



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría  
PERFILES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIÑAS  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA.  
¿Orientadas desde la autorregulación, la regulación externa o la carencia de  
regulación?

Presentado por:  
Luisa Villar López  
Para optar al título de  
Magister en Educación

Tutor  
Dr. J. Reinaldo Martínez-Fernández

Caracas, septiembre 2013

## Agradecimientos

A Dios, quien siempre tiene un plan más perfecto que el mío.

A mis padres, Luis y María del Carmen, por permitirme estudiar y apoyarme en  
mis sueños y metas.

A mi hermana, María del Carmen, que siempre termina siendo mi apoyo práctico  
en diferentes circunstancias.

A mi esposo, Albert José, que es un soplo constante de paciencia y superación.

A mi tutor, Reinaldo, por ser maestro y guía en este camino de aprendizaje y  
desarrollo personal y profesional. Gracias por su tiempo y paciencia.

A mis estudiantes, que con su inocencia y sueños por realizar me motivan a dar  
cada día lo mejor de mí.

A todos muchas gracias y que Dios los bendiga.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

PERFILES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIÑAS  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

¿Orientadas desde la autorregulación, la regulación externa o la carencia de regulación?

Autora: Luisa Villar López

Tutor: J. Reinaldo Martínez-Fernández

Fecha: septiembre 2013

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el perfil de aprendizaje y el rendimiento académico en una muestra de niñas venezolanas de Educación Primaria, específicamente tercer grado. En tal sentido, se describieron las concepciones de aprendizaje, las estrategias de procesamiento, de regulación y de orientación motivacional bajo el modelo teórico de Vermunt (1998; 2005). A partir de la descripción de éstos cuatro componentes principales (análisis factorial) se identificaron los perfiles y su relación con el rendimiento académico en el periodo de un lapso. Adicionalmente, y siguiendo un análisis centrado en los sujetos (conglomerados) se definieron, otros, cinco perfiles de aprendizaje. Finalmente, se discute el papel de las estrategias de regulación en cada uno de los perfiles identificados, y en el rendimiento académico.

El estudio se fundamentó en un diseño factorial apoyado en análisis descriptivo, univariado y multivariado. Se realizó una recogida de datos cualitativos (entrevistas) que apoyó el proceso de análisis. Participan 30 niñas de un colegio privado de la ciudad de Caracas. Los datos se obtuvieron de cuatro instrumentos: (1) el CONAPRE y una entrevista semi-estructurada ¿Qué es aprender? (ambos de Martínez-Fernández, 2004) para la concepción de aprendizaje; (2) la sub-escala de estrategias de regulación del ILS de Vermunt (1998); (3) una serie de ítems relativos a las estrategias de procesamiento y motivación del MSLQ en las versiones de Pintrich *et al.* 1988, Martínez-Fernández y Galán (2000).

Se obtuvieron cuatro patrones identificados desde las variables (factores): *MD externo en acción*, *MD epistémico*, *RD-AD epistémico* y *UD en acción* y cinco patrones desde los sujetos (conglomerados): *epistémicas*, *disonantes positivas*, *consonantes básicas*, *actuales* y *pasivas-idealistas*. El análisis de las estrategias de regulación indica la existencia de una característica “particular” que

es la presencia de la regulación mixta (autorregulación y regulación externa). En conjunto, no se obtienen los patrones típicos según Vermunt (2005), ni una clara coherencia entre los motivos y estrategias para aprender. Finalmente, se presentan aportes y recomendaciones para la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria venezolana.

Descriptores: Patrones de aprendizaje, concepciones de aprendizaje, estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, orientación motivacional, rendimiento académico, Educación Primaria.

## Índice de contenidos

Capítulo I. El problema	1
Planteamiento del problema	1
Justificación y propósito	6
Enunciado del problema	9
Objetivos	10
Objetivo General	11
Objetivo Específicos	11
Capítulo II. Revisión de la literatura	12
Autorregulación como constructo	12
Patrones de aprendizaje	23
Educación Primaria en Venezuela y rendimiento académico	31
Patrones de aprendizaje, Educación Primaria y rendimiento académico	34
Sistema de hipótesis	36
Capítulo III. Metodología	38
Tipo de investigación	38
Diseño de investigación	38
Población y muestra	38
Población	38
Muestra	38
Sistema de variables	39
Variable Independiente	40
Variable Dependiente	41
Instrumentos	42
Validez y confiabilidad de los instrumentos	45
Procedimiento	51
Procesamiento de datos	52
Limitaciones del estudio	53
Capítulo IV. Resultados	54
Resultados	54
Discusión	71
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones	91
Conclusiones	91
Recomendaciones	98
Divulgación	100
Referencias	101
Anexos	
A. Validación CONAPRE	107
B. Validación entrevista ¿Qué es aprender?	120
C. Validación ILS	128
D. Validación MSLQ	146

E. Instrumento de estrategias de regulación, procesamiento y orientación motivacional para estudiantes de Educación Primaria	164
F. Cronograma	169
G. Niveles de concepciones. Entrevista ¿Qué es aprender?	171

#### Tablas

1. Componentes y factores de la autorregulación	15
2. Literales de evaluación	34
3. Operacionalización de las variables	40
4. Escala <i>ad-hoc</i> de rendimiento académico	45
5. Alfa de Cronbach para las concepciones de aprendizaje	47
6. Alfa de Cronbach para la escala de regulación	49
7. Alfa de Cronbach para las escalas de estrategias de procesamiento y orientación motivacional	50
8. Carga factorial para las sub-escalas en 4 factores, solución Oblimin para la muestra de niñas venezolanas Educación Primaria	55
9. Centro de conglomerados finales	57
10. Correlación de Spearman entre patrones de aprendizaje (factores) y rendimiento	62
11. Correlación de Pearson entre patrones de aprendizaje (factores) y rendimiento	63
12. Medias en el rendimiento global y específico según conglomerados de pertenencia	64
13. Residuos tipificados de los conglomerados y rendimiento académico	65
14. Correlación de Spearman entre rendimiento (global y específico) y las 14 sub-escalas originales	66
15. Relación entre estrategias de regulación y rendimiento global y específico	68
16. Residuos tipificados de los conglomerados y niveles de regulación	69

#### Figuras

1. Interrelación entre las actividades y motivos que dan origen a los patrones de aprendizaje	25
2. Clasificación de los patrones de aprendizaje	27
3. Resumen de los patrones de aprendizaje identificados	61
4. Correlación de las sub-escalas originales y rendimiento (global y específico)	67
5. Concepciones de aprendizaje, estrategias de procesamiento, estrategias de regulación y orientación motivacional	75
6. Patrones de aprendizaje y rendimiento académico (global y específico)	82
7. Estrategias de regulación y rendimiento	87

## Capítulo I: El problema

### *Planteamiento del problema*

En las aulas venezolanas es común observar a niños y niñas aprender de forma pasiva, memorística y centrada en el docente, como es lo tradicional; ya que las estrategias de enseñanza, tanto en la escuela pública como en la privada, así lo han promovido (Rivas, 2006; Rodríguez, 2000; Sánchez, 2002). Estas estrategias de aprendizaje, que parecen caracterizar a la escuela venezolana, están fomentadas por docentes con una concepción tradicional de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje. De este modo, los docentes ejercen el control acerca del cómo y cuándo se aprende; y los estudiantes se han convertido en unos “seguidores” pasivos de estos docentes.

Se puede inferir, sobre la base de la anterior declaración, que los estudiantes de Educación Primaria parece que no invierten el tiempo en aprender significativa y estratégicamente. Igualmente, no desarrollan de forma efectiva una motivación intrínseca hacia el proceso de aprender, pues para ellos no es una actividad de valor personal, autónoma y exitosa, sino “cumplir” con la tarea asignada.

Este panorama, de enseñanza tradicional, expositiva y aprendizaje memorístico-reproductivo, puede ser una de las razones que explica los altos índices de deserción de los estudiantes de Educación Primaria en Venezuela. En tal sentido, en el año escolar 2001-2002 (MECD, 2002), la deserción escolar se acentuaba a partir del séptimo grado en un 48%. Cabe destacar, que según el informe del Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Venezuela (SISOV) la

deserción escolar al igual que el nivel de repitencia para el año 2008-2009 ha disminuido en Educación Primaria y Secundaria. Es importante señalar, también, tomando en cuenta los índices internacionales de calidad, que no hay estudios recientes que muestren cifras actualizadas de rendimiento escolar y tasa de deserción escolar para Venezuela en Educación Primaria y su comparación con otros países de la región. Inclusive, existen muy pocas investigaciones que planteen el panorama educativo venezolano actual, en este nivel y con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el quehacer diario, los estudiantes de Educación Primaria reciben sus clases en pupitres alineados en filas fijas; y como recurso didáctico favorito, se emplea pizarrón y tiza. De este modo, las escuelas venezolanas parecen carecer de recursos, y según el informe PISA 2010, en el 100% de los colegios públicos del Estado Miranda hay escasez de material didáctico, y en el 62% de los privados, también. Así mismo, cabe destacar un mínimo uso de las TIC dentro de las aulas, y un alto uso de actividades escritas en cuadernos separados por cada materia, lo que demuestra la existencia de un currículo desarticulado, y un libro de texto que resume todos los contenidos a aprender dentro del año escolar (Rivas, 2006; Sánchez, 2002). Los docentes, por su parte, pretenden que en base a al libro de texto y a sus magistrales explicaciones, los estudiantes atiendan y “aprendan” para luego reproducir de la mejor de las maneras *“lo que ha dicho la maestra”* o *“lo que está en el libro”*.

Para “colmo de males” ese aprendizaje y el progreso de los estudiantes, se mide por medio de una prueba semanal, quincenal o mensual asignándole una escala cualitativa que varía dependiendo de la institución, pero que al final de todo

un año escolar queda resumida en varias letras (escala de promoción estipulada en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, 1999). En dicha escala, la letra “A” corresponde al nivel más alto y el más valorado por todos los miembros que forman parte del proceso educativo; aunque la “A” no signifique que el estudiante comprendió, construyó y otorgó significado a la información (aprender), sino más bien que adquirió los conocimientos y que es capaz, en el mejor de los casos, de reproducirlos (Garnica, 1997; López, 2001; Villamizar, 2005).

En el caso de Venezuela, en el año escolar 1998-1999, el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA) realizó un conjunto de evaluaciones en el dominio de competencias básicas en lenguaje y en matemáticas en niños y niñas de tercero a sexto grado de Educación Primaria. Los resultados arrojaron niveles de rendimiento muy bajos en competencia lingüística, comprensión lectora, cálculos, operaciones y geometría; además de un alto índice de repitencia en Educación Primaria (Castañeda & Bertone, 2000; *Word Data on Education*, 2006). Para el año escolar 2005-2006 se observa que el porcentaje de estudiantes repitentes ha disminuido para este nivel; sin embargo, se mantiene el bajo rendimiento estudiantil (MECD, 2005). En 2010 se realizó la evaluación PISA, únicamente en el estado Miranda, dando a conocer que un 60% de los estudiantes no superan las competencias básicas en matemática y ninguno alcanzan el nivel óptimo; mientras que un 42% no superan las competencias básicas en lectura y, en esta área, sólo un 1% alcanza el nivel óptimo; con un índice de repitencia del 15%.

Éste desalentador y preocupante panorama, se fundamenta, también, en tres estudios realizados en los últimos años, por el Banco Mundial, el BID y la

UNESCO. El primero indica, en pruebas de rendimiento escolar, que Venezuela ocupa el lugar más bajo del grupo de países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. El segundo señala, que Venezuela, dentro de los países de América Latina, tiene un notable atraso con respecto a otras regiones del mundo, como por ejemplo los países del sudeste asiático. Por último, el estudio realizado por la UNESCO con niños latinoamericanos de tercer y cuarto grado destaca, a excepción de Cuba, la existencia de una media de 10 puntos en los niños del continente, y Venezuela se ubica por debajo del puntaje (Castañeda & Bertone, 2000; *Word Data on Education*, 2006).

Ante todo este panorama, que es preocupante, y que se mantiene en la actualidad, es imperioso mejorar la calidad de la Educación Primaria en Venezuela. En tal sentido, hoy día, se discute la necesidad de basar la educación en prácticas de enseñanza que estimulen procesos de aprendizaje donde la construcción compartida de conocimientos esté presente en las aulas, donde los sujetos que aprenden desarrollen todo su potencial desde el punto de vista cognitivo y emocional; y donde sean éstos los que regulen su propio aprendizaje. Bajo ésta concepción, el proceso educativo debería estar centrado en los estudiantes y en los procesos cognitivos, metacognitivos y regulatorios que desarrollan para aprender (Beltrán, 1998; Burón, 1997; Vermunt, 1998; 2005). De este modo, se espera que los estudiantes desarrollen y adquieran una participación activa, guiados por docentes que centren su rol en ser mediadores del aprendizaje y desarrollando tareas académicas basadas en intereses y motivaciones que permitan la internalización de las habilidades e incidan en un mejor rendimiento académico.

En este sentido, se destaca la necesidad de que desde la Educación Primaria se estimulen procesos auténticamente constructivos, basados en la motivación intrínseca y la capacidad de autorregulación del aprendizaje. Desde esta concepción de la educación, se plantea necesario la investigación en Educación Primaria sobre patrones de aprendizaje.

Los patrones o perfiles de aprendizaje son definidos por Vermunt (1996; 1998) como el conjunto, coherente o no, de actividades de aprendizaje (estrategias de procesamiento y regulación) junto con una orientación motivacional de aprendizaje y una concepción del mismo que se configuran en un inter-juego de factores asociados al aprendizaje, tanto por lo que concierne a los procesos implicados como a los resultados obtenidos. Cabe destacar que no existen estudios que se orientan a un análisis en profundidad con estudiantes de Educación Primaria (Schraw & Sinatra, 2004); ya que la mayor parte de la investigación en el área, se centra en la Educación Superior y algunos trabajos en Educación Secundaria (por ejemplo Vermunt & Vermetten, 2004).

Así, este estudio se contextualiza en la Educación Primaria venezolana, específicamente tercer grado, y particularmente se orienta al análisis de los patrones de aprendizaje definidos desde el modelo teórico de Vermunt (1998; 2005), el cual está recientemente discutido en el contexto Iberoamericano por los estudios de Martínez-Fernández y colaboradores (García-Ravidá, Telleria, de la Barrera, & Martínez-Fernández, en prensa; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2013). En particular, interesa potenciar una necesaria discusión y

reflexión profunda acerca de los procesos de aprendizaje desde la más amplia dimensión cultural, en el contexto de investigación internacional.

Además, de la discusión de los procesos de aprendizaje tomando en cuenta el modelo de Vermunt (1998; 2005) en muestra de estudiantes de Educación Primaria y desde una perspectiva cultural venezolana (Latinoamericana), el estudio también se propuso analizar la relación entre dichos patrones y el rendimiento académico global y específico. Al mismo tiempo, se hace una más detallada aproximación al análisis del comportamiento regulatorio tomando en consideración los diferentes patrones encontrados, y los distintos niveles del rendimiento académico. La investigación se realizó en un grupo de estudiantes de tercer grado de un colegio privado de la ciudad de Caracas que rige su metodología educativa según las directrices y programas emitidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, Cultura y Deporte.

#### *Justificación y Propósito*

Tal como se ha resumido en el apartado precedente, la mayoría de las investigaciones que desde 2000 se han orientado al análisis de los patrones de aprendizaje, su relación con el desempeño académico, y con ciertos factores personales y contextuales están basadas, casi exclusivamente, en estudiantes universitarios (ej: Boekaerts & Corno, 2005; Correa, Castro, & Lira, 2004; de la Barrera, 2011; de la Barrera, Donolo, & Rinaudo, 2010; Loyens, Rikers, & Schmidt, 2008; Martín, García, Torbay, & Rodríguez, 2008; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Marton, Wen, & Nagle, 1996; Pintrich, 1994;

Pintrich & Zusho, 2003; Valle & Núñez, 2008; Vermunt, 1998; 2005; Vermunt & Vermetten, 2004).

La existencia de una mayor frecuencia de estudios centrados en la Educación Superior, se explica porque es en este nivel donde se espera encontrar el perfil de estudiante óptimo con base en el desarrollo evolutivo y educativo. Así, en el caso del análisis de muestras de adultos que, además, cursan estudios universitarios, se aspira hallar una concepción de aprendizaje profunda, de procesamiento crítico, con capacidad de autorregulación, y todo ello desde una orientación intrínseca fundamentada en el interés personal. Sin embargo, se plantea el interrogante central: ¿por qué no se espera lo mismo en estudiantes de Educación Primaria?

Ante la interrogante, la bibliografía ofrece varias investigaciones y programas de intervención en Educación Primaria y primeros años de Educación Secundaria. Es importante señalar que éstas se basan en algunos de los cuatro componentes definidos por Vermunt (1998). De ellos, los más explorados son los que corresponden a las estrategias de procesamiento (cognición) y a la motivación; y por lo general, en el contexto de tareas específicas: entrenamiento de estrategias de aprendizaje (Fernández, Martínez, & Beltrán, 2001; Scherver & Cruz, 2010), procesos de lectura y escritura (Casidy & Shuying, 2009; Champan & Tunmer, 1995; Fidalgo & García, 2008; Flores, Torrado, Mondragón, & Pérez, 2003; Mata & García, 2009; Torres, 2007), pensamiento creativo (Cachinero, 2007), textos hipermediales (Chaverra, 2008), motivación y autoeficacia (De Groot & Pintrich, 1990; Schunk, 1983; Schunk & Swartz, 1993a, 1993b; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990) desempeño en lengua y matemática

(Bonner, Kovach, & Zimmerman, 2009; Granham & Harris, 1989; Metallidou & Vlachou, 2007; Lester, Garafalo, & Kroll, 1989; Schunk, 1987), autorregulación y tarea (Hong, Peng, & Rowell, 2009).

Las investigaciones y programas de intervención, calificados de calidad e impacto, realizados en Educación Primaria en contextos internacionales, ninguno de ellos en Venezuela; por lo general están basados en cognición y motivación por medio de tareas específicas. En su mayoría obtienen resultados positivos al usar estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales en el rendimiento escolar. Sin embargo, el impacto de tales “entrenamientos” parece insuficiente en términos de conducta de aprendizaje y rendimiento. Así, parece necesario, pues, avanzar en investigaciones que analicen en conjunto los cuatros componentes del aprendizaje autorregulado y su relación con el rendimiento académico. De este modo, quizás se esté más cerca de explicaciones más claras e integradas sobre el complejo proceso de aprender.

Asimismo, la investigación en el área aún requiere tipologías de clasificación y análisis profundo de dichos patrones en congruentes (consonante) o no (disonantes) dependiendo de la relación que se establezca entre las concepciones de aprendizaje de las niñas y niños, las estrategias de procesamiento, su actividad regulatoria y su orientación motivacional. La congruencia, o no, entre creencias/motivos y estrategias/acciones bajo el marco teórico e instrumental de Vermunt y otros autores en la misma línea de investigación (Cano, 2005a; 2005b; Martínez-Fernández, 2007; 2009; Rabanaque & Martínez-Fernández, 2009; Vermunt, 1998; 2005) están aún en fases incipientes de su exploración, análisis e impacto instruccional.

En la sociedad actual es una necesidad imperante, y estamos seguros que será la clave en el futuro cercano; la formación de ciudadanos *aprendedores* desde la base del sistema educativo. Es decir, estudiantes estratégicos en su aprendizaje, con altas dosis de autorregulación, metacognitivamente hábiles e intrínsecamente motivados para el aprendizaje. Lo que se puede definir como el mejor legado ciudadano. Todo ello, en línea con los resultados y análisis que Martínez-Fernández (2004) plantea desde la Educación Superior y que aunque por el desarrollo evolutivo en niños de Educación Primaria sería más difícil de lograrlo; no sería imposible, sino más bien deseable.

Para lograr esta meta, en las aulas venezolanas en Educación Primaria, es necesario conocer cómo piensan y actúan las niñas e investigar cuáles estrategias de procesamiento, de regulación y de orientación motivacional utilizan para aprender cuando se enfrentan con distintas tareas de aprendizaje en distintas áreas curriculares. Todo ello con la finalidad de identificar patrones de aprendizaje en este nivel, analizar su relación con el rendimiento académico y al mismo tiempo con el comportamiento regulatorio. Por lo tanto, se hace imperioso y se justifica realizar estudios, que abarquen en conjunto los cuatros componentes que en el proceso de aprender permiten identificar los denominados patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998; 2005). En el caso del presente estudio, específicamente en Educación Primaria y en Venezuela.

#### *Enunciado del Problema*

Sobre la base de lo expuesto y considerando dos precedentes claros. En primer lugar, el actual panorama acerca de los procesos de enseñanza y

aprendizaje en la Educación Primaria en Venezuela que invita a una profunda revisión de dichos procesos. En segundo lugar, el número insuficiente de investigaciones e intervenciones en el ámbito internacional, y el Latinoamericano en particular, orientadas al análisis y fomento del aprendizaje autorregulado y de patrones de aprendizaje consonantes en este nivel educativo (Casidy & Shuying, 2009; Metallidou & Vlachou, 2007).

Así, el presente estudio se planteó con la finalidad de describir y analizar críticamente los patrones de aprendizaje en un grupo de niñas de Educación Primaria y la relación de éstos con el rendimiento académico global y específico. En segundo lugar, pero no menos importante, el interés por el papel de las estrategias de regulación en este nivel de estudio y su relación con el rendimiento académico. Por ello, la pregunta de investigación que se planteó responder en el estudio fue:

¿Cuáles patrones de aprendizaje se identifican en un grupo de niñas de tercer grado de Educación Primaria y su relación con el rendimiento académico? Y sobre la base de ello, ¿Qué proporción de estudiantes manifiesta un patrón orientado desde la autorregulación versus patrones basados en la regulación externa o la carencia de regulación?

### *Objetivos*

Para dar respuesta a estos interrogantes, la presente investigación se planteó los siguientes objetivos:

*Objetivo General.* Analizar la relación entre los patrones de aprendizaje en un grupo de niñas de tercer grado de Educación Primaria y el rendimiento académico global y específico.

*Objetivos Específicos.*

Describir las concepciones de aprendizaje, las estrategias de procesamiento, las estrategias de regulación y la orientación motivacional que utilizan estudiantes de tercer grado de Educación Primaria.

Identificar los patrones de aprendizaje dominantes en estudiantes de tercer grado de Educación Primaria.

Analizar las relaciones existentes entre los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico, global y específico, en niñas de tercer grado de Educación Primaria.

Discutir el comportamiento regulatorio específico en cuanto a los patrones de aprendizaje identificados y el rendimiento académico global y específico (lengua, matemática y ciencias).

## Capítulo II. Revisión de la literatura

En el presente capítulo se revisa y analiza un conjunto de estudios sobre el aprendizaje autorregulado y acerca de la identificación de patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998; 2005), con particular referencia a la Educación Primaria y al contexto de Venezuela. Además, se discute acerca de la relación existente entre dichos constructos y el rendimiento académico.

### *Autorregulación como Constructo*

En la actualidad los cambios en el conocimiento, disponible y relevante, son cada vez más rápidos como consecuencia de la gran cantidad de información que circula en las redes de intercambio y en las diversas plataformas de comunicación gracias al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En tal sentido, la literatura actual (Klimenco & Alvares, 2008) la refiere como una sociedad que se caracteriza por permitir un fácil y rápido alcance de diversa información para la construcción de conocimiento. Para diversos autores, esta nueva sociedad implica al mismo tiempo, un nuevo modelo educativo que forme aprendices capaces de adaptarse a estos cambios, de organizar y procesar la información dirigiendo su propio aprendizaje y de tener una actitud autónoma, crítica, reflexiva, estratégica y autorregulada desde los niveles básicos del sistema educativo (Beltrán, 1998; Burón, 1997; Díaz & Hernández, 2000; Klimenco & Alvares, 2008).

Para cumplir con las exigencias propuestas, se plantea que las prácticas de enseñanza estén centradas en los estudiantes, sus capacidades y la forma de aprender que ellos manifiestan. Se estaría hablando al mismo tiempo, de un

aprendizaje destinado para la vida, donde las acciones que realiza el estudiante de forma consciente (concepciones sobre el aprender, estrategias de procesamiento, regulación y orientación motivacional) para su objetivo de aprender son igual de importante (o más) que el propio contenido que aprende. De este modo, cuando se hace referencia a un estudiante autónomo, activo y responsable de sus procesos de aprendizaje se hace mención al aprendizaje autorregulado, y viceversa.

La teoría e investigación del aprendizaje académico autorregulado surge en la década de los años 80 del siglo XX, con un interés central en el análisis de cómo los estudiantes dominan sus procesos de aprendizaje (una concepción activa y constructiva). En un principio, con una clara base en el enfoque del procesamiento de la información (de las teorías cognitivas clásicas), estudiando así las estrategias implicadas y utilizadas por un estudiante en la adquisición, procesamiento y producción de la información (Schunk & Zimmerman, 1998). Posteriormente, el llamado “paradigma cognitivo”, se fue ampliando con la consideración del necesario estudio de la motivación como un factor relevante en la explicación del proceso de aprendizaje (Pintrich, 1999). Así aparece lo que Pintrich denominó *la cognición en caliente* para hacer referencia al análisis conjunto de cognición y motivación. A partir de ese momento, y ya finalizado los años 80, se desarrollaron diversos paradigmas desde la teoría operante hasta la constructivista que tratan de dar respuesta a dicha pregunta bajo la premisa de la autorregulación como proceso, y bajo la consideración del contexto y del dominio específico.

Schunk y Zimmerman (1998) definen la autorregulación como un proceso de autodirección de la persona que aprende que permite transformar la habilidad

mental en destrezas académicas; esta definición incluye la participación activa del sujeto que aprende (uso de estrategias) desde una motivación intrínseca. Con respecto a esta línea de investigación, distintos autores (Martínez-Fernández, 2009; Vermunt, 2005) exponen que la autorregulación es un proceso multidimensional que involucra por lo menos tres componentes: 1) el cognitivo que incluye las concepciones del estudiantes sobre el aprendizaje, y el repertorio de estrategias de procesamiento y regulación; 2) el motivacional que incluye la orientación al logro, la auto-eficacia, el valor de la tarea y las expectativas del aprendiz, y por último; 3) el componente contextual que se refiere al entorno en el cual se despliegan los procesos de aprendizaje.

De ésta concepción, se deduce que el aprendizaje autorregulado considera relevante: 1) la participación activa del aprendiz en base a metas y objetivos propuestos, 2) una elevada motivación intrínseca, 3) una alta habilidad metacognitiva, 4) un repertorio de estrategias de aprendizaje profundo y crítico; y 5) una clara concepción constructiva del aprendizaje (Martínez-Fernández, 2004; Zimmerman & Schunk, 1989). De la definición dada, se desprenden dos componentes claves, uno de índole cognitivo y otro motivacional (ver Tabla 1).

Tabla 1

*Componentes y factores de la autorregulación*

Componentes	Factores	Categorías	Definición de factores
Cognitivo	Concepción de aprendizaje	Directa Interpretativa Constructiva	Conjunto de creencias acerca de qué es aprender, y la mejor manera de hacerlo (Säljö, 1979).
	Estrategias de procesamiento	Ensayo Organización Elaboración Pensamiento crítico	Procesos internos que permiten transformar los contenidos en función del contexto y del nivel de dominio que posea el estudiante (Beltrán, 1998).
	Estrategias de regulación	Autorregulación Regulación externa Carencia de regulación	Son actividades que el estudiante emplea para coordinar, regular y controlar las actividades de procesamiento, y por consiguiente se refieren al control que éste tiene de su propio proceso de aprendizaje (Vermunt, 1998).

---

Motivacional	Orientación motivacional	Extrínseca Intrínseca Ambivalente	Se refiere a los motivos que lleva al estudiante a involucrarse en una tarea de aprendizaje, que marcará su meta en la misma y las estrategias y procesos regulatorios en su accionar (Schunk & Zimmerman, 2009).
	Expectativas	Alta Media Baja	Se relaciona con lo que se espera de la tarea de aprendizaje por parte del estudiante y su respectiva valoración hacia el esfuerzo y resultados obtenidos (Schunk & Zimmerman, 1998).
	Auto-eficacia	Alta Media Baja	Creencias y percepciones que se poseen sobre las propias habilidades para la realización exitosa de una actividad de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 2009).

---

El componente cognitivo se refiere los procesos mentales que realiza el estudiante al momento de enfrentarse a una tarea de aprendizaje. Este componente se refiere a las concepciones de aprendizaje, las estrategias de procesamiento y las estrategias de regulación que se utilizan para la planificación, el seguimiento y la modificación de las estrategias al momento de aprender. El componente motivacional está relacionado con los sentimientos, orientaciones y creencias que el estudiante muestra y desarrolla durante una tarea de aprendizaje; los cuales pueden tener un papel relevante para su compromiso cognitivo y desempeño. A continuación se describen las categorías de análisis empleadas en este estudio en función de cada componente y factor.

Con relación al componente cognitivo:

El estudio de *las concepciones de aprendizaje* surge de la tradición fenomenográfica, la cual se centra en cómo el sujeto se ve a sí mismo y a su realidad. Marton y Säljö (1976a, 1976b) fueron los pioneros en el estudio de las concepciones de aprendizaje. Éstas se definen como constructos mentales que tienen los estudiantes sobre lo que significa aprender, que se derivan de sus experiencias y que, por lo general, están en consonancia con las estrategias de aprendizaje empleadas. Estos autores basándose en una investigación realizada con estudiantes universitarios, establecen seis categorías: incremento del conocimiento, memorización, adquisición de datos y procesos que pueden ser utilizados, abstracción de significados, proceso interpretativo y cambiando como persona. Las tres primeras interpretan el aprendizaje como una acción reproductiva con

estrategias memorísticas (enfoque superficial); las tres últimas como una acción constructiva con estrategias profundas de organización y elaboración (enfoque profundo).

Con relación a *las concepciones de aprendizaje*, Pozo & Scheuer, más recientemente (1999), establecieron tres teorías de cómo se concibe el aprendizaje basándose en la relación entre lo que se aprende, cómo se aprende y las condiciones del aprendizaje. El estudio fue realizado con niños de 3 a 9 años, definiendo las siguientes concepciones: 1) *directa* en la que se entiende el aprendizaje como una reproducción fiel de la información y el éxito se vincula con ciertas características personales del estudiante, *aprender es reproducir el mundo*; 2) *interpretativa* en la que el aprendizaje es definido por la mediación de la acción del aprendiz entre las condiciones y los resultados del aprendizaje, la ejercitación es importante para el aprender así como la memoria, la atención y la motivación; y 3) *constructiva* en la que el aprendizaje es visto como una actividad de reconstrucción personal que generará nuevos conocimientos y relaciones, se niega el saber como algo único y absoluto. En Iberoamérica, y con cierta relación con Venezuela, Martínez-Fernández (2004) diseña y valida un cuestionario (CONAPRE) que se construyó sobre la base teórica de Säljö, pero que a partir de la estructura empírica resultante, se interpretó siguiendo las categorías sugeridas por Pozo y Scheuer (1999).

Vermunt (2005) basándose en la teoría del aprendizaje autorregulado, define las concepciones de aprendizaje como un sistema coherente de conocimiento y creencias sobre el aprendizaje y los factores que influyen en él (personales y contextuales). En un estudio con universitarios propone cinco

categorías: asimilación del conocimiento, construcción del conocimiento, uso del conocimiento, estimulación educativa y cooperación.

Los diferentes autores han categorizado con distintos nombres las concepciones de aprendizaje; sin embargo, se aprecia que en común se presentan tres concepciones bien diferenciadas: 1) que entiende el aprendizaje como un incremento de conocimiento basado en la memorización y la reproducción, 2) el aprendizaje entendido como un proceso de abstracción, interpretación y aplicación del conocimiento, y 3) el aprendizaje como construcción del conocimiento que implica un cambio como persona. También concluyen que la concepción de aprendizaje de un estudiante está basada en sus experiencias educativas previas y en otras experiencias no formales. Así, una concepción directa implica un uso de estrategias superficiales, menor uso de estrategias metacognitivas y un menor impacto en los resultados de aprendizaje mientras que una concepción constructivista implica un uso de estrategias profundas, con un mayor uso de estrategias metacognitivas y un mayor impacto -positivo- en los resultados de aprendizaje (Marín, 2002; Martínez-Fernández, 2007, 2009). De este modo, se destaca el rol predictivo de las concepciones de aprendizaje sobre las estrategias de regulación y de procesamiento (Vermunt, 1998; 2005).

Las *estrategias de procesamiento* son entendidas como procesos internos o actividades de pensamiento que utiliza el estudiante al momento de aprender para procesar, integrar y recuperar la información. Conducen directamente al aprendizaje en términos de atributo como conocimiento,

comprensión y habilidad (Vermunt, 1998). Son clasificadas de la siguiente manera: 1) *ensayo* que se refieren a un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas cuando se tiene una concepción memorística del aprendizaje; algunos ejemplos son: el subrayado excesivo, la toma de notas sin reflexión, el repaso repetitivo; 2) *organización* que facilitan o potencian la reorganización de la información haciendo posible (no siempre) la construcción de significados logrando así un aprendizaje profundo; algunos ejemplos son: los esquemas, mapas conceptuales, redes semánticas; 3) *elaboración* que permiten integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos, algunos ejemplos son: parafraseo, analogías, resumen que se aproximan más claramente al aprendizaje constructivo; y 4) *pensamiento crítico* que son aquellas que están orientadas a la corrección, valoración y evaluación durante una tarea de aprendizaje (Díaz & Hernández, 2000; Weinstein & Mayer, 1983), y más claramente relacionadas con el aprendizaje constructivo.

En cuanto al papel de las estrategias de aprendizaje, Lamas (2008) señala que las estrategias de ensayo no favorecen la conexión e integración de la información mientras que las estrategias de elaboración y organización, sí que permiten un aprendizaje más profundo; las cuales se esperan estén en consonancia con la concepción de aprendizaje constructiva.

Las *estrategias de regulación* son definidas como procesos internos que se dirigen a coordinar, regular y controlar las estrategias de procesamiento y de orientación motivacional, y por ende controlar el propio proceso de aprendizaje conduciendo a resultados indirectos en el mismo. En el caso de la autorregulación, se vincula con la metacognición pues se manifiesta la participación intencional y

deliberada por parte del sujeto que aprende con una supervisión, monitoreo y regulación permanente por parte del mismo (de la Barrera, Donolo, & Rinaudo, 2010). La metacognición definida por Flavell (1979) y Brown (1987) es el grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar, los contenidos y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados de aprendizaje y la construcción del conocimiento. De tal manera que la actividad metacognitiva está dividida en un antes (planificación), un durante (regulación: control-monitoreo) y un después (evaluación) de la tarea de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución y rendimiento.

Según Vermunt (1998), las siguientes actividades manifiestan las estrategias de regulación: orientación, planificación, monitoreo, comprobación, reestructuración, evaluación y reflexión; estableciendo tres categorías o tipos de regulación. La primera corresponde al nivel óptimo de regulación que incluye el control personal de los procesos, los resultados y los contenidos de aprendizaje, y la toma de decisiones consecuentes, se trata de la *autorregulación*. La segunda, corresponde a la *regulación externa*, es decir el control o ayuda de otros en los procesos y resultados de aprendizaje. La última corresponde a la *carencia de regulación*, es decir dependiente de la situación, sin un claro control, escasa o ausente capacidad para regular el propio proceso ni para apoyarse en la regulación externa.

El componente *orientación motivacional* hace referencia al conjunto de metas, actitudes, intenciones, preocupaciones y dudas del estudiante en relación a sus estudios (Marín, 2002). Se clasifican en *extrínseca* cuando se desea obtener recompensas externas como una buena calificación, un título o el reconocimiento de los demás; *intrínseca* cuando hay un interés y placer personal en el aprender; es decir, aprendizaje como satisfacción personal. La orientación *intrínseca* suele estar relacionada con las altas expectativas de logro y auto-eficacia. La expectativa de logro son las creencias que tiene el aprendiz con respecto a una tarea de aprendizaje específica y su respectiva valoración; mientras que la auto-eficacia son las creencias y percepciones que el estudiante posee sobre sus propias habilidades para la realización exitosa de esa tarea de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1998; Schunk & Zimmerman, 2009; Vermunt, 1998; 2005). Puede darse el caso de estudiantes con una motivación u orientación *ambivalente* hacia el aprendizaje.

Se puede inferir que, desde niño, un estudiante se forma durante su experiencia una concepción de aprendizaje, la cual va a influenciar las estrategias de regulación y procesamiento que utiliza ante una situación que requiera aprender (Vermunt, 1998). Así, Vermunt propuso que la relación que se establezca entre estos cuatro componentes (concepción de aprendizaje, estrategias de procesamiento, estrategias de regulación y orientación motivacional) son la base para identificar una particular configuración de estrategias y motivos para aprender (*los patrones de aprendizaje*).

Los componentes analizados se integran en una particular configuración - patrón-, y desde el punto vista teórico se espera, como mínimo, dos tipos de

configuraciones. Por una parte, la menos adecuada (desde nuestro punto de vista) que estaría basada en una concepción de aprendizaje memorística (superficial), baja metacognición o carencia de regulación, estrategias repetitivas, orientación extrínseca, bajas expectativas y baja auto-eficacia. Por otra, la que se podría definir como un patrón más óptimo, que implica una concepción de aprendizaje constructivista, un alto uso de habilidades metacognitivas, una orientación intrínseca, con altas expectativas y auto-eficacia, y normalmente autorregulados (Cano, 2005a; Martínez-Fernández, 2009).

Ahora bien, los factores relacionados con estos dos componentes "centrales" están influenciados de manera significativa por un conjunto de factores personales y contextuales. Así, en el próximo apartado, se analizará en mayor profundidad este conjunto de configuraciones siguiendo el modelo contextual de Vermunt (1998).

### *Patrones de Aprendizaje*

Los patrones de aprendizaje son definidos por Vermunt (1996; 1998) como un conjunto de actividades de aprendizaje (estrategias de procesamiento y regulación) que el estudiante emplea usualmente según el contexto, junto con unos motivos para el aprender (orientación de aprendizaje y concepción de aprendizaje) que suelen ser más estables y menos dependientes del contexto.

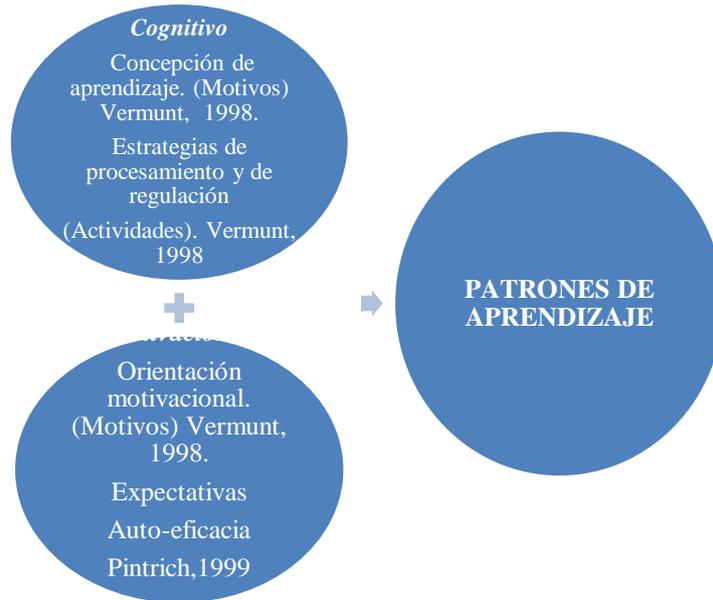
En tal sentido, los estudiantes pueden estar ubicados en categorías o patrones más o menos ajustados entre sí, en función del inter-juego que

se puede establecer entre estrategias y motivos para aprender. Así, se pueden identificar, como mínimo dos vías explicativas: congruentes e incongruentes, que vienen determinadas por la fricción, o no entre las creencias (concepciones) del estudiante, sus estrategias de aprendizaje, su forma de regulación y su orientación motivacional (Cano, 2005a; 2005b; Martínez-Fernández, 2009; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008; Vermunt, 1998; Vermunt & Verloop, 1999).

Más recientemente, Vermunt (2005) declara que los patrones de aprendizaje no son un atributo inmodificable, sino que son más bien el resultado temporal de las influencias personales (motivación, identidad, género, edad, rasgos de personalidad) y contextuales (ambiente de aprendizaje, método de enseñanza, evaluación, familia, cultura) en las más inestables estrategias de procesamiento y regulación. De esta manera, se afirma que los patrones de aprendizaje se desarrollan en el tiempo, y en función de una serie de variables personales y contextuales, y que por lo tanto son modificables, aunque a su vez son una clara referencia del contexto cultural (Marín, 2002; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, 2005; Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2013).

Figura 1

*Interrelación entre las actividades y motivos que dan origen a los patrones de aprendizaje*



En base a la relación que se establece entre los motivos y las estrategias de aprendizaje, Vermunt (1998) establece cuatro categorías de patrones de aprendizaje:

1) Patrón de aprendizaje *dirigido a la reproducción* (RD).

Caracteriza a los estudiantes que manifiestan una concepción de aprendizaje directa, lo que hace referencia a “la copia fiel” (aprendizaje como reproducción). Este tipo de concepción suele estar relacionada con estrategias de ensayo con procesamiento paso a paso, regulación externa, una baja metacognición y una orientación extrínseca basada en el interés por los certificados y calificaciones. Para Martínez-Fernández (2007; 2009; Rabanaque & Martínez-Fernández, 2009) con base en los estudios de Cano (2005a; 2005b) ésta descripción corresponde a un patrón de aprendizaje *consonante básico*. En tal sentido, se trata de estudiantes consonantes entre sus creencias y estrategias superficiales.

2) Patrón de aprendizaje *dirigido al significado* (MD). Se trata de un patrón fundamentado en la concepción constructivista del aprendizaje con procesamiento profundo basado en el uso de estrategias de elaboración, organización y pensamiento crítico, alta metacognición, autorregulación y una motivación intrínseca por aprender. Para Martínez-Fernández (2007; 2009; Rabanaque & Martínez-Fernández, 2009) con base en los estudios de Cano (2005a; 2005b) Esta descripción corresponde a un patrón de aprendizaje *consonante complejo*. En tal sentido, se trata de estudiantes consonantes entre sus creencias y estrategias profundas.

3) Patrón de aprendizaje *dirigido a la aplicación* (AD). Éste consiste en la dominancia de una concepción de aprendizaje basada en el uso del conocimiento (concepción interpretativa) con uso de estrategias de procesamiento concreto. Esta configuración puede estar asociada a una regulación ambivalente (autorregulación y regulación externa) y se orientan por la vocación.

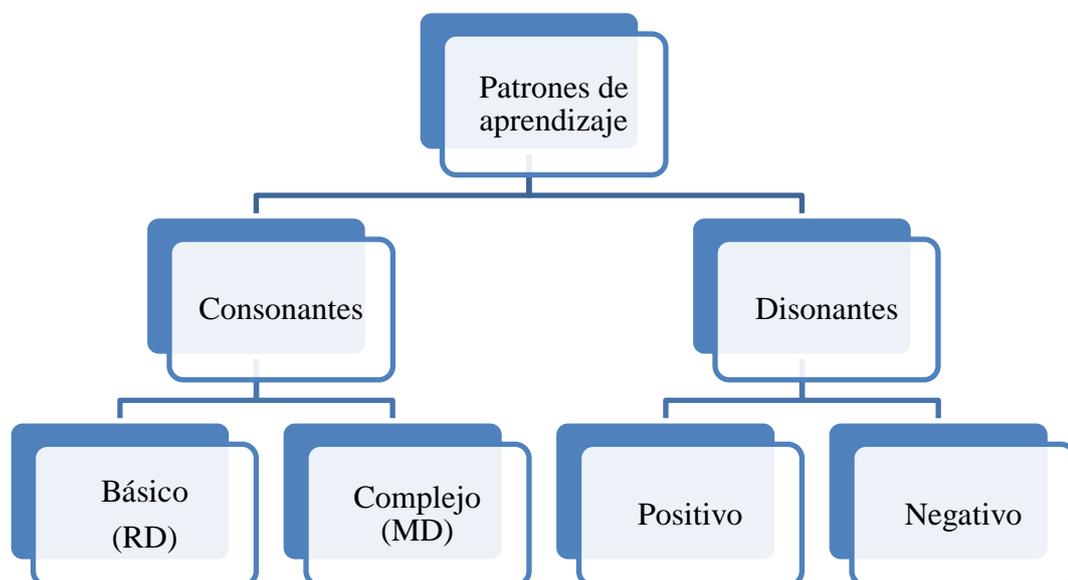
4) Patrón de aprendizaje *no dirigido* (UD). Se trata de estudiantes que entienden el aprendizaje como un proceso que debe ser estimulado por el docente y/o los compañeros (los iguales). A su vez suele estar relacionado con carencia de regulación y ambivalencia en la orientación motivacional.

Los patrones congruentes/consonantes o los incongruentes/disonantes son subdivididos por Martínez-Fernández (2009) en una versión más negativa o positiva en función de las estrategias de procesamiento que se emplean para aprender. En este sentido, se distingue, por una parte, un patrón disonante positivo cuando las estrategias son de nivel complejo y elaborado en relación con una

concepción de aprendizaje memorística o superficial, con una metacognición alta y motivación intrínseca. Por otra parte, una disonancia negativa se aprecia cuando las estrategias usadas son de tipo reproductivo pero en el caso de estudiantes que han manifestado una concepción profunda o constructiva del aprendizaje y una baja metacognición, por ejemplo (Cano, 2005a, 2005b; Martínez-Fernández, 2009; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008).

Figura 2

*Clasificación de patrones de aprendizaje*



Nota: Basado en Cano (2005a; 2005b); Martínez-Fernández (2009), Rabanaque & Martínez-Fernández (2009); Vermunt (1998).

Con la finalidad de determinar el patrón de aprendizaje dominante, Vermunt (1998) desarrolló el ILS (*Inventory of Learning Styles*) para estudiantes universitarios. El ILS se compone de 120 ítems que abarcan los

cuatro componentes definidos en el Modelo Contextual de Vermunt. Para las actividades de estudio (estrategias de procesamiento y regulación) se utiliza una escala Likert del 1 al 5, siendo el 1 “lo hago rara vez o nunca” y el 5 “lo hago siempre”. Para los ítems referidos a los motivos de estudio (orientación motivacional y concepciones de aprendizaje) también se utiliza una escala Likert del 1 al 5; siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo”.

El ILS genera 20 variables distribuidas, equitativamente, entre los cuatro factores o componentes que permiten inferir el patrón de aprendizaje. De este modo, se identifican cinco escalas para cada factor o componente (Vermunt, 1998). El instrumento ha sido utilizado ampliamente en distintas investigaciones, principalmente, con muestras de estudiantes universitarios provenientes de Argentina, Bélgica, China, España, Estados Unidos, Indonesia, Japón, Países bajos entre otros; evidenciando algunas conclusiones relevantes (Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2013).

1) Los patrones consonantes complejos (MD) y disonantes positivos, que corresponden al uso de estrategias de procesamiento profundo, se asocian con un mejor rendimiento académico en comparación con los consonantes básicos y disonantes negativos.

2) Las concepciones de aprendizaje suelen correlacionar directa y positivamente con el uso de las estrategias de procesamiento, regulación y orientación motivacional correspondientes con dicha concepción; es decir, suele ser común hallar consonancia básica o compleja.

3) Los patrones de aprendizaje definidos por Vermunt (1998) suelen ser identificados en muestras de estudiantes adultos, y por lo general son coherentes en función del análisis de los motivos y estrategias para aprender. En el caso de estudiantes de secundaria (más jóvenes), así como en muestras de estudiantes asiáticos y latinoamericanos la coherencia no está tan clara (Marambe, Vermunt, & Boshuizen, 2012; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2013, Vermunt & Verloop, 2000).

4) Se estima que la interrelación entre factores personales, contextuales y la dimensión cultural son claves en la configuración de los patrones de aprendizaje, así como en las prácticas pedagógicas y educativas que “influyen” en los sujetos que aprenden (Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2013).

5) Los estudiantes más avanzados en sus estudios, que suelen ser los más expertos (mayor pericia en el dominio específico), emplean estrategias de procesamiento profundo y autorregulación, y suelen mostrar un mejor desempeño en comparación con los novatos.

6) Las estrategias de regulación asumen un rol mediador relevante en la activación de las estrategias de procesamiento; las cuales, si son profundas influyen positivamente en el rendimiento académico, y más aún si se añade el esfuerzo del estudiante (Martínez-Fernández & Vermunt, 2013).

7) Los factores personales y contextuales como edad, género, antecedentes educativos, métodos de enseñanza y disciplinas académicas afectan las estrategias que usan y valoran los estudiantes así como los resultados de aprendizaje. En el caso de la edad, por ejemplo, Vermunt (2005) declara que a mayor edad mayor probabilidad de que el estudiante muestre un patrón dirigido al significado (MD) y mayores niveles de autorregulación (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012).

8) Los patrones de aprendizaje son estables aunque no inmodificables, teniendo mayor estabilidad las concepciones y orientaciones que las estrategias de procesamiento y regulación. Estas últimas se consideran más “vulnerables” a la influencia del contexto y del dominio específico (Vermunt, 2005).

9) Debido a la influencia del contexto en el aprendizaje autorregulado, se hace necesaria la discusión sobre el estilo de enseñanza en los centros educativos, de modo que las actividades de aprendizaje y evaluación ejerzan una clara (y adecuada) influencia en las estrategias de procesamiento y regulación; y éstas en la reflexión del estudiante en cuanto a sus concepciones y orientaciones de aprendizaje. Al mismo tiempo, algunos autores señalan como necesario un diagnóstico acerca de los motivos y actividades de aprendizaje, tanto en estudiantes como en los profesores, para que exista una mayor coherencia entre ellos y se proponga un aprendizaje constructivo de calidad orientada al proceso, más que a los resultados, y en base a la autorregulación (Cano, 2005a, 2005b; de la Barrera, Donolo, & Rinaudo, 2010; Marín, 2002, Martínez-Fernández, 2009, Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008; Vermunt 1998; 2005, Vermunt & Vermetten, 2004).

Debido a la complejidad de los componentes del aprendizaje definidos por Vermunt (1998) y las interrelaciones que se dan entre ellos durante una actividad de aprendizaje, se espera que sea en los niveles intermedios y superiores de educación donde se puede encontrar estudiantes que cumplan con un patrón de aprendizaje orientado al significado. Sin embargo, se cree que también es posible pensar que los estudiantes de Educación Primaria, y considerando su nivel de desarrollo, han de ser capaces de adquirir, desarrollar, aplicar, evaluar y concientizarse acerca de sus propias estrategias para orientarlas al procesamiento profundo, la autorregulación y hacia una motivación intrínseca en el aprendizaje (el placer de aprender).

#### *Educación Primaria en Venezuela y Rendimiento Académico.*

Dado que el trabajo se centra en el contexto de la Educación Primaria en Venezuela, en el siguiente apartado se presenta una conceptualización de este nivel educativo en términos de objetivos, metodología y evaluación en el contexto venezolano.

La Educación Primaria en Venezuela está definida en Ley Orgánica de Educación (2009) como un nivel del Subsistema de Educación Básica. El nivel comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de Educación Primaria. En tal sentido, la educación es concebida como un derecho humano y como un proceso de formación integral, permanente y continuo que promueve la construcción compartida del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, la participación activa y consciente en

los procesos de transformación individual y social enmarcados en los valores de identidad nacional. La didáctica debe estar centrada en los procesos que tiene como eje la creatividad, la investigación y la innovación; por lo cual la vida en el aula debería adecuar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los recursos didácticos y la organización de las actividades a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los niños y niñas.

Desde 1996 el Currículo Básico Nacional establece para el nivel de Educación Primaria la planificación por proyectos de aulas y la innovación de la evaluación cualitativa. La metodología de trabajo basada en proyectos de aula, actualmente Proyecto Pedagógico de Aprendizaje, tiene como eje central la participación activa del estudiante vinculado a sus necesidades, conocimientos previos y a su realidad histórica, social y cultural. Sin embargo, un estudio realizado en la ciudad de Mérida (al occidente de Venezuela) con 70 docentes de los distintos grados de Educación Primaria determinó que los maestros en las aulas continúan trabajando los contenidos de las áreas académicas por separado, sin contextualizar con el eje temático del proyecto. De este modo, se mantiene el énfasis por “cumplir” la totalidad de los contenidos (visión cuantitativa); pero esta misma preocupación no se aprecia por lo que corresponde a la calidad del aprendizaje (visión cualitativa) (Rivas, 2006).

Así, se observa una alta frecuencia de profesores centrados en una metodología de enseñanza basada en la trasmisión de contenido, que favorece el aprendizaje memorístico (acumulativo en cantidad de información); situación que es comentada y refrendada por los docentes, e incluso por los niños, sobre la metodología de clase que viven día a día. Se puede señalar, que en la práctica

diaria muchos docentes e instituciones educativas desestiman los proyectos de aula como una herramienta para la construcción compartida de conocimientos, la generación de actividades significativas y contextualizadas que permitan desarrollar en el aula un aprendizaje estratégico y regulado (donde se reflexione sobre los contenidos).

Desde una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, la evaluación en la Educación Primaria en Venezuela debería formar parte del quehacer cotidiano del alumno quien corrige sus errores, verifica y afianza sus aciertos durante la realización de tareas de aprendizaje significativas y en un contexto determinado. A su vez, el docente debería actuar como facilitador y mediador del aprendizaje (Hidalgo, 2005). Sin embargo, en la realidad educativa, el término de evaluación se asocia directamente con medición. Así evaluar significa medir lo que el estudiante sabe o no sabe. En tal sentido, surge el constructo de rendimiento académico; definido por Jiménez (2000) como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel escolar.

El artículo 107° del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación venezolana (1999) establece que para expresar el logro de los estudiantes en el dominio de las competencias, bloques de contenidos y objetivos programáticos propuestos en cada uno de los grados de la Educación Primaria (rendimiento estudiantil), los docentes lo expresarán de manera cualitativa y en su artículo 108° señala que la expresión cualitativa de la evaluación de los estudiantes de Educación

Primaria se hará de manera descriptiva, en forma global y en términos literales (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Literales de evaluación*

Literal	Descripción
A	El alumno alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas del grado.
B	El alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado.
C	El alumno alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado.
D	El alumno alcanzó algunas de las competencias previstas para el grado, pero requiere de un proceso de nivelación al inicio del año escolar para alcanzar los restantes.
E	El alumno no logró adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovido al grado inmediatamente superior.

*Patrones de Aprendizaje, Educación Primaria y Rendimiento Académico*

Sobre la base de los apartados precedentes, se puede afirmar que en el ámbito del aprendizaje escolar, la autorregulación debería adquirir vital importancia, pues gracias a ella los estudiantes pueden tener una mayor probabilidad de controlar su propio proceso de aprendizaje. De este modo, el estudiante, podría reflexionar sobre su propio proceso de aprender y, si es el caso, realizar los cambios o correctivos necesarios que le permitan optimizar sus creencias, procesos y resultados de aprendizaje. De allí que en la actualidad, un

tema central de investigación, y un eje fundamental en la praxis educativa, sea el aprendizaje académico autorregulado, y en esta línea se inscriben el modelo acerca del análisis de los patrones de aprendizaje.

Como ya se ha señalado, no existen investigaciones sobre patrones de aprendizaje en Educación Primaria; éstas han sido realizadas en casi su totalidad a nivel universitario (señaladas en el apartado anterior). En este nivel educativo, se han desarrollado distintos programas de intervención e investigaciones, ya comentados en el capítulo I, los cuales se han basado en los principios pedagógicos de la autorregulación (estudiando uno o dos componentes que conforman los patrones de aprendizaje), y que se han orientado a la mejora de las áreas de escritura, comprensión de la lectura y matemática, principalmente. Sin embargo, como ya hemos expuesto, aún son escasos (prácticamente inexistentes) los estudios que focalizan en estudiantes de Educación Primaria analizando el conjunto de los cuatro componentes, y menos aún en el contexto de Latinoamérica.

Todos los resultados aquí comentados permiten deducir que el análisis de los procesos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas para optimizar los procesos de enseñanza -también- en las aulas de Educación Primaria en Venezuela son más que necesarios. De este modo, se cree posible el fomento del desarrollo de las habilidades, capacidades y características que debe poseer un estudiante que regula su cognición, motivación y comportamiento en contextos educativos específicos (Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2013); ya que “ese

aprender” está enraizado en el particular mundo histórico, familiar y personal del sujeto que aprende.

En suma, desde el presente estudio, se destaca la necesidad de investigar cuáles patrones de aprendizaje poseen una muestra de estudiantes de Educación Primaria en Venezuela, específicamente un grupo de niñas que cursan tercer grado, y cómo esos patrones influyen en el rendimiento académico de tales estudiantes. De este modo, se aspira a proponer lineamientos pedagógicos que se orienten al cambio y la mejora de los procesos de enseñanza, como por ejemplo: la elaboración de planes y programas de estudios, la definición del rol de padres, madres y representantes; y por último, pero quizás lo más importante en la definición de lineamientos pedagógicos e intervención específica que permita la formación de un estudiante cada vez más autorregulado -y con un patrón MD-, aún desde los niveles iniciales.

#### *Sistema de Hipótesis*

Considerando lo expuesto en los apartados previos, se defiende que la capacidad de autorregulación de un estudiante durante su proceso de aprendizaje es fundamental tanto en la predicción de sus logros académicos (rendimiento); así como en el uso de las estrategias de procesamiento. Sobre la base de los cuatro componentes de la autorregulación y en las relaciones que se establecen entre ellos (Vermunt, 1998; 2005), se define en primer lugar los patrones o perfiles de aprendizaje para niñas venezolanas de Educación Primaria y su influencia en el rendimiento académico. En segundo lugar, se matizó el análisis considerando la

influencia específica del comportamiento regulatorio en cada uno de los patrones identificados y su relación con el rendimiento.

Sobre la base de la pregunta de investigación y la revisión de la literatura, se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis de investigación 1: Dada la edad de las participantes en el estudio, se partió de una creencia inicial que defiende la existencia de una baja frecuencia de estudiantes caracterizadas por un patrón de aprendizaje consonante complejo (MD). Al mismo tiempo, se esperó una mayor proporción de estudiantes caracterizadas por un patrón de aprendizaje consonante básico (RD) o disonante negativo.

Hipótesis de investigación 2: En consecuencia de la hipótesis 1, se estimó que la proporción de estudiantes que muestren un perfil mediado por estrategias de autorregulación será menor; mientras que la proporción de perfiles basados en regulación externa, ambivalencia o carencia de regulación será mayor.

Hipótesis de investigación 3: Las estudiantes de tercer grado que muestren un perfil de aprendizaje consonante complejo (MD) o disonante positivo (por ejemplo: AD con procesamiento profundo y autorregulación) mostrarían un mejor rendimiento académico en las distintas áreas de estudio (lengua, matemática y ciencias) en comparación con sus iguales disonantes negativas (por ejemplo: UD con concepción interpretativa o constructivista) o consonantes básicas (RD).

### Capítulo III: Metodología

#### *Tipo y Diseño de la Investigación*

Se realizó una recogida de datos complementarios con información cuantitativa y cualitativa para dar apoyo a un diseño factorial. La variable dependiente fue el rendimiento académico global y específico en las asignaturas de lengua, matemática y ciencias. Los patrones de aprendizaje identificados, y cada uno de sus componentes, se definieron como las variables independientes destacando, en un segundo análisis, el papel de las estrategias de regulación tanto en los patrones identificados como en la explicación del rendimiento académico.

Para dar respuesta a los interrogantes planteados, se realizaron análisis descriptivos, univariados y multivariados. En algunos análisis, se aplican técnicas de contrastes paramétricos y en otros casos, se aplican pruebas no-paramétricas de acuerdo al número de participantes involucrados en el estudio, o para solventar algunos casos en los cuales no se cumplió el criterio de homocedasticidad de las varianzas.

#### *Población y Muestra*

El estudio se realizó en el marco de una población de 120 niñas estudiantes de tercer grado de Educación Primaria durante el año escolar 2012-2013 en una institución privada ubicada en la ciudad de Caracas (Venezuela). La población es de sexo femenino en su totalidad, con edades comprendidas entre los nueve y los diez años de edad, y pertenecientes a una clase socioeconómica media-alta. La muestra la constituyeron 30 niñas (25% de la población) de un aula de tercer

grado de Educación Primaria. La selección fue intencional, no probabilística en función de los permisos y posibilidades de acceso a un grupo-clase completo.

### *Sistema de Variables*

Las variables examinadas en el presente estudio se describen y operacionalizan a continuación (ver Tabla 3); al tiempo que se definen los instrumentos e indicadores de cada uno de los componentes, factores y categorías descritos en el capítulo anterior (ver Tabla 1).

Tabla 3

*Operacionalización de las variables*

Factores	Categoría	Instrumento	Indicadores
Concepción de aprendizaje	Directa	CONAPRE	3 / 6 / 10 / 14
	Interpretativa Constructiva	Instrumento basado en Martínez-Fernández (2004) (Anexo A)	1 / 4 / 9 / 12 / 13 2 / 5 / 7 / 8 / 11
		Entrevista semi-estructurada. ¿Qué significa aprender? (Anexo B)	Sistema de categorías en base a los resultados expresados por la muestra de estudio.
Estrategias cognitivas	Ensayo	Instrumento, basado en la adaptación del: <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ) en las versiones Pintrich <i>et al.</i> 1988 y Martínez-Fernández & Galán (2000)	6-8-13-17
	Organización		1-15-19
	Elaboración		4-7-10-14
	Pensamiento crítico		5-9-20
	Manejo de recursos		2-3-11-12-16-18
Estrategias de regulación	Autorregulación	<i>Inventory of Learning Styles</i> (ILS) de Vermunt (1998). Sub-escala de regulación y adaptado a este estudio.	7-10- 11-13-15-19-21-23-24-25
	Regulación externa		1-2-4-5-8-12-14-17-20-22-26
	Carencia de regulación.		3-6-9-16-18

---

Orientación motivacional	Extrínseca	Instrumento, basado en la adaptación del: <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ) en las versiones Pintrich <i>et al.</i> (1988) y Martínez-Fernández & Galán (2000).	5-7-9-16
	Intrínseca Ambivalente		1-10-14
Expectativas	Alta	MSLQ	2-6-11-13-15
	Media		
	Baja		
Auto-eficacia	Alta	MSLQ	3-4-8-12
	Media		
	Baja		
Rendimiento académico	Excelente (A)	La calificación cualitativa que asigne la docente de aula en un periodo de un lapso o trimestre escolar. Artículo 108 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (2003).	Alcanzó todas las competencias previstas y en algunos casos superó las expectativas para el grado.
	Bueno (B)		Alcanzó todas las competencias previstas para el grado.
	Regular (C)		Alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado.
	Deficiente (D)		Alcanzó algunas de las competencias previstas para el grado, pero requiere de un proceso de nivelación para alcanzar las restantes.

---

Tal como se expuso en la descripción del diseño, se definieron como variables independientes, a cada uno de los distintos componentes que conforman los patrones de aprendizaje: las concepciones de aprendizaje, las estrategias de procesamiento, las estrategias de regulación, orientación motivacional, expectativas y auto-eficacia. Como variable dependiente se escogió el rendimiento académico global alcanzado en un lapso académico, y el específico en las áreas de lengua, matemática y ciencias de la naturaleza.

#### *Instrumentos para la Recolección de Datos*

Como ya se ha señalado, la investigación se propuso identificar el patrón de aprendizaje en estudiantes de tercer grado de Educación Primaria y analizar su relación con el rendimiento académico global y específico. Para ello, se emplearon una serie de instrumentos que se describen a continuación:

Para la *concepción de aprendizaje* se utilizó el Cuestionario CONAPRE (Martínez-Fernández, 2004), el cual consta de 14 ítems que se responden empleando una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, y que están distribuidos en las siguientes concepciones: directa, interpretativa y constructiva. Debido a que el instrumento fue diseñado para utilizarlo con estudiantes universitarios, se realizó una adaptación del léxico y comprensión de niñas de 9 a 10 años.

El instrumento fue validado por cuatro expertos internacionales en el área de los procesos de aprendizaje. Los mismos observaron la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems en relación a los objetivos propuestos en la investigación, a lo que se desea medir. En base a sus aportes se realizaron las correcciones al instrumento (ver Anexo A). La versión final, adaptada, mantiene los 14 ítems del

cuestionario original con una escala gráfica: carita feliz verde significa “siempre”, carita sorprendida amarilla significa “algunas veces” y carita triste roja significa “nunca”.

Adicionalmente, se realizó la entrevista: ¿Qué es aprender? (Martínez-Fernández, 2004) la cual consiste en una serie de preguntas abiertas dirigidas a reflexionar sobre lo que significa aprender, cuáles estrategias se emplean, cómo saber si se está aprendiendo, por cuál motivo se aprende y si se aprende de igual manera en los diferentes dominios. Ésta última también fue adaptada al nivel de vocabulario y desarrollo evolutivo de la muestra de estudio. La entrevista fue validada por cuatro expertos en el área, quienes realizaron sus aportaciones según los objetivos del estudio y lo que se desea medir (ver Anexo B). Se realizaron las correcciones en base a sus aportes quedando con un total de 14 preguntas.

Para las *estrategias de regulación* se utilizó el ILS de Vermunt (1998, 2005). La versión original del ILS incluye 120 ítems divididos en cuatro escalas: estrategias de procesamiento, estrategias de regulación del aprendizaje, orientaciones del aprendizaje y concepciones de aprendizaje, las cuales se dividen en distintas sub-escalas. El estudiante las responde mediante una escala tipo Likert entre 1 y 5. En el caso del presente estudio sólo se utilizó la sub-escala de regulación que incluye 28 ítems. La misma fue adaptada al léxico y comprensión de las niñas y validada por dos expertos internacionales en el área quienes midieron la pertinencia y claridad de los ítems según los objetivos del estudio y lo que se desea medir (ver Anexo C). El instrumento quedó conformado por 26 ítems con una escala gráfica de: carita feliz verde “lo hago siempre”, carita sorprendida amarilla “lo hago algunas veces” y carita triste roja “nunca lo hago”.

Para analizar el uso de *estrategias cognitivas* y *estrategias de orientación motivacional* se diseñó un instrumento basado en la adaptación del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich et al 1988 y Martínez-Fernández y Galán (2000). La versión original del MSLQ, incluye 81 ítems distribuidos en dos escalas: motivación y estrategias de aprendizaje, las cuales a su vez se dividen en distintas sub-escalas. El estudiante las responde mediante una escala tipo Likert entre 1 y 7. En el caso del estudio, no se usaron todos los ítems del instrumento original, por no adaptarse algunas sub-escalas a lo que se propuso investigar y algunos ítems de las sub-escalas seleccionadas no se adaptaban al nivel madurativo de la muestra. El instrumento fue adaptado al léxico y comprensión de las niñas y validado por dos expertos internacionales en el área quienes midieron la pertinencia y claridad de los ítems según los objetivos del estudio y lo que se desea medir (ver Anexo D). El instrumento quedó conformado por 36 ítems con una escala gráfica de: carita feliz verde “es lo que hago”, carita sorprendida amarilla “sólo lo hago algunas veces” y carita triste roja “esto no lo hago”.

Producto de la adaptación de ambos instrumentos, la sub-escala de regulación del ILS y las escalas de estrategias de procesamiento y orientación motivacional del MSLQ, se construyó un nuevo instrumento adaptado a niñas de Educación Primaria que se aplicó en este estudio (ver Anexo E).

La variable *rendimiento académico* se analizó a partir de la evaluación cualitativa que asignó la docente de aula en el periodo del trimestre lectivo correspondiente al tercer lapso. Se tomó en cuenta el rendimiento en cada dominio (lengua, matemática y ciencias naturales) y el del final del trimestre, según los

literales que señala la Ley Orgánica de Educación. A partir de la calificación base, y considerando una serie de análisis previos y la valoración de la docente del grupo de niñas analizadas, se construyó una escala *ad-hoc* donde se le asignó a cada literal un nivel alto, medio y bajo. Así se obtuvo una escala del 1 al 10 (ver Tabla 4).

Tabla 4

*Escala ad-hoc de Rendimiento Qcadémico*

Literal	Nivel	Numeración
A1	Alto	10
A2	Medio	9
A3	Bajo	8
B1	Alto	7
B2	Medio	6
B3	Bajo	5
C1	Alto	4
C2	Medio	3
C3	Bajo	2
D		1

*Validez y Confiabilidad de los Instrumentos*

Dado que los instrumentos utilizados fueron adaptados a la muestra, se realizó análisis de contenido, juicio de experto, análisis de fiabilidad y análisis factorial para determinar la validez y la confiabilidad de cada uno de ellos. A continuación, se explica el procedimiento seguido en el análisis de cada uno de los instrumentos mencionados.

Para validar el *CONAPRE* primero se realizó la adaptación del léxico y comprensión a niñas de 9 y 10 años; puesto que dicho instrumento sólo ha sido utilizado en estudiantes universitarios. Una vez realizada la adaptación, se llevó a

cabo un juicio de expertos para determinar la validez de contenido. Se contactó por email a 4 expertos internacionales en el área (tres españoles y una argentina) quienes realizaron sus aportes al diseño del instrumento, tanto en sus aspectos formales como de contenido respondiendo a la categorización de cada ítem según la concepción y el grado de seguridad según el marco conceptual en el que se fundamenta dicho instrumento.

Los expertos realizaron cambios en cuanto a la redacción y coincidieron en la categorización de los ítems en un 85% con un grado de seguridad alto para los mismos. Una vez redefinido el instrumento en base a los aportes de los expertos, se realizó una prueba piloto con un grupo de niñas que cursaban el tercer grado en el año escolar 2011-2012. La intención fue identificar si era de fácil comprensión y resolución el cuestionario para ellas. Las niñas se mostraron receptivas e involucradas durante la completación del cuestionario, a su vez que realizaron aportes para la escala de respuesta y algunos vocablos que necesitaban de explicación para su entendimiento.

El cuestionario final fue pasado durante el año escolar 2012-2013 a la muestra de estudio y se le aplicó Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad (ver Tabla 5). Las diferentes sub-escalas, en base a la estructura teórica, demostraron una fiabilidad adecuada  $\alpha \geq .55$ .

Tabla 5

*Alfa de Cronbach para las concepciones de aprendizaje*

Sub-escalas	Ítems	Cronbach's $\alpha$
Directa	3-6-10-14	.56
Interpretativa	1-4-9-12-13	.55
Constructiva	2-5-7-8-11	.63

Para validar la entrevista semi-estructurada ¿Qué es aprender? se realizó la adaptación del léxico y comprensión a niñas de 9 y 10 años las preguntas; puesto que dicha entrevista ha sido utilizada en estudiantes universitarios.

Posteriormente, se realizó el juicio de experto con cuatro investigadores internacionales (España, Argentina) que realizaron sus aportes en cuanto a la redacción de las preguntas y su categorización en base a lo que pretenden medir.

Se obtuvo un 90% de concordancia entre los expertos en relación a la claridad de las preguntas y coincidieron tres de ellas en cambio de redacción y posición. Así de un primer instrumento de 16 preguntas, quedaron un total de 14. Posteriormente, se procedió hacer el estudio piloto con 10 niñas de tercer grado del año escolar 2011-2012 para observar el nivel de claridad y comprensión de las preguntas establecidas, realizando una última modificación de redacción en dos de ellas.

Para validar la escala de estrategias de regulación del *ILS* de Vermunt (1998, 2005), se realizó la adaptación del léxico y comprensión a niñas de Educación Primaria, pues el instrumento se ha aplicado a estudiantes universitarios. El instrumento original cuenta con 28 ítems, sin embargo para el

presente estudio sólo se escogieron 26 ítems que se adaptaban al nivel evolutivo y educativo de la muestra de estudio. Una vez realizada la adaptación se procedió a realizar el juicio de expertos, con dos investigadores internacionales (España, México); quienes realizaron sus aportes en el diseño del instrumento, en la redacción y en la categorización según los niveles de regulación.

Los expertos realizaron cambios en la redacción de algunos ítems de los instrumentos, y se mostraron de acuerdo con la claridad de los mismos en un 84 % al categorizarlos según correspondieran (regulación externa, autorregulación o carencia de regulación). Una vez redefinido el instrumento en base al juicio de experto, se realizó la prueba piloto con un grupo de niñas de tercer grado pertenecientes a la población del estudio año escolar 2012-2013. El objetivo era probar el diseño y comprensión de los ítems. Las niñas se mostraron receptivas y se realizó cambio de vocablos en dos ítems.

El cuestionario final (en escala regulación) fue pasado durante el año escolar 2012-2013 a la muestra de estudio y se le aplicó Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad (ver Tabla 6). Se obtuvo que coinciden los ítems en base a la estructura teórica presentado buena fiabilidad  $\alpha \geq .55$ . Sólo una sub-escala -carencia de regulación- obtuvo un índice  $\alpha \geq .45$ . Se toma como válido este último alfa por ser un valor permitido en la investigación en Ciencias Sociales, además tomando en consideración la adaptabilidad de los ítems de los instrumentos dado el tamaño de la muestra ( $N = 30$ ) así como la edad y el nivel educativo.

Tabla 6

*Alfa de Cronbach para la escala de regulación*

Sub-escalas	Ítems	Cronbach's $\alpha$
Autorregulación	7-10-11-13-15-19-21-23-24-25	.74
Regulación externa	1-2-4-5-8-12-14-17-20-22-26	.70
Carencia de regulación	3-6-9-16-18	.53

Para validar los ítems seleccionados del *MSLQ* de Pintrich *et al.* 1988 y Martínez-Fernández y Galán (2000) se adaptó el vocabulario y redacción de los ítems para la muestra. No se utilizaron todos los ítems del instrumento original por no adecuarse algunas sub-escalas a lo que se planteó investigar en el presente estudio y en algunos ítems de las sub-escalas trabajadas por no adaptarse al nivel de la muestra. Así, se adaptaron, un total de 20 ítems para las estrategias de procesamiento y 16 ítems para la orientación motivacional. Posteriormente, se contactó vía email a dos expertos en el área (Venezuela, México) quienes hicieron sus aportes en diseño, redacción categorización de los ítems y grado de seguridad.

Los expertos realizaron cambios en la redacción de algunos ítems, estuvieron de acuerdo en la claridad y en el grado de seguridad alto para la mayoría de los ítems, coincidiendo en categorías similares en un 73%. Los expertos acotan que no se habían colocado los ítems correspondientes a estrategias de ensayo. Se consultó el cuestionario original en ambas versiones y se añadieron los ítems correspondientes a la respectiva sub-escala. Una vez que se realizó la reformulación del instrumento, se pasó la prueba piloto a un grupo de niñas de tercer grado, en el curso 2012-2013, correspondiente a la población del estudio realizando un sólo cambio en la redacción de uno de los ítems.

En base a la adaptación del ILS y del MSLQ se obtuvo un nuevo cuestionario *ad-hoc* adaptado a niñas de Educación Primaria con tres escalas: estrategias de regulación, estrategias de procesamiento y orientación motivacional. El mismo fue aplicado durante el año escolar 2012-2013 a la muestra de estudio y se obtuvo alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad (ver Tabla 7).

Tabla 7

*Alfa de Cronbach para las escalas de estrategias de procesamiento y orientación motivacional*

Sub-escalas	Ítems	Cronbach's $\alpha$
<i>Procesamiento</i>		
Ensayo	6-8-13-17	.52
Organización	1-15-19	.50
Elaboración	4-7-10-14	.49
Pensamiento crítico	5-9-20	.53
Manejo de recursos	2-3-11-12-16-18	.52
<i>Orientación motivacional</i>		
Motivación intrínseca	1-10-14	.75
Motivación extrínseca	5-7-9-16	.56
Expectativas	2-6-11-13-15	.12
Auto-eficacia	3-4-8-12	.56

Se obtuvo que los ítems coinciden con la estructura teórica establecida presentando una adecuada fiabilidad  $\alpha \geq .55$  y  $\alpha \geq .45$  para todas las sub-escalas. Se toma como válido este último alfa por ser permitido en la investigación en Ciencias Sociales y tomando en consideración la adaptabilidad de los ítems de los instrumentos dado el tamaño de la muestra ( $N = 30$ ) así como la edad y nivel educativo. Solamente, la sub-escala de expectativas no alcanza el mínimo requerido por la prueba de fiabilidad, razón por la cual es excluida del estudio.

### *Procedimiento*

Para responder a los objetivos e hipótesis que se definieron en este estudio, y considerando el tipo de investigación, se realizaron las siguientes fases de aplicación:

- 1- Fase introductoria: La investigadora le presentó por escrito al cuerpo directivo los siguientes puntos: en qué consistía la investigación, cuál era su finalidad, cuáles instrumentos se utilizarían, la confidencialidad de los resultados y la relevancia de la misma. Igualmente, se les comentó a las niñas de forma muy sencilla en qué consistía la investigación y cómo las iba a ayudar.
- 2- Fase de aplicación: En esta fase se aplicaron los instrumentos escogidos para la presente investigación en el siguiente orden:
  - a- Primera semana ( 15 al 19 abril): Se aplicó el cuestionario CONAPRE para las concepciones de aprendizaje en una sesión de 45 minutos; distribuidos en 15 minutos para la lectura del instrumento con la muestra y aclaración de dudas, y 30 minutos para contestarlo.
  - b- Segunda semana (22 al 26 abril): Se aplicó el nuevo instrumento creado en la escala de regulación basado en el *Inventory of Learning Styles* (ILS) de Vermunt (1998, 2005). Se realizó en una sesión de 45 minutos; distribuido en 15 minutos para la lectura del instrumento con la muestra y aclaración dudas, y 30 minutos para su contestación.
  - c- Tercera semana (06 al 10 mayo): Se aplicó el nuevo instrumento en las escalas de procesamiento y orientación motivacional basado en el

instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich *et al.* 1988 y Martínez-Fernández y Galán (2000). Se realizó en una sesión de 60 minutos; distribuidos en 15 minutos para la lectura del instrumento con la muestra y aclaración de dudas, y 45 minutos para su contestación.

- d- Cuarta, quinta y sexta semana: Se realizó la creación de la base de datos, y se inició el procesamiento de los mismos.
  - e- Séptima, octava, novena y décima semana: Se amplió el procesamiento de los datos y se identificaron los patrones de aprendizaje. En función de los patrones de aprendizaje identificados, se seleccionó una parte de la muestra para la entrevista semi-estructurada ¿Qué significa aprender? Se realizó de manera individual que fueron grabadas en voz en un tiempo estimado de 30 minutos.
- 3- Fase de cierre: En esta fase, se entregó al cuerpo directo los resultados obtenidos y se elaboró el Trabajo Final de Grado de Maestría en Educación. (Anexo F) cronograma de actividades.

### *Procesamiento de Datos*

Los datos cuantitativos fueron procesados empleando el Programa SPSS (versión 15 y 19) el cual permitió realizar una serie de pruebas estadísticas paramétricas y no-paramétricas según las características de la muestra y/o de la homocedasticidad, o no, de las varianzas. Adicionalmente, los datos cualitativos (por ejemplo de la entrevista, y otros que la investigadora consideró relevantes a partir de sus observaciones no-estructuradas) fueron analizados y organizados

infiriendo ciertas categorías de agrupación de la información en función de los factores definidos en cada componente (tal como se describe en la Tabla 3).

#### *Limitaciones del Estudio*

El presente estudio presenta dos limitaciones a considerar: la primera hace referencia al tamaño de la muestra. En tal sentido, cabe destacar que se trabajó con una muestra de 30 sujetos por estar a cargo de la investigadora. Se recomiendan nuevas investigaciones con muestras más numerosas y/o en otros centros, tanto mixtos en género como de otros niveles socio-económicos.

La segunda limitación se refiere a la escasa investigación en el área de patrones de aprendizaje en Educación Primaria y en Venezuela; lo cual hace un poco más compleja la discusión de los datos, al no tener referencias relacionadas directamente con estudiantes de este nivel educativo en el contexto de Venezuela. Sin embargo, esta limitación se convierte a su vez en una fortaleza del presente estudio pues puede ser considerado hasta cierto punto pionero en el área.

## Capítulo IV: Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio de acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos planteados. A su vez, se discuten los hallazgos tomando en cuenta el marco teórico que lo sustenta.

En un *primer bloque*, se presentan los resultados correspondientes a las variables independientes del estudio -concepciones de aprendizaje, estrategias de procesamiento, de regulación y orientación motivacional- y se identifican desde dos aproximaciones (análisis factorial y de conglomerados) los patrones o perfiles de aprendizaje dominantes en la muestra estudiada.

En el *segundo bloque* se analiza la relación entre los perfiles identificados y la variable dependiente: rendimiento global y rendimiento académico en tres dominios específicos (lengua, matemática y ciencias).

En el *tercer bloque* se analiza el papel de las estrategias de regulación en cada uno de los perfiles o patrones identificados, y la relación de éstos con el rendimiento académico global y específico.

### *Patrones de Aprendizaje*

Para identificar los patrones o perfiles de aprendizaje en la muestra de niñas venezolanas de Educación Primaria, y desde una aproximación basada en las variables, se aplicó análisis factorial exploratorio con método de extracción por componentes principales y rotación de normalización Oblimin. Así, y a partir de este análisis, se identificaron cuatro factores (ver Tabla 8), con muy adecuados índices psicométricos. En tal sentido, se obtuvo una varianza explicada de un

72%, aunque con un resultado de KMO (.56) que indica que el tamaño de la muestra es pequeño para el número de ítems y factores involucrados. Sin embargo, el test de Barlett muestra que los cuatros factores extraídos son significativamente diferentes entre sí ( $\chi^2 = 215.76; p < .01$ ).

Tabla 8

*Carga factorial para las sub-escalas en 4 factores, solución Oblimin para la muestras de niñas venezolanas Educación Primaria (N = 30). (Método componentes principales; saturaciones factoriales  $\geq .30$  son omitidas)*

Subescala	1	2	3	4
Directa			.796	
Interpretativa			.855	
Constructiva		.898		
Autorregulación	.720			
Reg externa	.549			
Carencia reg				-.812
P ensayo	.698			
P organización	.772			
P elaboración	.839			
P crítico	.896			
P recursos				-.539
M intrínseca		.932		
M extrínseca				-.654
M auto-eficacia		.752		
Autovalores	4.57	2.92	1.36	1.22
% varianza	32.65	20.88	9.72	8.72
% acumulado	32.65	53.52	63.25	71.97

A partir de los factores identificados -cuatro como hipotéticamente se esperaba- y tomando en consideración, tanto las cargas factoriales como el marco teórico de interpretación (Vermunt, 2005), se le asignó una etiqueta a cada uno de los factores.

En el primer factor saturan las sub-escalas de autorregulación, con estrategias de organización, elaboración y pensamiento crítico, motivación intrínseca y auto-eficacia. En tal sentido, se identifican las características de un patrón de aprendizaje dirigido al significado (MD), pero relacionado con regulación externa y estrategias de procesamiento de ensayo que corresponden - teóricamente- a un patrón dirigido a la reproducción (RD). Lo más llamativo de este factor, es la presencia de los dos tipos “opuestos” de estrategias de regulación. Por tratarse de una serie de escalas centradas en las estrategias (acción), se le denominó *MD externo en acción* y se obtuvo un alfa =.83.

En el segundo factor cargan las sub-escalas de concepción constructiva, con motivación intrínseca y autoeficacia. Desde la teoría son características propias de un patrón dirigido al significado (MD); pero que se mantiene enmarcado en lo epistemológico (los motivos para aprender, y no en las estrategias-acciones). Así, se le denominó *MD epistémico* y se obtuvo un alfa = .86.

En el tercer factor saturan sólo las sub-escalas pertenecientes a concepciones de aprendizaje: directa e interpretativa. Por lo tanto, no se observa ninguno de los patrones establecidos en el modelo de Vermunt (1998, 2005). De este modo, se trata de un factor constituido únicamente por concepciones sobre lo

que es aprender. Este factor centrado en los motivos sin incluir estrategias-acciones, se denominó *RD-AD epistémico* y se obtuvo un alfa = .66.

En el cuarto factor se aglutinan las sub-escalas de ausencia de regulación, con estrategias de manejo de recursos y motivación extrínseca que responden a un patrón de aprendizaje no dirigido (UD). Se le denominó *UD en acción* y se obtuvo un alfa = .66.

Posterior al análisis factorial que permitió la identificación de los cuatro factores descriptos desde una aproximación analítica basada en las variables, se consideró la necesidad -complementaria- de realizar un análisis basado en una aproximación centrada en los sujetos (análisis de conglomerados). De este modo, se orientó el análisis hacia la clasificación de la muestra de estudio según las puntuaciones individuales en cada uno de los factores extraídos (ver Tabla 9).

Tabla 9

*Centro de conglomerados finales*

Factor/Conglomerado ( <i>M</i> ; <i>SD</i> )	1 Epistémicas ( <i>N</i> = 9)	2 Disonantes positivas ( <i>N</i> = 3)	3 Consonantes básicas ( <i>N</i> = 2)	4 Actuantes ( <i>N</i> = 5)	5 Pasivas- idealistas ( <i>N</i> = 9)
MD externo en acción <i>M</i> = 2.25 (.31)	1.98 Bajo	2.40 Alto	1.84 Bajo	2.52 Alto	2.41 Alto
MD epistémico <i>M</i> = 2.65 (.32)	2.60 Medio	2.27 Bajo	2.11 Bajo	2.73 Medio	2.91 Alto
RD-AD epistémico <i>M</i> = 2.44 (.32)	2.36 Medio	2.66 Alto	2.28 Bajo	2.06 Bajo	2.69 Alto
UD en acción <i>M</i> = 2.60 (.24)	2.36 Bajo	2.65 Medio	2.79 Alto	2.63 Medio	2.76 Alto

Tras diversos análisis, desde tres hasta siete posibles clasificaciones, grupos o conglomerados, y considerando las puntuaciones medias, la desviación típica y las diferencias de medias (ANOVA) en cada uno de los factores identificados, se optó por una agrupación basada en cinco conglomerados. Cada uno de los conglomerados fue identificado con un patrón o perfil de aprendizaje sustentado en el marco teórico, y la puntuación media obtenida. A continuación se describe cada uno de los conglomerados (patrones) hallados:

En el primer conglomerado ( $N = 9$ ), se ubican estudiantes con puntuaciones alrededor de la media en el factor *MD epistémico* y *RD-AD epistémico*. Estas niñas se sitúan únicamente en el marco epistemológico de las concepciones (todas), orientación motivación intrínseca y la auto-eficacia. Se denominó como estudiantes *epistémicas*.

En el segundo grupo ( $N = 3$ ), se ubican estudiantes con altas puntuaciones en el factor *MD externo en acción* y *RD-AD epistémico*. Son niñas que utilizan estrategias profundas y superficiales, muestran una regulación mixta (externa-autorregulación) aunque su concepción de aprendizaje es más superficial. A este grupo de niñas, se les denominó *disonantes positivas*, pues las estrategias-acciones son de nivel profundo en relación a las creencias-motivos que son superficiales.

En el tercer conglomerado ( $N = 2$ ), se hallan estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas en el factor *UD en acción*; por ello, se trata de estudiantes que se centran en los recursos, tienen una motivación extrínseca y con carencia de

regulación. A este grupo de niñas, se les denominó *consonantes básicas*; pues están en coherencias sus motivos y acciones superficiales.

En el cuarto grupo ( $N = 5$ ), se encuentran niñas que utilizan tanto estrategias superficiales como profundas y muestran regulación mixta (autorregulación y regulación externa). Se le denominó *actuales* (aprendices de acción).

En el quinto conglomerado ( $N = 9$ ), se ubican estudiantes con puntuaciones altas en todos los factores identificados en el análisis factorial. Se trata de niñas que presentan concepciones superficiales y profundas; y en sus prácticas de aprendizaje utilizan estrategias complejas sin desechar las superficiales con una regulación mixta. Son estudiantes que responderán a los que les exijan sus maestros ya que tienen un “abanico” de opciones. Se les denominó *pasivas-idealistas* siguiendo las aportaciones de Vermunt (Marambe, Vermunt, & Boshuizen *et al.* 2012, p. 312).

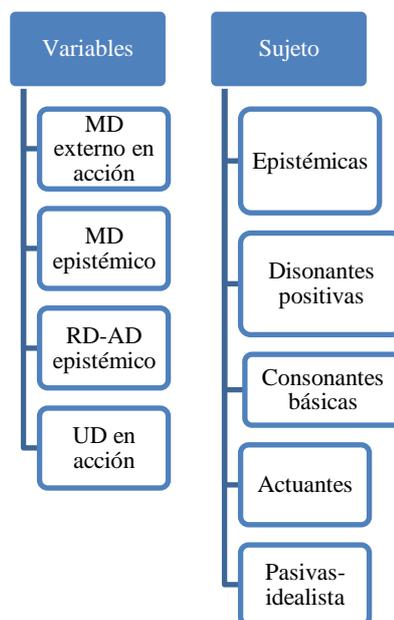
Para concluir el presente bloque y con base en el modelo de Vermunt, se describen cada uno de los componentes del aprendizaje analizados en el estudio. Así, en concepciones de aprendizaje, se identifican las concepciones superficiales (directa e interpretativa unidas); pero también, se aísla en un factor la concepción constructiva. En estrategias de procesamiento, las niñas unen en un factor estrategias superficiales y profundas (ensayo, organización, elaboración, pensamiento crítico); dejando en otro las correspondientes al manejo de recursos. En cuanto a las estrategias de regulación, las estudiantes emplean autorregulación unida con regulación externa, y por otra parte ausencia de regulación. Por último,

la orientación motivacional también se presenta claramente diferenciada; por un lado la motivación extrínseca y por el otro la motivación intrínseca unida con auto-eficacia.

En suma, del conjunto de participantes, sólo 18% (5 niñas) parecen agruparse en un patrón considerado “óptimo” que sería el cuarto cluster (*actuantes*). El conglomerado uno (*epistémicas*) está conformado por 32% de la muestra (9 niñas), mientras que un 7% (2 niñas) se ubican en el tercer cluster (*consonantes básicas*). El quinto conglomerado (*pasiva-idealistas*) suman 32% de las participantes (9 niñas) y el segundo (*disonantes positivas*) aporta un 11% (3 niñas).

Siguiendo el procedimiento descrito, se identificaron los patrones o perfiles de aprendizaje empleados por niñas de Educación Primaria en Venezuela, en primer lugar desde un análisis realizado a partir de las variables y en segundo lugar desde una aproximación centrada en los sujetos (ver Figura 3).

Figura 3

*Resumen de los patrones identificados**Patrones de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento*

A continuación se presentan los resultados correspondientes al análisis de la relación entre los patrones o perfiles identificados en el apartado anterior y el rendimiento académico global y específico (lengua, matemáticas y ciencias). Cabe recordar que la identificación de los patrones o perfiles de aprendizaje, se obtuvo tanto desde una aproximación centrada en las variables (factores), como en un análisis centrado en los sujetos (conglomerados).

En este segundo bloque de análisis, en primer lugar, se realizó una correlación de Spearman entre los cuatro factores identificados según las variables

por análisis factorial y el rendimiento académico global y específico (ver Tabla 10).

Tabla 10

*Correlación de Spearman entre patrones de aprendizaje (factores) y rendimiento (N = 30)*

Patrones/rendimiento	Lengua	Matemática	Ciencias	Global
MD externo en acción	.06	.08	.15	.13
MD epistémico	.32	.42*	.36*	.36
RD-AD epistémico	.03	.41*	.27	.36
UD en acción	.37*	.32	.33	.32

\*  $p < .05$  / \*\*  $p < .01$

Sin embargo, tal como se describió previamente, nos interesamos por hallar una mayor discriminación basada en el rendimiento académico. Por ello, la escala de rendimiento utilizada (Literales de calificación A-B-C-D según el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, 2003) pareció insuficiente para este fin más discriminatorio entre los patrones y el rendimiento. Por ello, se definió una escala *ad-hoc* que facilitará caracterizar esos “matices” dentro de cada literal. Es decir, se propuso la tarea de hallar las posibles diferencias intra-categoría que quedan diluidas en el literal global.

Así, en la escala original se pueden identificar tres estudiantes con B pero cada una es una B "diferente". En tal sentido, se entrevistó a la maestra del grupo con la finalidad de crear una escala *ad-hoc* para hacer más amplia y objetiva la escala de rendimiento académico. En tal sentido, se consultó a la maestra para que

diferenciara, justificara y categorizara la calificación literal (A-B-C) de cada niña, entre las opciones: alta, media y baja. De este modo, se obtuvo una escala del 1 al 10, donde el literal D corresponde al 1, la C baja al 2, la C media al 3, la C baja al 4, la B baja al 5, la B media al 6, al B alta al 7, la A baja al 8, la A media al 9 y la A alta al 10.

Con la nueva categorización de la escala de rendimiento, se realizó una correlación de Pearson entre los patrones identificados (factores) y el rendimiento (ver Tabla 11).

Tabla 11

*Correlación de Pearson entre patrones de aprendizaje (factores) y rendimiento (N = 30)*

Patrones/Rendimiento	Lengua	Matemática	Ciencias	Global
MD externo en acción	.16	.04	.26	.23
MD epistémico	.43*	.45*	.45*	.45*
RD-AD epistémico	.11	.36*	.23	.26
UD en acción	.47**	.46*	.54**	.55**

\*  $p < .05$  / \*\*  $p < .01$

En el análisis, con la escala diferenciada de rendimiento que se creó, salen a relucir correlaciones que no se apreciaron en la escala de rendimiento original quizás por ser una escala ordinal y tomando en consideración el tamaño de la muestra. Se observa que el patrón *MD epistémico* y *UD en acción* correlacionan significativamente con el rendimiento global y en los tres dominios específicos. Mientras que el *RD-AD epistémico* mantiene su relación significativa con el

rendimiento en matemática y el patrón *MD externo en acción* se mantiene sin correlacionar significativamente con el rendimiento.

En segundo lugar, se analizaron los patrones o perfiles identificados en un análisis centrado en los sujetos (conglomerados), y las diferencias de media en el rendimiento académico. Para ello, se obtuvieron los descriptivos para obtener las medias en base a la escala *ad-hoc* del rendimiento global y específico (ver Tabla 12).

Tabla 12

*Medias en rendimiento global y específico según conglomerado de pertenencia (N = 28)*

Patrones /Rendimiento	Epistémicas	Disonantes positivas	Consonantes básicas	Actuantes	Pasivas-idealistas
Lengua	7.56	9.00	7.00	8.60	8.44
Matemática	7.67	9.33	8.50	8.20	9.22
Ciencias	6.78	8.67	7.50	8.80	8.77
Global	7.44	9.33	7.50	8.80	8.89

Se obtuvo que las estudiantes clasificadas en los patrones *epistémicas* y *consonantes básicas* obtuvieron las medias más bajas en rendimiento global y específico, mientras que los patrones *disonantes positivas*, *actuantes* y *pasivas-idealistas* obtuvieron las más altas. Se realizó la prueba no paramétrica ( $N = 28$ ) *Kruskal-Wallis*. Se confirma que el conglomerado de las *epistémicas* y *consonantes básicas* obtienen los rangos más bajos en los diferentes rendimientos

y se obtuvo únicamente una tendencia significativa para el rendimiento global ( $p = .08$ ).

Seguidamente la variable rendimiento global se categorizó en niveles. Para ello se obtuvo la media y con +/- SD se categorizó el rendimiento académico global en niveles alto, medio y bajo. Posteriormente, se ejecutó un análisis por tabla de contingencia ( $\chi^2$ ) entre los cinco patrones identificados por conglomerados y el rendimiento global (se realizó también para el rendimiento en los tres dominios específicos, a modo de referencia).

Se halló que el conglomerado de las *epistémicas* aporta más sujetos al rendimiento académico bajo (residuo tipificado = 2.5); situación que se repite con el rendimiento en ciencias (residuo tipificado = 2.6). Mientras que el conglomerado de las *consonantes básicas* aporta más sujetos al rendimiento académico bajo en el área de lengua (residuo tipificado = 2.5), (ver Tabla 13).

Tabla 13

*Residuos tipificados de los conglomerados y rendimiento académico.*

Rendimiento/ Conglomerados	Epistémicas	Disonantes positivas	Consonantes básicas	Actuantes	Pasiva- idealistas
Global bajo	2.5	-9	1.2	-1.2	-1.7
Global medio	-1.8	.0	-.6	1.7	.8
Global alto	-.3	1.0	-.6	1.0	.8
Lengua bajo	.7	-1.1	2.5	-1.4	-.2
Lengua medio	.4	-1.2	-.9	.6	.4
Lengua alto	-1.0	2.0	-1.4	.7	-.1
Mat bajo	1.4	-.6	-.5	.7	-1.3
Mat medio	-.4	-.2	.9	.5	-.4
Mat alto	-.6	.7	-.7	-1.2	1.5
Ciencias bajo	2.6	.4	.8	-1.4	-2.1
Ciencias medio	-2.4	-1.2	-.4	1.8	1.9
Ciencias alto	.0	1.3	-.5	-.9	.0

Para finalizar, se realizó una correlación de Spearman entre rendimiento (global y específico) y las 14 sub-escalas originales que conforman los componentes de los patrones de aprendizaje -concepciones de aprendizaje, estrategias de regulación, estrategias de procesamiento y orientación motivacional- (ver Tabla 14).

Tabla 14

*Correlación de Spearman entre rendimiento (global y específico) y las 14 sub-escalas originales (N = 28)*

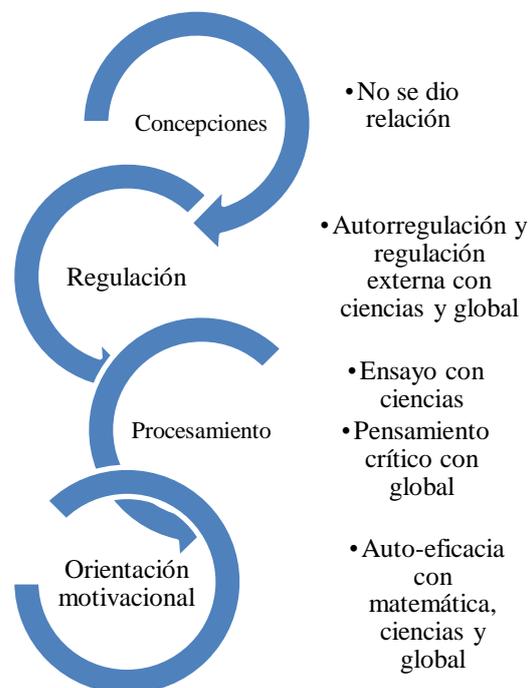
Rendimiento/Subescalas	Lengua	Matemática	Ciencias	Global
Directa	.15	.25	.13	.15
Interpretativa	.18	.35	.22	.29
Constructiva	.06	.28	.23	.24
Autorregulación	.37	.14	.52**	.54**
Regulación externa	.42*	.14	.43*	.41*
Carencia de regulación	.07	.17	.26	.25
Ensayo	.23	.12	.39*	.37
Organización	.13	.05	.00	-.00
Elaboración	.16	.12	.34	.37
Pensamiento crítico	.24	.17	.36	.38*
Manejo de recursos	.30	.32	.34	.38
Motivación intrínseca	.21	.19	.23	.24
Motivación extrínseca	.11	.13	.31	.26
Auto-eficacia	.37	.54**	.50**	.47*

\*  $p < .05$  / \*\*  $p < .01$

Con respecto al rendimiento en lengua se obtuvo correlación significativa con la regulación externa ( $r = .42$ ;  $p = .03$ ); mientras que para el rendimiento de matemática se obtuvo relación con auto-eficacia ( $r = .54$ ;  $p < .01$ ). El rendimiento en ciencias mostró correlación significativa con autorregulación ( $r = .52$ ;  $p < .01$ ), regulación externa ( $r = .43$ ;  $p = .02$ ), estrategia de ensayo ( $r = .39$ ;  $p = .04$ ) y auto-eficacia ( $r = .50$ ;  $p < .01$ ). Por último, el rendimiento global obtuvo relación significativa positiva con autorregulación ( $r = .54$ ;  $p < .01$ ), regulación externa ( $r = .41$ ;  $p = .03$ ), estrategias de pensamiento crítico ( $r = .38$ ;  $p = .05$ ) y auto-eficacia ( $r = .47$ ;  $p = .01$ ). No se obtuvo correlación significativa entre ninguna de las medidas del rendimiento y las diferentes concepciones de aprendizaje ni con la motivación extrínseca e intrínseca (ver Figura 4).

Figura 4

*Correlación las sub-escalas originales y rendimiento (global y específico)*



*¿El Papel de las Estrategias de Regulación?*

En este tercer bloque se presentan los resultados entre las estrategias de regulación, patrones de aprendizaje y el rendimiento académico global y específico. En primer lugar, se muestran las correlaciones de Spearman entre estrategias de regulación y rendimiento (ver Tabla 15).

Tabla 15

*Relación entre estrategias de regulación y rendimiento global y específico (N=28)*

Rendimiento/Regulación	Autorregulación	Regulación externa	Carencia de regulación
Lengua	.37	.42*	.07
Matemática	.14	.14	.17
Ciencias	.52**	.43*	.26
Global	.54**	.41*	.25

\*  $p < .05$  / \*\*  $p < .01$

Se observa que la regulación externa correlacionó significativa y positivamente con el rendimiento en lengua, ciencias y global; mientras que autorregulación se relacionó con el rendimiento en ciencias y global. No se relacionó la carencia de regulación con rendimiento.

En segundo lugar, se realizó la categorización de las escalas de regulación en alto, medio y bajo. Se ejecutó un análisis por tabla de contingencia ( $\chi^2$ ) para

analizar la relación entre los patrones de aprendizaje identificados por conglomerados y las estrategias de regulación categorizadas.

Se halló que los conglomerados uno y tres (*epistémicas* y *consonantes básicas*) son los que aportan más niñas al nivel bajo de autorregulación (residuos tipificados = 2.2 y 2.3); mientras que la mayor proporción de autorregulación alta proviene del grupo de las *actuales* (residuo tipificado = 2.1). Para la regulación externa se obtuvo que el patrón *consonantes básicas* aportó más sujetos para el nivel bajo (residuo tipificado = 2.5), mientras que en carencia de regulación, el conglomerado de las *epistémicas* aportan más niñas al nivel bajo (residuo tipificado = 2.7) (ver Tabla 16).

Tabla 16

*Residuos tipificados de los conglomerados y niveles de regulación.*

Rendimiento/ Conglomerados	Epistémicas	Disonantes positivas	Consonantes básicas	Actuales	Pasiva- idealistas
Autoreg baja	2.2	-1.2	2.3	-1.6	-1.4
Autoreg media	1.0	.0	-1.0	-.6	.1
Autoreg alta	-2.9	1.0	-1.2	2.1	1.2
Reg externa baja	1.6	-1.1	2.5	-1.4	-1.2
Reg externa media	-.1	.7	-1.4	.7	-.1
Reg externa alta	-1.4	.2	-.9	.6	1.3
Carencia reg baja	2.7	-1.3	-1.0	1.5	-2.5
Carencia reg media	.4	.2	-.9	-1.6	1.3
Carencia reg alta	-2.9	1.0	1.8	.0	1.2

Para concluir el apartado de los resultados, cabe hacer mención a la entrevista *¿Qué es aprender?* (Martínez-Fernández, 2004), la cual se utilizó con

fines exploratorios y desde una recogida complementaria de datos cualitativos sobre las concepciones de aprendizaje. Se escogieron al azar 6 niñas de la muestra de estudio y se entrevistaron. Posteriormente, se vaciaron sus respuestas categorizando en bajo, medio y alto a nivel de concepción directa, interpretativa y constructiva las mismas (ver Anexo G).

Las estudiantes entrevistadas pertenecían a los patrones categorizados como *disonantes positivas*, *actuantes* y *pasivas-idealistas*. Se obtuvo que coinciden en entender el aprendizaje como una “herramienta” que les permitirá en el futuro saber más y estar capacitada; así como para ellas aprender es sinónimo de “*entender las cosas que nos dan*”, lo que permite inferir un nivel bajo de concepción constructivista de aprendizaje.

En cuanto a sus acciones por aprender las niñas coinciden en que aprenden “*prestando atención, leyendo, haciendo cuestionarios, repasando y corrigiendo sus errores*”; lo que permite inferir que en la operacionalización de su aprender muestran una concepción directa alta con indicios de una concepción interpretativa. Algunas no son capaces de distinguir diferentes estrategias para aprender según el dominio o área que les toque aprender. Los resultados cualitativos presentados están en consonancia con los resultados cuantitativos obtenidos, pues el patrón *disonantes positivas* presentan en sus características una concepción directa-interpretativa y las *pasivas-idealistas* presentaron unas concepciones mixta; aunque se infiere que con más peso en las superficiales.

En cuanto a sus orientaciones por aprender, todas las estudiantes entrevistadas coincidieron en que obtener una buena calificación es importante

para ellas; y la calificación va a representar cuanto saben o aprendieron, lo que claramente representa una motivación extrínseca hacia la certificación. Por último, coinciden en que el aprendizaje es una actividad que requiere de esfuerzo, algunas señalan que son ellas las responsables y otras comparten esa responsabilidad especialmente con sus padres. La responsabilidad compartida, que declaran las niñas, puede ser uno de los factores explicativos de la alta presencia de la regulación externa.

### *Discusión*

En el estudio se plantearon cuatro objetivos: 1- describir las concepciones de aprendizaje, estrategias de regulación, estrategias de procesamiento y orientación motivacional que presentan niñas venezolanas de Educación Primaria; 2- en base a las relaciones establecidas entre los cuatro componentes, identificar sus patrones de aprendizaje; 3- analizar la relación entre los patrones identificados y el rendimiento académico global y específico; y finalmente 4- discutir el papel de las estrategias de regulación en los patrones y el rendimiento académico. A continuación se discuten cada uno de los mismos sobre la base del marco teórico y manteniendo la secuencia seguida en los resultados.

### *Patrones de Aprendizaje*

A partir de un análisis centrado en las variables (factores), se lograron identificar los siguientes patrones en niñas venezolanas de Educación Primaria: *MD externo en acción, MD epistémico, RD-AD epistémico y UD en acción.*

En concordancia con Vermunt (2005), se obtuvo uno de los patrones establecido en su modelo teórico; pues relacionaron significativamente los motivos extrínsecos con las acciones superficiales para aprender identificándose así un patrón consonante básico (UD en acción). Los patrones *MD epistémico* y *RD-AD epistémicos* mostraron relación únicamente en los motivos extrínsecos con las acciones superficiales, es decir, un claro constructo acerca de lo que piensan, creen y perciben las niñas sobre lo que es aprender, pero que no se operacionaliza de forma clara en un conjunto de estrategias (acciones) para hacerlo. Estos dos patrones, por su relación únicamente en motivos, son similares con otros hallados en investigaciones con estudiantes asiáticos por Marambe, Vermunt, y Boshuizen (2012); y con estudiantes españoles y latinoamericanos por Martínez-Fernández y Vermunt (2013); Vermunt, Bronkhorst, y Martínez-Fernández (2013). Por su parte, el *MD externo en acción* es todo lo contrario, pues se configura sobre la base única de las estrategias que emplean para aprender, sin una clara operacionalización en cuanto a las creencias.

Autores como Cano (2005), Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012), Martínez-Fernández y Vermunt (2013), Vermunt (1998; 2005) establecen que las concepciones de aprendizaje se correlacionan y tienen un rol predictivo en las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, esta relación no se observó claramente en los patrones identificados en nuestro estudio desde las variables, pues en la mayoría de los factores cargaron las concepciones y orientaciones por un lado, y las estrategias por otro.

Se podría considerar que el nivel educativo y evolutivo de las niñas participantes en el estudio explica tal hallazgo, ya que se trata de estudiantes en

sus primeros años de formación y de poca edad. Así, se sugiere que están en proceso de apropiarse de diferentes estrategias (superficiales, profundas) y en una fase de formación basada en su contexto educativo actual (típicamente tradicional). A medida que avancen en escolaridad, y si se mejora el proceso de enseñanza hacia la construcción de conocimientos y con estrategias de procesamiento profundo y autorregulación (Klimenco & Alvares, 2008; Martínez-Fernández, 2004), las estudiantes podrán definir sus motivos y concepciones para aprender hacia el patrón definido como óptimo (*MD*) en términos de consonancia compleja.

Uno de los resultados más importantes obtenidos en el estudio, en acuerdo con otros recientes basados en muestra de latinoamericanos y españoles (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, Bronkhorst & Martínez-Fernández, 2013) es la presencia de la regulación mixta (estrategias de autorregulación en conjunto con estrategias de regulación externa). La recién denominada *Latin-American and Spanish Paradox* por Martínez-Fernández y Vermunt (2013). Vermunt, Bronkhorst y Martínez-Fernández (2013) sugieren que la unión de las estrategias de regulación como una unidad del patrón dirigido al significado (*MD*) en el contexto latinoamericano, les permite a los estudiantes usar la regulación externa para más adelante en su escolaridad dar paso a la autorregulación.

Es importante la aseveración realizada anteriormente, desde el punto de vista pedagógico, pues si en los niveles inferiores del sistema educativo venezolano ya está presente esta característica en los estudiantes, como lo demuestra el presente estudio, se puede pensar que bajo un cambio de concepción

y metodología de la enseñanza se pueden realizar cambios significativos a una más temprana edad. Así, y tal como establecen Beltrán (1998), Burón (1997) y Vermunt (1998, 2005) unos procesos de enseñanza basados en la optimización de los procesos cognitivos, metacognitivos y regulatorios parece tener una mayor probabilidad de impactar en el logro de los estudiantes en ese “paso o salto” mucho antes en su escolaridad, y no en los niveles universitarios. Ahora bien, queda aún mucha investigación por realizar que permita una más clara aproximación sobre cómo se cambia de unos perfiles a otros, y en qué momento del curso evolutivo es más eficaz ese proceso de cambio.

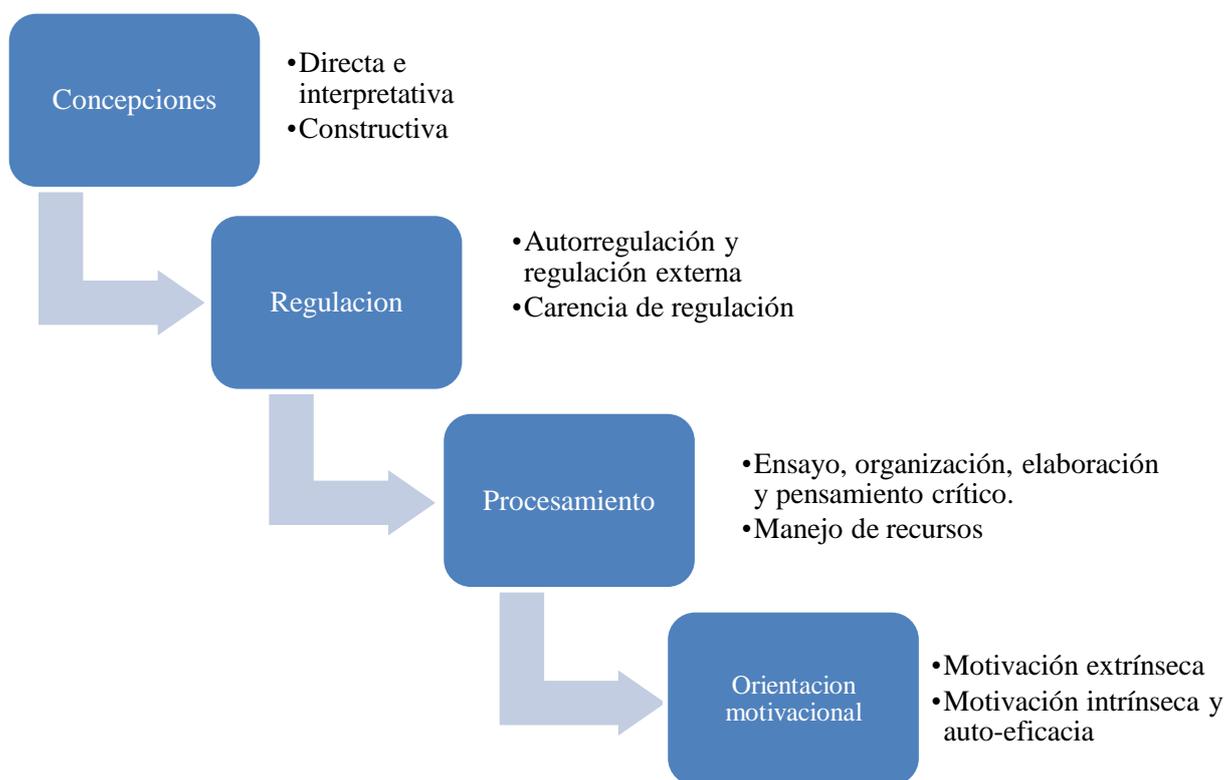
Cabe destacar, desde el punto de vista cultural, que en Venezuela las niñas (y los niños) reciben de sus padres, en casa, y de sus maestros en el colegio una enseñanza expositiva, repetitiva y muy guiada por las instrucciones que “se deben seguir”, casi que "a ciegas o pies juntillas", sin dejar espacios (ni tiempos) para el razonar o tomar sus propias decisiones "en libertad" con derecho a equivocarse. En tal sentido, no sorprende la alta predominancia de las estrategias de regulación externa; aunque también empleen estrategias de autorregulación.

Los hallazgos aquí comentados concuerdan con los datos de Vermunt (2005) quien manifiesta que los estudiantes de menor edad tienden a mostrar menor frecuencia en la utilización de estrategias de autorregulación. Sin embargo, se conoce que esta proporción es alta, está "mezclada" con la autorregulación y es similar a otros hallazgos recientes en el contexto universitario latinoamericano (Martínez-Fernández, & Vermunt, 2013).

En base a los patrones hallados desde una aproximación centrada en las variables (factores), se puede afirmar que los cuatro componentes -concepciones de aprendizaje, estrategias de procesamiento, estrategias de regulación y orientación motivacional- son identificados en una muestra de niñas venezolanas de Educación Primaria (ver Figura 5).

Figura 5

*Concepciones de aprendizaje, estrategias de procesamiento, estrategias de regulación y orientación motivacional*



En el conjunto de niñas analizadas en el estudio, se identifican dos grupos de concepciones bien diferenciadas, por un lado directa e interpretativa en armonía; y por otro la concepción constructiva en consonancia con Martínez-Fernández (2004) y Pozo y Scheuer (1999). Cabe destacar que en el análisis cualitativo sobre las *concepciones de aprendizaje*, se obtuvo mayor frecuencia de

respuestas que se ubican en la concepción directa e interpretativa, lo que valida -en cierto modo- el conjunto de materiales empleados y los resultados obtenidos en este estudio.

En cuanto a las *estrategias de regulación*, también se identifican dos grupos de estrategias por un lado las de autorregulación en conjunto con las estrategias de regulación externa; y por otro lado la carencia de regulación. Como ya se ha mencionado, la regulación mixta se ha encontrado en otros estudios realizados con estudiantes universitarios en contextos latinoamericanos (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2013). Así, se cree importante mencionar la presencia de ésta “característica” en estudiantes venezolanos de niveles tan opuestos -Primaria versus Universidad-, lo cual debe llamar a la reflexión de las prácticas de enseñanza en nuestro sistema educativo. Se pudiese inferir que a lo largo de todos los niveles educativos (Primaria, Secundaria y Universidad) en Venezuela, se mantiene la metodología de enseñanza repetitiva y memorística centrada en un docente que le entrega a sus estudiantes “píldoras” de información y pasos a seguir; y éstos a su vez, se acostumbran a ser entes pasivos que asocian el aprender con memorización y repetición siendo guiados por sus padres y docentes durante todo el proceso (regulación externa).

En cuanto a las *estrategias de procesamiento*, se identifican también dos grupos diferenciados. Por un lado, las estrategias paso a paso en conjunto con las de procesamiento profundo, y por otro sólo las estrategias superficiales de manejo de recursos. Desde el punto de vista teórico y en concordancia con Cano (2005a), Martínez-Fernández (2007, 2009), Rabanaque y Martínez-Fernández (2009) las

estrategias superficiales coincidieron con un patrón consonante básico y menos adecuado para el rendimiento académico (*UD en acción*); mientras que el procesamiento profundo coincidió con las estrategias de autorregulación en un patrón más adecuado para el rendimiento académico (*MD externo en acción*).

Parece interesante la relación de las estrategias de ensayo -procesamiento paso a paso- que no favorecen la conexión e integración de la información como señala Lamas (2008) con estrategias profundas como la organización y la elaboración. Este hallazgo permite inferir que el aprendizaje de ciertos contenidos y/o áreas académicas en el nivel educativo estudiado requiere del empleo de las estrategias de ensayo para que las niñas puedan entender y acceder a ellos en primer lugar; para posteriormente, poder aprenderlos significativamente con el uso de estrategias más complejas. Pero al mismo tiempo el procesamiento “mixto” también coincidió en algunos de los patrones de aprendizaje con la regulación “mixta”; con lo cual se coincide con Marambe, Vermunt y Boshuizen (2012), Martínez-Fernández y Vermunt (2013), Vermunt (2005) en la relación directa y positiva entre las estrategias de regulación y las de procesamiento.

En cuanto a la orientación motivacional, se identifican dos grupos. El primero conformado por la motivación extrínseca y el segundo por la motivación intrínseca con auto-eficacia. En las entrevistas realizadas se observó la importancia para las estudiantes de las calificaciones y del papel de los maestros y padres en su proceso de aprender (ej: motivación extrínseca); así como también la concepción de aprender como una actividad que requiere de su esfuerzo y que más adelante les permitirá estar más preparadas y ser útil (ej: motivación intrínseca).

En otro tipo de análisis centrado en los sujetos (conglomerados) se obtuvieron cinco patrones o perfiles. Se obtuvo un primer patrón donde se mezclan concepciones superficiales y profundas con motivación intrínseca y auto-eficacia (*epistémicas*). En este caso predominan las creencias sobre las acciones. Un patrón orientado, exclusivamente, desde las creencias también se ha encontrado en investigaciones con estudiantes universitarios por Marambe, Vermunt y Boshuizen (2012), Martínez-Fernández y Vermunt (2013).

Un segundo patrón combina estrategias profundas y superficiales con concepciones superficiales (*disonantes positivas*) definido en la teoría por los autores Cano (2005a, 2005b) y Martínez-Fernández (2007, 2009). En este patrón destaca la relación entre regulación externa y autorregulación, así como el uso (acción) de estrategias superficiales y profundas.

El tercer patrón combina estrategias superficiales con motivación extrínseca y carencia de regulación (*consonantes básicas*) definido en la teoría por los autores Cano (2005a, 2005b), Martínez-Fernández (2007, 2009), Rabanaque y Martínez-Fernández (2009). El cuarto patrón (*actuantes*) presenta una regulación mixta con procesamiento superficial y profundo. No refleja los motivos de aprendizaje en relación con sus estrategias, se encuentra en el “mundo de la acción”.

El quinto patrón (*pasivas-idealistas*) corresponde a estudiantes que tienen en su haber de “todo un poco”. Son aquellas que se centran en el docente y la enseñanza; por lo tanto en base a las exigencias de éstos las estudiantes

responderán con las diferentes concepciones y actividades que poseen (en acuerdo con Vermunt, 2005).

Los factores relacionados con el proceso de aprendizaje han sido clasificados según los autores Cano (2005a, 2005b), Martínez-Fernández (2007, 2009), Rabanaque y Martínez-Fernández (2009) en base a la relación entre motivos y estrategias en consonantes y disonante. En el estudio se halló un patrón *disonante positivo* pues las estrategias que utilizan en su acción de aprender son más profundas que sus creencias de aprendizaje; y también un patrón *consonante básico* porque hay coherencia entre las creencias y actividades que realizan para aprender. El resto de los patrones (*epistémicas, actuantes, pasivos-idealistas*) no son clasificados en consonantes y disonantes pues no se aprecia una clara relación, coherente o no, entre los motivos y actividades de aprender.

En concordancia con Casidy y Shuying (2009), Vermunt (2005), así como de acuerdo a Vermunt (2005) se observó una mayor proporción de estudiantes que utilizan un patrón disonante, esperado para la edad y nivel educativo, y una menor proporción de estudiantes que utiliza un patrón consonante complejo. De tal manera que **se acepta la hipótesis 1**, pues se obtuvo una baja frecuencia de estudiantes caracterizadas por un patrón consonante complejo mientras una mayor proporción de estudiantes caracterizadas por la consonancia básica o disonancia negativa.

#### *Patrones de Aprendizaje y Rendimiento Académico*

Para dar respuesta a la segunda parte de la pregunta de investigación y al objetivo específico 3, se discute en el siguiente apartado las relaciones empíricas

que se establecieron entre los patrones encontrados en las estudiantes que participaron en el estudio y el rendimiento académico global y en dominios específicos (lengua, matemática y ciencias).

En un primer análisis, realizado con la escala original de rendimiento, se obtuvo que el patrón *MD externo en acción* no correlacionó con ninguna de las medidas de rendimiento. Este hallazgo no coincide con otros estudios realizados por Cano (2005), de la Barrera, Donolo, y Rinaudo (2010), Martínez-Fernández (2007), Vermunt (2005) pues al ser un patrón MD (profundas con regulación mixta) se esperaba teóricamente que influyera positivamente en el rendimiento.

El patrón *MD epistémico* sí correlacionó significativamente con el rendimiento en las áreas de lengua y matemática; el *AD-RD epistémico* lo hizo con el rendimiento en matemática; mientras que el *RD en acción* correlacionó con lengua. Este hallazgo es complejo de explicar, pues se trata de patrones de aprendizaje centrados en las creencias profundas sin una clara correspondencia con acciones del mismo calado, o por otro lado, de patrones claramente reproductivos en sus acciones. Quizás, una posible explicación puede ser que en este nivel, la enseñanza de las áreas académicas es bastante mecánica; las estudiantes sólo necesitan (en una inadecuada comprensión del proceso de aprender) memorizar y aplicar los pasos que son enseñados por sus docentes para cumplir con la actividad.

Un segundo análisis, realizado desde la escala *ad-hoc* de rendimiento, confirmó que el patrón *MD externo en acción* no correlaciona con el rendimiento. El *MD epistémico* y el *UD en acción* correlacionaron positiva y

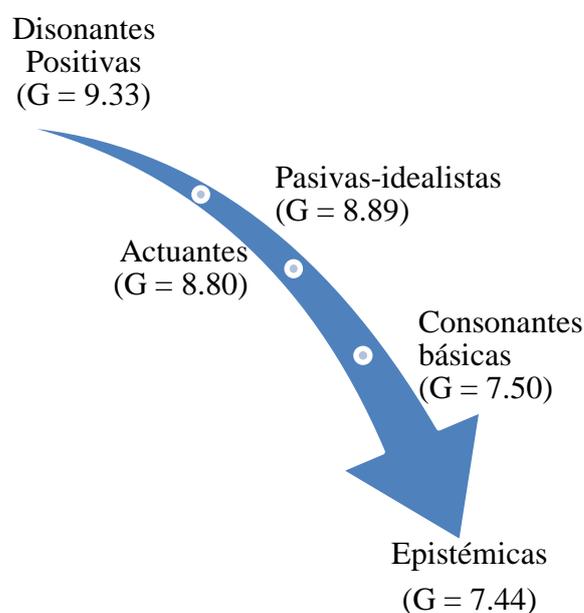
significativamente con el rendimiento global y en los tres dominios (lengua, matemática y ciencias). Desde el punto de vista teórico y según los estudios realizados con estudiantes universitarios, no parece adecuado que un patrón consonante básico (como el UD en acción) correlacione con el rendimiento (Cano, 2005a; de la Barrera, Donolo, & Rinaudo, 2010; Martínez-Fernández, 2007; Vermunt, 2005).

El conjunto de estos resultados puede ser explicado en primer lugar, por el tipo de enseñanza impartida en el nivel educativo: memorística y repetitiva, sin recursos innovadores, centrada en los contenidos más que en el razonar y en construir significados; situación que va a ser refrendada igualmente en las actividades de evaluación. Por lo tanto, con desarrollar estrategias superficiales - paso a paso- y basarse en el estímulo docente el estudiante logra un buen rendimiento en las áreas. En segundo lugar, creemos que la utilización de una escala cualitativa tan amplia y subjetiva no permite medir adecuadamente, el logro de las niñas. De acuerdo con Garnica (1997), López (2001), Rivas (2006), Villamizar (2005) pueden existir estudiantes que tengan un buen rendimiento (literal A y B) y no represente una construcción de significado sino solamente reproducción.

En pro de un análisis rico en detalles y con aportaciones importantes en referencia a la relación entre rendimiento académico y patrones de aprendizaje, se obtuvo para cada conglomerado las medias en rendimiento global (G) y específico; demostrando que el cluster uno (*epistémicas*) y tres (*consonantes básicas*) obtuvieron las medias más bajas (Ver Figura 6).

Figura 6

*Patrones de aprendizaje y rendimiento académico (global y específico)*



Así, se apoya la tesis presentada por Cano (2005a,2005b), de la Barrera, Donolo, y Rinaudo, (2010), Martínez-Fernández (2007), Martínez-Fernández y Rabanaque, (2008), Vermunt (2005) de que un patrón *consonante básico* favorece al rendimiento académico bajo; mientras que un patrón *disonante positivo* favorece a un mejor rendimiento. También se halló que los patrones *actuantes* y *pasivas-idealista* son patrones que favorecen al buen rendimiento académico. Desde las características de éstos patrones, se podría afirmar que la regulación mixta que presentan incide directamente sobre las estrategias de procesamiento que utilizan, en concordancia con una serie de estudios (Cano, 2005a; Loyens, Rikers, & Schmidt, 2008; Martínez-Fernández, 2009; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, 2005) donde se establece el rol mediador, y relevante, de las estrategias de

regulación sobre las de procesamiento, y su impacto en él incidiendo en el rendimiento académico.

En segundo lugar, se sub-categorizó a las niñas en rendimiento global específicamente, aunque se realizó también en los tres dominios como referencia, y se ejecutó un análisis por tabla de contingencia ( $\chi^2$ ). Se obtuvo que el patrón *epistémicas* es el que aporta más sujetos al rendimiento global bajo (se repite en rendimiento ciencias); mientras que el patrón *consonantes básicas* es el que aporta más sujetos al rendimiento bajo en lengua. Este resultado, apoya la tesis de Martínez-Fernández (2013), Vermunt (2005), Vermunt y Martínez-Fernández (2013) sobre el rol predictivo de las creencias sobre las actividades; y de las estrategias de regulación sobre las de procesamiento, influyendo directamente y positivamente sobre el rendimiento académico ya que los tres patrones que obtuvieron las medias más altas presentan relación entre motivos y acciones para aprender.

Se defiende la tesis que las estudiantes que conformaron el estudio, debido a su nivel evolutivo, están en proceso de formar e internalizar una concepción de aprendizaje. Sin embargo, se observa en los resultados encontrados que las concepciones que presentan sobre lo que es aprender influyen en las estrategias de regulación y procesamiento que usan para aprender. Así se obtuvo, que el patrón *epistémicas* presentaron un rendimiento bajo mientras que el patrón *actuales* presentaron un rendimiento alto. Este resultado apoya las ideas presentada por Cano (2005a,2005b), Loyens, Rikers, & Schimidt, (2008); Martínez-Fernández (2009), Martínez-Fernández & Rabanaque (2008), Martínez-Fernández & Vermunt (2013), Vermunt (2005) en diversos estudios sobre el papel predictivo

que tienen las concepciones sobre las estrategias de regulación, y a su vez éstas sobre las estrategias de procesamiento incidiendo al mismo tiempo en un rendimiento académico favorable.

Por su parte los patrones que presentaron un procesamiento de ensayo (*disonantes positivas, actuantes y pasivas-idealistas*) presentan un buen rendimiento. En un primer término explicado porque se adapta la estrategia al tipo de enseñanza y de evaluación exigida; y en segundo término porque los patrones que mostraron una estrategia superficial en conjunto con estrategias profundas están asociadas a un mejor rendimiento según Cano (2005a), Martínez-Fernández (2007, 2009), Martínez-Fernández y Rabanaque (2008), Vermunt (2005).

Es importante destacar por una parte, la relación que se estableció entre estrategia superficial –paso a paso- y estrategia profunda –pensamiento crítico- con rendimiento académico; siendo ésta última de consideración compleja tomando en cuenta el nivel evolutivo y de estudio de la muestra. Por otra parte, todas las estudiantes escogidas al azar para la realización de las entrevistas señalaron que aprender es una actividad que requiere de su esfuerzo como aprendices. Actualmente, en el contexto internacional se discute en estudios realizados con universitarios españoles y latinoamericanos (Martínez-Fernández & Vermunt, 2013) que la intensidad del esfuerzo está directamente relacionado con el rendimiento académico obtenido.

En cuanto a la auto-eficacia, definida como las creencias y percepciones que poseen sobre sus habilidades para realizar con éxito una tarea de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 2009), es importante destacar que se encontró patrones

donde ya estas niñas pequeñas son capaces de etiquetarse como estudiantes capaces de realizar las tareas que para ellas presentan dificultad en concordancia con Metallidou & Vlachou (2007). Estos dos patrones son opuestos (desde el rendimiento) uno es el de las *epistémicas* y el otro es el de las *pasivas-idealistas* por lo cual no tenemos datos para refrendar el papel de la auto-eficacia en el rendimiento.

Se concluye, pues, que los patrones consonante básicos y disonantes negativos presentan peor rendimiento que sus pares consonantes profundos y disonantes positivos con lo cual **se acepta la hipótesis 3**.

#### *¿El Papel de las Estrategias de Regulación?*

Las estrategias de regulación se han considerado relevantes, desde el inicio de este estudio, por su papel mediador con respecto a los otros componentes del proceso de aprendizaje; y por el interés en el análisis del rendimiento académico en el nivel educativo y evolutivo correspondiente a las participantes de este estudio. Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación y al objetivo 4 de este estudio, se discute en primer lugar el papel de la regulación con los otros componentes del aprendizaje, y en segundo lugar su relación con el rendimiento académico.

En este estudio se observó una relación significativa y positiva de las estrategias de regulación -regulación mixta: autorregulación y regulación externa- con todas las estrategias de procesamiento -tanto superficial como profunda-. La relación tan clara entre estrategias de regulación y procesamiento ha sido

presentada también en investigaciones recientes con estudiantes universitarios latinoamericanos por Martínez-Fernández y Vermunt (2013).

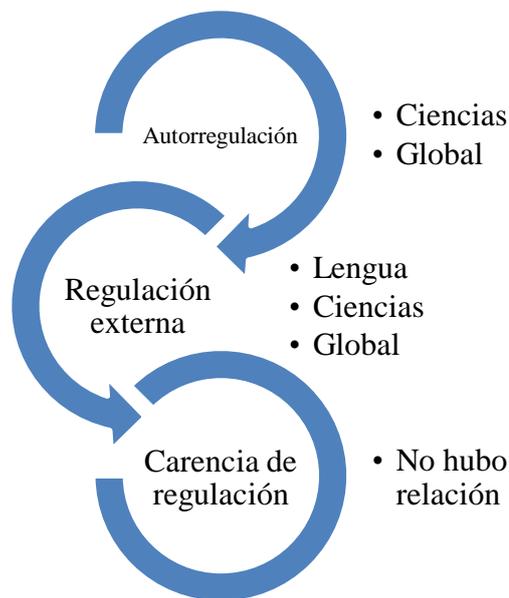
Las estrategias de regulación -autorregulación, regulación externa y carencia de regulación- no relacionaron con ninguna de las concepciones de aprendizaje. Únicamente la regulación externa mostró relación con las orientaciones, específicamente con motivación intrínseca y auto-eficacia. De esta manera, los resultados no apoyan la conclusión de Martínez-Fernández y Vermunt (2013) sobre que las concepciones de aprendizaje están vinculados con las estrategias de regulación; o podemos decir que quizás por las características de estudiantes que participaron en este estudio no se observa claramente la vinculación. Esto último, estaría en consonancia con otros estudios por García-Ravidá, de la Barrera, Telleria y Martínez-Fernández (en prensa), Marambe, Vermunt y Boshuizen (2012), donde se obtuvo que en algunos contextos lo que los estudiantes hacen para aprender (acciones) no está claramente relacionado sobre lo que quieren y piensan del aprendizaje (motivos).

Se ha demostrado en distintas investigaciones realizadas por ejemplo por Loyens, Rikers, y Schimidt (2008), Martínez-Fernández (2009), Martínez-Fernández y Rabanaque (2008), Martínez-Fernández y Vermunt (2013), Vermunt (2005); que los estudiantes universitarios que poseen un alto rendimiento académico presentan un uso satisfactorio de estrategias de regulación -especialmente autorregulación- y se confirma el rol determinante de éstas sobre las estrategias de procesamiento. Los resultados obtenidos están en la misma línea señalada, ya que se observa que los patrones que presentaron estrategia de

regulación -mixta- con procesamiento -también mixto- obtuvieron las medias más altas en el rendimiento (ver figura 7).

Figura 7

*Estrategias de regulación y rendimiento*



Se observa que la autorregulación y la regulación externa -regulación mixta- se relacionó con el rendimiento; mientras que la carencia de regulación no lo hizo (Cano, 2005a; Martínez-Fernández, 2007; 2009; Vermunt, 2005). Se destaca que la autorregulación tuvo valores más altos de correlación que la regulación externa, aunque ésta coincidiera con más áreas. Se puede inferir en base a los resultados que podemos tener, en este nivel educativo, estudiantes que sean regulados externamente y que presenten un buen rendimiento.

Los patrones *epistémicas y consonantes básicas* son los que aportan más sujetos a la baja autorregulación, mientras que de los patrones que se han definido como más óptimos por la relación por sus componentes para el rendimiento

académico sólo las *actuales* aportaron una mayor proporción de estudiantes al nivel alto de autorregulación. De esta manera, se infiere que la regulación mixta en los patrones identificados, les permiten ser más profundas en sus estrategias de aprendizaje y obtener mejores resultados. Se puede establecer que la combinación de estrategias de autorregulación y regulación externa con el procesamiento profundo influye directamente en el rendimiento, siendo desde los estudios del aprendizaje autorregulado, la consonancia compleja -autorregulación- o disonancia positiva -regulación externa- como establecen Cano (2005a), Martínez-Fernández, (2009) Martínez-Fernández y Vermunt (2013) los que mejor se relacionan con el rendimiento académico positivo.

El patrón identificado como *disonantes-positivas* es semejante al reportado en las investigaciones realizadas con muestra de estudiantes asiáticos (Marambe, Vermunt & Boshuizen, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013). En tal sentido, se asume que el procesamiento profundo con una concepción directa e interpretativa -consumo y aplicación del conocimiento- lo ejecutan a través de la regulación externa con una posible “dosis” de autorregulación. Mientras que el patrón definido como *actuales* o quizás las *pasivas-idealistas* pueden activar su procesamiento profundo desde una concepción más compleja -por ejemplo la constructivista- desde una regulación externa con un cierto nivel de autorregulación lo que está en correspondencia con lo que Martínez-Fernández y Vermunt (2013) han denominado *Latin-American and Spanish Paradox*. Lo que no se puede confirmar a partir de los resultados de este estudio, para estos dos patrones, es la concepción con la cual se identifican las estudiantes; pues en el

patrón de las *actuales* no se presentan claramente los motivos y en el de las *pasivas-idealistas* aparecen las tres concepciones.

El estudio aquí presentado, destaca por un lado, el rol de las estrategias de regulación -mixta: externa y autorregulación- en el logro de un buen rendimiento académico; y por el otro, la relación de éstas con las estrategias de procesamiento -superficiales y profundas-, especialmente las que se relacionaron con el rendimiento académico (ensayo y pensamiento crítico). Los resultados apoyan la tesis de la importancia y el peso que tienen las estrategias de regulación en el uso o elección de las estrategias de procesamiento incidiendo favorablemente en el rendimiento académico como lo señalan en sus investigaciones Martínez-Fernández (2007, 2009), Martínez-Fernández y Vermunt (2013), Loyens; Rikers y Schmidh (2008), Rabanaque y Martínez-Fernández (2008), Vermunt (1998; 2005).

De esta manera **se acepta la hipótesis 2**, pues es menor la proporción de estudiantes que muestran un perfil mediado por estrategias de autorregulación mientras que es mayor la proporción que muestra perfiles basados en la regulación externa o ambivalencia.

Sobre la base de la bibliografía revisada y los resultados obtenidos en el estudio, se afirma que el grupo de estudiantes venezolanas de Educación Primaria analizado muestra diferentes patrones de aprendizaje -no correspondientes con los patrones típicos de Vermunt (2005)- aunque resultan unas configuraciones bastante interesante en cuanto a sus características e influencia, o no, en el rendimiento académico. Se destaca en los hallazgos encontrados la presencia de la

regulación mixta; al igual que del procesamiento mixto, y la falta de coherencia entre motivos y acciones para aprender en el caso de algunos patrones identificados.

## Capítulo V

### *Conclusiones*

En líneas generales, se han identificado los cuatro componentes principales que definen los patrones de aprendizaje en el marco teórico del modelo de Vermunt (1998; 2005). Sin embargo, las distintas combinaciones que de ellos se derivan no se aproximan, en su totalidad, a la propuesta original del autor.

Las relaciones encontradas entre los componentes, si bien dieron lugar a cuatro patrones de aprendizaje, se observa un factor que agrupa sólo concepciones o creencias (el mundo epistémico), pues se relacionan únicamente concepciones y orientación motivacional (motivos). Por otro lado, se identifican otros factores que agrupan sólo un conjunto de estrategias (el mundo de las acciones). Así, los patrones identificados en niñas de Educación Primaria en Venezuela presentan cierta similitud, pero muchas diferencias con los hallazgos con estudiantes universitarios en diferentes contextos culturales y educativos (García-Ravidá, de la Barrera, Telleria, & Martínez-Fernández, en prensa; Marambe, Vermunt, & Boshuizen, 2012; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2013; Vermunt & Verloop, 2004).

El análisis de conglomerados permitió agrupar a la muestra de estudio en cinco patrones de aprendizaje: *epistémicas, disonantes positivas, consonantes básicas, actantes y pasivas-idealistas*. Así, se destaca la existencia de dos patrones bien diferenciados sin coherencia entre motivos y acciones: 1) el patrón *Epistémicas* -32% de las estudiantes- donde están presente concepciones (todas) y

orientación motivacional; y 2) el patrón de las *actuantes* donde prevalecen las estrategias de regulación (mixta) y procesamiento (superficial y profundo), las acciones. Es importante destacar que el último patrón, considerado teóricamente como uno de los más óptimos en los procesos de aprendizaje (Vermunt, 1998), en el caso de este estudio se demuestra su correlación positiva con el rendimiento académico; aunque sólo un 18% de las niñas lo conforman.

Por su parte las *disonantes positivas* -11% de las estudiantes- mostraron un procesamiento profundo en relación con las concepciones utilizadas mientras que las *consonantes básicas* -7% de las estudiantes- mostraron una coherencia superficial entre sus motivos y estrategias en base a los aportes presentados por Cano (2005a, 2005b); Martínez-Fernández (2007; 2009), Rabanaque y Martínez-Fernández (2009). Por último las *pasivas-idealistas* (Vermunt, 2005) -32 % de las niñas- presentaron una combinación de todas las concepciones, estrategias de regulación, estrategias de procesamiento y orientación motivacional.

Los resultados encontrados y discutidos en el presente estudio, debe llevar -a la comunidad toda- a una profunda revisión de las estrategias didácticas, misión y visión de la enseñanza en los primeros grados. Se abre un abanico de interrogantes: ¿las estudiantes invierten tiempo y esfuerzo en aprender?, ¿desarrollan una motivación intrínseca?, ¿para ellas aprender es una actividad de valor personal?, mucho da a pensar que las respuestas son una colección de "noes", y ello está fundamentado en la prevalencia de unos procesos de enseñanza que estimulan la copia directa, memorística y repetitiva. De este modo, no parece sorprender la baja dominancia de estrategias de autorregulación y procesamiento profundo.

Es importante destacar, la mayor proporción de estudiantes disonantes que consonantes, aunque quizás como era de esperarse por el nivel evolutivo y educativo de las participantes. Se requiere realizar nuevas investigaciones sobre patrones de aprendizaje en Educación Primaria, tomando en cuenta diferentes aspectos contextuales: escuela pública y privada, distintos grados, género, nivel socioeconómico y áreas académicas. La finalidad de abrir campo en la investigación, sería doble; por un lado poder determinar los posibles patrones disonantes que empleen los estudiantes de este nivel educativo, y por el otro implementar las reformas tan necesarias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para guiar la disonancia hacia una consonancia compleja como es lo deseado y esperado teóricamente.

La presencia de una regulación mixta -autorregulación y regulación externa- es, como se ha comentado, uno de los resultados más importante del estudio. Era de esperarse la regulación externa por la edad, el nivel educativo y la metodología de enseñanza, en casa y colegio, propia del contexto venezolano (Martínez-Fernández & Vermunt, 2013). Sin embargo, el hecho de que empleen también estrategia de autorregulación es un indicio importante; pues permite pensar que una enseñanza constructivista con énfasis en la regulación, el procesamiento complejo y el interés personal (Díaz & Hernández, 2000; Vermunt, 2005; Zimmerman & Schunk, 1989) son bases fundamentales para abonar el camino hacia la autorregulación. Este hallazgo concuerda con otros estudios donde la regulación mixta está presente en estudiantes latinoamericanos a nivel universitario y finales de secundaria como lo establecen Martínez-Fernández y

García-Ravidá (2012), Martínez-Fernández y Vermunt (2013), Vermunt, Bornkhorst y Martínez-Fernández (2013).

En cuanto al rendimiento académico, los patrones donde estuvo presente el procesamiento profundo con las estrategias de regulación mixta relacionaron positiva y significativamente con el rendimiento académico en contraposición con aquellos patrones que no mostraron estos componentes. Así, se obtiene evidencia empírica que apoya la tesis de que las estrategias de regulación median sobre las estrategias de procesamiento y el rendimiento académico en concordancia con algunos autores del área (Cano, 2005a; Loyens, Rikers, & Schimidt, 2008; Martínez-Fernández, 2009; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, 2005).

Sobre la base de los resultados, parece imperante que desde los niveles tempranos de escolaridad, las prácticas de enseñanza empiecen a estar centradas en los estudiantes y sus procesos -cognitivos, metacognitivos y regulatorios- acompañados por un proceso de enseñanza centrado en docentes mediadores que propongan y desarrollen en el aula, y en otros espacios de aprendizaje, tareas basadas en intereses y motivos como lo proponen Beltrán (1998), Burón (1997), Díaz y Hernández (2000), Klimenco y Alvares (2008), Marín (2002); y por descontado, que esos intereses, motivos y estrategias estén en una "acompañada" consonancia compleja.

Lo hasta ahora expuesto, reclama un cambio epistemológico, y de actuación, que se debe desarrollar como investigadores y docentes en las aulas venezolanas. De este modo, será más probable la óptima formación de aprendices

con concepciones claras y profundas de aprendizaje -específicamente la constructivista- en concordancia con las estrategias de autorregulación y procesamiento profundo, y todo ello enmarcado en el contexto cultural venezolano.

Asimismo, se requiere de un análisis profundo en relación a la metodología y escala de evaluación que se utiliza en Educación Primaria en Venezuela. La presencia de una correlación positiva entre los patrones epistémicos (*MD epistémico*, *RD-AD epistémico*) y de un patrón *UD*, desde el análisis de las variables (factores), permite preguntarse cómo puede ser posible la correlación significativa con el rendimiento si éstos no presentan las estrategias para aprender o en su defecto estrategias superficiales en el caso del *UD*.

Se cree existen dos posibles vías explicativas para la interrogante planteada. En un primer plano estaría el tipo de enseñanza empleada, que sólo requiere ejecutar, a modo mecánico, una serie de pasos o instrucciones en las materias prácticas; mientras que en las teóricas es la memorización de conceptos. Esta enseñanza acompañada de uso de actividades de evaluación que requieren exactamente lo mismo, conlleva a obtener un buen logro académico a pesar de que los patrones de aprendizaje no sean lo más “óptimos”. En un segundo plano, la escala de evaluación, que presenta cinco literales, es muy amplia dentro de cada literal; pues podemos tener distintos estudiantes con un rendimiento en C pero que cada uno de ellos es una sub-categorización diferente (por ejemplo alta, medio y bajo, como se diversificó en los análisis aquí presentados).

Así se obtuvo que los patrones, que desde el punto de vista teórico eran lo menos óptimos (*epistémicos y consonantes básicas*), un total de 39% de las estudiantes, presentaron las medias más bajas en el rendimiento y aportaron más sujetos al rendimiento bajo. Mientras que los patrones, que desde el punto de vista teórico eran lo más “óptimos” (*actuantes, disonante positivas y pasivas-idealistas*), un total de 61% de las estudiantes, obtuvieron las medias más altas y no aportaron sujetos al bajo rendimiento. Lo cual permite concluir, que la escala de evaluación que está siendo utilizada debe ser cambiada a una escala con más variantes o categorías en sus literales; incluso más “matemática”, para tener una evaluación más objetiva y justa del logro de las estudiantes.

Es importante señalar que los patrones que obtuvieron las medias más altas tienen en su haber la presencia de estrategias de regulación-mixta- y de procesamiento -ensayo y pensamiento crítico- que a su vez correlacionaron con el rendimiento. Así como también que las *disonantes positivas* y las *pasivas-idealista* al tener presente concepciones de aprendizaje, en el primer caso superficial y en el segundo superficiales y profundas, son los dos patrones que obtuvieron las medias más altas en el rendimiento (exceptuando ciencias). Podemos confirmar que las concepciones de aprendizaje tienen un rol predictivo en las estrategias de aprendizaje que utilizan las niñas en su proceso de aprender en concordancia con Cano (2005a), Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012), Martínez-Fernández y Vermunt (2013), Vermunt (1998; 2005), pero son las estrategias de regulación quienes inciden directamente sobre las estrategias de procesamiento a emplear incidiendo a su vez sobre el rendimiento como lo confirman diferentes estudios (Loyens, Rikers, & Schimidt, 2008; Martínez-

Fernández, 2009; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, 2005). La relación entre las estrategias de regulación y procesamiento se observó claramente en el éxito obtenido en las niñas que fueron categorizadas en el patrón *actuales*.

Es importante debatir sobre los resultados encontrados en las evaluaciones realizadas por SINEA (1998-1999), Banco Mundial, BID, UNESCO (2006) y PISA (2010). Las tres demuestran grandes deficiencias en las áreas lingüísticas y de razonamiento matemática; mientras que en este estudio se obtuvo que el *UD en acción* relaciona significativamente con ambos rendimientos. De este modo, se considera interesante abrir un amplio debate sobre qué miden dichas pruebas; pues quizás se centran más bien en ciertos niveles de razonamiento que no de conocimiento. En consecuencia, nuestros estudiantes están en clara desventaja cuando lo que manejan en su quehacer diario, por una enseñanza y evaluación inadecuada, es la memoria y la repetición de bloques de información.

Para concluir, cabe destacar que los instrumentos utilizados en el estudio (CONAPRE y el cuestionario de acciones y motivos -basado en ILS y MSLQ- ambos adaptados a niñas de Educación Primaria) mostraron buenos índices de fiabilidad y validez. La estructura empírica que se demostró fue consistente con la propuesta teórica siendo al mismo tiempo un buen indicador de validez de constructo.

### *Recomendaciones*

En este punto culminante, y sobre la base de los resultados obtenidos, la discusión realizada y las conclusiones expuestas, parece pues de suma importancia hacer las siguientes sugerencias:

- 1- Realizar nuevos estudios e investigaciones en patrones de aprendizaje en Educación Primaria -Venezuela y contextos internacionales- específicamente en los diferentes grados y dominios de este nivel; incluso con diseños de corte longitudinal. La finalidad es obtener más datos empíricos que permitan conocer en profundidad las concepciones, estrategias de regulación, de procesamiento y orientación motivacional que utilizan los estudiantes de Educación Primaria, para así identificar los patrones de aprendizaje y a partir de dicho conocimiento iniciar acciones de cambio, particularmente en el caso de patrones consonantes básicos y/o disonantes negativos.
- 2- Se debe señalar que una de las conclusiones colaterales y aportes de este estudio es la consistencia interna que se determinó en los instrumentos empleados; así como los datos de validez y confiabilidad obtenidos. Sin embargo, se plantea la necesidad desde el punto de vista metodológico, de realizar estudios adicionales para la validación y consistencia de dichos instrumentos a mayor escala y en distintos contextos educativos.
- 3- Desde el punto de vista didáctico, se hace necesaria una revisión profunda de las concepciones y estrategias que utilizan los maestros de Educación Primaria. Así, parece imperante revisar la conceptualización que se tiene acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si prevalece la

concepción tradicional y memorística, pues se deben iniciar programas de intervención para transformarlas en creencias y acciones (desde los docentes) que respondan a los desafíos de la sociedad actual y del mañana. En tal sentido, se valora los procesos de enseñanza basados en los sujetos - en sus procesos, estrategias y motivos- donde se realicen actividades significativas de aprendizaje constructivo, interesante para la persona y que fomente la autorregulación.

- 4- Por último, se hace imprescindible una reconsideración sobre la escala de evaluación que está siendo implementada en Educación Primaria en Venezuela. En primer lugar, desde una redefinición de lo que significa evaluar y desde cómo se está realizando en la actualidad -pruebas o exámenes mensuales o quincenales- y en segundo lugar desde una coherencia metodológica con los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. Se propone un docente mediador y un aprendiz activo que revisan conjuntamente sus motivos y acciones para enseñar y aprender; donde en conjunto desarrollan tareas de aprendizaje y evaluación basada en intereses, con valor personal, niveles de regulación -sin descartar la regulación mixta- y procesamiento profundo dentro de un currículo articulado y adaptado al contexto cultural venezolano.

### *Divulgación*

En cuanto a cómo se va a difundir esta investigación, se considera como compromiso importante e ineludible el cumplimiento de las siguientes actividades:

En primer lugar, se presentarán los resultados de esta investigación a los directivos, docentes y padres representantes que conforman la unidad educativa donde se realizó el estudio. La finalidad es dar conocer teóricamente, y conceptualmente, los patrones de aprendizaje y empíricamente los resultados obtenidos, para realizar cambios en el proceso de enseñanza y evaluación que se aplica actualmente en la institución.

En segundo lugar, se aspira a presentar, por lo menos dos publicaciones científicas de impacto internacional para dar a conocer los hallazgos de la presente investigación, y apoyar las bases para una sub-línea de investigación acerca de los patrones de aprendizaje (a la Vermont) en Educación Primaria.

## Referencias

- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Boekaersts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychological: An International Review*, 54, 199-231.
- Bonner, S., Kovach., R. & Zimmerman, J. (2009). *Developing self-regulated learners. Beyond a achievement to self-efficacy*. USA: American Psychological Association.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–109). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Chouinard, R., Vezeau.
- Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero. *Lectura y Vida*, 2, 30-42.
- Cachinero, A. (2007). Una experiencia de entrenamiento del pensamiento creativo en alumnos del 2 ° ciclo de educación primaria. *Psicología Educativa*, 13, 79-91.
- Champan, J., & Tunmer, W. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chaverra, I. (2008). La actividad metacognitiva durante la producción de un texto hipermedial. *Lectura y Vida*, 30-42.
- Cano, F. (2005a). Consonance and dissonance in students learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201-223.
- Cano, F. (2005b). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Casidy, M., & Shuying, S. (2009). The developmental nature of meta-cognition and the relationship between knowledge and control over time. *Journal of Research in Reading*, 32, 254-271.
- Castañeda, N., & Bertone, M. (2000). *Educación para todos y todas*. Programa Venezolano de Educación en Derechos Humanos. Caracas.
- Correa, M., Castro, F., & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad de Bio - Bio. *Theoria*, 13, 103-110.

- Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica.* Caracas: Ministerio de Educación.
- De Groot, E., & Pintrich, P. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- de la Barrera, M. (2011). *Tareas de estudio, regulación y funciones ejecutivas en alumnos universitarios.* V Congreso Marplatense de Psicología.
- de la Barrera, M., Donolo, D., & Rinaudo, M. (2010). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista estilos de aprendizaje*, 6 (6), 1-27.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mcgraw-Hill.
- Fernández, M., Martínez, A., & Beltrán, L. (2001). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 229-250.
- Fidalgo, R., & García, J. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva. *Cultura y Educación*, 20, 325-346.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. Metacognición y monitoreo cognitivo. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flores, R., Torrado, P., Mondragón, B., & Pérez, V. (2003). Explorando la metacognición; evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.
- García-Ravidá, L., de la Barrera, M., Tellería, M., & Martínez-Fernández, J. R. (En prensa). *Patrones de aprendizaje en la universidad: variables personales y contextuales relacionadas en una muestra de estudiantes venezolanos en educación.*
- Garnica, E. (1997). El rendimiento estudiantil: una metodología para su medición. *Revista Económica*, 13, 7-26.
- Granhan, S., & Harris, K. (1989). Improving learning disable student's skills at composing essays: self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Hidalgo, L. (2005). *La evaluación: Una acción social en el aprendizaje.* Colombia: Editora El Nacional.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269-276.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.

- Klimenco, O., & Alvares, J. (2008). Aprender como aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Investigación Pedagógica*, 12, 11-28.
- Lamas, R. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*, 15-20.
- Lester, F., Garafalo, J., & Kroll, D. (1989). *The rol of metacognition in mathematical problem solving: A study of two grade seven classes*. Bloomington: Indiana University, Mathematics Education Development Center.
- Ley Orgánica de Educación*. (2009). Caracas, Venezuela.
- Loyens, S., Rikers, R., & Schmidt, H. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Springerlink.com*, 445-462.
- López, E. (2001). La evaluación cualitativa en la escuela básica. *Geo enseñanza*, 6 (2), 195-200.
- Marambe, K., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64, 299-316.
- Mata, S., & García, D. (2009). Proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 61-76.
- Marín, M. (2002). La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *Revista de investigación educativa*, 20, 303-337.
- Martín, E., García, L., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Therapy*, 8, 401-412.
- Martínez-Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Martínez-Fernández, J. R. (2007). *Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología*. *Anales de Psicología*. 23(1), 7-16.
- Martínez-Fernández, J. R. (2009). Cognición, motivación y contexto: Auto y co-regulación del aprendizaje. *Pensar la Educación: Anuario del Doctorado en Educación ULA*, 3 (1), 49-60.
- Martínez-Fernández, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol.11, (1), 1er. Semestre.
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Master Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Universidad Autónoma de Barcelona*, España.

- Martínez-Fernández, J. R., & Rabanaque, S. (2008). Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC. *Anuario de Psicología*, 39 (3), 311-331.
- Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2013). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*. Firts online.
- Marton, F., & Saljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Saljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning II. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., Wen, Q., & Nagle, A. (1996). *View son learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. Anales de psicología*. 12 (2), 123-132.
- MECD. (2002). *Presupuesto y estadísticas educacionales*. Caracas.
- MECD. (2005). *Informe sobre los programas de atención y educación de la primera infancia*. Caracas.
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42, 2-15.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R., Mckeachi, W., Smitd, D., Doljanac, R., Lin, Y., Naveh-Benjamin, M., Crooks, T. & Karabenick, S. (1988). *Motivated strategies for learning questionnaire*. The University of Michigan (NCRIPTAL).
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081-1094.
- Pozo, J. I., & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo & C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Pág. 4, 87-108. Madrid: Santillana.
- Rabanaque, S., & Martínez-Fernández, J. R. (2009). *Conception of learning and motivation of Spanish psychology undergraduates in different academic levels*. *European Journal of Psychology of Education*. 24(4), 513-528.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación*. (1999). Caracas.

- Rivas, P. (2006). Los proyectos pedagógicos de aula: entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco. *Educere*, 11(35), 637-643.
- Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de enseñanza. *Educere: Investigación*, 4 (10), 39-46.
- Säljö, R. (1979). Learning in the learners' perspective. I: Some common sense conceptions. *Reports from the Institute of Education, University of Göteborg*, 76.
- Sánchez, C. (2002). La escuela, el fracaso escolar y la lectura. *Educere*, 6 (19), 258-267.
- Schever, N., & Cruz, J. (2010). Las ideas de los niños sobre aprendizaje, conocerlas y potenciarlas. *Aula Innovación Educativa*, 41-49.
- Schraw, G., & Sinatra, G. (2004). Epistemological development and its impact on cognition in academic domains. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 95-102
- Schunk, D. (1983). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, 89-93.
- Schunk, D. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D., & Swartz, C. (1993a). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15, 225-230.
- Schunk, D., & Swartz, C. (1993b). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schunk, D., & Zimmerman, J. (1998). *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. USA: The Guilford Press.
- Schunk, D., & Zimmerman, J. (2009). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives*. New York: Routledge.
- Torres, P. (2007). *Efectos del uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación para mejorar el nivel de comprensión de textos expositivos de ciencias sociales*. Tesis de maestría. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Valle, A., & Núñez, J. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20, 724-731.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning. *Higher Education*, 31 (1), 25
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.

- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L., & Martínez-Fernández, JR. (2013). *The dimensionality in student learning patterns in different cultures*. Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives. New Perspectives on Learning and Instruction, serie. London: Routledge.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 75-89.
- Vermunt, J. D., & Vermentten, Y. (2004). Patterns in student learning: Relations ship between learning strategies, conceptions learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-384.
- Villamizar, J. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, 9 (31), 541-544.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5 (32), 3-4.
- Word Data on Education*. (2006). Compilado por UNESCO en <http://www.ibe.unesco.org/tudents>.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement*. Nueva York: Springer.

ANEXO A

### Proceso de validación. Instrumento CONAPRE

Se pretende emplear una versión del cuestionario CONAPRE (Martínez-Fernández, 2004) con la finalidad de identificar las concepciones de aprendizaje en niños venezolanos de Educación Primaria; en un estudio de maestría titulado: Patrones de aprendizaje y rendimiento académico en niños de Educación Primaria ¿Orientados desde la autorregulación, la regulación externa o la ausencia de regulación? El mencionado instrumento, será aplicado en la ciudad de Caracas (Venezuela) a un grupo de estudiantes de tercer grado de Educación Primaria (de aproximadamente 9 años de edad). Por tal motivo, se solicitó la validación de cuatro expertos internacionales en el área para observar la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems en relación a los objetivos propuestos en la investigación, a lo que se desea medir, concepciones de aprendizaje bajo la propuesta conceptual de Pozo y Scheuer (1999), y a la población de estudio.

Los expertos fueron contactados vía email para solicitarles su colaboración. Una vez que procedieron a su aceptación, se le envió el documento con los objetivos del estudio y la versión original del instrumento. En base a sus apreciaciones y sugerencias se realizó el cambio en el instrumento CONAPRE.

La versión obtenida sobre la opinión y aportes de los expertos, fue pasada a un grupo piloto de niñas de tercer grado en la ciudad de Caracas. En este proceso, se pudo observar algunas palabras que tuvieron dificultad de comprensión por parte de las estudiantes y que necesitaron de explicación por la investigadora y las sugerencias que ellas realizaron sobre el mismo.

Instrumento inicial enviado a los expertos.

### CONAPRE: Cuestionario sobre Concepciones de aprendizaje

Instrucciones: A continuación te presentamos un conjunto de actividades, léelos con detenimiento y posteriormente responde, en la columna de la derecha, con qué frecuencia realizas cada una de estas actividades. Para responder utiliza las siguientes figuras:



Siempre.



Muchas veces.



Regularmente.



Pocas veces.



Nunca.

Responde con sinceridad y gracias por tu colaboración.

ACTIVIDADES	Respuesta
1. Tengo conocimientos de algún tema y se cuándo debo utilizarlo.	
2. Pienso lo que he aprendido a través del estudio y lo uso en nuevas situaciones diarias de mi vida.	
3. Memorizo la información, tal cual como está en el libro o en el cuaderno, para luego responder la evaluación.	
4. Pienso en diferentes formas o alternativas para resolver un problema.	
5. A partir de las cosas que aprendo, trato de modificar mi visión del mundo que me rodea.	
6. Leo y releo dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.	
7. Entiendo los contenidos vistos en el colegio y los uso en las situaciones de cada día.	
8. Realizo cambios en mi persona, a partir de la información aprendida en el colegio.	
9. Se repetir una información y entiendo qué significa.	
10. Recuerdo una información para repetirla en la evaluación.	
11. A partir de nueva información, me coloco metas personales que me permitan pensar sobre las cosas que se hacen y sobre cómo se hacen.	
12. Uso información aprendida en el pasado en nuevas situaciones.	
13. Busco unir información diferente para sacar conclusiones y relaciones entre ellas.	
14. Trato de memorizar toda la información, tal cual está escrita.	

## Validación de los expertos

## EXPERTO 1

**CONAPRE: Cuestionario sobre Concepciones de aprendizaje**

Instrucciones: A continuación te presentamos un conjunto de actividades, léalos con detenimiento y posteriormente responde, en la columna de la derecha, con qué frecuencia realizas cada una de estas actividades. Para responder utiliza las siguientes figuras:



Siempre.



Muchas veces.



Regularmente.



Pocas veces.



Nunca.

Responde con sinceridad y gracias por tu colaboración.

ACTIVIDADES	Respuesta
1. Tengo conocimientos de algún tema y se cuándo debo utilizarlo.	
2. Pienso lo que he aprendido a través del estudio y lo uso en nuevas situaciones diarias de mi vida.	
3. Memorizo la información, tal cual como está en el libro o en el cuaderno, para luego responder la evaluación.	
4. Pienso en diferentes formas o alternativas para resolver un problema.	
5. A partir de las cosas que aprendo, trato de modificar mi visión del mundo que me rodea.	
6. Leo y releo dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.	
7. Entiendo los contenidos vistos en el colegio y los uso en las situaciones de cada día.	
8. Realizo cambios en mi persona, a partir de la información aprendida en el colegio.	
9. Se repetir una información y entiendo qué significa.	
10. Recuerdo una información para repetirla en la evaluación.	
11. A partir de nueva información, me coloco metas personales que me permitan pensar sobre las cosas que se hacen y sobre cómo se hacen.	
12. Uso información aprendida en el pasado en nuevas situaciones.	
13. Busco unir información diferente para sacar conclusiones y relaciones entre ellas.	
14. Trato de memorizar toda la información, tal cual está escrita.	

### Evaluación

Ítems	¿Es claro? Sí o no	Tipo de concepción a la que pertenece (directa, interpretativa, constructiva)	Grado de seguridad (alto-medio-bajo)	Observación/ sugerencia
1	Más o menos	Interpretativa...aunque depende de cómo se lo vea podría incluso ser de las tres	Medio	
2	Sí	Constructiva	Alto	
3	Sí	Directa	Alto	
4	Sí	Constructiva	Alto	
5	Más o menos	Constructiva...	Medio	Me parece un tanto difícil...al menos los niños argentinos, no se si se lo plantean como visión del mundo...quizás más como postura punto de vista
6	Sí	Directa	Alto	
7	Sí	Constructiva	Alto	
8	Sí	Constructivista	Alto	
9	Más o menos	Directa ...interpretativa	Medio	
10	Sí	Directa	Alto	
11	Sí	Constructiva	Alto	
12	Sí	Constructiva	Alto	
13	Más o menos	Constructiva interpretativa...	o Medio	Sugiero relacionar más que unir
14	Sí	Directa		

Sugerencias o comentarios:

*En las que son ambiguas, no queda claro el para qué del aprender por eso pueden confundirse...*

## EXPERTO 2

**CONAPRE: Cuestionario sobre Concepciones de aprendizaje**

Instrucciones: A continuación te presentamos un conjunto de actividades, léalos con detenimiento y posteriormente responde, en la columna de la derecha, con qué frecuencia realizas cada una de estas actividades. Para responder utiliza las siguientes figuras:

Siempre.



Muchas veces.



Regularmente.



Pocas veces.



Nunca.

Responde con sinceridad y gracias por tu colaboración.

#### ACTIVIDADES

1. Tengo conocimientos de algún tema y se cuándo debo utilizarlo.
2. Pienso lo que he aprendido a través del estudio y lo uso en nuevas situaciones diarias de mi vida.
3. Memorizo la información, tal cual como está en el libro o en el cuaderno, para luego responder la evaluación.
4. Pienso en diferentes formas o alternativas para resolver un problema.
5. A partir de las cosas que aprendo, trato de modificar mi visión del mundo que me rodea.
6. Leo y releo dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.
7. Entiendo los contenidos vistos en el colegio y los uso en las situaciones de cada día.
8. Realizo cambios en mi persona, a partir de la información aprendida en el colegio.
9. Se repetir una información y entiendo qué significa.
10. Recuerdo una información para repetirla en la evaluación.
11. A partir de nueva información, me coloco metas personales que me permitan pensar sobre las cosas

que se hacen y sobre cómo se hacen.

12. Uso información aprendida en el pasado en nuevas situaciones.
13. Busco unir información diferente para sacar conclusiones y relaciones entre ellas.
14. Trato de memorizar toda la información, tal cual está escrita.

### Evaluación

Ítems	¿Es claro? Sí o no	Tipo de concepción a la que pertenece (directa, interpretativa, constructiva)	Grado de seguridad (alto-medio-bajo)	Observación/ sugerencia
1	No mucho	INTERPRETATIVA	ALTO	<b>Reformularía:</b> <i>Si conozco bien un tema, sé cuándo debo utilizarlo.</i>
2	SÍ	<b>Ver comentario</b>	MEDIO	Para una niña de 9 años, no advierto demasiada diferencia entre este ítem y el N° 7. Entiendo que se busca adscribirlo a una concepción constructivista.
3	SÍ	DIRECTA	ALTO	
4	SÍ pero ...	INTERPRETATIVA	ALTO	Me pregunto si una niña de 9 años pensará en alternativas para resolver un problema. Tal vez, se podría reformular de modo más sencillo: <i>Con frecuencia, cuando estoy haciendo otra cosa que no son tareas escolares, pienso en lo que he aprendido en el colegio o converso sobre ello.</i>
5	No mucho	CONSTRUCTIVA	ALTO	Me parece demasiado abstracto. Reformularía; enunciado del tipo: <i>Gracias a lo que aprendo en el colegio, me doy cuenta del mundo que me rodea y lo miro con más atención.</i>
6	SÍ	DIRECTA	ALTO	
7	SÍ	CONSTRUCTIVA	MEDIO	
8	SÍ pero...	CONSTRUCTIVA	ALTO	Ejemplificaría los cambios y lo pondría en pasado: <i>He realizado cambios en mi persona (o soy más prolija, o más ordenada, o estoy más atenta, o algún otro ejemplo de mejora</i>

*que se aplique a ti), a partir de la información aprendida en el colegio.*

9	SÍ	INTERPRETATIVA	ALTO	
10	SÍ	DIRECTA	ALTO	
11	SÍ pero...	CONSTRUCTIVA	ALTO	Simplificaría (“metas personales” me parece también demasiado abstracto): <i>A partir de nueva información, pienso sobre las cosas que hago (o que hacen los demás) y sobre cómo las hago (o las hacen).</i>
12	SÍ	CONSTRUCTIVA	MEDIO	Me resulta similar a los ítems N° 7 y N° 12, porque “el pasado” (nuevamente para una niña de 9 años) puede ser “ayer”.
13	Sí pero ...	INTERPRETATIVA	ALTO	Alternativa: <i>Busco unir información diferente (por ej.: de distintas materias o de distintos temas) para relacionarla y sacar conclusiones.</i> De todos modos, me pregunto si “conclusiones” es un término que maneje una nena de 9 años.
14	SÍ	DIRECTA	ALTO	

Sugerencias o comentarios: La longitud ideal de una escala Likert para el nivel etario de la muestra pareciera ser 10 ítems. Tal vez se podría aplicar completa (en 13 ó 14 ítems) y luego quedarse con aquellos que alcancen los mejores índices psicométricos.

## EXPERTO 3

**CONAPRE: Cuestionario sobre Concepciones de aprendizaje**

Instrucciones: A continuación te presentamos un conjunto de actividades, léalos con detenimiento y posteriormente responde, en la columna de la derecha, con qué frecuencia realizas cada una de estas actividades. Para responder utiliza las siguientes figuras:



Siempre.



Muchas veces.



Regularmente.



Pocas veces.



Nunca.

Responde con sinceridad y gracias por tu colaboración.

ACTIVIDADES	Respuesta
1. Tengo conocimientos de algún tema y se cuándo debo utilizarlo.	
2. Pienso lo que he aprendido a través del estudio y lo uso en nuevas situaciones diarias de mi vida.	
3. Memorizo la información, tal cual como está en el libro o en el cuaderno, para luego responder la evaluación.	
4. Pienso en diferentes formas o alternativas para resolver un problema.	
5. A partir de las cosas que aprendo, trato de modificar mi visión del mundo que me rodea.	
6. Leo y releo dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.	
7. Entiendo los contenidos vistos en el colegio y los uso en las situaciones de cada día.	
8. Realizo cambios en mi persona, a partir de la información aprendida en el colegio.	
9. Se repetir una información y entiendo qué significa.	
10. Recuerdo una información para repetirla en la evaluación.	
11. A partir de nueva información, me coloco metas personales que me permitan pensar sobre las cosas que se hacen y sobre cómo se hacen.	
12. Uso información aprendida en el pasado en nuevas situaciones.	
13. Busco unir información diferente para sacar conclusiones y relaciones entre ellas.	
14. Trato de memorizar toda la información, tal cual está escrita.	

### Evaluación

Ítems	¿Es claro? Sí o no	Tipo de concepción a la que pertenece (directa, interpretativa, constructiva)	Grado de seguridad (alto-medio-bajo)	Observación/ sugerencia
1	Sí	Directa	medio	
2	Sí	Constructiva	Alto	
3	Sí	Directa	Alto	
4	Sí	Interpretativa	medio	
5	Sí	Constructiva	medio	
6	Sí	Directa	Alto	
7	Sí	Interpretativa	medio	
8	Sí	Constructiva	medio	
9	Sí	Interpretativa	medio	
10	Sí	Directa	Alto	
11	Sí	Interpretativa	medio	
12	Sí	Constructiva	Alto	
13	Sí	Interpretativa	medio	
14	Sí	Directa	Alto	

Sugerencias o comentarios:

He dudado entre las concepciones interpretativas u constructivas. Las directas las he visto más claras. Las observaciones las he puesto directamente en la pregunta.

## EXPERTO 4

**CONAPRE: Cuestionario sobre Concepciones de aprendizaje**

Instrucciones: A continuación te presentamos un conjunto de actividades, léalos con detenimiento y posteriormente responde, en la columna de la derecha, con qué frecuencia realizas cada una de estas actividades. Para responder utiliza las siguientes figuras:



Siempre.



Muchas veces.



Regularmente.



Pocas veces.



Nunca.

Responde con sinceridad y gracias por tu colaboración.

ACTIVIDADES	Respuesta
1. Tengo conocimientos de algún tema y se cuándo debo utilizarlo.	
2. Pienso lo que he aprendido a través del estudio y lo uso en nuevas situaciones diarias de mi vida.	
3. Memorizo la información, tal cual como está en el libro o en el cuaderno, para luego responder la evaluación.	
4. Pienso en diferentes formas o alternativas para resolver un problema.	
5. A partir de las cosas que aprendo, trato de modificar mi visión del mundo que me rodea.	
6. Leo y releo dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.	
7. Entiendo los contenidos vistos en el colegio y los uso en las situaciones de cada día.	
8. Realizo cambios en mi persona, a partir de la información aprendida en el colegio.	
9. Se repetir una información y entiendo qué significa.	
10. Recuerdo una información para repetirla en la evaluación.	
11. A partir de nueva información, me coloco metas personales que me permitan pensar sobre las cosas que se hacen y sobre cómo se hacen.	
12. Uso información aprendida en el pasado en nuevas situaciones.	
13. Busco unir información diferente para sacar conclusiones y relaciones entre ellas.	
14. Trato de memorizar toda la información, tal cual está escrita.	

### Valoración de las niñas

En el proceso de validación con el grupo piloto de niñas, éstas se mostraron muy receptivas e involucradas con la realización del cuestionario. Se le explicó en qué consistía el instrumento y que se necesitaba su opinión del mismo sobre su diseño y comprensión de las frases. Las sugerencias dadas por las niñas y las observaciones que fueron tomadas por la investigadora fueron las siguientes:

1. En la escala de respuesta es poner cada carita además de la forma (feliz, sorprendida y triste) con un color diferentes (por ejemplo verde, amarillo y rojo)
2. En el ítem uno, la palabra “tema” hubo que explicar su significado, pudiendo ser cambiarla por información o contenido.
3. En el ítem 2, la frase a través del estudio fue sugerida cambiarla por... en el colegio.
4. El ítem 8 y 9 necesitaron explicación por parte de la investigadora (Realizo cambios en mi persona, a partir de la información aprendida en el colegio. Se repetir las cosas que me enseña la maestra y entiendo qué significa) En este último, las niñas preguntaban si tenían que ser las dos cosas a la vez es decir repetir y entender.
5. En el ítem 14, hubo que explicarles con ejemplo el significado de la palabra conclusión.

## Instrumento final

**CONAPRE: Cuestionario sobre Concepciones de aprendizaje**

Instrucciones: A continuación te presentamos un conjunto de actividades sobre cómo aprendemos. Léelas con detenimiento y posteriormente responde, en la columna de la derecha, con qué frecuencia realizas cada una de estas actividades. Para responder utiliza las siguientes figuras:



Siempre.



Algunas veces



Nunca.

Responde con sinceridad y gracias por tu colaboración.

ACTIVIDADES	Respuesta
1. Si conozco bien una información sé cuándo debo utilizarla.	
2. Pienso en lo que he aprendido en el colegio y lo uso en situaciones de mi vida.	
3. Memorizo la información, tal cual como está en el libro o en el cuaderno, para luego responder el examen.	
4. Pienso en diferentes formas o posibilidades para resolver un problema.	
5. Gracias a lo que aprendo en el colegio, me doy cuenta del mundo que me rodea y lo miro con más atención.	
6. Leo y releo dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.	
7. Entiendo las cosas que me explica la maestra en el colegio y las uso en las situaciones de cada día.	
8. Realizo cambios en mi persona, a partir de la información aprendida en el colegio.	
9. Sé repetir las cosas que me enseña la maestra y además entiendo qué significan.	
10. Cuando estudio, me esfuerzo por recordar la información para luego poder repetirla en el examen.	
11. A partir de nueva información, pienso sobre las cosas que hago y cómo las hago.	
12. Uso información aprendida en el pasado en nuevas situaciones.	
13. Busco la relación entre distintas informaciones para sacar conclusiones.	
14. Trato de memorizar toda la información, tal cual está escrita.	

ANEXO B

Proceso de validación. Entrevista semiestructurada ¿Qué es aprender?

Se pretende emplear una versión de la entrevista semiestructurada ¿Qué es aprender? (Martínez-Fernández, 2004) con la finalidad de identificar las concepciones de aprendizaje en niñas venezolanas de Educación Primaria; en un estudio de maestría titulado: Patrones de aprendizaje y rendimiento académico en niños de Educación Primaria ¿Orientados desde la autorregulación, la regulación externa o la ausencia de regulación? La mencionada entrevista, será aplicada en la ciudad de Caracas (Venezuela) a un grupo de estudiantes de tercer grado de Educación Primaria (de aproximadamente 9 años de edad). Por tal motivo, se solicitó la validación de cuatro expertos internacionales en el área para observar la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems en relación a los objetivos propuestos en la investigación, a lo que se desea medir, concepciones de aprendizaje bajo la propuesta conceptual de Pozo y Scheuer (1999), y a la población de estudio.

Los expertos fueron contactados vía email para solicitarles su colaboración. Una vez que procedieron a su aceptación, se le envió el documento con los objetivos del estudio y la versión original del instrumento. En base a sus apreciaciones y sugerencias se realizó el cambio en la entrevista semiestructurada ¿Qué es aprender?

La versión obtenida sobre la opinión y aportes de los expertos, fue pasada a un grupo piloto de niñas de tercer grado en la ciudad de Caracas (10 niñas). En este proceso, se pudo observar algunas palabras que tuvieron dificultad de comprensión por parte de las estudiantes y que necesitaron de explicación por la investigadora y las sugerencias que ellas realizaron sobre la misma.

Instrumento inicial pasado a los expertos

**Entrevista: ¿Qué es aprender?**

*Versión original.*

Martínez-Fernández, J. R (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.

**Instrucciones:** Es una entrevista semi-estructurada, en base a los resultados obtenidos por los instrumentos de estudios y a las combinaciones de las dimensiones establecidas con las variables de estudio, se plantea a ciertos estudiantes representativos de cada combinación, los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Piensas que es importante aprender? ¿Por qué?
- 2- ¿Qué sueles hacer para aprender?
- 3- ¿Aprender y memorizar es lo mismo? ¿Por qué?
- 4- ¿Para qué aprendes?
- 5- ¿Cuál es tu intención al momento de aprender?
- 6- ¿Por qué aprendes?
- 7- ¿Sabes qué hacer para aprender? Menciona lo que haces para aprender.
- 8- ¿Si aprendiste algo, eres capaz de recordarlo después de un tiempo?
- 9- ¿Cómo te sientes cuando inicias una actividad donde aprendes?
- 10- ¿Cómo te sientes cuando terminas una actividad donde aprendes?
- 11- ¿Consideras que en todas las materias aprendes de la misma forma?
- 12- ¿La nota que obtienes en una evaluación refleja lo que aprendiste del tema?
- 13- ¿Aprender para ti es una actividad que requiere de tu esfuerzo?
- 14- ¿Crees que aprender es una actividad divertida e interesante?
- 15- ¿Son las maestras las únicas responsables de tu aprendizaje?
- 16- ¿Qué otras personas son responsables de tu aprendizaje? ¿y tú?
- 17- ¿Qué significa para ti aprender?

## Validación de los expertos

## EXPERTO 1

**Entrevista: ¿Qué es aprender?**

*Versión original.*

Martínez-Fernández, J. R (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.

Instrucciones: Es una entrevista semi-estructurada, en base a los resultados obtenidos por los instrumentos de estudios y a las combinaciones de las dimensiones establecidas con las variables de estudio, se plantea a ciertos estudiantes representativos de cada combinación, los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Qué significa para ti aprender?
- 2- ¿Piensas que es importante aprender? ¿Por qué?
- 3- ¿Qué sueles hacer para aprender?
- 4- ¿Aprender y memorizar es lo mismo?
- 5- ¿Para qué aprendes?
- 6- ¿Cuál es tu intención en el momento de aprender?
- 7- ¿Por qué aprendes?
- 8- ¿Sabes qué hacer para aprender? Menciona lo que haces para aprender.
- 9- ¿Si aprendiste algo, eres capaz de recordarlo después de un tiempo?
- 10- ¿Cómo te sientes cuando inicias una actividad donde aprendes?
- 11- ¿Cómo te sientes cuando terminas una actividad donde aprendes?
- 12- ¿Consideras que en todas las materias aprendes de la misma forma?
- 13- ¿La calificación que obtienes en una evaluación refleja lo que aprendiste del tema?
- 14- ¿Aprender para ti es una actividad que requiere de tu esfuerzo?
- 15- ¿Crees que aprender es una actividad divertida e interesante?
- 16- ¿Son las maestras responsables de tu aprendizaje?

## EXPERTO 2

**Entrevista: ¿Qué es aprender?**

*Versión original.*

Martínez-Fernández, J. R (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.

Instrucciones: Es una entrevista semi-estructurada, en base a los resultados obtenidos por los instrumentos de estudios y a las combinaciones de las dimensiones establecidas con las variables de estudio, se plantea a ciertos estudiantes representativos de cada combinación, los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Qué significa para ti aprender?
- 2- ¿Piensas que es importante aprender? ¿Por qué?
- 3- ¿Qué acciones sueles hacer tú para aprender?
- 4- ¿Aprender y memorizar es lo mismo?
- 5- ¿Para qué aprendes?
- 6- ¿Cuál es tu intención al momento de aprender?
- 7- ¿Por qué aprendes?
- 8- ¿Sabes qué hacer para aprender? Menciona lo que haces para aprender.
- 9- ¿Si aprendiste algo, eres capaz de recordarlo después de un tiempo?
- 10- ¿Cómo te sientes cuando inicias una actividad donde aprendes?
- 11- ¿Cómo te sientes cuando terminas una actividad donde aprendes?
- 12- ¿Consideras que en todas las materias aprendes de la misma forma?
- 13- ¿La calificación que obtienes en una evaluación refleja lo que aprendiste del tema?
- 14- ¿Aprender para ti es una actividad que requiere de tu esfuerzo?
- 15- ¿Crees que aprender es una actividad divertida e interesante?
- 16- ¿Son las maestras responsables de tu aprendizaje?

## EXPERTO 3

**Entrevista: ¿Qué es aprender?**

*Versión original.*

Martínez-Fernández, J. R (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.

**Instrucciones:** Es una entrevista semi-estructurada, en base a los resultados obtenidos por los instrumentos de estudios y a las combinaciones de las dimensiones establecidas con las variables de estudio, se plantea a ciertos estudiantes representativos de cada combinación, los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Qué significa para ti aprender?
- 2- ¿Piensas que es importante aprender? ¿Por qué?
- 3- ¿Qué acciones sueles hacer tú para aprender?
- 4- ¿Aprender y memorizar es lo mismo?
- 5- ¿Para qué aprendes?
- 6- ¿Cuál es tu intención al momento de aprender?
- 7- ¿Por qué aprendes?
- 8- ¿Sabes qué hacer para aprender? Menciona lo que haces para aprender.
- 9- ¿Si aprendiste algo, eres capaz de recordarlo después de un tiempo?
- 10- ¿Cómo te sientes cuando inicias una actividad donde aprendes?
- 11- ¿Cómo te sientes cuando terminas una actividad donde aprendes?
- 12- ¿Consideras que en todas las materias aprendes de la misma forma?
- 13- ¿La calificación que obtienes en una evaluación refleja lo que aprendiste del tema?
- 14- ¿Aprender para ti es una actividad que requiere de tu esfuerzo?
- 15- ¿Crees que aprender es una actividad divertida e interesante?
- 16- ¿Son las maestras responsables de tu aprendizaje?

**Evaluación**

Ítems	¿Es claro? Sí o no
1	Sí
2	Sí
3	Sí
4	Sí, agregaría un porqué
5	Sí
6	Sí
7	Sí
8	Sí
9	Sí
10	Sí
11	Sí
12	Sí
13	Sí
14	Sí
15	Sí
16	Sí

## EXPERTO 4

**Entrevista: ¿Qué es aprender?**

*Versión original.*

Martínez-Fernández, J. R (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.

Instrucciones: Es una entrevista semi-estructurada, en base a los resultados obtenidos por los instrumentos de estudios y a las combinaciones de las dimensiones establecidas con las variables de estudio, se plantea a ciertos estudiantes representativos de cada combinación, los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué significa para ti aprender?
2. ¿Piensas que es importante aprender? ¿Por qué?
3. ¿Qué acciones sueles hacer tú para aprender?
4. ¿Aprender y memorizar es lo mismo?
5. ¿Para qué aprendes?
6. ¿Cuál es tu intención al momento de aprender?
7. ¿Por qué aprendes?
8. ¿Sabes qué hacer para aprender? Menciona lo que haces para aprender.
9. ¿Si aprendiste algo, eres capaz de recordarlo después de un tiempo?
10. ¿Cómo te sientes cuando inicias una actividad donde aprendes?
11. ¿Cómo te sientes cuando terminas una actividad donde aprendes?
12. ¿Consideras que en todas las materias aprendes de la misma forma?
13. ¿La calificación que obtienes en una evaluación refleja lo que aprendiste del tema?
14. ¿Aprender para ti es una actividad que requiere de tu esfuerzo?
15. ¿Crees que aprender es una actividad divertida e interesante?
16. ¿Son las maestras responsables de tu aprendizaje?

## Valoración de las niñas

En el proceso de validación con el grupo piloto de diez niñas, éstas se mostraron muy receptivas e involucradas con la realización de la entrevista. Se le explicó en qué consistía y que se necesitaba la opinión sobre su comprensión de las frases. Las sugerencias dadas por las niñas y las observaciones que fueron tomadas por la investigadora fueron las siguientes:

1. La pregunta 3 y 5 para ellas significan lo mismo, no hay una diferenciación entre para qué y por qué aprendes.
2. En la pregunta 7 y 8 se cambió una actividad donde aprendes por una actividad de aprendizaje, porque las niñas lo entendían como si fuera nada más en la primera vez que ven algo nuevo para ellas.

## Entrevista final

### Entrevista: ¿Qué es aprender?

*Versión original.*

Martínez-Fernández, J. R (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España.

Instrucciones: Es una entrevista semi-estructurada, en base a los resultados obtenidos por los instrumentos de estudios y a las combinaciones de las dimensiones establecidas con las variables de estudio, se plantea a ciertos estudiantes representativos de cada combinación, los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Piensas que es importante aprender? ¿Por qué?
- 2- ¿Sabes que hacer para aprender? Menciona lo que haces para aprender.
- 3- ¿Para qué aprendes?
- 4- ¿Cuál es tu intención al momento de aprender?
- 5- ¿Por qué aprendes?
- 6- Si aprendiste algo, ¿eres capaz de recordarlo después de un tiempo?
- 7- ¿Cómo te sientes cuando inicias una actividad de aprendizaje?
- 8- ¿Cómo te sientes cuando terminas una actividad de aprendizaje?
- 9- ¿Consideras que en todas las materias aprendes de la misma forma? ¿Me podrías dar un ejemplo?
- 10- ¿La nota que sacas en una evaluación refleja lo que aprendiste del tema?
- 11- ¿Aprender para ti es una actividad que requiere de tu esfuerzo?
- 12- ¿Crees que aprender es una actividad divertida e interesante?
- 13- ¿Son las maestras responsables de tu aprendizaje? ¿Qué otras personas son responsables de tu aprendizaje?
- 14- ¿Qué significa para ti aprender?

ANEXO C

### Proceso de validación. Instrumento ILS

Se pretende emplear una versión adaptada la sub-escala que mide la frecuencia de uso de la estrategias de regulación, la cual se extrae del cuestionario ILS (Vermunt, 1998) con la finalidad de identificar estas estrategias usadas en niñas venezolanas de Educación Primaria. La recolección de datos forma parte de un estudio de Maestría titulado: “Patrones de aprendizaje y rendimiento académico en niños de Educación Primaria ¿Orientadas desde la autorregulación, la regulación externa o la ausencia de regulación?”.

El mencionado instrumento será aplicado en la ciudad de Caracas (Venezuela) a un grupo de estudiantes de tercer grado de Educación Primaria (de aproximadamente 9 años de edad). Por tal motivo, se solicitó la validación de dos expertos internacionales en el área para observar la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems con relación a los objetivos propuestos en la investigación, a lo que se desea medir (estrategias de regulación bajo la propuesta conceptual de Vermunt) y considerando las características de la muestra.

Los expertos fueron contactados vía email para solicitarles su colaboración. Una vez que procedieron a su aceptación, se les envió el documento con los objetivos del estudio y la versión original del instrumento. En base a sus apreciaciones y sugerencias se realizaron una serie de cambios en la mencionada escala de regulación del instrumento ILS.

La versión obtenida, sobre la opinión y aportes de los expertos, fue pasada a un grupo piloto de niñas de tercer grado en la ciudad de Caracas. En este proceso, se pudo observar la existencia de algunas palabras que tuvieron dificultad de comprensión por parte de las estudiantes y que necesitaron de explicación por parte de la investigadora; además se consideraron las sugerencias que las niñas realizaron sobre el mismo.

Instrumento inicial enviado a los expertos.

### ILS VERMUNT 1998

#### ¿Qué hago para regular mi proceso de aprender?

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Lo hago siempre.



Lo hago algunas veces.



Nunca lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Si el libro de texto tiene ejercicios o actividades sobre lo que estoy estudiando, los resuelvo en cuanto los encuentro.	
2	Estudio todas las materias de la misma manera.	
3	Me doy cuenta de que no me queda claro la información que debo recordar y la que no debo recordar.	
4	Las explicaciones, las actividades y las evaluaciones que me da la maestra en clase, son mis guías indispensables para mi estudio en casa.	
5	Evalúo cuanto voy aprendiendo, únicamente, mediante la realización de las actividades y ejercicios que nos proporciona la maestra.	
6	Me doy cuenta de que no puedo entender grandes cantidades de información.	
7	Además de mi libro de texto, consulto otros libros e internet sobre el contenido que estoy aprendiendo.	
8	Aprendo la información exactamente como aparece en el libro o en el cuaderno.	
9	Es difícil para mí, saber si he aprendido bien el tema de estudio.	
10	Trato de expresar la información que estoy aprendiendo con mis propias palabras.	
11	Cuando empiezo a leer una nueva información, primero pienso en la mejor forma de aprenderla.	
12	Si contesto bien las preguntas del libro de texto o de la maestra, considero que ya aprendí el tema.	
13	Cuando el tema se me hace difícil de entender, trato de pensar en el por qué es difícil para mí.	
14	Estudio siguiendo las instrucciones dadas en mis materiales de estudio o por la maestra.	
15	Para revisar se he aprendido el tema, respondo preguntas que yo misma me he hecho sobre esa información.	

16	Me puedo dar cuenta que las instrucciones de estudio que me da la maestra o el libro de texto, no son fáciles de entender para mí.	
17	Estudio los temas, siguiendo el orden que lleva la maestra en clase y en el cuaderno.	
18	Me doy cuenta de que me olvido de pedir ayuda en caso de dificultades.	
19	Cuando estudio un tema, busco información en otras fuentes (libros, internet, periódicos)	
20	Cuando hago mis tareas o estudio, trato de aplicar los métodos que me enseña la maestra en el colegio.	
21	Cuando estoy estudiando, pienso en ejemplos diferentes a los dados por la maestra en el colegio.	
22	Uso las normas y pasos dados por la maestra para saber exactamente qué hacer.	
23	Para evaluar cuanto he aprendido, intento explicar el tema con mis propias palabras	
24	Cuando estudio, me planteo metas de aprendizaje que no me haya dicho la maestra sino yo misma.	
25	Si no entiendo muy bien la lectura o información, consulto otros libros sobre la misma.	
26	Si soy capaz de completar las tareas y ejercicios enviados por la maestra, pienso que ya aprendí el tema.	

## Validación de los expertos

EXPERTO 1

**ILS VERMUNT 1998****¿Qué hago para regular mi proceso de aprender?**

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Lo hago siempre.



Lo hago algunas veces.



Nunca lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Si el libro de texto tiene ejercicios o actividades sobre lo que estoy estudiando, los resuelvo en cuanto los encuentro.	
2	Estudio todas las materias de la misma manera.	
3	Me doy cuenta de que no me queda claro la información que debo recordar y la que no debo recordar.	
4	Las explicaciones, las actividades y las evaluaciones que me da la maestra en clase, son mis guías indispensables para mi estudio en casa.	
5	Evalúo cuanto voy aprendiendo, únicamente, mediante la realización de las actividades y ejercicios que nos proporciona la maestra.	
6	Me doy cuenta de que no puedo entender grandes cantidades de información.	
7	Además de mi libro de texto, consulto otros libros e internet sobre el contenido que estoy aprendiendo.	
8	Aprendo la información exactamente como aparece en el libro o en el cuaderno.	
9	Es difícil para mí, saber si he aprendido bien el tema de estudio.	

10	Trato de expresar la información que estoy aprendiendo con mis propias palabras.	
11	Cuando empiezo a leer una nueva información, primero pienso en la mejor forma de aprenderla.	
12	Si contesto bien las preguntas del libro de texto o de la maestra, considero que ya aprendí el tema.	
13	Cuando el tema se me hace difícil de entender, trato de pensar en el por qué es difícil para mí.	
14	Estudio siguiendo las instrucciones dadas en mis materiales de estudio o por la maestra.	
15	Para revisar se he aprendido el tema, respondo preguntas que yo misma me he hecho sobre esa información.	
16	Me puedo dar cuenta que las instrucciones de estudio que me da la maestra o el libro de texto, no son fáciles de entender para mí.	
17	Estudio los temas, siguiendo el orden que lleva la maestra en clase y en el cuaderno.	
18	Me doy cuenta de que me olvido de pedir ayuda en caso de dificultades.	
19	Cuando estudio un tema, busco información en otras fuentes (libros, internet, periódicos)	
20	Cuando hago mis tareas o estudio, trato de aplicar los métodos que me enseña la maestra en el colegio.	
21	Cuando estoy estudiando, pienso en ejemplos diferentes a los dados por la maestra en el colegio.	
22	Uso las normas y pasos dados por la maestra para saber exactamente qué hacer.	
23	Para evaluar cuanto he aprendido, intento explicar el tema con mis propias palabras	
24	Cuando estudio, me planteo metas de aprendizaje que no me haya dicho la maestra sino yo misma.	
25	Si no entiendo muy bien la lectura o información, consulto otros libros sobre la misma.	
26	Si soy capaz de completar las tareas y ejercicios enviados por la maestra, pienso que ya aprendí el tema.	

## EVALUACION

- **Escalas**

**A. Regulación externa:** Se refiere a la capacidad que muestran los estudiantes para aprender y evaluar su dominio por medio de los objetivos e instrucciones dadas por el material de estudio y profesores.

**B. Autorregulación:** Se refiere a la capacidad de los estudiantes para planificar sus actividades de procesamiento, comprobar su proceso de aprendizaje y trazarse sus propios objetivos a parte de los exigidos por la materia de estudio o profesor.

**C: Carencia de regulación:** Se refiere a la incapacidad de las estudiantes para evaluar el dominio de los contenidos a aprender, lo que deben recordar y no poder guiarse por los objetivos e instrucciones dadas por el material de estudio y profesores.

Ítem	¿Es claro? Sí o no	Tipo de estrategia de regulación. (autorregulación, regulación externa, carencia de regulación)	Grado de seguridad (alto - medio - bajo)	Observación o sugerencia  <b>Las he marcado en el propio texto</b>
1	Sí	B		
2	No	B/ C		
3	Sí	C		
4	No	A		
5	Sí	B		
6	Sí	C		
7	Sí	B		
8	Sí	B		
9	Sí	C		
10	Sí	B		
11	Sí	B		
12	Sí	A		
13	Sí	B		
14	Sí	A		

15	Sí	B		
16	Sí	A		
17	Sí	A		
18	Sí	B		
19	Sí	B		
20	Sí	A		
21	Sí	B		
22	Sí	A		
23	Sí	B		
24	No	B		
25	No	B		
26	Sí	A		

## EXPERTO 2

## ILS VERMUNT 1998

**¿Qué hago para regular mi proceso de aprender?**

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Lo hago siempre.



Lo hago algunas veces.



Nunca lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Si el libro de texto tiene ejercicios o actividades sobre lo que estoy estudiando, los resuelvo en cuanto los encuentro.	
2	Estudio todas las materias de la misma manera.	
3	Me doy cuenta de que no me queda claro la información que debo recordar y la que no debo recordar.	
4	Las explicaciones, las actividades y las evaluaciones que me da la maestra en clase, son mis guías indispensables para mi estudio en casa.	
5	Evalúo cuanto voy aprendiendo, únicamente, mediante la realización de las actividades y ejercicios que nos proporciona la maestra.	
6	Me doy cuenta de que no puedo entender grandes cantidades de información.	
7	Además de mi libro de texto, consulto otros libros e internet sobre el contenido que estoy aprendiendo.	
8	Aprendo la información exactamente como aparece en el libro o en el cuaderno.	
9	Es difícil para mí, saber si he aprendido bien el tema de	

	estudio.	
10	Trato de expresar la información que estoy aprendiendo con mis propias palabras.	
11	Cuando empiezo a leer una nueva información, primero pienso en la mejor forma de aprenderla.	
12	Si contesto bien las preguntas del libro de texto o de la maestra, considero que ya aprendí el tema.	
13	Cuando el tema se me hace difícil de entender, trato de pensar en el por qué es difícil para mí.	
14	Estudio siguiendo las instrucciones dadas en mis materiales de estudio o por la maestra.	
15	Para revisar se he aprendido el tema, respondo preguntas que yo misma me he hecho sobre esa información.	
16	Me puedo dar cuenta que las instrucciones de estudio que me da la maestra o el libro de texto, no son fáciles de entender para mí.	
17	Estudio los temas, siguiendo el orden que lleva la maestra en clase y en el cuaderno.	
18	Me doy cuenta de que me olvido de pedir ayuda en caso de dificultades.	
19	Cuando estudio un tema, busco información en otras fuentes (libros, internet, periódicos)	
20	Cuando hago mis tareas o estudio, trato de aplicar los métodos que me enseña la maestra en el colegio.	
21	Cuando estoy estudiando, pienso en ejemplos diferentes a los dados por la maestra en el colegio.	
22	Uso las normas y pasos dados por la maestra para saber exactamente qué hacer.	
23	Para evaluar cuanto he aprendido, intento explicar el tema con mis propias palabras	
24	Cuando estudio, me planteo metas de aprendizaje que no me haya dicho la maestra sino yo misma.	
25	Si no entiendo muy bien la lectura o información, consulto otros libros sobre la misma.	

26	Si soy capaz de completar las tareas y ejercicios enviados por la maestra, pienso que ya aprendí el tema.	
----	---	--

### EVALUACION

- **Escalas**

**Regulación externa:** Se refiere a la capacidad que muestran los estudiantes para **aprender y evaluar** su dominio por medio de los objetivos e instrucciones dadas por el material de estudio y profesores.

**Autorregulación:** Se refiere a la capacidad de los estudiantes **para planificar sus actividades de procesamiento, comprobar su proceso de aprendizaje y trazarse sus propios objetivos** a parte de los exigidos por la materia de estudio o profesor.

**Carencia de regulación:** Se refiere a **la incapacidad de los estudiantes para evaluar el dominio de los contenidos a aprender**, lo que deben recordar y no poder guiarse por los objetivos e instrucciones dadas por el material de estudio y profesores.

Ítem	¿Es claro? Si o no	Tipo de estrategia de regulación.  (autorregulación, regulación externa, carencia de regulación)	Grado de seguridad (alto - medio - bajo)	Observación o sugerencia
Si el libro de texto tiene ejercicios o actividades sobre lo que estoy estudiando, los resuelvo en cuanto los encuentro.	Si	Externa	alto	
Estudio todas las materias de la misma manera.	No			No sé que mide
Me doy cuenta de que no me queda claro la información que	No			Para mí es un ítem negativo de

debo recordar y la que no debo recordar.				conciencia
Las explicaciones, las actividades y las evaluaciones que me da la maestra en clase, son mis guías indispensables para mi estudio en casa.	No			Son varios aspectos en un mismo ítem, desde mi punto de vista hay que hacer tres ítems de aquí.
Evalúo cuanto voy aprendiendo, únicamente, mediante la realización de las actividades y ejercicios que nos proporciona la maestra.	Si	Externa	Alto	
Me doy cuenta de que no puedo entender grandes cantidades de información.	No			Es negativo de conciencia
Además de mi libro de texto, consulto otros libros e internet sobre el contenido que estoy aprendiendo.	Si	Autorregulación	Alto	
Aprendo la información exactamente como aparece en el libro o en	No			No sé qué mide

el cuaderno.				
Es difícil para mí, saber si he aprendido bien el tema de estudio.	No			Es de conciencia
Trato de expresar la información que estoy aprendiendo con mis propias palabras.	Si	Autorregulación	Alto	
Cuando empiezo a leer una nueva información, primero pienso en la mejor forma de aprenderla.	Si	Autorregulación	Alto	
Si contesto bien las preguntas del libro de texto o de la maestra, considero que ya aprendí el tema.	Si	Externa	Alto	
Cuando el tema se me hace difícil de entender, trato de pensar en el por qué es difícil para mí.	Si	Autorregulación	Alto	
Estudio siguiendo las instrucciones dadas en mis materiales de	Si	Externa	Alto	

estudio o por la maestra.				
Para revisar se he aprendido el tema, respondo preguntas que yo misma me he hecho sobre esa información.	Si	Auto	Alto	
Me puedo dar cuenta que las instrucciones de estudio que me da la maestra o el libro de texto, no son fáciles de entender para mí.	Si			Es conciencia
Estudio los temas, siguiendo el orden que lleva la maestra en clase y en el cuaderno.	Si	Externa	Alto	Se me hace un ítem irrelevante respecto a la regulación externa
Me doy cuenta de que me olvido de pedir ayuda en caso de dificultades.	No			
Cuando estudio un tema, busco información en otras fuentes (libros, internet, periódicos)	Si	Auto	ALTO	
Cuando hago mis tareas o estudio, trato de aplicar los métodos que me enseña la maestra en el	Si	Externa	ALTO	

colegio.				
Cuando estoy estudiando, pienso en ejemplos diferentes a los dados por la maestra en el colegio.	Si	Autorregulación	ALTO	
Uso las normas y pasos dados por la maestra para saber exactamente qué hacer.	Si	Externa	ALTO	
Para evaluar cuanto he aprendido, intento explicar el tema con mis propias palabras	Si	Autorregulación	ALTO	
Cuando estudio, me planteo metas de aprendizaje que no me haya dicho la maestra sino yo misma.	Si	Autorregulación	ALTO	
Si no entiendo muy bien la lectura o información, consulto otros libros sobre la misma.	Si	Autorregulación	ALTO	
Si soy capaz de completar las tareas y ejercicios enviados por la maestra, pienso que ya aprendí el tema.	Si	Externa	ALTO	

### Valoración de las niñas

En el proceso de validación con el grupo piloto de niñas, éstas se mostraron muy receptivas e involucradas con la realización del cuestionario. Se les explicó en qué consistía el instrumento y que se necesitaba su opinión sobre el diseño y la comprensión de las frases. Las sugerencias dadas por las niñas y las observaciones que fueron tomadas por la investigadora fueron las siguientes:

1. En el ítem 2 se había colocado la palabra asignatura, pero las niñas mostraron mayor entendimiento hacia la palabra materia.
2. En el ítem 14, la frase “materiales de estudio” tuvo que ser explicada; pudiendo ser cambiada por libro y cuaderno.
3. En el ítem 24, la frase metas u objetivos necesitó explicación.
4. Es importante señalar que en esta versión no se colocaron los siguientes ítems del instrumento original:

28. I do more than I am expected to do in a course.

27. I realize that the objectives of the course are too general for me to offer any support.

Esta decisión se toma porque ambos ítems no se adaptan al nivel de la muestra de estudio, ya que en Educación Primaria en Venezuela no se le expresan de forma literal a las estudiantes los objetivos de estudios.

#### 5. Escala

Autorregulación 7-10- 11-13-15-19-21-23-24-25

Regulación externa 1-2-4-5-8-12-14-17-20-22-26

Ausencia 3-6-9-16-18

## Instrumento final

**ILS VERMUNT 1998****¿Qué hago para regular mi proceso de aprender?**

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Lo hago siempre.



Lo hago algunas veces.



Nunca lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Si el libro de texto tiene ejercicios o actividades sobre lo que estoy estudiando, los resuelvo en cuanto los encuentro.	
2	Estudio todas las materias o asignaturas de la misma manera.	
3	Me doy cuenta de que no me queda claro la información que debo recordar y la que no debo recordar.	
4	Las explicaciones, las actividades y las evaluaciones que me da la maestra en clase, me ayudan para mi estudio en casa.	
5	Evalúo cuanto voy aprendiendo, únicamente, mediante la realización de las actividades y ejercicios que nos proporciona la maestra.	
6	Me doy cuenta de que no puedo entender grandes cantidades de información.	
7	Además de mi libro de texto, consulto otros libros e internet sobre el contenido que estoy aprendiendo.	
8	Aprendo la información exactamente como aparece en el libro o en el cuaderno.	
9	Es difícil para mí, saber si he aprendido bien el tema de estudio.	
10	Para saber cuánto he aprendido, trato de expresar la información con mis propias palabras.	
11	Cuando empiezo a leer una nueva información, primero pienso en la mejor forma de aprenderla.	
12	Si contesto bien las preguntas del libro de texto o de la maestra, considero que ya aprendí el tema.	
13	Cuando tengo dificultad para entender un tema, trato de pensar en el por qué es difícil para mí.	
14	Estudio siguiendo las instrucciones señaladas en mi libro de texto, cuaderno o por la maestra.	
15	Para revisar si he aprendido el tema, respondo preguntas que yo misma me he hecho sobre esa información.	

16	Me puedo dar cuenta que las instrucciones de estudio que me da la maestra o el libro de texto, no son fáciles de entender para mí.	
17	Estudio los temas, siguiendo el orden que lleva la maestra en clase y en el cuaderno.	
18	Me doy cuenta de que necesito a alguien que me ayude en caso de dificultades.	
19	Cuando estudio un tema, busco información en otras fuentes (libros, internet, periódicos).	
20	Cuando hago mis tareas o estudio, trato de aplicar los métodos que me enseña la maestra en el colegio.	
21	Para saber si entiendo el tema, pienso en ejemplos diferentes a los que me dio la maestra o el libro.	
22	Uso las normas e instrucciones dados por la maestra para saber exactamente qué hacer.	
23	Para saber cuánto he aprendido, intento explicar el tema con mis propias palabras	
24	Cuando estudio, me planteo retos u objetivos de aprendizaje que no me haya dicho la maestra sino yo misma.	
25	Si no entiendo muy bien la lectura o información, consulto otros libros o internet para entenderlo mejor.	
26	Si soy capaz de completar las tareas y ejercicios enviados por la maestra, pienso que ya aprendí el tema.	

ANEXO D

### Proceso de validación. Instrumento MSLQ

Se pretende emplear una versión adaptada del cuestionario MSLQ (Pintrich et al. 1988; Martínez-Fernández & Galán, 2000) en las escalas de estrategias de aprendizaje y motivación; con la finalidad de identificar las estrategias de aprendizaje y motivación empleadas por niñas venezolanas de Educación Primaria. La recolección de datos forma parte de un estudio de Maestría titulado: “Patrones de aprendizaje y rendimiento académico en niños de Educación Primaria ¿Orientadas desde la autorregulación, la regulación externa o la ausencia de regulación?”.

El mencionado instrumento será aplicado en la ciudad de Caracas (Venezuela) a un grupo de estudiantes de tercer grado de Educación Primaria (de aproximadamente 9 años de edad). Por tal motivo, se solicitó la validación de dos expertos internacionales en el área para observar la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems con relación a los objetivos propuestos en la investigación, a lo que se desea medir (estrategias de aprendizaje y motivación) y considerando las características de la muestra.

Los expertos fueron contactados vía email para solicitarles su colaboración. Una vez que procedieron a su aceptación, se les envió el documento con los objetivos del estudio y la versión original del instrumento. En base a sus apreciaciones y sugerencias se realizaron una serie de cambios en la mencionada escala de estrategia de aprendizaje y motivación del instrumento MSLQ. Se debe señalar que no se usaron todos los ítems del instrumento original, por no adaptarse algunas subescalas a lo que desea investigar el presente estudio y en algunos ítems de las subescalas trabajadas por no adaptarse al nivel de la muestra. En la escala de estrategias de aprendizaje el presente instrumento cuenta con 20 ítems y en la escala motivación cuenta con 16 ítems.

La versión obtenida, sobre la opinión y aportes de los expertos, fue pasada a un grupo piloto de niñas de tercer grado en la ciudad de Caracas. En este proceso, se pudo observar la existencia de algunas palabras que tuvieron dificultad de comprensión por parte de las estudiantes y que necesitaron de explicación por parte de la investigadora; además se consideraron las sugerencias que las niñas realizaron sobre el mismo. Al mismo tiempo, se

agregaron los ítems correspondientes a las estrategias de ensayo que no se habían colocado en el documento de los expertos.

Instrumento inicial enviado a los expertos.

### MSLQ

#### Parte A: ¿Qué hago cuando aprendo?

El aprendizaje es una actividad que implica la comprensión y el entender. Para ello, usamos diferentes técnicas y formas para aprender los contenidos o temas que estudiamos. Esta parte del cuestionario se refiere a las estrategias de procesamiento que utilizan los estudiantes al momento de aprender.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Es lo que hago.



Sólo lo hago algunas veces.



Esto no lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Cuando estudio y leo, subrayo la información más importante para ayudarme a entenderla y organizarla en mi mente.	
2	Cuando estudio, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a otra persona (amiga, familia, etc.)	
3	Normalmente estudio en un lugar tranquilo donde puedo trabajar con atención.	
4	Cuando leo o estudio, me hago preguntas para saber si entendí la información.	
5	Me hago preguntas sobre la información que he aprendido.	
6	Cuando estudio, trato de encontrar las ideas más importantes en el libro de texto y/o del cuaderno.	
7	Cuando leo o aprendo un contenido o tema, trato de relacionarla con la que yo ya sé o conozco.	
8	Tengo un espacio adecuado para estudiar.	
9	Elaboro y expreso mi opinión personal sobre los contenidos o temas aprendidos.	
10	Cuando estudio, escribo resúmenes de las ideas principales del	

	libro y cuaderno.	
11	Estudio constantemente, todos los días.	
12	Cuando el tema que tengo que aprender se me hace difícil o no me gusta, sigo trabajando en él hasta finalizarlo y entenderlo.	
13	Identifico a las estudiantes que les puedo pedir ayuda si es necesario.	
14	Intento aplicar lo que he aprendido en la realización de otras actividades que realizo como estudiante, o fuera de la escuela.	

### Parte B: ¿Cuáles son mis motivos para estudiar?

El aprendizaje es una actividad que implica que la persona que estudia se involucre en ella con diferentes motivos y actitudes. Esta parte del cuestionario se refiere a los diferentes motivos que tienes tú para estudiar y a las opiniones que te formas en referencia al estudio.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, hasta qué grado consideras que la oración corresponde con tus opiniones y las experiencias que has tenido como estudiante.



Se parece a mí.



Son cosas que hago a veces.



Yo no hago esto.

N.	Actividad	Respuesta
1	Prefiero que los temas o contenidos a estudiar, sea interesantes y nuevos de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.	
2	Si estudio de forma adecuada, podré aprender el material.	
3	Obtendré una buena calificación en mis evaluaciones.	
4	Estoy segura de que puedo comprender las lecturas y contenidos más difíciles que me enseña la maestra.	
5	Conseguir una buena calificación en mis evaluaciones es lo más importante y satisfactorio para mí,	
6	Es mi responsabilidad si no aprendo el contenido que me enseñan en el colegio.	
7	Lo más importante para mí es conseguir buenas calificaciones en el colegio.	
8	Estoy segura de que puedo aprender los contenidos básicos enseñados por la maestra.	

9	Si quiero, puedo conseguir las calificaciones más altas de mi clase.	
10	Prefiero que el contenido a aprender me dé curiosidad, aunque sea difícil de estudiar.	
11	Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé el contenido a aprender.	
12	Estoy segura de que puedo realizar un excelente trabajo respecto a mis tareas y evaluaciones en el colegio.	
13	Espero que mi actuación en el colegio sea muy buena.	
14	Lo más importante para mí, es entender el contenido a aprender tanto como sea posible (lo tengo que entender todo)	
15	Si no entiendo el tema a estudiar, es porque no me esfuerzo lo necesario.	
16	Quiero hacer un buen trabajo en el colegio porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos y maestros.	

## Validación de los expertos

## EXPERTO 1

## MSLQ

**Parte A: ¿Qué hago cuando aprendo?**

El aprendizaje es una actividad que implica la comprensión y el entender. Para ello, usamos diferentes técnicas y formas para aprender los contenidos o temas que estudiamos. Esta parte del cuestionario se refiere a las estrategias de procesamiento que utilizan los estudiantes al momento de aprender.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Es lo que hago.



Sólo lo hago algunas veces.



Esto no lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Cuando estudio y leo, subrayo la información más importante para ayudarme a entenderla y organizarla en mi mente.	
2	Cuando estudio, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a otra persona (amiga, familia, etc.)	
3	Normalmente estudio en un lugar tranquilo donde puedo trabajar con atención.	
4	Cuando leo o estudio, me hago preguntas para saber si entendí la información.	
5	Me hago preguntas sobre la información que he aprendido.	
6	Cuando estudio, trato de encontrar las ideas más importantes en el libro de texto y/o del cuaderno.	
7	Cuando leo o aprendo un contenido o tema, trato de relacionarla con la que yo ya sé o conozco.	
8	Tengo un espacio adecuado para estudiar.	
9	Elaboro y expreso mi opinión personal sobre los contenidos o temas aprendidos.	
10	Cuando estudio, escribo resúmenes de las ideas principales del libro y cuaderno.	
11	Estudio constantemente, todos los días.	
12	Cuando el tema que tengo que aprender se me hace difícil o no me gusta, sigo trabajando en él hasta finalizarlo y entenderlo.	

13	Identifico a las estudiantes que les puedo pedir ayuda si es necesario.	
14	Intento aplicar lo que he aprendido en la realización de otras actividades que realizo como estudiante, o fuera de la escuela.	

### Parte B: ¿Cuáles son mis motivos para estudiar?

El aprendizaje es una actividad que implica que la persona que estudia se involucre en ella con diferentes motivos y actitudes. Esta parte del cuestionario se refiere a los diferentes motivos que tienes tu para estudiar y a las opiniones que te formas en referencia al estudio.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, hasta qué grado consideras que la oración corresponde con tus opiniones y las experiencias que has tenido como estudiante.



Se parece a mí.



Son cosas que hago a veces.



Yo no hago esto.

N.	Actividad	Respuesta
1	Prefiero que los temas o contenidos a estudiar, sea interesantes y nuevos de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.	
2	Si estudio de forma adecuada, podré aprender el material.	
3	Obtendré una buena calificación en mis evaluaciones.	
4	Estoy segura de que puedo comprender las lecturas y contenidos más difíciles que me enseña la maestra.	
5	Conseguir una buena calificación en mis evaluaciones es lo más importante y satisfactorio para mí,	
6	Es mi responsabilidad si no aprendo el contenido que me enseñan en el colegio.	
7	Lo más importante para mí es conseguir buenas calificaciones en el colegio.	
8	Estoy segura de que puedo aprender los contenidos básicos enseñados por la maestra.	
9	Si quiero, puedo conseguir las calificaciones más altas de mi clase.	
10	Prefiero que el contenido a aprender me dé curiosidad, aunque sea difícil de estudiar.	
11	Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé el contenido a	

	aprender	
12	Estoy segura de que puedo realizar un excelente trabajo respecto a mis tareas y evaluaciones en el colegio.	
13	Espero que mi actuación en el colegio sea muy buena.	
14	Lo más importante para mí, es entender el contenido a aprender tanto como sea posible (lo tengo que entender todo)	
15	Si no entiendo el tema a estudiar, es porque no me esfuerzo lo necesario.	
16	Quiero hacer un buen trabajo en el colegio porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos y maestros.	

## EVALUACION

### Parte A

**Escala estrategias de procesamiento:** Procesos internos que permiten transformar los contenidos en función del contexto y del nivel de dominio que posea (Beltrán, 1998).

**Ensayo:** Se refieren a un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje memorístico de la información.

**Organización:** Permiten hacer una reorganización constructiva de la información haciendo posible la construcción de significados logrando así un aprendizaje profundo.

**Elaboración:** Permiten integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse, y relacionarla con los conocimientos previos pertinentes.

**Pensamiento crítico:** Son aquellas que están orientadas a la corrección, valoración y evaluación durante una tarea de aprendizaje.

**Manejo de recursos:** Son aquellas que el estudiante aplica para controlar su esfuerzo y los aspectos propios del contexto y tarea.

(Díaz & Hernández, 2000; Pintrich, 2004; Weinstein & Meyer, 1986).

Ítem	¿Es claro? Si o no	Tipo de estrategia de procesamiento. (Organización, elaboración, pensamiento crítico, manejo de recursos )	Grado de seguridad (alto - medio - bajo)	Observación o sugerencia
1	Si	Organización	Alto	
2	Si	Pensamiento crítico	Alto	
3	Si	Manejo de recursos	Alto	
4	Si	Pensamiento crítico	Alto	
5	Si	Pensamiento crítico	Alto	
6	Si	Organización	Medio	
7	Si	Elaboración	Alto	
8	Si	Manejo de recursos	Alto	
9	Si	Pensamiento crítico	Alto	
10	Si	Organización, Manejo de recursos	Medio	No sabría por cuál optar, ya que para hacer resúmenes se necesita organizar la información,

				pero también es un manejo de recursos.
11	Si	Manejo de recursos	Alto	
12	Si	Manejo de recursos	Medio	Se me hace complicado poner alguna de estas categorías, porque organiza el tema para poder estudiarlo mejor, o tiene un procesamiento crítico que en la valoración sabe que no lo aprende y persevera; o es un manejo de recursos en donde se va regulando para estudiar más, posiblemente me inclinaría sobre esta última.
13	Si	Manejo de recursos	Alto	
14	Si	Elaboración	Alto	

### Parte B:

**Escala orientación motivacional:** Se refiere al interés que pone el estudiante en una tarea de aprendizaje, que marcará su meta en la misma y las estrategias y procesos regulatorios en su accionar (Schunk & Zimmerman, 2009).

**Orientación intrínseca:** Hace referencia a cuando el interés está en la actividad misma y el aprendizaje como satisfacción personal.

**Orientación extrínseca:** Hace referencia cuando se desean obtener recompensas externas como una buena calificación o el reconocimiento de los demás.

**Ambivalente:** No hay una orientación motivacional dominante o definida.

**Expectativa:** Se relaciona con lo que se espera de la tarea de aprendizaje por parte del estudiante y su respectiva valoración hacia el esfuerzo y resultados obtenidos (Schunk & Zimmerman, 1998).

**Auto-eficacia:** Creencias y percepciones que se poseen sobre las propias habilidades para la realización exitosa de una actividad de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 2009).

Ítem	¿Es claro? Si o no	Tipo de estrategia de orientación motivacional. (Orientación: intrínseca, extrínseca, ambivalente. Expectativa, auto-eficacia)	Grado de seguridad (alto - medio - bajo)	Observación o sugerencia
1	Si	Expectativa	Alto	
2	Si	Auto-eficacia	Alto	
3	Si	Expectativa	Medio	
4	Si	Auto-eficacia	Alto	
5	Si	Orientación extrínseca	Alto	
6	Si	Expectativa	Medio	Dudo entre expectativa, ya que hace referencias a la relación esfuerzo - resultado, pero también podría verse como una O. Intrínseca.
7	Si	Orientación extrínseca	Alto	
8	Si	Auto-eficacia	Alto	
9	Si	Auto-eficacia	Alto	
10	Si	Orientación intrínseca	Alto	
11	Si	Auto-eficacia y Expectativa	Medio	No sabría cuál elegir, ya que si bien se relaciona esfuerzo- resultados, también interviene la expectativa que se posee del proceso.
12	Si	Auto-eficacia y Expectativa	Medio	Idem anterior
13	Si	Expectativas	Alto	
14	Si	Orientación intrínseca	Alto	
15	Si	Expectativas	Alto	
16	Si	Orientación extrínseca	Alto	

## EXPERTO 2

## MSLQ

**Parte A: ¿Qué hago cuando aprendo?**

El aprendizaje es una actividad que implica la comprensión y el entender. Para ello, usamos diferentes técnicas y formas para aprender los contenidos o temas que estudiamos. Esta parte del cuestionario se refiere a las estrategias de procesamiento que utilizan los estudiantes al momento de aprender.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Es lo que hago.



Sólo lo hago algunas veces.



Esto no lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Cuando estudio y leo, subrayo la información más importante para ayudarme a entenderla y organizarla en mi mente.	
2	Cuando estudio, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a otra persona (amiga, familia, etc.)	
3	Normalmente estudio en un lugar tranquilo donde puedo trabajar con atención.	
4	Cuando leo o estudio, me hago preguntas para saber si entendí la información.	
5	Me hago preguntas sobre la información que he aprendido.	
6	Cuando estudio, trato de encontrar las ideas más importantes en el libro de texto y/o del cuaderno.	
7	Cuando leo o aprendo un contenido o tema, trato de relacionarla con la que yo ya sé o conozco.	
8	Tengo un espacio adecuado para estudiar.	
9	Elaboro y expreso mi opinión personal sobre los contenidos o temas aprendidos.	
10	Cuando estudio, escribo resúmenes de las ideas principales del libro y cuaderno.	
11	Estudio constantemente, todos los días.	
12	Cuando el tema que tengo que aprender se me hace difícil o no me gusta, sigo trabajando en él hasta finalizarlo y entenderlo.	
13	Identifico a las estudiantes que les puedo pedir ayuda si es necesario.	

14	Intento aplicar lo que he aprendido en la realización de otras actividades que realizo como estudiante, o fuera de la escuela.	
----	--	--

### Parte B: ¿Cuáles son mis motivos para estudiar?

El aprendizaje es una actividad que implica que la persona que estudia se involucre en ella con diferentes motivos y actitudes. Esta parte del cuestionario se refiere a los diferentes motivos que tienes tu para estudiar y a las opiniones que te formas en referencia al estudio.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, hasta qué grado consideras que la oración corresponde con tus opiniones y las experiencias que has tenido como estudiante.



Se parece a mí.



Son cosas que hago a veces.



Yo no hago esto.

N.	Actividad	Respuesta
1	Prefiero que los temas o contenidos a estudiar, sea interesantes y nuevos de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.	
2	Si estudio de forma adecuada, podré aprender el material.	
3	Obtendré una buena calificación en mis evaluaciones.	
4	Estoy segura de que puedo comprender las lecturas y contenidos más difíciles que me enseña la maestra.	
5	Conseguir una buena calificación en mis evaluaciones es lo más importante y satisfactorio para mí,	
6	Es mi responsabilidad si no aprendo el contenido que me enseñan en el colegio.	
7	Lo más importante para mí es conseguir buenas calificaciones en el colegio.	
8	Estoy segura de que puedo aprender los contenidos básicos enseñados por la maestra.	
9	Si quiero, puedo conseguir las calificaciones más altas de mi clase.	
10	Prefiero que el contenido a aprender me dé curiosidad, aunque sea difícil de estudiar.	
11	Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé el contenido a aprender.	
12	Estoy segura de que puedo realizar un excelente trabajo respecto a mis tareas y evaluaciones en el colegio.	

13	Espero que mi actuación en el colegio sea muy buena.	
14	Lo más importante para mí, es entender el contenido a aprender tanto como sea posible (lo tengo que entender todo)	
15	Si no entiendo el tema a estudiar, es porque no me esfuerzo lo necesario.	
16	Quiero hacer un buen trabajo en el colegio porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos y maestros.	

## EVALUACIÓN

### Parte A

**Escala estrategias de procesamiento:** Procesos internos que permiten transformar los contenidos en función del contexto y del nivel de dominio que posea (Beltrán, 1998).

**Ensayo:** Se refieren a un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje memorístico de la información.

**Organización:** Permiten hacer una reorganización constructiva de la información haciendo posible la construcción de significados logrando así un aprendizaje profundo.

**Elaboración:** Permiten integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse, y relacionarla con los conocimientos previos pertinentes.

**Pensamiento crítico:** Son aquellas que están orientadas a la corrección, valoración y evaluación durante una tarea de aprendizaje.

**Manejo de recursos:** Son aquellas que el estudiante aplica para controlar su esfuerzo y los aspectos propios del contexto y tarea.

(Díaz & Hernández, 2000; Pintrich, 2004; Weinstein & Meyer, 1986).

Ítem	¿Es claro? Si o no	Tipo de estrategia de procesamiento. (Ensayo, organización, elaboración, pensamiento crítico, manejo de recursos )	Grado de seguridad (alto - medio - bajo)	Observación o sugerencia
1	Si	Organización	alto	
2	Si	Manejo de Recursos	medio	
3	Si	Manejo de Recursos	alto	
4	Si	Elaboración	alto	
5	Si	Elaboración	alto	
6	Si	Organización	alto	
7	Si	Elaboración	alto	
8	Si	Manejo de Recursos	alto	
9	Si	Pensamiento Crítico	alto	
10	Si	Organización	alto	
11	No	Manejo de Recursos	alto	Recomendación en el cuestionario
12	Si	Manejo de Recursos	alto	
13	Si	Manejo de Recursos	alto	
14	Si	Elaboración	alto	

No incluyes ítems asociados con estrategias de ensayo. Me parece necesario incluir por lo menos dos ítems que evalúen este aspecto, sobre todo considerando que en el nivel de

estudios considerado, por lo general, se da importancia a los procesos memorísticos y a la utilización de reglas nemotécnicas.

### Parte B:

**Escala orientación motivacional:** Se refiere al interés que pone el estudiante en una tarea de aprendizaje, que marcará su meta en la misma y las estrategias y procesos regulatorios en su accionar (Schunk&Zimmerman, 2009).

**Orientación intrínseca:** Hace referencia a cuando el interés está en la actividad misma y el aprendizaje como satisfacción personal.

**Orientación extrínseca:** Hace referencia cuando se desean obtener recompensas externas como una buena calificación o el reconocimiento de los demás.

**Ambivalente:** No hay una orientación motivacional dominante o definida.

**Expectativa:** Se relaciona con lo que se espera de la tarea de aprendizaje por parte del estudiante y su respectiva valoración hacia el esfuerzo y resultados obtenidos (Schunk & Zimmerman, 1998).

**Auto-eficacia:** Creencias y percepciones que se poseen sobre las propias habilidades para la realización exitosa de una actividad de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 2009).

Ítem	¿Es claro? Si o no	Tipo de estrategia de orientación motivacional. (Orientación: intrínseca, extrínseca, ambivalente. Expectativa, auto-eficacia)	Grado de seguridad (alto - medio - bajo)	Observación o sugerencia
1	Si	Orientación intrínseca	alto	
2	No	Expectativa	alto	Recomendación en el cuestionario
3	No	Autoeficacia	alto	Recomendación en el cuestionario
4	Si	Autoeficacia	alto	
5	Si	Orientación Extrínseca	alto	
6	Si	Expectativa	alto	
7	Si	Orientación Extrínseca	alto	
8	Si	Autoeficacia	alto	
9	Si	Orientación Extrínseca	alto	
10	Si	Orientación intrínseca	alto	
11	Si	Expectativa	alto	
12	Si	Autoeficacia	alto	
13	No	Expectativa	alto	Recomendación en el cuestionario
14	Si	Orientación intrínseca	alto	
15	Si	Expectativa	alto	
16	Si	Orientación Extrínseca	alto	

### Valoración de las niñas

En el proceso de validación con el grupo piloto de niñas, éstas se mostraron muy receptivas e involucradas con la realización del cuestionario. Se les explicó en qué consistía el instrumento y que se necesitaba su opinión sobre el diseño y la comprensión de las frases. Las sugerencias dadas por las niñas y las observaciones que fueron tomadas por la investigadora fueron las siguientes:

1. En el ítem 5 (estrategias) se necesitó explicación del ítem a las niñas.
2. En el ítem 13 (motivación), la palabra sobresaliente fue cambiada a excelente porque lo asociaron mejor con la escala de evaluación que utiliza el centro educativo.
3. Escala

#### **Estrategias de aprendizaje**

Ensayo: 6-8-13-17

Organización: 1-15-19

Elaboración: 4-7-10-14

Pensamiento crítico: 5-9-20

Manejo de recursos: 2-3-11-12-16-18

#### **Motivación**

Orientación intrínseca: 1-10-14

Orientación extrínseca: 5-7-9-16

Expectativas: 2-6-11-13-15

Auto-eficacia: 3-4-8-12

## Instrumento final

## MSLQ

**Parte A: ¿Qué hago cuando aprendo?**

El aprendizaje es una actividad que implica la comprensión y el entender. Para ello, usamos diferentes técnicas y formas para aprender los contenidos o temas que estudiamos. Esta parte del cuestionario se refiere a las estrategias de procesamiento que utilizan los estudiantes al momento de aprender.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Es lo que hago.



Sólo lo hago algunas veces.



Esto no lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Cuando leo y estudio, subrayo la información más importante para ayudarme a entenderla y organizarla en mi mente.	
2	Cuando estudio, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a otra persona (amiga, familia, etc.)	
3	Normalmente estudio en un lugar tranquilo donde puedo concentrarme.	
4	Cuando leo o estudio, me hago preguntas para saber si entendí la información.	
5	Me hago preguntas sobre la información que he aprendido, para saber si las encuentro ciertas o con sentido.	
6	Estudio repitiendo el contenido para mí misma una y otra vez.	
7	Cuando leo o aprendo un contenido o tema, trato de relacionarla con la que yo ya sé o conozco.	
8	Cuando estudio, leo el cuaderno y el libro de texto una y otra vez.	
9	Elaboro y expreso mi opinión personal sobre los contenidos o temas aprendidos.	
10	Cuando estudio, escribo resúmenes de las ideas principales del libro y cuaderno.	
11	Siempre estudio todos los días.	
12	Cuando el tema que tengo que aprender se me hace difícil o no me gusta, sigo trabajando en él hasta finalizarlo y entenderlo.	
13	Hago una lista de la información importante y la memorizo.	

14	Intento aplicar lo que he aprendido en otras actividades que realizo como estudiante, o fuera de la escuela.	
15	Cuando estudio, trato de encontrar las ideas más importantes en el libro de texto y/o del cuaderno.	
16	Tengo un espacio adecuado para estudiar.	
17	Memorizo palabras claves para recordar la información importante.	
18	Identifico a las estudiantes que les puedo pedir ayuda si es necesario.	
19	Hago esquemas y gráficos cuando estudio para ayudarme a organizar y entender el contenido.	
20	Soy capaz, de pensar y expresar mi opinión personal sobre el contenido que estoy estudiando.	

### Parte B: ¿Cuáles son mis motivos para estudiar?

El aprendizaje es una actividad que implica que la persona que estudia se involucre en ella con diferentes motivos y actitudes. Esta parte del cuestionario se refiere a los diferentes motivos que tienes tú para estudiar y a las opiniones que te formas en referencia al estudio.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, hasta qué grado consideras que la oración corresponde con tus opiniones y las experiencias que has tenido como estudiante.



Se parece a mí.



Son cosas que hago a veces.



Yo no hago esto.

N.	Actividad	Respuesta
1	Prefiero que los temas o contenidos a estudiar, sean interesantes y nuevos para poder aprender cosas nuevas.	
2	Si estudio de forma adecuada, podré aprender todo lo que la maestra me explica.	
3	Seguramente obtendré una buena calificación en mis evaluaciones.	
4	Estoy segura de que puedo comprender las lecturas y contenidos más difíciles que me enseña la maestra.	
5	Conseguir una buena calificación en mis evaluaciones es lo más importante y satisfactorio para mí,	
6	Es mi responsabilidad si no aprendo el contenido que me enseñan en el colegio.	

7	Lo más importante para mí es conseguir buenas calificaciones en el colegio.	
8	Estoy segura de que puedo aprender los contenidos básicos enseñados por la maestra.	
9	Si quiero, puedo conseguir las calificaciones más altas de mi clase.	
10	Prefiero que el contenido a aprender me dé curiosidad, aunque sea difícil de estudiar.	
11	Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé el contenido que debo aprender.	
12	Estoy segura de que puedo realizar un excelente trabajo respecto a mis tareas y evaluaciones en el colegio.	
13	Espero que mi actuación en el colegio sea excelente.	
14	Lo más importante para mí, es entender el contenido a aprender tanto como sea posible (lo tengo que entender todo)	
15	Si no entiendo el tema a estudiar, es porque no me esfuerzo lo necesario.	
16	Quiero hacer un buen trabajo en el colegio porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos y maestros.	

ANEXO E

**Instrumento de estrategias de regulación, procesamiento y orientación motivacional  
para niñas de Educación Primaria.**

**Parte A: ¿Qué hago para regular mi proceso de aprender?**

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Lo hago siempre.



Lo hago algunas veces.



Nunca lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Si el libro de texto tiene ejercicios o actividades sobre lo que estoy estudiando, los resuelvo en cuanto los encuentro.	
2	Estudio todas las materias o asignaturas de la misma manera.	
3	Me doy cuenta de que no me queda claro la información que debo recordar y la que no debo recordar.	
4	Las explicaciones, las actividades y las evaluaciones que me da la maestra en clase, me ayudan para mi estudio en casa.	
5	Evalúo cuanto voy aprendiendo, únicamente, mediante la realización de las actividades y ejercicios que nos proporciona la maestra.	
6	Me doy cuenta de que no puedo entender grandes cantidades de información.	
7	Además de mi libro de texto, consulto otros libros e internet sobre el contenido que estoy aprendiendo.	
8	Aprendo la información exactamente como aparece en el libro o en el cuaderno.	
9	Es difícil para mí, saber si he aprendido bien el tema de estudio.	
10	Para saber cuánto he aprendido, trato de expresar la información con mis propias palabras.	
11	Cuando empiezo a leer una nueva información, primero pienso en la mejor forma de aprenderla.	
12	Si contesto bien las preguntas del libro de texto o de la maestra, considero que ya aprendí el tema.	
13	Cuando tengo dificultad para entender un tema, trato de pensar en el por qué es difícil para mí.	
14	Estudio siguiendo las instrucciones señaladas en mi libro de texto, cuaderno o por la maestra.	
15	Para revisar si he aprendido el tema, respondo preguntas que yo misma me he hecho sobre esa información.	

16	Me puedo dar cuenta que las instrucciones de estudio que me da la maestra o el libro de texto, no son fáciles de entender para mí.	
17	Estudio los temas, siguiendo el orden que lleva la maestra en clase y en el cuaderno.	
18	Me doy cuenta de que necesito a alguien que me ayude en caso de dificultades.	
19	Cuando estudio un tema, busco información en otras fuentes (libros, internet, periódicos).	
20	Cuando hago mis tareas o estudio, trato de aplicar los métodos que me enseña la maestra en el colegio.	
21	Para saber si entiendo el tema, pienso en ejemplos diferentes a los que me dio la maestra o el libro.	
22	Uso las normas e instrucciones dados por la maestra para saber exactamente qué hacer.	
23	Para saber cuánto he aprendido, intento explicar el tema con mis propias palabras	
24	Cuando estudio, me planteo retos u objetivos de aprendizaje que no me haya dicho la maestra sino yo misma.	
25	Si no entiendo muy bien la lectura o información, consulto otros libros o internet para entenderlo mejor.	
26	Si soy capaz de completar las tareas y ejercicios enviados por la maestra, pienso que ya aprendí el tema.	

### Parte B: ¿Qué hago cuando aprendo?

El aprendizaje es una actividad que implica la comprensión y el entender. Para ello, usamos diferentes técnicas y formas para aprender los contenidos o temas que estudiamos. Esta parte del cuestionario se refiere a las estrategias de procesamiento que utilizan los estudiantes al momento de aprender.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, cuál es la frecuencia con la que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando.



Es lo que hago.



Sólo lo hago algunas veces.



Esto no lo hago.

N.	Actividad	Respuesta
1	Cuando leo y estudio, subrayo la información más importante para ayudarme a entenderla y organizarla en mi mente.	
2	Cuando estudio, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a otra persona (amiga, familia, etc.)	

3	Normalmente estudio en un lugar tranquilo donde puedo concentrarme.	
4	Cuando leo o estudio, me hago preguntas para saber si entendí la información.	
5	Me hago preguntas sobre la información que he aprendido, para saber si las encuentro ciertas o con sentido.	
6	Estudio repitiendo el contenido para mí misma una y otra vez.	
7	Cuando leo o aprendo un contenido o tema, trato de relacionarla con la que yo ya sé o conozco.	
8	Cuando estudio, leo el cuaderno y el libro de texto una y otra vez.	
9	Elaboro y expreso mi opinión personal sobre los contenidos o temas aprendidos.	
10	Cuando estudio, escribo resúmenes de las ideas principales del libro y cuaderno.	
11	Siempre estudio todos los días.	
12	Cuando el tema que tengo que aprender se me hace difícil o no me gusta, sigo trabajando en él hasta finalizarlo y entenderlo.	
13	Hago una lista de la información importante y la memorizo.	
14	Intento aplicar lo que he aprendido en otras actividades que realizo como estudiante, o fuera de la escuela.	
15	Cuando estudio, trato de encontrar las ideas más importantes en el libro de texto y/o del cuaderno.	
16	Tengo un espacio adecuado para estudiar.	
17	Memorizo palabras claves para recordar la información importante.	
18	Identifico a las estudiantes que les puedo pedir ayuda si es necesario.	
19	Hago esquemas y gráficos cuando estudio para ayudarme a organizar y entender el contenido.	
20	Soy capaz, de pensar y expresar mi opinión personal sobre el contenido que estoy estudiando.	

### Parte C: ¿Cuáles son mis motivos para estudiar?

El aprendizaje es una actividad que implica que la persona que estudia se involucre en ella con diferentes motivos y actitudes. Esta parte del cuestionario se refiere a los diferentes motivos que tienes tú para estudiar y a las opiniones que te formas en referencia al estudio.

Lee cuidadosamente cada oración, y luego indica, dibujando el símbolo correspondiente, hasta qué grado consideras que la oración corresponde con tus opiniones y las experiencias que has tenido como estudiante.



Se parece a mí.



Son cosas que hago a veces.



Yo no hago esto.

N.	Actividad	Respuesta
1	Prefiero que los temas o contenidos a estudiar, sean interesantes y nuevos para poder aprender cosas nuevas.	
2	Si estudio de forma adecuada, podré aprender todo lo que la maestra me explica.	
3	Seguramente obtendré una buena calificación en mis evaluaciones.	
4	Estoy segura de que puedo comprender las lecturas y contenidos más difíciles que me enseña la maestra.	
5	Conseguir una buena calificación en mis evaluaciones es lo más importante y satisfactorio para mí,	
6	Es mi responsabilidad si no aprendo el contenido que me enseñan en el colegio.	
7	Lo más importante para mí es conseguir buenas calificaciones en el colegio.	
8	Estoy segura de que puedo aprender los contenidos básicos enseñados por la maestra.	
9	Si quiero, puedo conseguir las calificaciones más altas de mi clase.	
10	Prefiero que el contenido a aprender me dé curiosidad, aunque sea difícil de estudiar.	
11	Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé el contenido que debo aprender.	
12	Estoy segura de que puedo realizar un excelente trabajo respecto a mis tareas y evaluaciones en el colegio.	
13	Espero que mi actuación en el colegio sea excelente.	
14	Lo más importante para mí, es entender el contenido a aprender tanto como sea posible (lo tengo que entender todo)	
15	Si no entiendo el tema a estudiar, es porque no me esfuerzo lo necesario.	
16	Quiero hacer un buen trabajo en el colegio porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos y maestros.	

ANEXO F

Fase	Semana	Actividades
Introdutoria	Semana del 24-09-2012 al 28-09-2012.	Entrega del material escrito sobre la investigación al cuerpo directivo.
Aplicación	Primera semana. Una sesión (45 minutos) Semana del 15-04-2013 al 19-04-2013.	Cuestionario CONAPRE.
	Segunda semana. Una sesión (45 minutos) Semana del 22-04-2013 al 26-04-2013.	Nuevo instrumento basado en la escala de regulación del <i>Inventory Learning Styles</i> (ILS) de Vermunt (1998, 2005)
	Tercera semana. Una sesión (60 minutos) Semana del 06-05-2013 al 10-05-2013.	Nuevo instrumento basado en la adaptación del <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ) Pintrich et al 1998 Martínez-Fernández y Galán (2000)
	Cuarta, quinta y sexta semana. Semana del 13-05-2013 al 31-05-2013.	Creación de base de datos e inicio del procesamiento de los mismos.
	Séptima, octava, novena y décima semana. Semana del 03-06-2013 al 28-06-2013.	Ampliación el procesamiento de los datos e identificación de los patrones de aprendizaje. Selección de la muestra para la entrevista semi-estructurada. Realización de la entrevista ¿Qué significa aprender?
	Semana 13-05-2013 al 15-05-2013.	Acceso al registro de rendimiento académico.
Cierre	Una sesión (45 minutos) Semana (septiembre 2104)	Entrega de resultados a los padres y/o representantes y cuerpo directivo de los resultados obtenidos.

ANEXO G

**Niveles de concepciones. Entrevista que es aprender**

Directa	Interpretativa	Constructiva	Frase
Bajo		Bajo	No sé qué significa aprender (Disonante positivo) Aprender es entender cosas nuevas
		Alto	Aprendo cosas nuevas para el futuro
Alto			Estudio lo que me da la maestra Presto atención a lo que me dice la maestra
Alto			Todo lo estudio igual Depende lengua es escritura y matemática es ejercicio
Alto			La calificación refleja aprendizaje
Alto		Bajo	Maestra y padres responsable de mi aprendizaje Maestra un poco. Yo y mis padres
	Medio		Aprender es prestar atención y saber cosas nuevas (Pasivo-idealista)
		Alto	Aprendo para defenderme en la vida
	Medio		Aprendo estudiando, con atención y de los errores. Aprendo leyendo y repasando, hago como si fuera un examen
	Alto		No estudio igual las materias Si estudio igual en todas las materias
Alto			La calificación refleja aprendizaje
Alto		Alto	Yo soy responsable de mi aprendizaje
		Bajo	Casi mis maestras, pero yo y mis padres más
		Bajo	Aprender significa que voy a saber más y que tendré más capacidad (Actuantes)
		Alto	Aprendo para saber más en mi futuro
	Bajo		Leo varias veces y comprendo Leo, hago ejercicios y cuestionarios
Alto	Alto		Estudio las materias de formas diferentes
Alto			La calificación refleja aprendizaje
Alto		Alto	Yo soy responsable de mi aprendizaje Son responsables mi mamá y papá