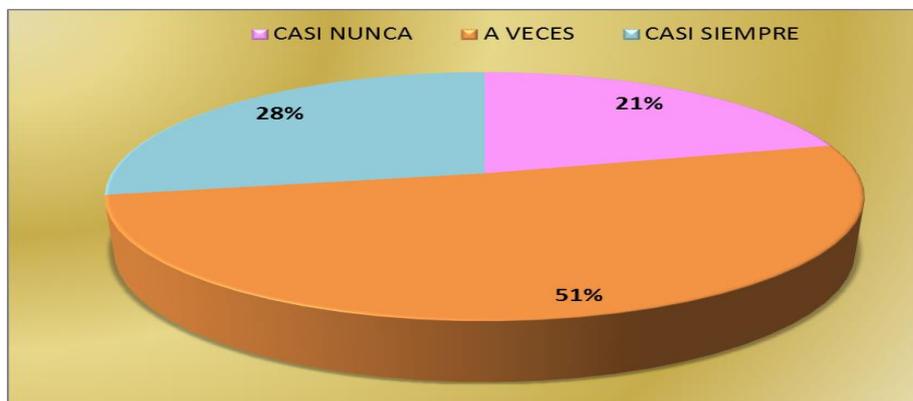
El 13% de los estudiantes casi nunca usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje, el 64% de los estudiantes a veces usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje y un 23% de los estudiantes casi siempre usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes a veces usan la codificación de la información como estrategia de aprendizaje.

Tabla 08

Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión recuperación de la información.

USO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CASI NUNCA	19	21.1	21.1	21.1
A VECES	46	51.1	51.1	72.2
CASI SIEMPRE	25	27.8	27.8	100.0
total	90	100.0	100.0	

Gráfico 08. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión recuperación de la información



Fuente: Tesista

El 21% de los estudiantes casi nunca usan la recuperación de la información como estrategia de aprendizaje, el 51% de los estudiantes a veces usan la recuperación de la información como estrategia de aprendizaje y un 28% de los estudiantes casi siempre usan la recuperación de la información como estrategia de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes a veces usan la recuperación de la información como estrategia de aprendizaje.

Tabla 09

Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión apoyo al procesamiento de la información

USO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CASI NUNCA	22	24.4	24.4	24.4
A VECES	46	51.1	51.1	75.6
CASI SIEMPRE	22	24.4	24.4	100.0
total	90	100.0	100.0	

Gráfico 09. Uso de las estrategias de aprendizaje, dimensión apoyo al procesamiento de la información



Fuente: Tesista

El 25% de los estudiantes casi nunca usan el apoyo al procesamiento de la información como estrategia de aprendizaje, el 51% de los estudiantes a veces usan el apoyo al procesamiento de la información como estrategia de aprendizaje y un 24% de los estudiantes casi siempre usan el apoyo al procesamiento de la información como estrategia de aprendizaje. Es decir, la mayoría de los estudiantes a veces usan el apoyo al procesamiento de la información como estrategia de aprendizaje.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Según la investigación realizada se puede decir en los resultados tenemos que los estudiantes solo algunas veces se sienten motivados académicamente y si lo vemos por componente y único que les brinda mayor satisfacción y motivación es el afectivo, se entiende que son adolescentes y jóvenes que se van a estudiar pensando en hacer amigos (relaciones sociales) .

Con respecto a las estrategias de aprendizaje en sus dimensiones de adquisición, codificación, recuperación, y procesamiento de la información, en el cual más resalta los resultados, es en la adquisición de la información porque se cuenta con internet colocar el buscar y adquieren basta información lo que manifiestan y se evidencia es el resultados es la dificultad para selección, ordenar y procesar la información que les sirva para los fines que requieran.

Según David Ausubel (1918-2008), uno de los grandes teóricos del aprendizaje por descubrimiento, son tres las características básicas del aprendizaje significativo: 1- una disposición y actitud favorable del alumno para aprender (motivación), 2- una organización lógica y coherente del contenido, 3- la presencia de conocimientos

previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido (cognición).

Con respecto a los componentes de motivación es importante entender que el componente de valor – metas de aprendizaje responde a la siguiente pregunta ¿Por qué realizo esta tarea?, componente de expectativa – autopercepciones y creencias responde a la pregunta ¿soy capaz de realizar esta tarea?,

En el componente afectivo – reacciones emocionales responde a la siguiente interrogante ¿Cómo me siento con esta tarea?

Las estrategias de aprendizaje son las acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren durante el aprendizaje, que tienen gran influencia en el grado de motivación e incluyen aspectos como la adquisición, retención y transferencia. Estos autores consideran a las estrategias como técnicas que pueden ser enseñadas para ser usadas durante el aprendizaje. De esta manera, la meta de cualquier estrategia particular de aprendizaje será la de afectar el estado motivacional y afectivo y la manera en la que el estudiante selecciona, adquiere, organiza o integra un nuevo conocimiento.

En cualquier caso la toma de decisiones frente a la escogencia de una estrategia de aprendizaje, partirá de entender ésta como un medio para la construcción del conocimiento, a partir del análisis, la

evaluación, el pensamiento crítico, la reflexión y el debate. Retomando a Newman y Wehlage (1993), las estrategias usadas se deberán orientar al aprendizaje autentico que está caracterizado por cinco características: pensamiento de alto nivel, profundidad del conocimiento, conexiones con el mundo real, dialogo sustantivo y apoyo social para el aprovechamiento del alumno.

CONCLUSIONES

- Según los resultados de la investigación se puede concluir que la mayoría (28% - 25 sujetos), solo algunas veces tienen motivación académica y el (83% - 75 sujetos) a veces hacen uso de las estrategias de aprendizaje según estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI).
- En la motivación académica en sus componentes: expectativas, valor y afectivo solo algunas veces se ponen de manifiesto estos componentes y se puede concluir que algunas veces se siente motivados académicamente los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI).
- Se concluye que la motivación académica en su componente **expectativa** la mayoría (32% - 29 sujetos) indicaron que algunas veces se pone de manifiesto este tipo de motivación en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI).
- Se concluye que la motivación académica, componente **valor**, la mayoría (33% - 30 sujetos) señalaron que muy

pocas veces tienen presente este tipo de motivación en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI).

- Se concluye que la motivación académica, componente **afectivo**, la mayoría (32% - 29 sujetos) manifestaron que casi siempre gozan de este tipo de motivación en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI)
- Se concluye que las estrategias de aprendizaje en sus diversas dimensiones (adquisición, codificación, recuperación, y procesamiento de la información), el 83 % indican que solo a veces le ponen en ejecución los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI).

SUGERENCIAS

- Que, la Instituciones Educativa de todos los niveles promuevan la motivación académica en sus estudiantes para lograr mejores resultados en su formación profesional.
- Que, se incentive el desarrollo y/o validación de programas para el desarrollo tanto de la motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel superior.
- Que, se difunda los resultados obtenidos, a fin de generar nuevos problemas de investigación en los participantes de los programas de maestría y doctorado de las Escuelas de Postgrado del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acosta, M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Aljibe. Málaga.
- Albaraladejo, I. y Lafuente, M. (1999). *Un estudio sobre el rendimiento universitario*. Universidad de Murcia.
- Aliaga, J. (2003). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria y el rendimiento en matemática y lenguaje (construcción de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich y DeGroot)*. Tesis para optar el Grado de Doctor en Psicología. UIGV.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Atkinson, J. (1984). *Una introducción a la motivación*. Nueva York. D. Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinantes of risktaking behavior. *Psychological Review*, 6, 359-372.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beltran, J. y Bueno, J. (1997). *Psicología de la educación*. Alfaomega: México.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Cerezo, M. y Casanova, P. (2004). *Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria*. Departamento de psicología, Universidad de Jaen.
- Diaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc Graw-Hill.
- Eccles, J. S. (1984). Sex differences in achievement patterns. In T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 32, pp. 97–132). Lincoln, NE: Univ. of Nebraska Press.
- Eccles, J.S., Blumenfeld, P.B., & Wigfield, A. (1984). Ontogeny of self- and task beliefs and activity choice. *Funded grant application to the National Institute for Child Health and Human Development (Grant RO1-HD17553)*.
- Feather, N. T. (1982). *Expectations and actions: expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Psicología General. Motivación y emoción*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces.

- Gonzales, C. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. 2da ed. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Gonzales, M. (1997). *La motivación académica y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona. EUNSA.
- Gonzalez, M.C. y Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, R.; Piñeiro, I.; Rodríguez, S.; Suárez, J. y Valle, A. (2000). *Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales*. Universidad de la Coruña.
- González-Pienda, J.A. y otros (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid. Pirámide.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw-Hill.
- Labinowicz, ED. (1988). *Introducción a Piaget: Pensamiento Enseñanza-Aprendizaje*. Addison-Wesley: Iberoamericana, USA.
- Maddaleno, M. (1992). Problemas Escolares. *Rev. de la OMS-OPS/Serie Paltex Nº 20*, pp. 450-445.
- Markus, H.E. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Meza, A. (1994). *Estudio del rendimiento académico de los alumnos de sexto año de la Educación General Básica de la Dirección Regional de San José*. Tesis de Post-Grado. Facultad de Educación no publicada Universidad de Costa Rica.
- Ministerio de Educación. (1998). *Creer Hacia un Sistema Nacional de evaluación de Rendimiento. Dirección Regional de Educación de la Libertad: Dirección Técnico Pedagógica*. Trujillo.
- Moore, K. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Moreno, R.; Martínez, R. y Varela, J. (2002). *Mejora del rendimiento académico en una materia universitaria mediante el fomento del aprendizaje significativo*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Mosquera, M.J.; Yarnoz, M.C. y Gomez, M. (1978). *El rendimiento estudiantil universitario*. Caracas: Equinoccio.
- Núñez, J. et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, Vol. 10, nº 1, pp. 97-109
- Núñez, J.C., Gonzales-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales*,

- atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Pérez, A. y Castejón, J. (2000). *Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica*. Universidad de Alicante.
- Pintrich, P. y Degroot, E. (1990). Motivación y autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicología educativa*, 82 (1),33-40.
- Pintrich, P.R.; Roeser, R.W. & De Groot, E.A. (1994). Classroom And Individual Differences In Early Adolescents' Motivation And Self-Regulated Learning. *Journal Of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Piñero, L.J.; Rodríguez A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. *Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36*. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Roces, C., Gonzales, M. y Touron, J. (1997). Expectativas de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 99-123.
- Stipek, D.J., y Mac iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Valdés, A.; Terrazas, M.; Madueño, M.; Carlos, E. y Urías, M. (2010). Motivación hacia el estudio en alumnos de bachillerato. *Revista electrónica praxis investigativa ReDE*, 2(3), 6-14.
- Valle, A.; González, R.; Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 6, pp. 53-68.
- Weiner, B. (1987). *Teoría de la atribución causal*. Nueva York. Springer-Verlag.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Zevallos, A. (1998). *Motivación de logro y rendimiento académico*. Lima. Tesis de Maestría en Investigación y Docencia Universitaria. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

ANEXOS

Escala de Motivación Académica (EMA)

Edad: _____ Sexo: _____

Los siguientes describen una razón que puede servir para explicar por qué los estudiantes asisten a clase a la universidad. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir a la universidad (señala el número apropiado).

1. Porque obtener un título me permitirá encontrar un trabajo bien pagado.					
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.					
3. Porque la educación me prepara para hacer postgrado después.					
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me agrada					
5. No lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo.					
6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.					
7. Para obtener un título universitario.					
8. Para obtener después un trabajo de prestigio y categoría.					

9. Porque me permitirá escoger un trabajo en el área que me interesa.					
10. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.					
11. Porque me permite sentir el placer de superarme.					
12. Porque tener éxito y aprobar me hace sentir importante.					
13. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.					
14. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.					
15. Porque me ayudará a realizar la elección de una ocupación laboral.					
16. No sé bien porqué vengo a la universidad.					
17. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares.					
18. Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.					
19. Para obtener en el futuro el salario que me interesa.					
20. Porque los estudios me permiten aprender las cosas que me interesan.					
21. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.					
22. No lo sé. No entiendo que estoy haciendo en la universidad.					
23. Porque me permite obtener buenas calificaciones en los estudios.					
24. Porque puedo demostrar que obtengo éxito en mis estudios.					

ACRA

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes... es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no las haya utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje.

- A. NUNCA O CASI NUNCA
- B. ALGUNAS VECES
- C. BASTANTES VECES
- D. SIEMPRE O CASI SIEMPRE

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación marca en la Hoja de Respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tú opinión y desde e conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Ejemplo:

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.....A B C D

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia **BASTANTES VECES** y por eso contesta la alternativa C.

Esta Escala no tiene límite de tiempo para su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible de tu manera de procesar la información cuando están estudiando artículos, monografías, textos, apuntes..., es decir, cualquier material a aprender.

**ESCALA ACRA –ABREVIADA
PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS**

Sexo..... Edad..... Ciclo de Estudios.....

**Nº Ítem Dimensión I. ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y DE CONTROL
DEL APRENDIZAJE**

1. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriores subrayadas.
2. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
3. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.
4. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.
5. Dedico un tiempo a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.
6. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos o conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.

7. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que parecen más importantes.

8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.

9. Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.

10. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), alguno de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.

11. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis...)

12. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante la repetición y nemotecnias.

13. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.

14. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc.; que elaboré al estudiar.

15. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...)

16. Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a recordarme de lo importante.

17. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.

18. Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.

19. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.

20. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.

21. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.

22. Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy decir o escribir.

23. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que ha preguntado o quiero responder.

24. Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.

25. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.

Nº Ítem Dimensión II. ESTRATEGIAS DE APOYO AL APRENDIZAJE

26. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.

27. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.

28. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.

29 Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.

30. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.

31. Procuo que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación.

32. Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo para concentrarme mejor en el estudio.

33. En el trabajo, me estimula cambiar intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que voy estudiando.

34. Evito o resuelvo, mediante el dialogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.

35. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.

36. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.

37. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.

38. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.

39. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.

Nº Ítem Dimensión III. HÁBITOS DE ESTUDIO

40. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.

41. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.

42. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.

43. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.

44. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.

MATRÍZ DE CONSISTENCIA

VARIABLES	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	METODOLOGÍA
<p>MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL I CICLO DEL CENTRO DE ESTUDIOS GENERALES DEL SERVICIO NACIONAL DE ADIESTRAMIENTO EN TRABAJO INDUSTRIAL (SENATI) – 2015.</p>	<p>Problema general:</p> <p>¿Qué relación existe entre la motivación académica y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>¿Cuál es el nivel de motivación académica en sus componentes: expectativas, valor y afectivo en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?</p> <p>¿Cuál es el nivel de uso de estrategias de aprendizaje</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Establecer la relación existente entre la motivación académica y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Identificar el nivel de motivación académica en sus componentes: expectativas, valor y afectivo en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de</p>	<p>Hipótesis principal</p> <p>H1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>H0. No existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación académica y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>Hipótesis secundarias:</p> <p>H1. El nivel de motivación académica en sus componentes: expectativas, valor y afectivo en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio</p>	<p>Tipo de investigación:</p> <p>Investigación descriptiva.</p> <p>Diseño de investigación:</p> <p>Descripción – correlaional.</p> <p>Población:</p> <p>Ciento dieciocho (118) estudiantes de ambos sexos del I ciclo del centro de estudios</p>

	<p>en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI)-2015?</p> <p>¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente expectativa y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?</p> <p>¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente valor y el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?</p> <p>¿Qué relación existe entre la motivación académica, componente afectivo y el</p>	<p>adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>Describir el uso de las estrategias de aprendizaje predominantes en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>Determinar el grado de relación existente entre la motivación académica, componente expectativa y el uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p>	<p>nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015 es significativamente alto.</p> <p>H0. El nivel de motivación académica en sus componentes: expectativas, valor y afectivo en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015 no es significativamente alto.</p> <p>H2. El uso de las estrategias de aprendizaje predominantes en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015 es diverso.</p> <p>H0. El uso de las estrategias de aprendizaje predominantes en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015 no es diverso.</p> <p>H3. Existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente</p>	<p>generales del Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI), turno tarde.</p> <p>Muestra:</p> <p>90 estudiantes del SENATI.</p>
--	--	--	--	--

	<p>uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015?.</p>	<p>Determinar el grado de relación existente entre la motivación académica, componente valor y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>Determinar el grado de relación existente entre la motivación académica, componente afectivo y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p>	<p>expectativa y el uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>H0. No existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente expectativa y el uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>H4. Existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente valor y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>H0. No existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente valor y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I</p>	
--	---	--	---	--

			<p>ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>H5. Existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente afectivo y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p> <p>H0. No existe una relación estadísticamente alto entre la motivación académica, componente afectivo y el uso las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo del centro de estudios generales del servicio nacional de adiestramiento en trabajo industrial (SENATI) -2015.</p>	
--	--	--	--	--