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

RELACIÓN ENTRE CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DE AUTO-REGULACIÓN MOTIVACIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Presentado por
Militza Millán
Para optar al título de
Magister en Educación

Tutora
Lisette Poggioli EdD

Caracas, diciembre 2015

Dedicatoria

A quienes amo y me aman.

A todos aquellos que creen en la educación como medio para transformar al ser humano y lograr su evolución cognitiva, afectiva y espiritual.

A los niños, niñas y adolescentes que he tenido el gusto de acompañar en su aprendizaje, compartiendo alegrías, cariño y conocimientos.

Agradecimiento

A Dios Padre Todopoderoso.

A mis padres por su apoyo incondicional.

A Lisette Poggioli, más que tutora, una verdadera formadora y mejor persona.

A Arianna Lambertini por su apoyo generoso.

A la UCAB, a los excelentes docentes que tuve el privilegio de conocer y aprender de ellos: Ángel, Ercilia, Mylvia, Patricia, Reinaldo, Roraima.

A los estudiantes, docentes y directivos de los institutos educativos que prestaron su valiosísima colaboración para la realización de la presente investigación.

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

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

RELACIÓN ENTRE CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DE AUTO-REGULACIÓN MOTIVACIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Autora: Militza Millán
Tutora: Lisette Poggioli, EdD.
Fecha: diciembre 2015

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las concepciones de aprendizaje, las estrategias de auto-regulación motivacional y el rendimiento académico en estudiantes venezolanos de Educación Media General. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de tercer año de Educación Media en cuatro instituciones privadas de la Parroquia El Paraíso de Caracas. Para tal fin se describieron las concepciones de aprendizaje formuladas por Marton y Säljö (1976) y Pozo y Scheuer (1999), las estrategias de auto-regulación motivacional de Pintrich (2000) y Pintrich y De Groot (1990). Partiendo de investigaciones previas se definió la relación de estos aspectos con el rendimiento académico.

El estudio se apoyó en una investigación con un enfoque cuantitativo, no experimental con un diseño correlacional ex post facto. Para la recolección de datos se utilizaron versiones de los instrumentos CONAPRE (Martínez-Fernández, 2004) y MSLQ (Pintrich & De Groot, 1990)) adaptados a la población en estudio. El primero para explorar las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y el segundo para determinar las estrategias de auto-regulación motivacional que dichos estudiantes utilizan en su práctica diaria.

Los resultados evidenciaron que el rendimiento académico se relaciona con las estrategias de auto-regulación motivacional, mas no se relacionan con las concepciones de aprendizaje de los estudiantes.

Descriptores: concepciones de aprendizaje, estrategias de auto-regulación motivacional, rendimiento académico, estudiantes de Educación Media General.

Índice de Contenido

Capítulo I: El Problema 1
Planteamiento del Problema 1
Justificación de la Investigación 7
Enunciado del problema 9
Preguntas de Investigación 9

Capítulo II: Marco Teórico 11
Teoría Cognoscitiva 11
Concepciones de Aprendizaje 13
Estrategias de Auto-regulación Motivacional 20
Rendimiento Académico 29
Sistema de Hipótesis 32

Capítulo III: Metodología 34
Tipo y Diseño de la Investigación 34
Población y Muestra 34
Sistema de Variables 34
Instrumentos para la Recolección de Datos 36
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos 38
Procedimiento 40
Procesamiento de los Datos 41
Limitaciones del Estudio 42

Capítulo IV: Resultados 43
Resultados 43
Discusión 62

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones 74
Conclusiones 74
Recomendaciones 77
Referencias 79

Anexos
1. Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje 86
2. Cuestionario de Auto-regulación Motivacional 88

Tablas

1. Operacionalización de Variables 37
2. Alfa de Cronbach para las concepciones de aprendizaje 39
3. Alfa de Cronbach para las estrategias de auto-regulación motivacional 39
4. Distribución de la muestra por género y rendimiento académico 44
5. Descriptivos para las concepciones de aprendizaje 44
6. Dominancia en las concepciones de aprendizaje 45

7. Descriptivos para las estrategias de auto-regulación motivacional 46
8. Comparación de proporciones en el componente de expectativas 47
9. Comparación de proporciones en el componente de valor 48
10. Dominancia en la orientación motivacional 48
11. Contraste de medias para la orientación motivacional 48
12. Comparación de proporciones en el componente afectivo 49
13. Distribución por concepciones de aprendizaje y rendimiento académico 49
14. Relación entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico 50
15. Chi cuadrado para rendimiento académico y concepciones de aprendizaje 51
16. Relación entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico alto 51
17. Relación entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico medio 52
18. Relación entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico bajo 52
19. Distribución por orientación motivacional y rendimiento académico 53
20. Relación entre el rendimiento académico y las estrategias de auto- regulación motivacional 54
21. Relación entre el rendimiento académico discriminado y las estrategias de auto-regulación motivacional 55
22. Relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional 55
23. Relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional en estudiantes de rendimiento académico alto 56
24. Relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional en estudiantes de rendimiento académico medio 57
25. Relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional en estudiantes de rendimiento académico bajo 58
26. Relación entre concepciones de aprendizaje y estrategias de auto-regulación motivacional 59
27. Relación entre concepciones de aprendizaje y estrategias de auto-regulación motivacional. Alto rendimiento 60
28. Relación entre concepciones de aprendizaje y estrategias de auto-regulación motivacional. Rendimiento medio 61
29. Relación entre concepciones de aprendizaje y estrategias de auto-regulación motivacional. Bajo rendimiento 61

Capítulo I: El Problema

Planteamiento del Problema

Actualmente, el sistema educativo venezolano, atiende a gran cantidad de niños, adolescentes y adultos, lo cual implica que el Estado disponga una gran parte del presupuesto nacional para este sector; pero la esencia de la situación, no la constituye ni el gasto público ni la cantidad de cursantes o egresados, sino la calidad y efectividad de la educación. La expresión analfabetismo funcional se aplica a gran cantidad de estudiantes que pretenden acceder a la educación universitaria y presentan fallas en habilidades numéricas y/o de lecto-escritura que deberían haber sido consolidadas en el nivel básico (Morillo, 2007).

Para los involucrados en el ámbito escolar, es preocupante el deterioro de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes venezolanos, en una proporción significativa. Ramírez (en López, 2013) expresó que los bachilleres venezolanos carecen de competencias en áreas básicas como matemática, física, química y biología, lo cual los conduce al fracaso académico al tratar de ingresar a la Educación Superior mediante pruebas de selección o en su desempeño dentro de las aulas universitarias, sí es que logran inscribirse.

Lo expuesto se halla refrendado por estudios internacionales, como los de la evaluación PISA del año 2009. En ésta se incluyeron institutos educativos del Estado Miranda. Los resultados señalan que un 60% de los estudiantes presentan deficiencias en competencias básicas de matemática y un 42% en competencias de lectura (Walker, 2011). Se infiere de lo anterior, que si la mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad presentan deficiencias en competencias

básicas, ello será un factor predictivo del bajo desempeño académico y de la deserción.

Numerosos son los elementos que influyen en el aprovechamiento de los aprendizajes, algunos propios del estudiante y otros, contextuales. Debido a que la responsabilidad principal del aprendizaje la tiene el aprendiz, entre los factores más influyentes se encuentra su motivación para adquirir nuevos conocimientos (Ryan & Deci, 2000). El comportamiento del ser humano está dirigido por esa energía mental que se conoce como motivación. Ella conduce las acciones realizadas por cada persona y comprende desde las más elementales que permiten la conservación de la vida, hasta las más intangibles y puramente psicológicas. El aprendizaje en términos académicos, se encuentra dentro de éstas últimas.

Puede afirmarse que el punto de partida de todo aprendizaje, es la motivación (Pintrich, 2003). Esta conlleva un conjunto de procesos implicados en la aparición, dirección y persistencia de la conducta, siendo estos aspectos comunes entre autores de diferentes corrientes (Mc Clelland, 1989). El fracaso de muchos estudiantes proviene de una motivación escasa, sea porque no tienen interés o porque lo han perdido. El aprendizaje requiere la motivación de aprender: si el estudiante decide no participar, el aprendizaje no se produce (Beltrán, 1993). La condición previa para aprender está en que quien aprende quiera hacerlo, esté interesado y motivado para ello (García & Elosúa, 1993).

La tendencia en las investigaciones educativas tradicionales, se centraba en estudiar los aspectos intelectuales separados de los afectivos, a la hora de explicar los factores que determinan el aprendizaje escolar (García & Doménech,

2002). Pero con más frecuencia, se han ido desarrollando investigaciones que combinan ambos aspectos (Pintrich, 2003).

Biggs (1987) y Entwistle (1987) coincidieron en que el proceso de aprendizaje tiene componentes cognitivos y motivacionales. González, Valle, Nuñez y González (1996) afirmaron que el aprendizaje se puede caracterizar como un proceso cognitivo y motivacional a la vez. Para aprender es necesario que el estudiante sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y que se encuentre motivacionalmente orientado para aprender o realizar las actividades. La motivación se convierte en una dimensión intrínseca del aprendizaje (Florez, 2000).

La génesis del proceso de adquisición de conocimientos comienza con la definición que del mismo posee el aprendiz. Según como una persona defina el aprendizaje, así será el interés que lo guíe y las acciones que lleve a efecto para obtener conocimientos. En la década de los años 70 del pasado siglo, varios investigadores como Perry (1970) y Marton y Säljö (1976), identificaron relaciones entre lo que los estudiantes piensan que es aprender y su desempeño académico. Fueron éstos últimos quienes formularon el constructo concepciones de aprendizaje, clasificándolas en profundas y superficiales, con base en la construcción de significados, que además de servir como plataforma para investigaciones posteriores, poseen total vigencia en la actualidad.

Tanto la motivación hacia el aprendizaje como las concepciones que se tienen del mismo, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Pérez (2010) encontró que éste no guarda relación con las estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes, pero si con la concepción de aprendizaje que tienen,

especialmente, en el caso de los estudiantes con éxito escolar.

Valle et al. (2009) concluyeron que los estudiantes altamente motivados en diversos aspectos y los que están motivados hacia el aprendizaje y el logro, son los que presentaron valores significativamente altos en cuanto a rendimiento, mientras que los estudiantes con miedo al fracaso y con baja motivación en diversos aspectos, no obtenían los mismos niveles de rendimiento.

Evidencia no contrastada recolectada por la autora del presente estudio- en una exploración previa- acerca de las opiniones de estudiantes caraqueños de secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, ha ofrecido interesantes respuestas que traslucen en varios aspectos: una concepción pasiva del papel del estudiante (“aprender es cuando te enseñan cosas que no sabías”;“es enseñarnos de varias maneras como transmitida por un docente o vista por la red”; “es una acción en la cual una persona te enseña sobre todo lo que nos rodea en nuestra vida cotidiana”, “es prestar atención a lo que te están enseñando”) y una concepción superficial del aprendizaje (“es una manera de llenarme de sabiduría”, “es estudiar algo y que te quede en la memoria el resto de tu vida”; “tener más conocimiento sobre algo”; “que se me quede grabado lo hecho en clase”).

En cuanto a la motivación, en dichas encuestas también destaca una orientación extrínseca ("estudio porque mis padres me brindan estudios”; “vengo a clase porque me conviene en el futuro”, “vengo a clases porque es uno de mis deberes y porque el tener buena asistencia ayuda”; “quiero terminar el bachillerato con buenas notas”; “es un deber que tengo que cumplir”; “vengo a clases porque mis padres me mandan”; “vengo a clases porque mis padres me obligan”; “estudio

para pasar de grado"; "para ser licenciada y enorgullecer a mi familia"; "vengo a clases por dos cosas: porque me obligan mis padres y para hablar con mis amigas"; "vengo a clases porque no me gusta quedarme en casa sin oficio"; "para compartir con mis compañeros"; "vengo a compartir con mis compañeros y mis otras amigas y eso, y a conocer más a mis maestros"; "me parece divertido hablar con mi mejor amiga, estar en la clase de algunos profesores y echar bromas"; "para compartir con mis compañeros y amigos").

En línea con lo expuesto, Garza y Leventhal (2003) comentaron que desde los primeros años de escolaridad hasta la universidad, la educación ha promovido estudiantes con un nivel muy bajo de motivación y que incluso llega al aburrimiento. La información que se les presenta es muy extensa, pero muchas veces carece de significado y peor aún, la deben memorizar, y no hay conexión con el contexto de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes olvida con facilidad mucho de lo que recibieron a lo largo de su educación formal, y si logran evocar algo, no encuentran cómo aplicarlo a diferentes situaciones y a problemas cotidianos o laborales.

Martínez-Fernández y Vermunt (2013) señalaron que por tradición, la enseñanza en Venezuela es memorística y la evaluación se basa en pruebas escritas. Pero aunque gran parte de los estudiantes carecía de motivación intrínseca y de concepciones de aprendizaje profundas, también encontraron un número de aprendices que obtuvieron altos niveles de rendimiento y lograron ser competentes en sus estudios, aún compartiendo aulas, docentes y metodología de enseñanza. Al parecer, sus características personales, son la clave que los hace capaces de lograr el aprendizaje con éxito (Schellings, Van Hout- Wolters &

Vermunt, 1996).

En sintonía con lo expuesto anteriormente, se encontraron los siguientes razonamientos en los estudiantes encuestados por la autora de la presente investigación: “aprender para mi es tener una serie de conocimientos y herramientas que me sirven para desarrollarme en la vida diaria, desde todo punto de vista”, “cuando un tema me interesa y quiero saber acerca de él, obtengo información por medio de la investigación y estudio”, “puedo recordar algo depende de cómo lo estudie, porque si lo estudio con interés, se me puede grabar durante mucho tiempo”.

Si bien todos los años académicos de la enseñanza secundaria son importantes, para la presente investigación se considera que el tercer año de Educación Media General, es crucial en los aspectos abarcados en este documento– concepciones de aprendizaje, estrategias de auto-regulación motivacional y rendimiento-.

Además de ser un “punto medio” en el diseño curricular respectivo, en este nivel, se produce una elevada deserción escolar (Lugo, 2013). Por tradición, en Venezuela el tercer año de Educación Secundaria es el que presenta más dificultad para gran parte del estudiantado. La incorporación de asignaturas científicas –Física y Química- que junto a la Matemática han sido denominadas popularmente como “las tres Marías”, causan cierta aversión en gran parte de los estudiantes, desde antes de cursarlas inclusive, lo cual influye en la motivación por aprenderla y en la auto-confianza en su desempeño (Ascanio,2005).

Otro aspecto relevante, lo constituyen las características psicológicas de los adolescentes en este nivel, quienes por lo general, tienen edades comprendidas

entre los 14 y 16 años. A esa edad, tienen lugar grandes cambios en las estructuras del cerebro involucradas en las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol que les permiten tener mayor conciencia de sus pensamientos y acciones, en relación con estudiantes más jóvenes, más sin embargo, aún se encuentran en la búsqueda de su identidad y dan gran importancia a la interacción con sus pares (Papalia, Wendkos & Duskin, 2010).

Esta investigación fue propuesta con la finalidad de ahondar en las estrategias de auto-regulación motivacional y en las concepciones que sobre el aprendizaje tienen los estudiantes venezolanos de Educación Media, en especial los cursantes del tercer año, así como la influencia de estos factores sobre su rendimiento académico, para lo cual se tomó como referencia una muestra de institutos educativos privados de la Parroquia El Paraíso, correspondientes al Distrito Escolar 3, en Caracas.

Justificación de la Investigación

Existen numerosas investigaciones que se refieren a la relación entre motivación y aprendizaje (Fernández, Anaya & Suárez, 2012; Linnenbrin & Pintrich, 2002; Méndez-Giménez, Fernández & Cecchini, 2013; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003), entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico (Marton, Dall'Alba & Beaty,1993; Marton & Säljö,1976), solo que la mayoría de ellas, están realizadas en educación superior, en Educación Secundaria pero en otros contextos (Barca et al, 2012; Peterson, Brown & Irving, 2010; Broc, 2006) o se relacionan con otros elementos como estrategias de aprendizaje (Gaeta, 2006; Herczeg & Lapegna, 2010; Pérez, 2010). Pero no se encuentran investigaciones

que relacionen las concepciones de aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Media en Venezuela.

La Educación Media precede a la Educación Superior y constituye su base académica. Durante cinco años, los educandos deben desarrollar y afianzar los conocimientos, las actitudes, habilidades y potencialidades ya iniciados en la Educación Primaria. Explorar la motivación y las estrategias de auto-regulación motivacional que poseen los estudiantes para lograr el desarrollo académico es de gran importancia, ya que la misma incide tanto en la calidad de los aprendizajes como en la prosecución escolar.

Si bien para que se produzca un aprendizaje significativo interactúan una serie de factores, es el estudiante quien tiene la última palabra cuando decide tomar las riendas de su propia búsqueda y adquisición de conocimientos. En la medida que se independice de factores externos, mayor éxito tendrá en su proceso de aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990).

Los factores motivacionales pueden afectar la probabilidad de que el estudiante se comporte exitosamente en el plano académico, ya que aunque cuente con los recursos cognoscitivos y ambientales adecuados, el estudiante puede comportarse o no de la manera esperada (Fuentes, 2005). Sin duda alguna, es la motivación la que brinda el impulso necesario para llevar a cabo una serie de acciones en este sentido, combinada con lo que piensa que es aprender.

En Educación Media, es más que relevante profundizar en las concepciones de aprendizaje que poseen los estudiantes, así como las clases de motivación que los impulsan y en la manera cómo regulan la misma. Esto incide en la forma de procesar el conocimiento, en la base académica que llevan a la

Educación Superior y al mundo laboral, en la formación del auto-concepto, el desarrollo de la identidad y hasta en la selección de una profesión u oficio.

Por todas las razones antes expuestas, se llevó a efecto la presente investigación, relacionando concepciones de aprendizaje, estrategias de auto-regulación motivacional y rendimiento académico en estudiantes de tercer año de Educación Media en Caracas-Venezuela, tomando como referencia institutos educativos ubicados en la Parroquia El Paraíso (Distrito Escolar N° 3).

Enunciado del problema. Sobre la base de lo expuesto, la presente investigación indagó acerca de las relaciones existentes entre las concepciones de aprendizaje, las estrategias de auto-regulación motivacional y el rendimiento académico en estudiantes de tercer año de Educación Media General, pertenecientes a institutos privados de la Parroquia El Paraíso de Caracas.

Preguntas de Investigación.

En atención a lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las concepciones de aprendizaje predominantes en estudiantes del tercer año de Educación Media General en institutos educativos privados de la Parroquia El Paraíso –Distrito Escolar 3- de Caracas?

2. ¿Cuáles estrategias de auto-regulación motivacional utilizan los estudiantes del tercer año de Educación Media General en institutos educativos privados de la Parroquia El Paraíso –Distrito Escolar 3- de Caracas?

3. ¿Cuál es el rendimiento académico de los estudiantes del tercer año de Educación Media General en institutos educativos privados de la Parroquia El Paraíso –Distrito Escolar 3- de Caracas?

4. ¿Qué tipo de relación existe entre las concepciones de aprendizaje, las estrategias de auto-regulación motivacional y el rendimiento académico en estudiantes del tercer año de Educación Media General en institutos educativos privados de la Parroquia El Paraíso en Caracas?

Capítulo II: Marco Teórico

Teoría cognoscitiva

El término cognoscitivo, se deriva del vocablo latino *cognoscere* que significa conocer. La teoría cognoscitiva se ocupa de cómo llegan las personas a comprenderse a sí mismas y a su ambiente, utilizando sus conocimientos (Bigge, 1986).

La Psicología Cognoscitiva surge como una reacción a las corrientes asociacionistas, quienes concebían la mente como una especie de "caja negra" en la cual, ocurrían procesos pero que, por no ser observables y no poder ser sometidos al método científico, no constituían su objeto de estudio.

Ya en la década de los años 20 del pasado siglo, en Europa se habían elaborado los primeros trabajos que tomaban en cuenta los procesos de pensamiento internos del sujeto. El científico ruso Lev Vigotsky (1896-1934), encontrando insuficientes los postulados de las teorías asociacionistas y psicoanalíticas, se dedicó a sus propias investigaciones concluyendo que el pensamiento se desarrolla con la interacción social, mientras Jean Piaget realizaba otros estudios en Suiza (Fuentes Aldana, 2006).

Los trabajos de Piaget y la llamada Escuela de Ginebra, marcaron un hito en la investigación de la denominada psicología evolutiva y de sus usos educativos, relevante hasta la actualidad. Las extensas investigaciones de Piaget desarrolladas durante años, hallaron su cumbre durante la década de los '50 con la fundación del Centro Internacional de Epistemología Genética, debido al intercambio de experiencias con destacados científicos de diversas disciplinas

(Coll, 2012). Y es precisamente en ésta época cuando en Norteamérica, nació el interés por investigar en dicha tónica.

Durante las décadas subsiguientes, la investigación en psicología cognitiva se enriqueció con los aportes de la cibernética, apareciendo la explicación de los procesos mentales mediante la teoría del procesamiento de la información. Además, investigadores altamente calificados se dedican al estudio de la forma en cómo pensamos y cómo aprendemos, enriqueciendo los aportes teóricos que nutren las ciencias de la educación.

No uno, sino muchos enfoques se enmarcan dentro de la teoría cognoscitiva del aprendizaje, los cuales tienen en común, ciertos aspectos que las caracterizan (Poggioli, 2005) como son: (a) el aprendizaje es un proceso activo que ocurre en nuestras mentes mediante el cual, se construyen estructuras mentales o se modifican las ya existentes, a partir de los conocimientos previos, (b) los resultados del aprendizaje dependen del tipo de información recibida así como el modo en que la procesamos y organizamos en la memoria, (c) el conocimiento está organizado en estructuras mentales, (d) el aprendiz se concibe como un ente activo que codifica la información, la almacena y la recupera, y (e) aboga por los procesos mentales de alto nivel en el aprendizaje, para que los nuevos conocimientos se integren sólidamente a la memoria.

Además, posee una consistente base en investigación que provee los insumos para la realización de trabajos científicos experimentales. También ha definido una serie de conceptos complejos relativos a la teoría y ha realizado importantes aportes aprovechables en educación (Ortiz, 2006).

Para la psicología cognoscitiva, los procesos intelectuales se ven afectados por las metas de un individuo, estando las actividades de aprendizaje, orientadas por ellas. Por consiguiente, las metas –motivación- son fundamentales para la teoría cognitiva, a diferencia de las corrientes asociacionistas que las pasan por alto o las consideran secundarias.

Una característica de los seres humanos, es su capacidad para perseguir metas a corto, mediano y largo plazo. Las personas establecen metas para sí mismas, de tal forma que estas representaciones cognitivas de los eventos futuros se convierten en potenciales motivadores de la conducta en cualquier contexto (Valle et al. 2009).

Cuando un aprendiz se comporta intencionalmente, estará persiguiendo sus metas de acuerdo a los recursos de pensamiento que tenga a su disposición; se dice que se comportará inteligentemente. Las metas hacia las que tiende el sujeto, existen psicológicamente en su espacio vital presente. La intencionalidad significa que un individuo actúa de la manera que pueda alcanzar sus metas, en la forma más eficaz y eficiente posible, dentro del medio en el cual se desenvuelve. Cuando alguien se siente motivado a realizar alguna acción, se referirá a ello como que desea o quiere hacerlo, lo cual le permitirá orientar su quehacer para, paso a paso, acercarse a su realización (Bigge, 1986).

Concepciones de aprendizaje

Desde tiempos remotos, se ha conceptualizado el aprendizaje de diferentes modos. Cada concepción, brinda una explicación particular, que parte de enfoques ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos originales. Si bien, ninguna teoría es completa en sí misma, cada una de ellas, ha dado

respuesta en su momento a una o varias dimensiones del complejo proceso que es el aprendizaje. Todas tienen una base de certeza y muchas se complementan, además que las más recientes, deben su existencia a sus predecesoras.

En la antigüedad, Platón con su idealismo subjetivo planteó que aprender es recordar usando la reflexión- razón-. Es un camino que el alma ha de recorrer. El conocimiento se origina de las ideas innatas y no de la experiencia personal. Aristóteles, en cambio, consideraba que el hombre era una “tabula rasa” al nacer, donde la experiencia transformada en abstracciones se ordenan en una forma lógica, asociando la realidad con el pensamiento. Dio mucha importancia al ejercicio de la memoria y su línea fue llamada realismo materialista (Pozo, 1996).

En el siglo XVII, René Descartes desarrolló el idealismo racionalista y sugirió la aplicación de la duda metódica, ya que el conocimiento se produce cuando el yo pensante confronta las ideas confusas, utilizando el análisis. También, en éste período, los llamados empiristas –como Locke, Hobbes y Bacon- retoman los principios aristotélicos, exponiendo que el conocimiento está fundado en la experiencia, siendo necesaria la observación y la experimentación (Fuentes Aldana, 2006).

Ya en el siglo XVIII, Enmanuel Kant ofreció una visión intermedia entre el racionalismo y el materialismo, con su racionalismo fenomenológico, donde le concedió más importancia a los procesos con los cuales se capta y da sentido a la realidad. Más adelante, Augusto Comte, le dio forma a lo que conocemos como positivismo**,** en la misma línea del empirismo, donde la única realidad aceptable es la de los hechos. Son fundamentales la observación y la experimentación.

También en el siglo XIX, Carlos Marx formuló su materialismo dialéctico, donde destacaba su método de análisis de los hechos sociales (Fuentes Aldana, 2006).

Pero es en el siglo XX cuando surgieron con fuerza las diferentes corrientes psicológicas que ofrecen su visión acerca del aprendizaje, de cómo se aprende. Para los conductistas el aprendizaje conlleva una modificación relativamente permanente de la conducta observable, como resultado de la práctica. El aprendizaje se demuestra cuando se produce una respuesta apropiada al estímulo presentado. Las condiciones ambientales son las que determinan el aprendizaje (Bigge, 1986).

Para los constructivistas, como su nombre lo dice, el aprendizaje se "construye" a partir de los conocimientos previos. Es imprescindible el nivel de maduración, ya que según éste, el aprendiz interpretará y asimilará la información proveniente de sus experiencias en interacción con el ambiente. El aprendizaje es una actividad mental. Los partidarios del enfoque socio-cultural, plantearon que el aprendizaje deriva directamente de la interacción social. La cultura es fundamental (Ortiz, 2006).

Más adelante, para los teóricos del procesamiento de la información el aprendizaje se produce cuando la misma es organizada y almacenada en la memoria. Se interesan por estudiar los procesos de atención, comprensión, almacenamiento y recuperación de la información. También consideraron el aprendizaje como una actividad mental que implica cambios estructurales internos (Pérez, 1988).

Pero no solo los teóricos, poseen una concepción acerca de lo que el aprendizaje es. También los aprendices poseen su propia concepción del

aprendizaje, y ésta es fundamental para abordar el mismo. Perry (1970) planteó que estudiantes universitarios presentaban dificultades en su desempeño académico cuando concebían el aprendizaje como simple, seguro y basado en la autoridad del docente. Otros investigadores dirigieron sus esfuerzos en este sentido pero fueron Marton y Säljö (1976) y Säljö (1979), quienes identificaron lo que denominaron concepciones de aprendizaje profundas y superficiales sobre la base de la construcción de significados. Al realizar una investigación de tipo cualitativo, solicitaron a un grupo de estudiantes suecos que leyeran un texto académico y respondieran unas preguntas acerca de su contenido.

A partir de las respuestas, identificaron dos concepciones o tendencias básicas. En la concepción superficial de aprendizaje los estudiantes centraron su atención en el texto para poder reproducirlo posteriormente mientras que en la concepción profunda, los estudiantes se interesaban por el significado del texto, con la finalidad de comprender las intenciones del autor.

Säljö (1979) identificó cinco niveles correspondientes a las concepciones de aprendizaje académico en los estudiantes. Estas fueron: (a) aumento del conocimiento, (b) memorización y reproducción, (c) aplicación, (d) abstracción de significados-comprensión- y (e) ver la realidad de una forma diferente. Marton, DallAlba y Beaty (1993) identificaron otro nivel más: el de aprendizaje entendido como cambio personal. Las tres primeras concepciones acerca del aprendizaje tienen en común que el conocimiento es entendido como algo listo, que está afuera esperando a ser tomado y almacenado en la mente, mientras las tres siguientes, manejan el significado de la información.

El aprendizaje como aumento del conocimiento, se refiere a cantidades

acumuladas de información o de habilidades que no se poseían antes y se pueden tener una vez que se aprende. El aprendizaje entendido como memorización y reproducción de información, indica que se aprende para situaciones escolares específicas, y se sabe que alguien aprende de esta manera cuando es capaz de reproducir el contenido de un material. El aprendizaje visto como aplicación es entendido como la habilidad de emplear algún conocimiento o procedimiento (Säljö, 1979).

El aprendizaje como comprensión o construcción de significados, tiene en cuenta una visión de totalidad de la información, y se busca comprender los elementos que la componen. El aprendizaje como ver la realidad en una forma diferente consiste en el cambio en la forma de entender algo y se enfatiza los diferentes puntos de vista desde el cual se aborda la realidad .Y el aprendizaje entendido como cambio personal, al comprender algo en forma diferente y entender la realidad desde otro punto de vista, la persona cambia. Este cambio es durable en el tiempo (Marton et al., 1993; Säljö, 1979).

Las personas que utilizan un enfoque superficial, tienden a centrarse en parte de la tarea y no apreciar el conjunto, memorizar los conocimientos sin haberlos comprendido y dejar que el docente estructure la tarea a realizar. Requiere bajos niveles de exigencia y la adopción de una posición pasiva de parte del aprendiz. Las personas que aplican un enfoque profundo, le dan un significado personalizado al material que reciben relacionando la nueva información con otras que le sean familiares, construye estrategias para aprender más efectivas y es capaz de transferir los aprendizajes a situaciones nuevas. Su participación es activa y la estructura del texto es percibida en su integridad (Ortiz, 2006).

Otros autores también han realizado propuestas de clasificación, basadas en sus investigaciones. Purdie y Hattie (2002) definieron seis niveles de concepciones de aprendizaje: (a) incremento de la información; (b) recordar, entender y usar información; (c) aprendizaje como deber; d) un proceso sin límites de tiempo ni espacio y (f) competencia social.

Otra propuesta referida en la literatura en español, es la formulada por Pozo y Scheuer (1999) quienes definieron concepciones de aprendizaje basadas en una investigación cualitativa con niños de tres a nueve años. Tiene como fortaleza que engloba categorías establecidas por otros investigadores (p.e. Säljö, 1979; Tynjälä, 1997; 1999) y a la vez conecta con las más conocidas teorías de aprendizaje; también enfatiza la posibilidad de cambio conceptual a través del tiempo. Las categorías propuestas se conocen como teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva.

La teoría directa conlleva una visión ingenua del aprendizaje, ya que con la simple exposición al objeto de aprendizaje, éste debe producirse; es todo o nada, se aprende o no, se sabe o no se sabe. Aprender es reproducir la realidad con la mayor fidelidad posible (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez, 2006). Existe una correspondencia directa entre ciertas condiciones y los resultados del aprendizaje. Estas condiciones son las características propias del aprendiz –edad, inteligencia, salud, motivación- y la exposición al objeto de aprendizaje (Pozo & Scheuer, 1999).

La teoría interpretativa coincide con la directa en que se presume una sola verdad para los hechos pero en esta se requiere de la intervención activa del aprendiz en cuanto al uso de sus procesos mentales –memoria, atención,

motivación, etc- . Se le atribuye gran importancia a la observación activa de modelos, a la práctica y a las actividades y procesos mentales del estudiante. El aprendiz media entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Esta teoría engrana los tres componentes del aprendizaje de una forma lineal y unidireccional (Pozo & Scheuer, 1999; Pozo et al., 2006).

La teoría constructiva aboga por una interpretación de la realidad, ya que el aprendizaje es un proceso de construcción personal de significados e incluye la auto-regulación de la propia actividad de aprender. Los procesos mentales tienen una función transformadora y en los aprendizajes complejos, implican una re-elaboración del objeto. No admite conocimientos únicos sino relativos (Pozo & Scheuer, 1999; Pozo et al., 2006).

Pozo (1999) halló que con la edad se produce un cambio conceptual. En la misma línea, Cano y Cardelle (2004) comprobaron que las concepciones y las creencias acerca del aprendizaje pueden variar con la edad, siendo la tendencia a que aumenten su profundidad a medida que se avanza en la escolaridad. Como conclusión relevante, declararon que los estudiantes que obtuvieron un mejor rendimiento académico, eran los que poseían concepciones y creencias acerca del aprendizaje más maduras y elaboradas, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Purdie y Hattie (2002).

En su investigación, Burnett, Pillay y Dart (2003) hallaron que los estudiantes de Secundaria que usaban un nivel de procesamiento profundo, se divertían y les gustaba aprender cosas nuevas, a la vez que entendían el aprendizaje como producto de las experiencias, como una competencia para el desarrollo social y como un cambio personal. Los estudiantes que adoptaron un

procesamiento superficial de aprendizaje, se describieron a sí mismos como "malos" para aprender y también se orientaban hacia el aprendizaje para las evaluaciones.

Alamdarloo, Moradi y Dehshiri (2013) en un estudio realizado con estudiantes de Educación Secundaria en Irán, encontraron relaciones significativas entre las concepciones de aprendizaje y el rendimiento académico. También Duff, Boyle, Dunleavy y Ferguson (2004) comprobaron que un aprendizaje profundo correlaciona positivamente con el rendimiento académico elevado. Sin embargo, Peterson, Brown e Irving (2010) hallaron en su investigación que un rendimiento académico satisfactorio, puede encontrarse en estudiantes de Secundaria con concepciones de aprendizaje más elaboradas así como en estudiantes con concepciones más superficiales.

Las concepciones sobre el aprendizaje llevan consigo implícitas orientaciones de meta (Patrick & Pintrich, 2001). Lonka y Lindblom (1996) en su investigación con estudiantes universitarios, encontraron relación entre concepciones, enfoques y regulación del aprendizaje. Pudieron agrupar los intereses de los estudiantes en "regulados externamente y dirigidos hacia un aprendizaje reproductivo" y "auto-regulados, orientados al significado y a los objetivos de aprendizaje". Esto sugiere indicios de que las concepciones del aprendizaje se relacionan de algún modo con la motivación del estudiante.

Estrategias de Auto-regulación Motivacional

Estar motivado significa moverse para hacer algo. Ryan y Deci (2000) afirmaron que una persona que no tiene inspiración para la acción, se considera desmotivada, mientras que quien está activado o energizado para alcanzar un fin,

se dice que está motivado. La motivación procede de necesidades muy diversas, desde las más básicas o fisiológicas hasta las puramente psicológicas.

El término motivación se deriva del latín *movere* que significa mover (Pintrich, 2003). Muchos han sido los teóricos que han ofrecido una visión de las razones que tiene el ser humano para realizar acciones. Podemos hacer referencia a algunas de esas teorías.

Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1954). Es quizás la teoría motivacional más clásica y conocida popularmente. Este autor identificó siete niveles distintos de necesidades, dispuestos en una estructura piramidal, en las que las necesidades básicas se encuentran debajo, y las superiores o racionales arriba. La necesidad que tiene mayor potencia en un momento determinado, domina la conducta y busca ser satisfecha; también es necesario que estén satisfechas, aunque parcialmente, las necesidades de los niveles inferiores para que se presente otra superior.

Teoría de las expectativas (Vroom, 1964; Porter y Lawler, 1968). Defiende que las personas son seres pensantes, con creencias, deseos y expectativas hacia su futuro. Cuando una persona actúa, lo hace de acuerdo a sus creencias y metas, tomando la decisión que piense más acertada en determinada circunstancia. Por esto, lo principal a tener en cuenta es que todo comportamiento se realiza con expectativa de un cierto éxito; a su vez, éste logro tendrá un valor. Por consiguiente, la motivación de una persona será mayor cuanto más valore el logro de la meta propuesta.

Teoría del factor dual de Herzberg (1967). Sus investigaciones se realizaron en el ámbito laboral, pero pueden extrapolarse a otros campos.

Distingue los llamados factores higiénicos y los factores motivadores. Los factores higiénicos, corresponden a factores externos a la actividad mientras los factores motivadores hacen referencia a la actividad en sí.

Teoría de fijación de metas de Locke (1969). La intención de alcanzar una meta es una fuente básica de motivación. Las metas impulsan y guían nuestros actos. Sirven para centrar la atención en la tarea, canalizar la energía y el esfuerzo, aumentar la perseverancia, diseñar y seleccionar estrategias para su logro. Las metas deben ser específicas y con cierto nivel de dificultad, para que constituyan un reto pero a la vez, retos alcanzables. Además, durante el proceso de consecución, las personas necesitan retroalimentación para orientar su desempeño.

Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Apoya las tendencias humanas naturales o intrínsecas para comportarse en una forma efectiva y saludable. Expone que hay tres clases de necesidades innatas: (a) competencia o manejar las situaciones que se le presenten,(b) relaciones interpersonales o de pertenencia a un grupo y (c) autonomía o el deseo de sentirse autónomo –o autodeterminado- en lo referente al propio comportamiento. Predica que el humano tiene que actuar en su ambiente externo e interno para satisfacer sus necesidades. En el proceso, las acciones están siendo continuamente impulsadas por las estructuras internas e influenciadas por las experiencias externas, pero la persona debe desarrollar su autonomía para llamarse auto-determinada y no controlada por factores externos.

Teoría de Mc Clelland (1989). Distingue tres importantes clases de motivación, como son al logro o el deseo de tener éxito buscando la excelencia, al

poder o el deseo de controlar e influir sobre otras personas y a la afiliación o el deseo de experimentar relaciones interpersonales amistosas y formar parte de un grupo.

De acuerdo con Ryan y Deci (2000), la motivación humana puede ser clasificada en dos grandes categorías, atendiendo a su origen y fines. Estas son la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

La motivación intrínseca existe cuando se entra en actividad por el placer y satisfacción de realizarla, la necesidad parte de sí mismo y no alude a objetos o situaciones externas a él. Es la más poderosa. Desde su nacimiento, el ser humano saludable muestra una disposición innata para explorar y aprender, y no requiere incentivos de fuera para hacerlo. Esta tendencia es fundamental en su desarrollo físico, social y cognitivo porque es actuando de acuerdo a sus intereses que puede crecer en conocimientos y habilidades. La inclinación a mostrar interés por lo novedoso, el aprendizaje activo y la aplicación creativa de habilidades no se limita a la infancia, sino que puede estar presente a lo largo de la vida, influyendo en ella (Ryan & Deci, 2000).

La motivación intrínseca depende de las necesidades de la propia persona y su satisfacción. Está siempre allí y surge cuando las condiciones son propicias para su expresión. En relación con el aprendizaje, el deseo de saber, la curiosidad, la preferencia por los nuevos retos, el interés por aprender y el deseo de mejorar las propias capacidades, se consideran dentro de ésta clasificación (Ryan & Deci, 2000).

La motivación extrínseca se produce cuando el origen de la satisfacción de las metas es ajeno al sujeto o a la tarea. La motivación extrínseca está altamente

difundida, ya que desde la niñez comienzan las demandas sociales y la necesidad de que los individuos se responsabilicen por tareas hacia las cuales no se sienten motivados por sí mismos. La motivación extrínseca involucra practicidad o conveniencia. En referencia al aprendizaje, la obtención de recompensas –como altas calificaciones, reconocimientos, obsequios, aprobación de personas significativas como los padres, docentes y compañeros- y la evitación de consecuencias desagradables –reprobar una asignatura o curso, castigos, desprecio, reproches o desprestigio social-, son motivos clasificados como extrínsecos (Ryan & Deci, 2000).

Para la ejecución de cualquier actividad, es necesario que exista la motivación por realizarla, ya sea extrínseca o intrínseca. Pero muy especialmente, cuando se trata de actividades con metas a largo plazo –como cursar estudios formales-, la motivación debe ser sostenida en el tiempo. Para este fin, el aprendiz debe hacer uso de ciertas herramientas que le permitan mantener su motivación inicial e incluso, aumentarla o transformarla. De la eficacia en la aplicación de esos recursos dependerá el aprovechamiento de la energía brindada por su propio interés.

Un estudiante motivado empleará estrategias más efectivas que le aseguren mejores resultados de aprendizaje a largo plazo (Fernández, Anaya & Suárez, 2012). Estos recursos o herramientas son denominadas estrategias de apoyo (Danserau, 1985), estrategias afectivas (Weinstein & Mayer, 1986), estrategias motivacionales (Fernández et al., 2012; Suárez & Fernández, 2005) o estrategias de auto-regulación motivacional (Pintrich, 2000; Wolters, 2003).

Las estrategias de manejo de recursos o de apoyo se relacionan con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje. Tienen como finalidad mejorar las condiciones en las cuales se produce e incluyen aspectos claves como el control del tiempo, el manejo del esfuerzo y la organización del ambiente de estudio, entre otras (Valle, Barca, González, & Nuñez, 1999). Del mismo modo en que un estudiante puede gestionar su cognición, puede hacerlo con su motivación, lo cual se traduce en un mayor compromiso e interés que lo llevará a un mayor esfuerzo y a la aplicación de estrategias de aprendizaje más eficaces (Suárez & Fernández, 2011).

Las estrategias motivacionales son los procedimientos que utilizan los estudiantes durante su proceso de aprendizaje para gestionar su propia motivación y afectividad (Fernández et al., 2012; Suárez & Fernández, 2005). Con el uso de las estrategias motivacionales, se focaliza la atención, el diseño de las actividades y se favorece la motivación intrínseca.

González et al. (2009) confirmaron que la auto-regulación motivacional permite identificar un número considerable de estrategias para manejar la motivación. La autoalabanza, la adaptación del ambiente, la reducción de la ansiedad, el fortalecimiento de la constancia o perseverancia al realizar actividades recordando la meta que desea alcanzar, incrementar el significado de las tareas y la postergación de la gratificación en aras de una satisfacción mayor al alcanzar los objetivos, son elementos que el aprendiz puede utilizar para mantener y aumentar su motivación.

En síntesis, la motivación auto-regulada influirá en las decisiones que se tomen en relación con las metas, en la forma de entender las dificultades, en la

valoración del aprendizaje, en la percepción de sus propias capacidades al enfrentar una tarea y en las potencialidades para el éxito (Paris & Winograd, 2001).

Pintrich (2000) definió la auto-regulación como un proceso constructivo en el cual los estudiantes deciden sus metas al aprender y buscan su logro al regular de forma autónoma su cognición, motivación y comportamiento. Machado (1975) aseguró que para alcanzar cualquier meta, lo primero que se requiere es la convicción de que dicha meta puede ser alcanzada. Puede decirse que una meta académica se considera como un estilo motivacional que adoptan los estudiantes ante sus tareas de estudio y aprendizaje. Estas metas influyen tanto en la cantidad como en la calidad de sus actividades de aprendizaje, así como en las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso (Barca et al, 2012).

Pintrich (2000) propuso un proceso cíclico que pasa por cuatro diferentes fases, implicando variables cognoscitivas, motivacionales, conductuales y del contexto. Estas son:

Fase 1. Previsión, planificación y activación. El estudiante (a) determina metas. Ésta es una idea básica en el presente modelo, ya que comprende la razón primordial de realizar una actividad, (b) mide su capacidad para lograrlas, o lo que es igual, pone a funcionar su sentido de auto-eficacia para realizar dicha tarea, (c) analiza la dificultad de la tarea, (d) valora la tarea, es decir, percibe la importancia o utilidad del aprendizaje y (e) determina su interés o gusto por realizarla.

Fase 2. Supervisión. En esta fase, se percata del modo en que se manifiesta su motivación hacia la actividad que está realizando. Se refiere a estar

consciente de su auto-eficacia, valores, intereses y dificultades a nivel emocional. Aquí se incluyen el manejo del tiempo y del esfuerzo, al observar los resultados durante el proceso. También, el acondicionar el ambiente con el fin de hacerlo más favorable para el desarrollo de la actividad.

Fase 3. Control. Realiza acciones para mantener su motivación, como proporcionarse auto-mensajes positivos, o recompensarse con una actividad de su agrado cuando termine una parte de la tarea o la complete. También se incluye la persistencia, el esfuerzo y el buscar ayuda en caso de ser necesario, así como el mantener las condiciones más favorables para el aprendizaje - que estén a su alcance-, en el ambiente donde se desenvuelva.

Fase 4. Reacción y reflexión. Analiza cómo puede aumentar o mantener su motivación hacia la tarea en próximas ocasiones e incluye esfuerzos para aumentarla cuando se percata de su disminución. Requiere que los aprendices evalúen si serán capaces de realizar la actividad, si el entorno ayuda al aprendizaje y cuales cambios son necesarios para un mejor desempeño. El aprendiz tiene un papel activo y constructivo en su aprendizaje.

Dentro de la teoría del aprendizaje auto-regulado, Pintrich y De Groot (1990) definieron tres componentes motivacionales: un componente de expectativas que incluye las creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades para desempeñar una tarea, un componente de valor que toma en cuenta las metas de los estudiantes así como sus creencias en cuanto a la importancia –o interés- de la tarea y un componente afectivo que se refiere a las reacciones emocionales de los estudiantes frente a una tarea.

Ampliando la información antes expuesta, puede afirmarse que el concepto que se tiene acerca de la propia capacidad o habilidad para realizar una tarea, es decisivo a la hora de abordar su ejecución. Pintrich y De Groot (1990) señalaron que los diferentes aspectos del componente de expectativas han sido asociados con la metacognición y el manejo del esfuerzo, ya que los estudiantes que se piensan capaces de ejecutar una tarea, persisten en su desarrollo y utilizan más estrategias cognoscitivas y metacognitivas.

El componente de valor se refiere básicamente a las razones que llevan al estudiante a involucrarse en una tarea (Pintrich & De Groot, 1990). En este aspecto, se incluyen la motivación intrínseca y extrínseca. Los estudiantes orientados hacia el aprendizaje como desafío y las metas de dominio, así como el creer que una tarea es importante y/o interesante, tienen un mejor manejo del esfuerzo y utilizan mejores estrategias cognitivas y metacognitivas.

Las reacciones afectivas en relación con la tarea pueden afectar el desempeño. Para Pintrich y De Groot (1990), en el contexto escolar la ansiedad puede ser causa de evitación de la tarea, cuando ésta le hace sentir incómodo y se relaciona estrechamente con el componente de expectativa.

Para medir los aspectos antes señalados, utilizaron el MSLQ, instrumento que fue desarrollado desde 1982, el cual fue transformado por sus autores, de acuerdo con los resultados obtenidos en sus diferentes investigaciones (Roces, Tourón & González, 1995). El MSLQ se define como un cuestionario de auto-reporte conformado por 81 ítems: 31 de motivación y 50 de estrategias de aprendizaje. Las respuestas se ofrecen con base en una escala de tipo Likert de 7 puntos, en la cual los estudiantes seleccionan su grado de acuerdo –valores más

altos- o desacuerdo –valores más bajos- con lo afirmado en cada ítem (Pintrich, Smith, García & Mc Keachie, 1993).

Para la presente investigación, se utilizaron los ítems correspondientes a la escala de motivación. Éstos, se encuentran agrupados así: un componente de expectativas -que abarca creencias de control y autoeficacia-, un componente de valor –que comprende metas intrínsecas, metas extrínsecas y valor de la tarea- y un componente afectivo –relativo a la ansiedad en las pruebas académicas- (Pintrich et al, 1993).

Pintrich y De Groot (1990) realizaron una investigación con estudiantes de séptimo grado en Educación Media en Michigan -U.S.A.-. Hallaron que los estudiantes que estaban motivados para aprender un contenido –no solo para obtener buenas calificaciones- y pensaban que las actividades escolares eran interesantes o importantes, estaban muy comprometidos en entender y aprender realmente el material de estudio.

Pintrich, Roeser y De Groot (1994), aplicando el MSLQ (cuestionario de auto-reporte), encontraron que las creencias motivacionales positivas estaban relacionadas con altos niveles de aprendizaje auto-regulado. Esa y otras investigaciones similares, arrojan que existe una relación entre motivación, auto-regulación y aprendizaje académico.

Rendimiento Académico

El rendimiento se refiere a la cantidad de trabajo y acierto que una persona desempeña en una tarea encomendada (Velasco, 2006). El rendimiento académico es la correspondencia entre el comportamiento del estudiante y los

comportamientos institucionalmente establecidos en el ámbito escolar que se deben aprender en cada nivel de estudio (Fuentes, 2005).

Tradicionalmente, el rendimiento académico se expresa en una calificación cuantitativa o cualitativa, que dependiendo de su validez, reflejará el nivel de aprendizaje o el grado en el que se han alcanzado las metas preestablecidas. Las calificaciones constituyen el criterio social y legal del rendimiento académico de los estudiantes en el ámbito institucional (Montero, Villalobos & Valverde, 2007). En Venezuela, los resultados de la evaluación para la etapa de Educación Secundaria (Media General), se expresan cuantitativamente en una escala numérica que va desde el 01 hasta el 20, siendo 10 la calificación mínima aprobatoria.

El rendimiento académico del estudiante es el resultado de los comportamientos académicos que se suponen suficientes para aprender algo. La ejecución de los comportamientos académicos se ve influida por diversos factores, entre éstos, por la motivación (Fuentes, 2005).

Investigaciones como la de De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén (2008), donde relacionaron los enfoques de aprendizaje, la auto-regulación y el rendimiento en estudiantes universitarios, hallaron que los estudiantes que tienen un enfoque profundo del aprendizaje y se auto-regulan, correlacionan positiva y significativamente con la satisfacción por el aprendizaje y su rendimiento, mientras que los estudiantes con un enfoque superficial, se sienten insatisfechos con su aprendizaje.

Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) investigaron acerca de las actitudes ante el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En su estudio encontraron correlaciones significativas positivas

entre una actitud favorable hacia el aprendizaje llamado profundo –satisfacción personal por aprender cosas nuevas, estudiar para aprender, curiosidad intelectual, análisis de los contenidos estudiados- y los resultados en términos de rendimiento. También correlacionaron positiva y significativamente las atribuciones internas –considerar que aprobar o no las asignaturas dependen del propio esfuerzo- y el rendimiento académico.

Omar (2004) encontró que los docentes de secundaria, independientemente de la disciplina que atendían, atribuían el bajo rendimiento académico a las actitudes negativas de los estudiantes en clase –desinterés, dispersión, falta de participación- y hacia el trabajo –falta de estudio o cumplimiento- así como también a debilidades en los procesos cognitivos básicos. Los estudiantes de alto rendimiento manifestaron motivación para aprender por interés personal y por adquirir conocimientos, a la vez que expresaron deseos de superación y auto-determinación, mientras los estudiantes con bajo rendimiento presentaron una marcada carencia de motivación hacia el aprendizaje y una sensación permanente de no controlar el resultado de sus acciones, inseguridad y poca auto-determinación.

Para la presente investigación, se tomaron como indicadores del rendimiento académico general, las calificaciones obtenidas por los estudiantes en su desempeño en las áreas correspondientes al tercer año de educación secundaria.

Para efectos de la interpretación de los resultados, se definió como escala ad hoc los niveles de alto rendimiento (para las calificaciones entre 17 y 20

puntos), rendimiento medio (para las calificaciones entre 13 y 16 puntos) y bajo rendimiento (desde 01 punto hasta 12 puntos).

Sistema de Hipótesis

Sobre la base ofrecida por la revisión de la literatura y de acuerdo a las preguntas de investigación, se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis de investigación 1. En los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso –Distrito Escolar N° 3- de Caracas, predominan las concepciones de aprendizaje directa e interpretativa.

Hipótesis de investigación 2. Las estrategias de auto-regulación motivacional que utilizan los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso–Distrito Escolar N° 3- de Caracas, favorecen la motivación extrínseca.

Hipótesis de investigación 3. Los estudiantes que ponen en práctica estrategias de auto-regulación orientados por una motivación intrínseca y poseen concepciones de aprendizaje constructivas, tienen un rendimiento académico más elevado que los estudiantes cuyas concepciones de aprendizaje son directas y su auto-regulación motivacional está orientada por una motivación extrínseca.

*Hipótesis de investigación 4.*Existe relación entre las concepciones de aprendizaje y la autorregulación motivacional en los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso – Distrito Escolar N° 3- de Caracas.

Hipótesis de investigación 5. Existe relación entre las concepciones de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Media

General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso –Distrito Escolar N° 3- de Caracas.

Hipótesis de investigación 6. Existe relación entre la auto-regulación motivacional y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso –Distrito Escolar N° 3- de Caracas.

Capítulo III: Metodología

Tipo y Diseño de la Investigación

Se llevó a cabo una investigación con un enfoque cuantitativo, no experimental con un diseño correlacional ex post facto con la finalidad de determinar si existe relación entre las concepciones de aprendizaje, la auto-regulación motivacional y el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados del Distrito Escolar N° 3, en Caracas-Venezuela.

Población y Muestra

Población. La población estuvo constituida por los estudiantes del tercer año de Educación Media General de los institutos educativos privados del Distrito Escolar N° 3- en Caracas, durante el año escolar 2014-2015. Esta población incluyó estudiantes del género femenino y masculino, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

Muestra. De la población a la cual se hace referencia se tomó una muestra intencional, no probabilística –en función a las posibilidades de acceso a las instituciones - , de siete secciones en cuatro institutos educativos privados del Distrito Escolar N° 3- en Caracas, durante el segundo lapso académico del año escolar 2014-2015. El número total de casos de la muestra fue de 264 estudiantes con las características antes señaladas, siendo adecuado a la cantidad de ítems que conforman los cuestionarios.

Sistema de Variables

Las variables que se examinaron en este estudio se describen a continuación.

Concepciones de aprendizaje. Entendidas como lo que significa “aprender” para un aprendiz (Marton, DallAlba & Beaty, 1993). Esta variable tiene tres valores: concepción directa, concepción interpretativa y concepción constructiva. Se entiende por concepción directa del aprendizaje cuando aprender es reproducir la realidad con la mayor fidelidad posible (Pozo & Scheuer, 1999) y sus indicadores son memorización y reproducción.

Se entiende por concepción interpretativa cuando el aprendiz media entre las condiciones y los resultados del aprendizaje (Pozo & Scheuer, 1999) y sus indicadores son comprensión y aplicación. Y finalmente se entiende por concepción constructiva del aprendizaje cuando éste constituye un proceso de construcción personal de significados, siendo sus indicadores re-construcción de la realidad, transferencia de aprendizajes y generación de nuevos conocimientos.

Estrategias de auto-regulación motivacional. Se refiere a los procedimientos que utilizan los estudiantes durante su proceso de aprendizaje para gestionar su propia motivación y afectividad (Fernández, Anaya & Suárez, 2012). Esta variable comprende tres valores: componente de expectativas, componente de valor y componente afectivo. El componente de expectativa se refiere a las creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades para desempeñar una tarea (Pintrich & De Groot, 1990) y sus indicadores son auto-eficacia, confianza en las propias capacidades, control de creencias acerca del aprendizaje y resultados de aprendizaje de acuerdo al propio esfuerzo.

El componente de valor toma en cuenta las metas de los estudiantes así como sus creencias en cuanto a la importancia –o interés- de la tarea (Pintrich & De Groot, 1990) y sus indicadores son motivación intrínseca, motivación

extrínseca y valoración de la tarea. El componente afectivo se refiere a las reacciones emocionales de los estudiantes frente a una tarea (Pintrich & De Groot, 1990) y el indicador que le corresponde es el nivel de ansiedad o preocupación ante las tareas o pruebas.

Rendimiento académico. Es la correspondencia entre el comportamiento del estudiante y los comportamientos institucionalmente establecidos en el ámbito escolar que se deben aprender para cada nivel de estudio (Fuentes, 2005). Sus niveles serán alto rendimiento –indicador: promedio de calificaciones de 17 a 20 puntos-, rendimiento medio –indicador: promedio de calificaciones de 13 a 16 puntos- y bajo rendimiento –indicador: promedio de calificaciones de 01 a 12 puntos- (Ver Tabla 1 para la operacionalización de las variables).

Instrumentos para la Recolección de Datos

Concepciones de aprendizaje (CONAPRE). Para la información referida a las concepciones de aprendizaje de los estudiantes, se aplicó una versión adaptada por la autora de la presente investigación del CONAPRE (Concepciones de Aprendizaje) original de Martínez-Fernández (2004).Este instrumento consta de 14 ítems, cuya escala de valoración es de tipo tipo Lickert con 5 niveles, donde el número 1 corresponde a nunca y el número 5 a siempre. Es un instrumento de "papel y lápiz", que se administra en un tiempo aproximado de 15 minutos.

Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ). Para la presente investigación, se tomó en cuenta los 31 ítems correspondientes a motivación del Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (MSLQ por sus siglas en inglés), cuestionario de auto-reporte de "papel y lápiz".

Tabla 1

Operacionalización de Variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	ITEMS
Concepciones de aprendizaje	Directa	Memorización y reproducción	CONAPRE	3, 6, 10, 14
	Interpretativa	Comprensión Aplicación	CONAPRE	1,4,9,12,13
	Constructiva	Re-construcción de la realidad Transferencia de aprendizajes Generación de nuevos conocimientos	CONAPRE	2,5,7,8,11
Estrategias de auto- regulación motivacional	Componente de expectativas	Auto-eficacia Confianza en las propias capacidades	MSLQ	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
		Control de creencias acerca del aprendizaje Resultados de aprendizaje de acuerdo al propio esfuerzo	MSLQ	2, 9, 18, 25
	Componente de valor	Motivación intrínseca	MSLQ	1, 16, 22,
		Motivación extrínseca	MSLQ	7, 11, 13
		Valoración de la tarea	MSLQ	4, 10, 17, 23, 26, 27
	Componente afectivo	Ansiedad ante las tareas o pruebas	MSLQ	3, 8, 14, 19, 28
Rendimiento académico	Alto	Promedio de calificaciones de 17 a 20 puntos	Nóminas de estudiantes	
	Medio	Promedio de calificaciones de 13 a 16 puntos	Nóminas de estudiantes	
	Bajo	Promedio de calificaciones de 01 a 12 puntos	Nóminas de estudiantes	

.

Los ítems que lo conforman se encuentran agrupados así: un componente de expectativas -que abarca creencias de control y autoeficacia-, un componente de valor –que comprende metas intrínsecas, metas extrínsecas y valor de la tarea- y un componente afectivo –relativo a la ansiedad en las pruebas académicas. Las respuestas se ofrecen con base en una escala de tipo Likert de 7 puntos, en la cual los estudiantes seleccionan su grado de acuerdo –valores más altos- o desacuerdo –valores más bajos- con lo afirmado en cada ítem (Pintrich et al, 1993). El cuestionario puede ser respondido en 25 minutos, aproximadamente.

Para la recolección de calificaciones de los estudiantes, se utilizaron las nóminas proporcionadas por el Departamento de Evaluación de cada institución.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

El grado en que un instrumento mide la variable en estudio se conoce como validez (Hernández, Fernández & Batista ,2006). Para evaluar la validez de contenido se consultó la opinión de tres expertos en el área de lenguaje, específicamente, en cuanto al vocabulario y sintaxis comprensible a los adolescentes, ya que aunque han sido validados en otros estudios por sus autores o por otros investigadores (p.e.Martínez-Fernández, 2004; Pintrich, et al, 1993) se requirió una adaptación dirigida a la población atendida en la presente investigación.

En cuanto a los procedimientos estadísticos para comprobar su grado de confiabilidad o el grado en que su aplicación repetida a la misma situación produce resultados iguales (Hernández, Fernández & Batista, 2003) se utilizó el índice de consistencia interna alfa de Cronbach (α), con la finalidad de tomar decisiones en cuanto a los ítems, su permanencia o modificación. Los resultados se obtuvieron

de la aplicación de los cuestionarios a una muestra de 34 estudiantes pertenecientes a la población citada, a finales del primer lapso académico del año escolar 2014-2015 (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Alfa de Cronbach para las concepciones de aprendizaje

Sub-escalas	α Cronbach
Directa	.715
Interpretativa	.715
Constructiva	.725

Los resultados arrojaron que las escalas del CONAPRE adaptado son confiables para medir las concepciones de aprendizaje en adolescentes de la población en estudio. Una observación más detallada de los ítems de las escalas, permitió realizar modificaciones en cuanto a la redacción de los más "débiles" –los que su α de Cronbach era menor a 0.5-, buscando una mayor comprensión de parte de los usuarios. La Tabla 3 presenta los resultados de la confiabilidad del MSLQ.

Tabla 3

Alfa de Cronbach para las estrategias de auto-regulación motivacional

Sub-escalas		α Cronbach
Componente de expectativas	Autoeficacia	.863
Componente de Valor	Control de creencias acerca del aprendizaje	.552
	Motivación intrínseca	.665
	Motivación extrínseca	.650
	Valoración de la tarea	.838
Componente afectivo	Ansiedad ante las tareas o pruebas	.728

Los resultados arrojaron que las escalas del MSLQ adaptado son confiables para medir las estrategias de auto-regulación motivacional usadas por los estudiantes de la población observada. Al igual que con el CONAPRE adaptado, al analizar individualmente los ítems, se modificaron los que necesitaban una redacción más compresible de parte de los usuarios. Luego se les proporcionaron ambos cuestionarios a un grupo de adolescentes cursantes del tercer año y manifestaron entender todas las afirmaciones, con lo cual se pasó a la aplicación de los instrumentos a los estudiantes de la muestra seleccionada.

Procedimiento

En primer lugar, se recolectó y analizó la información publicada en forma impresa y virtual de carácter científico. Además, se recogió información del tema en estudio directamente de la opinión de adolescentes caraqueños, del género femenino y masculino, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 15 años.

A partir de la revisión teórica se definieron las variables, las preguntas de investigación y se formularon las hipótesis, así como la construcción del diseño de investigación. En esta misma línea, se eligieron los instrumentos, el CONAPRE (Martínez-Fernández, 2004) y la sección referida a estrategias de auto-regulación motivacional del MSLQ (Pintrich et al, 1993), a los cuales se les modificó la redacción de algunas preguntas, para adaptarlas a la edad y contexto de la población en estudio.

Para la validación de los instrumentos, se consultó la opinión de tres expertos en el área de lenguaje a nivel de Educación Secundaria en Venezuela. Esa primera versión se aplicó a un grupo de 34 estudiantes de tercer año de la población estudiada. A los resultados obtenidos se les calculó el estadístico alfa

de Cronbach (α) para medir su confiabilidad, haciendo uso del paquete SPSS versión 20.0. Se determinaron los ítems poco confiables y se les modificó su redacción con la finalidad de hacerlos más comprensibles por los adolescentes.

Se solicitaron los permisos correspondientes en cuatro de las instituciones educativas participantes, para acceder a las mismas y obtener la cooperación de todos los miembros involucrados en el éxito de la investigación. Posteriormente, se aplicaron los instrumentos durante el segundo lapso académico del año escolar 2014-2015 y las calificaciones de los estudiantes encuestados -correspondientes a dicho período-, fueron facilitadas por el Departamento de Evaluación en cada instituto. Con la información recolectada se creó una base de datos y se inició su procesamiento para dar respuesta a las preguntas que orientaron esta investigación.

Finalmente se interpretaron los resultados y establecieron las relaciones entre las variables estudiadas para contrastar las hipótesis de investigación, formar las conclusiones y elaborar las propuestas que se muestran en el presente trabajo.

Procesamiento de los Datos

De acuerdo al tipo y diseño de investigación seleccionados para este trabajo, se eligieron siete secciones de tercer año de Educación Media pertenecientes a la población descrita. Se calcularon los promedios académicos globales correspondientes a cada estudiante de la muestra seleccionada en el periodo académico en el cual se realizó el estudio.

A los integrantes de las secciones se les aplicaron los cuestionarios en una sesión de clase grupal para explorar las concepciones de aprendizaje y las estrategias de auto-regulación motivacional.

Con el uso del paquete SPSS versión 20.0, se aplicaron los estadísticos que permitieron establecer las relaciones entre las variables. Con esta información se procedió al contraste de las hipótesis de la investigación.

Limitaciones del Estudio

Entre las limitaciones que presentó esta investigación se encuentra la dificultad para la obtención de datos recientes y confiables acerca de la calidad educativa en Venezuela, pues las estadísticas llevadas a cabo por el Ministerio de Educación nacional, se restringen a la matrícula y promoción escolar lo cual no es pertinente para la presente investigación. También, la complejidad misma del fenómeno estudiado: el aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de la medición del rendimiento académico las calificaciones pueden verse influenciadas por la “visión subjetiva” de algunos docentes en cuanto a sus expectativas respecto a los estudiantes o por la autoimagen cognitivo-motivacional que posean los aprendices.

Otro factor que actualmente influye en Venezuela, es la carencia de profesores para una o más asignaturas en institutos de Educación Media. Esto obligó a descartar institutos educativos que no cuentan con su personal docente completo atendiendo las secciones de tercer año. Además, no todos los centros educativos se muestran receptivos ante investigaciones de esta naturaleza por razones de diferente índole.

Capítulo IV: Resultados

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos en la presente investigación de acuerdo a las hipótesis planteadas. Además, se discuten los hallazgos tomando en cuenta el marco teórico que la sustenta.

Resultados

En primer lugar, se presenta la distribución de la muestra por género y rendimiento académico. En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos en relación con las concepciones de aprendizaje que poseen los estudiantes y las estrategias de auto-regulación motivacional que ponen en práctica. Por último se presentan las relaciones halladas entre las tres variables en estudio: concepciones de aprendizaje, estrategias de auto-regulación motivacional y rendimiento académico.

Distribución de la Muestra por Género y Rendimiento Académico. La muestra de sujetos participantes en el estudio recolectada para el estudio estuvo conformada por 264 estudiantes, 144 de género masculino (54,5%) y 120 de género femenino (45,5%), con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, cursantes del tercer año de Educación Media General en institutos educativos privados del Distrito Escolar 3 en Caracas.

Al observar el promedio académico de los estudiantes de la muestra, se aprecia que un 62,2 % presenta un nivel bajo –calificaciones entre 01 y 12 puntos- un 28,8% tiene un nivel medio - entre 13 y 16 puntos- mientras que solo un 8,7% de la muestra puntúa con un alto rendimiento, entre 17 a 20 puntos. La calificación más frecuente es 11 puntos, siendo el promedio de la muestra 12 puntos. Se

observa una desviación típica de 2,91 puntos. Para observar la distribución de la muestra por género y rendimiento académico (ver Tabla 4).

Tabla 4

Distribución de la muestra por género y rendimiento académico

	Rendimiento Académico							
Género	Alto	%	Medio	%	Bajo	%	Total	Total%
Masculino	11	4,2	36	13,6	97	36,7	144	54,5
Femenino	12	4,5	40	15,2	68	25,8	120	45,5
Total	23	8,7	76	28,8	164	62,2	264	100,0

Concepciones de Aprendizaje. En la hipótesis de investigación 1, se expone que en los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso de Caracas, predominarían las concepciones de aprendizaje directa e interpretativa. Al calcular los estadísticos descriptivos para las puntuaciones en el estudio, se obtuvo una X= 14,23 para la categoría directa, una X=18,1 para la interpretativa –siendo esta la más elevada- y una X= 15,84 para la concepción directa del aprendizaje (ver Tabla 5).

Tabla 5

Descriptivos para las concepciones de aprendizaje (N=264).

Concepciones de aprendizaje	X	σ
Directa	14,23	3,13
Interpretativa	18,10	3,00
Constructiva	15,84	3,70

Para determinar la dominancia de las concepciones, se les aplicó un factor con la finalidad de igualar las escalas numéricas, ya que la categoría correspondiente a la concepción directa está concebida con puntuaciones -máximas y mínimas- inferiores con respecto a la interpretativa y a la constructiva. A los puntajes de la primera se les multiplicó por cinco mientras a los puntajes de

las dos categorías restantes se les multiplicó por cuatro. Esto permitió para las tres categorías un mínimo de 20 puntos y un máximo de 100 puntos. Al tomar los valores absolutos de los puntajes, se pudo obtener la dominancia de las categorías. Los resultados pueden observarse en la Tabla 6.

Tabla 6

Dominancia en las concepciones de aprendizaje

Concepciones de aprendizaje	N
Directa	116
Interpretativa	110
Constructiva	38
Total	264

Así se halló que la concepción con mayor número de reportes fue la directa (n=116), seguida por la interpretativa (n=110) y finalmente la constructiva con una significativa cantidad menor de casos (n=38).

Estrategias de Auto-regulación Motivacional. Para la comprobación de la hipótesis de investigación 2, donde se expone que las estrategias de auto-regulación motivacional que utilizan los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso de Caracas, favorecen la motivación extrínseca, se calcularon los promedios en cada categoría y sus desviaciones típicas (Ver Tabla 7).

Los valores superiores a las medias se tomaron como “presentes” para los sujetos, mientras los inferiores se tradujeron como “ausentes”. Los resultados obtenidos de la aplicación del MSLQ adaptado -correspondientes a la escala de motivación- se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Descriptivos para las estrategias de auto-regulación motivacional

Componentes	*X*	σ
Componente de expectativas		
Auto-eficacia	4,84	1,04
Control del conocimiento	5,12	1,22
Componente de valor		
Motivación intrínseca	4,80	1,16
Motivación extrínseca	5,97	1,18
Valoración de la tarea	4,83	1,20
Componente afectivo		
Ansiedad	4,77	1,16

Componente de expectativas. Incluye las creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades para desempeñar una tarea –autoeficacia- así como sus creencias respecto al grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje. En cuanto al nivel de autoeficacia que perciben de sí mismos, en 141 estudiantes de la muestra (53,4%), se puede evidenciar una tendencia a percibirse a sí mismos como capaces para realizar las actividades de aprendizaje, mientras que 123 estudiantes (46,6%) expresan no estar seguros de sus capacidades para aprender. En referencia al control de creencias acerca del aprendizaje, los porcentajes son casi iguales, ya que 134 estudiantes (50,8%) considera que es responsable de su propio aprendizaje, frente a 130 estudiantes (49,2%) que atribuye a causas externas su éxito o fracaso al adquirir nuevos conocimientos (ver Tabla 8).

Tabla 8

Comparación de proporciones en el componente de expectativas

	Autoeficacia		Control de creencias	
	N	%	N	%
Presente	141	53,4	134	50,8
Ausente	123	46,6	130	49,2
Total	264	100	264	100

Componente de valor. Toma en cuenta las metas de los estudiantes así como sus creencias en cuanto a la importancia de la tarea. Los ítems correspondientes a la motivación intrínseca miden el grado de interés que les genera la actividad de aprendizaje en sí misma. Los ítems referidos a la motivación extrínseca representan el grado en que un estudiante realiza una actividad para satisfacer necesidades aparte de la actividad en sí misma mientras que la valoración de la tarea expresa la medida en que las actividades de aprendizaje son interesantes o útiles, a juicio del estudiante.

En este componente los resultados arrojaron que 50% de los estudiantes, reportó ejercer una motivación intrínseca a la hora de aprender, mientras que el 67,8 % de los estudiantes se inclina hacia una motivación extrínseca. Las actividades de aprendizaje son altamente valoradas por el 52,3% de la muestra (Ver Tabla 9). Como las escalas de motivación intrínseca y extrínseca son independientes –no excluyentes-, se acudió a los resultados individuales en ambas categorías para determinar la dominancia de uno u otro tipo de motivación en los estudiantes, obteniéndose los resultados que se muestran en la Tabla 10.

Tabla 9

Comparación de proporciones en el componente de valor

	Motiv. Intrínseca		Motiv. Extrínseca		Valoración tarea	
	N	%	N	%	N	%
Presente	132	50,0	179	67,8	138	52,3
Ausente	132	50,0	85	32,2	126	47,7
Total	264	100,0	264	100,0	264	100,0

Tabla 10

Dominancia en la orientación motivacional

Orientación motivacional	N	%
Intrínseca	38	14,40
Extrínseca	226	85,60
Total	264	100,00

Como se observa, en los estudiantes predomina la motivación extrínseca con una proporción de 85,6%, mientras que para 14,4% de los estudiantes tiene mayor peso la motivación intrínseca. Al aplicar el análisis a las diferencias de medias usando el contraste *t* de Student, se halló diferencias significativas entre las puntuaciones de la motivación intrínseca y la extrínseca (Ver Tabla 11).

Tabla 11

Contraste de medias para la orientación motivacional

Orientación motivacional	*t*	Significación
Intrínseca-Extrínseca	66,77	.000

Componente afectivo. Se refiere a las reacciones emocionales de los estudiantes frente a una tarea. En esta sección, los resultados arrojados indican que 56,1% de los estudiantes manifiestan algún tipo de ansiedad frente a los estudios (Ver Tabla 12).

Tabla 12

Comparación de proporciones en el componente de afectivo

	Ansiedad ante las tareas	
	N	%
Presente	148	56,1
Ausente	116	43,9
Total	264	100,0

Relación entre las Concepciones de Aprendizaje y el Rendimiento Académico. Para la comprobación de la hipótesis de investigación 5, que formula la relación entre las concepciones de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso en Caracas, se analizaron los datos correspondientes a dichas variables, obteniéndose los resultados reflejados en la Tabla 13.

Tabla 13

Distribución por concepciones de aprendizaje y rendimiento académico (N=264)

	Rendimiento							
	Alto		Medio		Bajo		Total	
Concepciones de aprendizaje	N	%	N	%	N	%	N	%
Directa	9	3,4	33	12,5	74	28,1	116	44,0
Interpretativa	8	3,03	32	12,12	70	26,6	110	41,72
Constructiva	6	2,27	11	4,16	21	7,95	38	14,28
Total	23	8,7	76	28,78	165	62,6	264	100,0

Los grupos con mayores proporciones son los de rendimiento bajo-concepción directa (28,1%), rendimiento bajo- concepción interpretativa (26,6%) y rendimiento medio-concepción interpretativa (12,12%). Por el contrario, los grupos con menores proporciones dentro de la muestra son rendimiento alto-concepción

constructiva (2,27%), rendimiento alto-concepción interpretativa (3,03%) y rendimiento alto-concepción directa (3,4%).

Al aplicar el estadístico de correlación Pearson a toda la muestra, se encontraron correlaciones positivas y bajas -aunque estadísticamente significativas- entre el rendimiento académico y las concepción constructiva del aprendizaje (*r*=.315, *p<.01*), el rendimiento académico y la concepción interpretativa (*r*=.197, *p<.01*) y entre el rendimiento y la concepción directa del aprendizaje (*r*=.137, *p*<.05). Cabe destacar que hay correlaciones positivas y significativas entre las concepciones constructiva e interpretativa (*r*=.552, *p<.01*), entre la interpretativa y la directa (*r*=.320, *p<.01*) y entre la concepción directa y la constructiva (*r*=.226, *p<.01*)(Ver Tabla 14).

Tabla 14

Relación entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico (N=264)

	Directa	Interpretativa	Constructiva
Rendimiento	.137*	.197**	.315**
Directa			
Interpretativa	.320**		
Constructiva	.226**	.552**	

*p<.05** *p<.01***

Debido a los bajos valores arrojados en las correlaciones descritas y para mayor claridad en los resultados, se aplicó el estadístico chi cuadrado (X^2). Se halló que las variables no están relacionadas, como se puede observar en la Tabla 15. Los resultados son aplicables para las tres concepciones de aprendizaje –directa, interpretativa y constructiva- con el rendimiento académico.

Tabla 15

Chi cuadrado para rendimiento académico y concepciones de aprendizaje (N=264)

Variables	X^2	Sig.
RE- CD	.280	.870
RE- CI	.493	.781
RE- CC	2,924	.232

RE= rendimiento académico CI= concepción interpretativa
CD= concepción directa CC= concepción constructiva

Al procesar los resultados discriminados por rendimiento académico, se observa que en el grupo de estudiantes de alto rendimiento no existe relación entre el promedio de calificaciones y las concepciones de aprendizaje (Ver Tabla 16). Sin embargo sí existe relación positiva y significativa entre las concepciones interpretativa y constructiva (*r*=.441, *p<.05*).

Tabla 16

Relación entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico alto (N=23).

	Directa	Interpretativa	Constructiva
Rendimiento	.095	-.127	.151
Directa			
Interpretativa	.399		
Constructiva	.326	.441*	
*p<.05**	*p<.01***		

En cuanto al grupo de estudiantes de rendimiento medio, se observa una correlación positiva y alta entre las concepciones de aprendizaje constructiva e interpretativa (*r*=.612, *p<.01*), una correlación positiva y significativa entre las concepciones directa e interpretativa (*r*=.267, *p<.05*) y directa y constructiva (*r*=295, *p<.05*). No se encontraron relaciones significativas entre las concepciones de aprendizaje y el promedio académico de los estudiantes (ver Tabla 17).

Tabla 17

Relación entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico medio (N=76)

	Directa	Interpretativa	Constructiva
Rendimiento	-.122	.150	.125
Directa			
Interpretativa	.267*		
Constructiva	.295*	.612**	

*p<.05** *p<.01***

Finalmente en el grupo correspondiente a los estudiantes de bajo rendimiento, se observó una correlación positiva y significativa entre las concepciones interpretativa y constructiva (*r*=.517, *p<.01*) y entre la directa y la interpretativa (*r*=.311, *p<.01*). Cabe destacar que a diferencia de los grupos de rendimiento alto y medio, en este grupo si se encontró una correlación positiva y significativa –aunque baja- entre la concepción constructiva del aprendizaje y el promedio académico de los estudiantes (*r*=.224, *p<.01*) (Ver Tabla 18).

Tabla 18

Relación entre concepciones de aprendizaje y rendimiento académico bajo (N=165).

	Directa	Interpretativa	Constructiva
Rendimiento	.051	.103	.224**
Directa			
Interpretativa	.311**		
Constructiva	.138	.517**	

*p<.05** *p<.01***

Relación entre las Estrategias de Auto-regulación Motivacional y el Rendimiento Académico. Para establecer si existe relación entre la auto-regulación motivacional y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el

Paraíso de Caracas, como lo expresa la hipótesis 6 de la presente investigación, en primer lugar se compararon los resultados obtenidos en la orientación motivacional discriminados según el nivel de rendimiento académico.

Se observa que el predominio de la motivación intrínseca y el alto rendimiento están presentes en 1,51% de los estudiantes de la muestra, la motivación intrínseca y el rendimiento medio están en 3,8% de los estudiantes, mientras la motivación intrínseca y el bajo rendimiento ocupan un 9,09% de la muestra. El predominio de la motivación extrínseca y el alto rendimiento está presente en un 7,19% de los encuestados, la motivación extrínseca y el rendimiento medio lo poseen un 25% de los estudiantes mientras que el bajo rendimiento y la motivación extrínseca se encuentra en 53,4% de los estudiantes de la muestra (Ver Tabla 19).

Tabla 19

Distribución por orientación motivacional y rendimiento académico (N=264)

	Rendimiento							
	Alto		Medio		Bajo		Total	
Orientación motivacional	N	%	N	%	N	%	N	%
Intrínseca	4	1,51	10	3,80	24	9,09	38	14,40
Extrínseca	19	7,19	66	25,0	141	53,4	226	85,60
Total	23	8,70	76	28,8	165	62,5	264	100,0

Al aplicar el estadístico de correlación Pearson a toda la muestra, se encontraron correlaciones positivas y bajas -aunque estadísticamente significativas- entre el rendimiento académico y la motivación intrínseca (r= .357, $p<.01$), entre el rendimiento académico y la motivación extrínseca (r=.259, $p<.01$), el rendimiento académico y la auto-eficacia (r=.380, $p<.01$), el rendimiento y el

control del conocimiento (*r*=.164, *p<.01*), el rendimiento y la valoración de la tarea (*r*=.361, *p<.01*) mientras que no se encontró relación alguna entre la ansiedad ante las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico (*r*=.002)(Ver Tabla 20).

Tabla 20

Relación entre el rendimiento académico y las estrategias de auto-regulación motivacional (N=264)

Estrategias de auto.regulación motivacional	Rendimiento académico
Motivación intrínseca	.357**
Motivación extrínseca	.259**
Auto-eficacia	.380**
Control del conocimiento	.164**
Valoración de la tarea	.361**
Ansiedad	.002
*p<.05**	*p<.01***

Al hacer referencia a las correlaciones por niveles de rendimiento, se puede observar correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el promedio académico de los estudiantes de rendimiento medio y la motivación intrínseca (*r*=.322, *p<.01*). El promedio académico de los estudiantes con bajo rendimiento correlaciona con la motivación intrínseca (*r*=.281, *p<.01*), la motivación extrínseca (r=235, *p<.01*), la auto-eficacia (*r*=218, *p<.01*) y la valoración de la tarea (*r*=.265) (Ver Tabla 21).

Tomando en consideración toda la muestra, entre las categorías de motivación intrínseca y extrínseca se observa una correlación moderada, positiva y significativa (*r*=.457, *p<.01*), al igual que entre la motivación intrínseca y la auto-eficacia (*r*=.574, *p<.01*), la motivación intrínseca y la valoración de las tareas (*r*=.548, *p<.01*), la motivación extrínseca y la auto-eficacia (*r*=.547, *p<.01*),

Tabla 21

Relación entre el rendimiento académico discriminado y las estrategias de auto-regulación motivacional

	Rendimiento académico		
Estrategias de auto-regulación motivacional	Alto (N=23)	Medio (N=76)	Bajo (N=165)
Motivación intrínseca	.138	.322**	.281**
Motivación extrínseca	-.111	.059	.235**
Auto-eficacia	-.318	.077	.218**
Control del conocimiento	.317	.119	.073
Valoración de la tarea	-.086	.212	.265**
Ansiedad	.132	.130	.011

*p<.05** *p<.01***

la auto-eficacia y el control del conocimiento (*r*=.424, *p<.01*), la auto-eficacia y la valoración de las tareas (*r*=.584, *p<.01*), el control del conocimiento y la motivación intrínseca (*r*=.418, *p<.01*). La ansiedad correlaciona positiva y significativamente – aunque con valores bajos- con el control del conocimiento (*r*=.268, *p<.01*), la motivación intrínseca (*r*=.164, *p<.05*) y la motivación extrínseca (*r*=.142, *p<.05*) (Ver Tabla 22).

Tabla 22

Relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional (N=264)

	Motivación. intrínseca	Motivación extrínseca	Auto-eficacia	Control conocim.	Valoración de tareas
Motivación. extrínseca	.457**				
Auto-eficacia	.574**	.547**			
Control conocim.	.418	.372**	.424**		
Valoración de tareas	.548**	.360**	.584**	.324**	
Ansiedad	.164*	.142*	.032	.268**	.108

*p<.05** *p<.01***

Al observar los resultados de los estudiantes de alto rendimiento se aprecia que la motivación intrínseca y la valoración de tareas correlacionan moderada, positiva y significativamente (*r*=.614, *p<.01*) así como la auto-eficacia y la valoración de tareas (*r*=.590, *p<.01*). La motivación extrínseca y la auto-eficacia tienen una alta correlación positiva (*r*=.764, *p<.01*) en los sujetos de alto rendimiento (Ver Tabla 23).

Tabla 23

Relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional en estudiantes de rendimiento académico alto (N=23).

	Motivación. intrínseca	Motivación extrínseca	Auto-eficacia	Control conocim.	Valoración de tareas
Motivación. extrínseca	.038				
Auto-eficacia	.117	.764**			
Control conocim.	.177	.126	.047		
Valoración de tareas	.614**	.383	.590**	.245	
Ansiedad	.054	.254	.140	.015	.033

*p<.05** *p<.01***

En el grupo de estudiantes de rendimiento medio se hallaron correlaciones positivas, moderadas y estadísticamente significativas entre las motivaciones intrínseca y extrínseca (*r*=.401, *p<.01*), la motivación extrínseca y la auto-eficacia (*r*=.555, *p<.01*), la motivación intrínseca y la auto-eficacia (*r*=.495, *p<.01*), la motivación intrínseca y la valoración de las tareas (*r*=.655, *p<.01*),la motivación intrínseca y el control del conocimiento (*r*=.487, *p<.01*), la motivación extrínseca y la valoración de tareas (*r*=.315, *p<.01*),la auto-eficacia y la valoración de tareas (*r*=.542, *p<.01*), la valoración de tareas y el control del conocimiento (*r*=.411,

p<.01) y el control del conocimiento y la auto-eficacia (*r*=.397, *p<.01*). Existe un caso de correlación baja, negativa y significativa entre la ansiedad y la auto-eficacia (*r*=-.226, *p<.01*)(Ver Tabla 24).

Tabla 24

Relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional en estudiantes de rendimiento académico medio (N=76).

	Motivación. intrínseca	Motivación extrínseca	Auto-eficacia	Control conocim.	Valoración de tareas
Motivación. extrínseca	.401**				
Auto-eficacia	.495**	.555**			
Control conocim.	.487**	.214	.397**		
Valoración de tareas	.655**	.315**	.542**	.411**	
Ansiedad	.061	-.033	-.226*	.113	-.083

*p<.05** *p<.01***

Para el grupo de bajo rendimiento académico, los resultados arrojaron correlaciones medianas, positivas y significativas entre las motivaciones intrínseca y extrínseca (*r*=.477, *p<.01*), la motivación intrínseca y la auto-eficacia (*r*=.591, *p<.01*), la motivación intrínseca y la valoración de tareas (*r*=.462, *p<.01*), la motivación extrínseca y la auto-eficacia (*r*=.490, *p<.01*), la motivación extrínseca y el control del conocimiento (*r*=.405, *p<.01*) y entre la auto-eficacia y la valoración de las tareas (*r*=.523, *p<.01*).

Además se aprecian correlaciones bajas, positivas y significativas entre la motivación intrínseca y el control del conocimiento (*r*=.360, *p<.01*), la motivación intrínseca y la ansiedad (*r*=.224, *p<.01*), la motivación extrínseca y la valoración de tareas (*r*=.326, *p<.01*), la motivación extrínseca y la ansiedad (*r*=.206, *p<.01*), el control del conocimiento y la valoración de tareas (*r*=.248, *p<.01*), el control del

conocimiento y la ansiedad (*r*=.370, *p<.01*) y la valoración de tareas y la ansiedad (*r*=.202, *p<.01*) (Ver Tabla 25).

Tabla 25

Relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional en estudiantes de rendimiento académico bajo (N=164).

	Motivación. intrínseca	Motivación extrínseca	Auto-eficacia	Control conocim.	Valoración de tareas
Motivación. extrínseca	.477**				
Auto-eficacia	.591**	.490**			
Control conocim.	.360**	.405**	.408**		
Valoración de tareas	.462**	.326**	.523**	.248**	
Ansiedad	.224**	.206**	.140	.370**	.202**

*p<.05** *p<.01***

Relación ente las Concepciones de Aprendizaje y las Estrategias de Auto-regulación Motivacional. Para la comprobación de la hipótesis de investigación 4, que expone la existencia de la relación entre las concepciones de aprendizaje y la autorregulación motivacional en los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso de Caracas, se aplicó el estadístico de correlación Pearson.

Se halló una correlación baja y positiva –aunque significativa- entre la concepción directa del aprendizaje y la autoeficacia (*r*=.329, *p<.01*), la concepción directa y la valoración de las tareas (*r*=.311, *p<.01*), la concepción directa y la motivación extrínseca (*r*=.292, *p<.01*) y la concepción directa y la motivación intrínseca (*r*=.223, *p<.01*). Se halló también una correlación moderada, positiva y significativa entre la concepción interpretativa y la auto-eficacia (*r*=.464*, p<.01*), la concepción interpretativa y la motivación intrínseca (*r*=.413, *p<.01*) y la concepción

interpretativa y la valoración de la tarea (*r*=.407, *p<.01*). En cuanto a la concepción constructiva del aprendizaje, esta correlaciona moderada, positiva y significativamente con la auto-eficacia (*r*=.478, *p<.01*), con el control del conocimiento (*r*=.359, *p<.01*), con la motivación intrínseca (*r*=.495, *p<.01*) y con la valoración de las tareas (*r*=.449, *p<.01*). La ansiedad ante las actividades no correlaciona con las concepciones de aprendizaje (Ver Tabla 26).

Tabla 26

Relación entre concepciones de aprendizaje y estrategias de auto-regulación motivacional (N=264)

	Concepciones de aprendizaje		
Estrategias de auto-regulación motivacional	Directa	Interpretativa	Constructiva
Motivación intrínseca	.223**	.413**	.495**
Motivación extrínseca	.292**	.215**	.283**
Auto-eficacia	.329**	.464**	.478**
Control del conocimiento	.204**	.263**	.359**
Valoración de las tareas	.311**	.407**	.449**
Ansiedad	.088	.122	.127

*p<.01***

Al clasificar la muestra según el rendimiento se observó que para los estudiantes de promedios altos, se establecieron correlaciones significativas y altas entre la motivación intrínseca y la concepción constructiva (*r*=.676, *p<.01*) y entre la concepción interpretativa y la valoración de las tareas (*r*=.717, *p<.01*). Se establecieron correlaciones moderadas y significativas entre la autoeficacia y la concepción interpretativa (*r*=.553, *p<.01*), la motivación extrínseca y la concepción directa (*r*=.495, *p<.05*), la motivación intrínseca y la concepción interpretativa (*r*=.495, *p<.05*), como se puede apreciar en la Tabla 27.

Tabla 27

Relación entre concepciones de aprendizaje y estrategias de auto-regulación motivacional. Alto rendimiento (N=23)

	Concepciones de aprendizaje		
Estrategias de auto-regulación motivacional	Directa	Interpretativa	Constructiva
Motivación intrínseca	.277	.495*	.676**
Motivación extrínseca	.495*	.270	.194
Auto-eficacia	.317	.553**	.339
Control del conocimiento	-.187	-.055	.103
Valoración de las tareas	.169	.717**	.509
Ansiedad	.348	.263	.228

*p<.05** *p<.01***

En cuanto al grupo de estudiantes con rendimiento medio, se observaron correlaciones moderadas y significativas de la motivación intrínseca con la concepción constructiva (*r*=579, *p<.01*) y con la concepción interpretativa (*r*=.482, *p<.01*). También de la autoeficacia con la concepción interpretativa (*r*=.404, *p<.01*) y con la concepción constructiva (*r*=.507, *p<.01*), el control del conocimiento con la concepción constructiva (*r*=.435, *p<.01*) y de la valoración de las tareas con los tres tipos de concepciones de aprendizaje.

Se hallaron correlaciones bajas pero estadísticamente significativas entre la motivación extrínseca y los tres tipos de concepciones de aprendizaje, la motivación intrínseca y la concepción directa (*r*=.238, *p<.05*) y el control del conocimiento con las concepciones directa (*r*=.307, *p<.01*) e interpretativa (*r*=.300, *p<.01*)(Ver Tabla 28).

En los estudiantes de bajo rendimiento se hallaron correlaciones moderadas y significativas entre la auto-eficacia y la concepción interpretativa(*r*=.437, *p<.01*) y la constructiva (*r*=.408, *p<.01*). Se establecieron

Tabla 28

Relación entre concepciones de aprendizaje y estrategias de auto-regulación motivacional. Rendimiento medio (N=76)

	Concepciones de aprendizaje		
Estrategias de auto-regulación motivacional	Directa	Interpretativa	Constructiva
Motivación intrínseca	.319**	.482**	.579**
Motivación extrínseca	.238**	.280*	.281*
Auto-eficacia	.378**	.404**	.507**
Control del conocimiento	.307**	.300**	.435**
Valoración de las tareas	.468**	.421**	.575**
Ansiedad	-.150	.046	.104

*p<.05** *p<.01***

correlaciones bajas pero significativas entre la motivación intrínseca y la concepción interpretativa (*r*=.346, *p<.01*) y la constructiva (*r*=.397, *p<.01*), entre la motivación extrínseca y las tres concepciones de aprendizaje, entre la autoeficacia y la concepción directa (*r*=.258, *p<.01*) y el control del conocimiento con las tres concepciones de aprendizaje. Cabe destacar que en este grupo la ansiedad correlacionó significativamente –aunque con bajo índice- con la concepción directa del aprendizaje (Ver Tabla 29).

Tabla 29

Relación entre concepciones de aprendizaje y estrategias de auto-regulación motivacional. Bajo rendimiento (N=165)

	Concepciones de aprendizaje		
Estrategias de auto-regulación motivacional	Directa	Interpretativa	Constructiva
Motivación intrínseca	.128	.346**	.397**
Motivación extrínseca	.266**	.153*	.244**
Auto-eficacia	.258**	.437**	.408**
Control del conocimiento	.155*	.241**	.306**
Valoración de las tareas	.227**	.321**	.336**
Ansiedad	.174*	.147	.142

*p<.05** *p<.01***

Discusión

Luego de exponer los resultados obtenidos, se procede a dar respuesta a las preguntas que orientaron la presente investigación, mediante el contraste de las hipótesis formuladas.

Rendimiento académico. Los estudiantes en los institutos educativos privados pertenecientes a la parroquia El Paraíso en Caracas, al igual que se ha mostrado en artículos relacionados que exponen la situación a nivel nacional (López, 2013; Morillo, 2007), presentaron un rendimiento académico mayoritariamente bajo, es decir, 62% obtuvo promedios de calificaciones iguales o inferiores a los 12 puntos. El 29% obtuvo un nivel medio – calificaciones de 13 a 16 puntos- y un escaso 9% obtuvo un promedio de calificaciones igual o superior a 17 puntos.

Lo que se evidencia no deja de ser preocupante pues de algún modo, el rendimiento refleja la cantidad y calidad de aprendizaje de un grupo de estudiantes inscritos en la llamada educación formal. Dichas calificaciones reflejan una baja calidad de aprendizaje, conformarse solo con aprobar las asignaturas y muchas veces, no conseguirlo. Ya que dentro de los numerosos factores que influyen en este resultado fueron seleccionadas las concepciones de aprendizaje y las estrategias de autorregulación motivacional que poseen los estudiantes de la muestra por ser características más personales –que dependen del estudiante-, en las próximas páginas discutiremos los resultados obtenidos en los citados apartes.

Concepciones de Aprendizaje. Según lo expuesto como resultado de sus investigaciones, Marton y Säljö (1976) y Säljö (1979), hallaron concepciones de aprendizaje superficiales y profundas. Las primeras requieren un menor

procesamiento de la información que las segundas, y demandan básicamente de la memorización sin una comprensión “de fondo” ni el establecimiento de nuevas conexiones con otros conocimientos o situaciones contextuales. El papel del estudiante es pasivo-receptivo. Pozo y Sheuer (1999) la denominaron concepción directa de aprendizaje.

Como lo señalan Martínez-Fernández y Vermunt (2013) la educación en Venezuela es tradicionalmente memorística, por tanto, no es de extrañar que los ítems correspondientes a las concepciones de aprendizaje superficiales –directas-, y en especial los relacionados con el aprendizaje entendido como memorización-reproductiva, obtuvieran altas puntuaciones.

Por otra parte, las concepciones de aprendizaje denominadas profundas –constructivas- lucen menos afortunadas en las puntuaciones; para este aspecto, el análisis y la transferencia de los aprendizajes fueron los ítems con menos valoración. La educación en Venezuela -en los niveles primario y secundario- en líneas generales no enfatiza el uso del análisis; este proceso mental es de una complejidad elevada, considerando que necesita conocimientos variados acerca de un tema para poder contrastarlo con un elemento y producir conclusiones. Como se ha señalado anteriormente, la educación ha sido básicamente de memorización y reproducción. El análisis demanda el uso del pensamiento propio del estudiante, basado en argumentos teóricos. Y también demanda un clima de confianza y respeto de parte de docentes y compañeros.

La transferencia de los aprendizajes también ha sido un tema a discutir en la educación secundaria. Un ítem con resultados poco afortunados fue “pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en las asignaturas, en otros cursos o

asignaturas” lo cual también muestra coherencia con las bajas puntuaciones obtenidas en las concepciones de aprendizaje profundas, específicamente, en cuanto a la transferencia.

Los contenidos han sufrido una tendencia a ser considerados abstractos, anacrónicos e incluso inútiles, de parte de numerosos estudiantes a través del tiempo: en pocas palabras, desligados de su contexto (Garza & Leventhal ,2003). Se considera el período de la enseñanza secundaria como unos años en que los adolescentes deben acudir a las instituciones educativas luego que terminan su educación primaria, mientras crecen para ir a la Universidad o se incorporan a la vida la laboral, encontrándose carencias en la debida atención a la clase de conocimientos que necesitan los estudiantes y a los procesos cognitivos que deben ser desarrollados durante esa etapa tan importante en la vida del ser humano.

Por otra parte, el uso de la paráfrasis fue el procedimiento más recurrente en la muestra para concepciones de aprendizaje interpretativa, lo cual es coherente con el hecho que desde la educación primaria se instruye a los estudiantes para que expresen “con sus propias palabras” el contenido de una lectura con la finalidad de comprobar su comprensión.

En cuanto a la influencia del aprendizaje para un cambio personal –concepción constructiva-, también apareció como una de las opciones más seleccionadas. Frases como “estudia para que seas alguien en la vida”, “estudia para que seas un(a) profesional” y otras similares, acompañan a los estudiantes desde sus edades más tempranas. Otra de las opciones más elegidas en este tipo de concepciones, fue la de pensar en varias soluciones para resolver un problema,

lo cual indica que según expresan, hacer uso de un conjunto de procesos mentales para solventar una situación problemática, lo consideran haber aprendido.

Al comparar los resultados obtenidos para concepciones de aprendizaje, dado que en forma categórica las concepciones directa e interpretativa del aprendizaje predominan en los estudiantes de tercer año de Educación Media General pertenecientes a los institutos educativos privados de la Parroquia El Paraíso de Caracas, se aceptó la hipótesis de investigación 1.

Estrategias de Auto-regulación Motivacional. Con la aplicación del MSLQ adaptado –escala de motivación-, se buscó obtener respuestas en relación a los diferentes componentes definidos por Pintrich y De Groot (1990), como lo son el componente de expectativas, el componente de valor y el componente afectivo. El componente de expectativas está integrado por la confianza en las propias capacidades –autoeficacia- y el control de creencias acerca del aprendizaje. Los resultados obtenidos arrojaron que en líneas generales, los estudiantes confían en sus capacidades para aprender y realizar adecuadamente sus tareas, sin llegar a creer que obtendrán excelentes calificaciones, mientras que expresaron que los resultados de su aprendizaje dependen de la dedicación brindada a sus estudios.

El componente de valor engloba el interés que el estudiante tiene por aprender –hacia donde se orientan sus metas- y por las actividades de aprendizaje. Como es de esperarse, un estudiante puede ejercer una combinación de estrategias relacionadas con ambos tipos de orientación motivacional –intrínseca y extrínseca-; además el MSLQ permite la opción, ya que las escalas para ambas no son excluyentes. Esto arrojó interesantes resultados puesto que

hay una correlación moderada y significativa entre las dos, es decir, a mayor puntuación en motivación intrínseca, mayor en la extrínseca.

Sin embargo, de acuerdo a las preguntas de investigación formuladas se hizo necesario determinar cuál de las dos orientaciones predomina en los sujetos de la muestra, resultando la motivación extrínseca notablemente superior a la intrínseca. Además entre las medias de ambas categorías se encontraron diferencias estadísticamente significativas –favoreciendo también a la motivación extrínseca-.

Los estudiantes manifestaron estar más interesados en alcanzar una buena calificación, mejorar su promedio académico y el "toque competitivo" de obtener calificaciones más altas en relación a sus compañeros, que estudiar por el hecho de aprender cosas nuevas y estimulantes o adquirir nuevos conocimientos así el material sea complejo –motivos intrínsecos-. Esta evidencia permitió aceptar la hipótesis de investigación 2.

Cuando se observó la relación de la motivación –intrínseca y extrínseca- con el otro aspecto del componente de valor –tareas-, los resultados mostraron una relación moderada, positiva y significativa entre la motivación intrínseca y la valoración de las actividades de aprendizaje, específicamente, expresada en la importancia que tiene para los estudiantes entender y aprender el contenido de las asignaturas. La motivación extrínseca también correlacionó de manera significativa aunque con baja puntuación con la valoración de las tareas. Cabe destacar que los estudiantes asignaron menores puntuaciones a las afirmaciones "me gusta la mayoría de las asignaturas que curso" y "estoy muy interesado (a) en el contenido de las asignaturas".

En el componente de expectativas se observó en líneas generales, una correlación moderada y positiva de la auto-eficacia con ambos tipos de orientación motivacional, es decir, a mayor confianza en las propias capacidades, mayor grado de motivación –intrínseca o extrínseca-. Sin embargo el control del conocimiento correlacionó positivamente con la motivación intrínseca pero no tuvo relación con la motivación extrínseca. Esto se explica en la medida en que un aprendiz considera poseer el control de su aprendizaje y que el mismo no obedece a factores externos; cuando un estudiante está convencido de que su desempeño depende de su esfuerzo, demuestra una mayor motivación intrínseca (Gargallo et al., 2007; Pintrich et al., 1994).

En el componente afectivo se observaron resultados altos para la ansiedad en los ítems referidos a la realización de pruebas u otras actividades de evaluación y en las consecuencias de fallar en ellas. En general, la ansiedad ante las actividades de aprendizaje solo se relacionó negativa y significativamente con la auto-eficacia, lo cual significa que a mayor auto-confianza en sus capacidades, menor ansiedad. Con respecto a las demás escalas de la autorregulación motivacional, no se halló relación alguna.

Relación entre Concepciones de aprendizaje, Estrategias de Auto-regulación Motivacional y Rendimiento Académico. Tomando como referencia la muestra en su totalidad, no se encontró relación entre el rendimiento académico y las concepciones de aprendizaje. Las relaciones se establecieron entre las concepciones de aprendizaje. Así, las concepciones interpretativa y constructiva correlacionaron significativamente con alto índice. Los estudiantes que obtuvieron puntajes altos en la interpretativa, también lo hicieron en la constructiva. La

concepción directa también correlacionó positivamente con las otras dos concepciones pero con un índice bajo.

Si se observa en detalle el comportamiento de los resultados de acuerdo al rendimiento, se tiene que los estudiantes de altos promedios en su mayoría se expresaron dentro de la concepción directa del aprendizaje (39% de 23 estudiantes), seguida de la concepción interpretativa (35% de 23 estudiantes) mientras que la proporción menor le correspondió a los estudiantes que manejaban concepciones constructivas (26% de 23 estudiantes). Al observar las correlaciones entre el promedio académico y las concepciones de aprendizaje en estudiantes considerados de alto rendimiento, no se encontró relación alguna.

En los estudiantes de rendimiento medio (N=76) el comportamiento es similar al grupo anterior, ya que 43% se inscribió dentro de la concepción directa, 42% se inclinó por la concepción interpretativa y un 15% por la concepción constructiva del aprendizaje. También en las correlaciones, las concepciones interpretativa y constructiva se relacionaron consistentemente, mientras la concepción directa tuvo poca relación –aunque significativa- con las otras concepciones de aprendizaje estudiadas. Tampoco hubo relación entre éstas y el promedio académico.

Para el bajo rendimiento donde el mayor número de estudiantes se identificó con la concepción directa (44% de 165 estudiantes), seguido de la concepción interpretativa (43% de 165 estudiantes) y de la concepción constructiva del aprendizaje (13% de 165 estudiantes) se observó el mismo comportamiento de los grupos descritos, incluso en cuanto a la correlación significativa entre las concepciones constructiva e interpretativa. Sin embargo

existe una diferencia que no deja de llamar la atención: la concepción constructiva correlacionó positivamente con el promedio académico en estudiantes de bajo rendimiento. También correlacionaron significativamente las concepciones directa e interpretativa entre sí.

Aunque de los tres grupos, la proporción más alta de concepciones de aprendizaje constructivas se ubicó en el correspondiente a los estudiantes con alto rendimiento, no es igual para la mayor parte de sus compañeros de clasificación, ni tampoco indica relación con un promedio elevado. Siendo que la educación en Venezuela es mayoritariamente de tipo memorística, no es de extrañar que manejando concepciones superficiales de aprendizaje, se obtenga buen record académico.

De acuerdo a estos resultados, se aceptó la hipótesis alternativa a la hipótesis de investigación 5, ya que el rendimiento académico no se relacionó con las concepciones de aprendizaje que poseen los estudiantes del tercer año de Educación Media General de los institutos educativos privados participantes de la parroquia El Paraíso en Caracas. Esto se contrapone a los hallazgos de otros investigadores (p.e. Cano & Cardelle, 2004; Duff et al. 2004; Purdie & Hattie, 2002) quienes encontraron que los estudiantes con mayor rendimiento académico eran los que poseían concepciones de aprendizaje más elaboradas. Sin embargo en otras investigaciones (p.e. Peterson et al., 2010) se hallaron estudiantes con alto rendimiento académico, independientemente que predominen en ellos concepciones de aprendizaje superficiales o profundas.

Al analizar los resultados de la muestra (N=264) para el rendimiento y las estrategias de auto-regulación, se observó que el rendimiento académico

correlacionó positiva y significativamente con la motivación intrínseca (*r*=.357) y con la motivación extrínseca (*r*=.259). Aunque ambas tienen índices bajos, la motivación intrínseca obtuvo mayor puntaje, lo cual significa que el promedio académico se eleva en consonancia con la motivación intrínseca. Además el rendimiento académico correlacionó positiva y significativamente con la auto-eficacia y la valoración de las tareas, ambos aspectos estrechamente a la motivación intrínseca (Pintrich et al., 1994).

Cuando se observó el comportamiento de los resultados discriminados por los niveles definidos en la presente investigación, se evidenció que en los estudiantes denominados de alto rendimiento (N=23), el 83% se orientaron hacia metas extrínsecas mientras el 17% restante se orientó hacia metas intrínsecas. En cuanto a la orientación motivacional y el promedio académico, no se halló relación alguna, así como para ninguna de las estrategias de autorregulación motivacional.

En el grupo de rendimiento medio (N=76) se observó que el 13% se orientó hacia la motivación intrínseca mientras que el 87% se inclinó hacia la motivación extrínseca. Se halló una correlación significativa y positiva entre la motivación intrínseca y el promedio académico de los estudiantes de esta clasificación, aunque para las demás estrategias no se observaron correlaciones significativas.

Los estudiantes de rendimiento bajo, siguiendo la tendencia de los dos primeros grupos, también contaron con mayor número de sujetos orientados hacia la motivación extrínseca (81% de 165 estudiantes) mientras que 19% se orientó primordialmente hacia la motivación intrínseca. En este grupo se hallaron correlaciones positivas y significativas –aunque bajas- del promedio académico

con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, la auto-eficacia y la valoración de la tarea.

Luego de analizar la información obtenida, se rechazó la hipótesis de investigación 3**,** ya que no se encontraron evidencias que respaldaran una relación entre las concepciones de aprendizaje profundas-constructivas- y el alto rendimiento académico; de hecho, gran parte de los estudiantes de la muestra que han alcanzado altos promedios, se inclinaron hacia concepciones de aprendizaje superficiales –directa-. En cuanto a la orientación motivacional, las cifras se presentaron acorde a lo esperado, es decir, la tendencia es que a mayor orientación motivacional intrínseca, mayor rendimiento académico.

De las estrategias de autorregulación motivacional, en los estudiantes de alto rendimiento correlacionaron moderada, positiva y significativamente, la motivación intrínseca y la valoración de tareas, así como la auto-eficacia y la valoración de tareas, mientras la motivación extrínseca y la auto-eficacia obtuvieron una alta correlación positiva. En el grupo de mediano rendimiento las correlaciones significativas se establecieron entre ambas orientaciones motivacionales, la auto-eficacia y ambos tipos de motivación, la valoración de tareas y los dos tipos de orientación motivacional, el control del conocimiento con la autoeficacia, la motivación intrínseca y la valoración de las tareas.

En los estudiantes de bajo rendimiento académico, las correlaciones moderadas y significativas se establecieron entre ambas orientaciones motivacionales, la motivación intrínseca con la auto-eficacia y la valoración de tareas, la motivación extrínseca con la auto-eficacia y el control del conocimiento y entre la auto-eficacia y la valoración de las tareas. Correlaciones significativas

aunque bajas se hallaron entre la ansiedad con ambos tipos de motivación, con el control del conocimiento y con la valoración de tareas. También entre el control del conocimiento con la motivación intrínseca y la valoración de tareas, y entre la motivación extrínseca y la valoración de tareas. Es de notar que en el grupo donde más correlaciones se establecieron entre las estrategias motivacionales, fue en el grupo de bajo rendimiento.

Ante los resultados obtenidos se aceptó la hipótesis de investigación 6 porque si existe relación entre las estrategias de auto-regulación motivacional y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso.

En el caso de las concepciones de aprendizaje y las estrategias de autorregulación motivacional para la muestra completa, se establecieron relaciones significativas –aunque con bajos índices- entre la concepción directa y la auto-eficacia, la valoración de tareas y ambos tipos de orientación motivacional. La concepción interpretativa estableció correlaciones moderadas y significativas con la auto-eficacia, la valoración de las tareas y la motivación intrínseca mientras que la concepción constructiva se relacionó en forma moderada y significativa con la auto-eficacia, el control del conocimiento, la motivación intrínseca y la valoración de las tareas. El componente afectivo –ansiedad- no correlacionó con las concepciones de aprendizaje.

Para más detalle se observó el comportamiento de la muestra clasificándola de acuerdo a su rendimiento. En los estudiantes de alto rendimiento es clara la relación entre la motivación intrínseca con la concepción constructiva del aprendizaje, así como de la valoración de las tareas con la concepción

interpretativa. La motivación extrínseca, en cambio, se relacionó con la concepción directa del aprendizaje.

En el grupo de rendimiento medio también se estableció una relación significativa entre la motivación intrínseca y la concepción constructiva -solo que un poco menos fuerte que el grupo de alto rendimiento-, y además se incorporó su relación con la concepción interpretativa. La auto-eficacia apareció relacionada con la concepción interpretativa y la constructiva, mientras que la valoración de las tareas estableció relaciones con las tres concepciones de aprendizaje citadas. La motivación extrínseca estableció relaciones débiles con las tres concepciones de aprendizaje.

En el grupo de bajo rendimiento, la auto-eficacia se relacionó moderadamente con las concepciones interpretativa y constructiva. La motivación extrínseca y el control del conocimiento correlacionaron con las tres concepciones de aprendizaje mientras que la motivación intrínseca se relacionó con las concepciones interpretativa y constructiva. Fue el único grupo al que se le observó relación entre la ansiedad y una concepción de aprendizaje –directa- aunque con bajo índice.

De acuerdo a los resultados obtenidos hubo suficiente evidencia para aceptar la hipótesis de investigación 4, ya que existe relación entre las concepciones de aprendizaje y la auto-regulación motivacional en los estudiantes de Educación Media General de los institutos educativos privados de la Parroquia el Paraíso.

Capitulo V

Conclusiones

El aprendizaje y los factores que lo influyen siempre ha sido y será un tema de estudio interesante y necesario. En la presente investigación se ha enfatizado la importancia que para el mismo, tienen las estrategias de auto-regulación motivacional y las concepciones de aprendizaje que subyacen en los aprendices de Educación Media en el contexto venezolano.

Se observó que de acuerdo a la teoría relacionada, existen evidencias que la apoyan, en unos casos y que difieren en otros. Las que apoyan se refieren a las estrategias de auto-regulación motivacional y las que difieren, se orientan hacia la relación entre el rendimiento académico y las concepciones de aprendizaje. En este sentido, la mayor parte de las investigaciones realizadas afirman que los estudiantes que manejan concepciones de aprendizaje profundas –constructivas- obtienen calificaciones más elevadas, lo cual no es del todo cierto en el caso venezolano. Esto se entiende por la propensión a una enseñanza atomizada y con tendencia al uso predominante de la memorización.

Si bien la memoria tiene un papel fundamental e insustituible como proceso de aprendizaje -pues los nuevos conocimientos quedan registrados en ella-, es diferente hacer de la memorización el principal y muchas veces único método de aprendizaje. La educación en Venezuela ha sido tradicionalmente memorística y aunque ha habido intentos por cambiar esta metodología, no han sido lo suficientemente sustentados para erradicar la visión que por generaciones manejan los educadores. En más de un caso se observan estrategias instruccionales híbridas, que en apariencia buscan fomentar aprendizajes

constructivos pero en la práctica continúan siendo tan tradicionales como siempre. En otros casos, aparecen desligadas de las estrategias de evaluación y metas de aprendizaje, por ejemplo.

La concepción directa del aprendizaje –preferida por la mayor parte de los estudiantes encuestados- admite un papel pasivo del estudiante, donde los docentes proveen la información y/o las instrucciones necesarias en todo momento. Durante los primeros años de escolaridad esta situación es normal y esperada pero a medida que los estudiantes avanzan, lo ideal es incorporar la responsabilidad activa del aprendiz, lo cual también lo ayudará a requerir en menor medida la regulación externa de docentes y representantes. Durante los estudios secundarios lo deseable es que apliquen estrategias de auto-regulación y se favorezca la motivación intrínseca. Pero en lugar de esto los estudiantes reportan poco interés hacia la mayoría de las asignaturas.

Cuando a los estudiantes que poseen concepciones profundas y una orientación motivacional intrínseca se les obliga a memorizar, pueden bajar su rendimiento académico. En cambio en el caso de los estudiantes orientados hacia una motivación extrínseca, la memorización de contenidos y su reproducción no representa problema alguno, pues al procurar la aprobación externa o solo desear alcanzar buenas calificaciones, no caen en conflictos internos respecto a su forma de concebir el aprendizaje y lo que se le pide realizar.

Otra característica que poseen gran parte de los estudiantes con alto rendimiento, es que manejan los tres tipos de concepciones de aprendizaje y las dos orientaciones motivacionales, combinándolas según sus necesidades, adaptándolas a los requerimientos de las asignaturas; es por esta razón, que los

resultados correspondientes a este grupo se diluyen y no se encuentran correlaciones significativas entre el promedio académico ni con las concepciones de aprendizaje ni con las estrategias de auto-regulación motivacional.

En los estudiantes de alto rendimiento sin embargo, se observa la mayor proporción de concepciones constructivas respecto a los tres grupos, y esta guarda una amplia relación con la motivación intrínseca. Por otra parte, la concepción directa de aprendizaje se relaciona significativamente con la motivación extrínseca dentro de este mismo grupo.

Se observa también que en el grupo de bajo rendimiento, hay una menor proporción de estudiantes cuyas concepciones de aprendizaje son constructivas, respecto a los estudiantes de rendimiento alto y medio.

La auto-eficacia es una estrategia de auto-regulación motivacional muy importante, que obtuvo altas puntuaciones y correlacionó significativamente con casi todos los aspectos en estudio, en líneas generales. La auto-eficacia tiene que ver con el auto-concepto y la confianza en las propias capacidades; cuando un estudiante piensa que puede realizar con éxito las actividades, se siente más motivado y también obtendrá un mejor rendimiento –de hecho, en la muestra es la estrategia motivacional que mejor correlacionó con el rendimiento-. Un estudiante puede alentarse a sí mismo con mensajes positivos acerca de su capacidad, lo cual es una herramienta valiosa de auto-regulación. La valoración de las tareas también es una estrategia importante de auto-regulación motivacional, que se relaciona con el rendimiento académico.

Para finalizar se enfatiza la importancia que tiene para los estudiantes aprender a regular su propia motivación, pues esto les proporciona independencia

y una manera de mantener la energía necesaria para lograr sus metas de aprendizaje y desarrollar sus capacidades.

Recomendaciones

En base a los resultados obtenidos, su análisis y a las conclusiones formuladas, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Revisar las concepciones de aprendizaje implícitas de los docentes, así como sus estrategias de enseñanza y evaluación.
2. Diversificar las estrategias de enseñanza para promover el desarrollo de concepciones profundas del aprendizaje- como evitar el uso casi exclusivo de la memorización y la paráfrasis e incorporar el uso del análisis, solución de problemas y el uso del pensamiento divergente-.
3. Diseñar estrategias de evaluación integrales que tomen en cuenta los variados tipos de concepciones de aprendizaje, habilidades y destrezas individuales, promoviendo así la motivación intrínseca.
4. Orientar a los estudiantes para que internalicen su propio control del conocimiento, esto es, que se hagan conscientes de su propia responsabilidad hacia el aprendizaje y que los resultados obtenidos en gran medida dependen de su oportuno esfuerzo.
5. Fomentar en los estudiantes la orientación motivacional intrínseca, con actividades de aprendizaje interesantes en sí mismas y exponiendo la importancia de aprender como medio de crecimiento personal, desligándolo de eventos circunstanciales válidos para un determinado contexto y tiempo.
6. Realizar investigaciones similares en los tres niveles educativos venezolanos –Primaria, Media y Superior- y en otras regiones geográficas

para establecer comparaciones, proponer soluciones y llevarlas a la práctica educativa.

Referencias

Alamdarloo, G., Moradi, S. & Dehshiri, G. (2013). The relationship between students' conceptions of learning and their academic achievement. *Psychology,4 (1),* 44-49*.*

Ascanio, R. (2005).Creencias sobre la matemática en el ámbito escolar venezolano. *Revista Ciencia de la Educación. 1(25),* 101-112.

Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología, 28*(3), 848-859. doi:10.6018/analesps.28.3.156101.

Beltrán, I. (1993*).* Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Bigge, M. (1986). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.

Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Melburne: Australian Council for Educational Research.

Broc, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Secundaria LOGSE. *Revista de Educación, 340,* 379-414.

Burnett, P., Pillay, H. & Dart, B. (2003) The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high school students approaches to learning. *School Psychology International*. Recuperado el 7 de Julio de 2013 en: http://www.sagepub.com/holt/articles/Burnett.pdf

Cano, F. y Cardelle, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education, 19 (2),* 167-187

Coll, C. (2012). Jean Piaget: Impacto y vigencia de sus ideas. *Padres y maestros*, *344,* 1-5.

Danserau, D. (1985). Learning strategy research. En: J. Segal, S.Chipman y R. Glaser (Eds.).*Thinking and learning skills*. Vol 1: Relating Instruction to research. Hillsdale, NJ: Eribaum.

De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema, 20 (4)* 705-711*.*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. DOI: 10.1080/03075079.2013.823934.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1907-1920.

Entwistle, N. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.

Fernández, A., Anaya, D. & Suárez, J. (2012). Motivation features and motivational self-regulatory strategies in the middle school students. *Revista de Psicodidáctica, 17 (1)* 95-111.

Florez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica, 9 (1 y 2).*

Fuentes, T. (2005, Enero). El estudiante como sujeto de rendimiento académico. *Revista electrónica de Educación Sinéctica, 25, 23-27.* Recuperado el 20 de octubre de 2013 en: http://quijote.biblio.iteso.mx/CatIA/EDUDOCDC/cat.aspx?cmn=browse&id=260 .

Fuentes Aldana, M. (2006). *La línea blanda del cognitivismo: el constructivismo. Aportes a la teoría del aprendizaje y a la teoría de la personalidad.* Recuperado el 15 de julio de 2013 en: http://www.unireddrogas.org

Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Reifop, 9 (1).*

García, E. & Elosúa, R. (1993*). Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.

García, F. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1 (6).* Recuperado 20 de septiembre de 2013 de: *http://reme.uji.es/*

Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. & Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, 42 (1)*

Garza, R. & Leventhal, S. (2003). Aprender cómo aprender. México: Trillas.

González, R., Valle, A., Nuñez, J. & González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. Psicothema, 8(1)* 45-61.

González, R., Valle, A., González, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica, 14 (1)* 29-47*.*

Herczeg, C. & Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas modernas, (35),* 9-19.

Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P. (2006).Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Interamericana.

Herzberg, F, Mausner, B & Snyderman, B. (1967). *The motivation to work*. Nueva York: John Wiley.

Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success*. School Psychology Review 31(3).*

Locke, E. (1969). Purpose without consciousness: a contradiction. *Psycgological Reports, 21,* 991-1009*.*

Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (1996) Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, *31*, 5-24.

López, A.M. (28-10-2013). Bachilleres confiesan no saber nada .*Diario Tal Cual*. Caracas.

Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿es realmente un problema social? *Arje revista de Postgrado FACE-UC, 7 (12),* 289-309*.*

Machado, L.A. (1975). *La revolución de la inteligencia*. Barcelona: Seix Barral.

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. & Vermunt, J.(2013).Studies in Higher Education: A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education.* DOI: 10.1080/03075079.2013.823934.

Marton, F & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: outcomes and process. *Br. J. educ. Psychol, (46)* 4-11.

Marton, F., DallAlba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of educational research, 19. 277-300.*

Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

Mc Clelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Méndez-Giménez, A., Fernández, J. & Cecchini, J. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta, 41(1),* 63-72.

Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y socio-demográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve, 13(* 2), 215-234. Recuperado el 11 de enero de 2014 en: www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm.

Morillo, M. (2007).El sistema educativo y el trabajo en Venezuela. *Saber, 19 (2),* 228-239.

Omar, A. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 34 (2)* 9-27.

Ortiz, E. (2006). Las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje. *Revista Pedagogía Universitaria, 11(5).*

Papalia, D. , Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

Paris, S. & Winograd, P.(2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. CIERA 2003. Recuperado el 5 de diciembre de 2013 en: http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm.

Patrick, F. & Pintrich, P. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. En: B. Torff y R.J. Stemberg. *Understanding and teaching the intuitive mind*.p 117-143.Mahwah, NJ:LEA.

Pérez, A. (1988*). Teorías del aprendizaje basadas en el modelo de procesamiento de la información*. Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, R. (2010). *Concepciones de aprendizaje y estrategias cognoscitivas en estudiantes exitosos y no exitosos*. Tesis de Maestría. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Peterson, E., Brown, G. & Irving, S. (2010). Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and individual differences. 20,*167-176.

Pintrich, P. R. (2000). "Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement". *Journal of Educational Psychology, 92* (3*),* 544-555.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology. 95, (4),* 667–686 DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.667.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82 (1),*33-40*.*

Pintrich, P.R., Smith, D., García, T. & McKeachie,W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).*Educational and Psychological Measurement*, 53.

Pintrich, P. R., Roeser, R. & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, *14(2),* 139-161.

Poggioli, L. (2005). *Estrategias de aprendizaje: una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.

Porter, L. & Lawler, E. (1968). *Managerial attitudes and performance.* Hommewood, USA: Richard D. Irwin.

Pozo, J (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Pozo, J. & Sheuer, N. (1999). Las concepciones sobre aprendizaje como teorías implícitas. En: J. Pozo y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Cap.4, 87-108. Madrid: Santillana.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. (2006).Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría y E. Martín (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.* Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Purdie, N. & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17-32.

Rinaudo, M., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del MSLQ. *Anales de Psicología, 19 (1)*, 107-119.

Roces, C., Tourón, J. & González, M. (1995). Validación preliminar del CEAM II. *Psicológica. 16*, 347-366.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 2,* 54-67. Recuperado el 11 de diciembre de 2013 en: "http://www.idealibrary.com .

Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: Some common sense conceptions*. Göteborg, Sweden: University of Göteborg, Department of Education.

Schellings, G., Van Hout- Wolters, B. & Vermunt, J. (1996). Individual differences in adapting to three different tasks of selecting information from texts. *Contemporary Educational Phychology, 21,* 423-446.

Suárez, J. & Fernández, A. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología, 21 (1).* 116-128.

Suárez, J. & Fernández, A. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales De Psicología, 27*(2), 369-380. doi:10.6018/analesps.27.2.122991.

Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction,* 7(3), 277 – 292.

Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the University. *International Journal of Educational Research*, *31*, 357 – 442.

Valle, A., Barca, A., González, R. & Nuñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de psicología, 31(3)* 425-461.

Valle, A., González, R., Nuñez, J., González, J., Rodríguez, S. & Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología, 26 (1),*113-124.

Velasco, S. (2006). El rendimiento académico: desde la práctica de la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 4 (9).*

Vroom, V. (1964): *Work and motivation*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Walker, M. (2011). *PISA 2009 plus results*. Victoria: ACER.

Weinstein, C & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Wolters, C. (2003).Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self–regulated learning. *Educational Psychologist*, *38*, 189–205.

Anexo A

Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje

(CONAPRE adaptado)

Este Cuestionario tiene como propósito conocer aspectos relacionados con lo que piensas acerca del aprendizaje. A continuación te presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades; léelos con detenimiento y posteriormente responde con qué frecuencia realizas cada uno de ellos. Para responder utiliza los siguientes criterios:

1. Nunca. 2. Pocas veces. 3. Regularmente.
4. Muchas veces. 5. Siempre.

ENUNCIADOS	ESCALA				
1. Si he aprendido algún contenido acerca de un tema, se exactamente cuándo utilizar esa información.	1	2	3	4	5
2. Analizo situaciones y conocimientos adquiridos en los estudios y los aplico en otras situaciones de mi vida.	1	2	3	4	5
3. Memorizo información para usarla después.	1	2	3	4	5
4. Pienso en varias soluciones posibles cuando necesito resolver un problema.	1	2	3	4	5
5. A partir de nuevos conocimientos o hechos, construyo una nueva visión del mundo y de las cosas, desde una posición personal.	1	2	3	4	5
6. Leo varias veces una información, para poder aprenderla y repetirla tal cual.	1	2	3	4	5
7. Comprendo los contenidos de las asignaturas y los uso en las situaciones de cada día.	1	2	3	4	5
8. Lo que aprendo, me permite hacer cambios y crecer a nivel personal en la forma en que me veo a mi mismo (a).	1	2	3	4	5
9. Se reproducir una información y comprendo su significado.	1	2	3	4	5
10. Recuerdo una información para repetirla en un examen.	1	2	3	4	5
11. Al partir de una nueva información, me planteo retos personales que me permiten pensar sobre las cosas que hago y el cómo las hago.	1	2	3	4	5
12. Uso información del pasado –cosas que ya se- en nuevas situaciones.	1	2	3	4	5
13. Relaciono informaciones diferentes, pienso y saco conclusiones.	1	2	3	4	5
14. Trato de memorizar toda la información lo más exacta posible en mi cabeza.	1	2	3	4	5

Versión realizada por la autora de la presente investigación, en base al instrumento diseñado por J. Martínez-Fernández (2004).

Anexo B

Cuestionario de Estrategias de Autorregulación Motivacional

(Escala de Motivación del MSLQ adaptada)

Este Cuestionario tiene como propósito conocer aspectos relacionados con tu motivación y tus actitudes hacia los estudios en el presente año escolar. Debes usar la escala que se presenta a continuación para responder las preguntas. Si piensas que un enunciado te describe totalmente, marca el 7; si el enunciado **no** te describe en lo absoluto, marca el 1. Si el enunciado te describe más o menos, selecciona el número del 2 al 6 que mejor te describa.

1. No me describe en lo absoluto.
2. Me describe un poco.
3. Me describe medianamente.
4. No estoy seguro (a).
5. Me describe suficientemente.
6. Me describe mucho.
7. Me describe totalmente.

Enunciados	Escala						
1. Prefiero que el contenido de la clase sea un reto, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Cuando presento una tarea, examen u otra actividad, pienso que mi desempeño o calificación, estará por debajo del de mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
4. Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en las asignaturas, en otros cursos o asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que recibiré una excelente calificación en las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy seguro (a) que puedo entender las lecturas más difíciles de las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Conseguir una buena calificación en las asignaturas es la cosa más satisfactoria para mí hasta ahora.	1	2	3	4	5	6	7
8. Cuando presento una prueba o tarea en las asignaturas que curso, pienso en los ítems o preguntas de la misma que no he podido contestar.	1	2	3	4	5	6	7
9. Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
10. Es importante para mí aprender el material de las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
11. La cosa más importante para mí ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en las asignaturas es conseguir buena calificación.	1	2	3	4	5	6	7
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en las diferentes asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Si yo quiero, puedo sacar mejores calificaciones en las asignaturas que mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7

14. Cuando presento una tarea, examen o actividad en las diferentes asignaturas pienso en las consecuencias de hacerlo mal.	1	2	3	4	5	6	7
15. Estoy seguro (a) que puedo entender el material más difícil presentado por los docentes en las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Prefiero que el material o contenido aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
17. Estoy muy interesado (a) en el contenido de las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
18. Puedo entender el contenido de las asignaturas o materias, si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4	5	6	7
19. Ante los estudios, experimento una sensación desagradable, como de estrés.	1	2	3	4	5	6	7
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de las diferentes asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
21 .Espero que mi desempeño en las asignaturas sea bueno.	1	2	3	4	5	6	7
22 .La cosa más satisfactoria para mí al estudiar, es tratar de entender los contenidos tan completamente como sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
23. Pienso que es útil para mí aprender el contenido de las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
24. Cuando tengo la oportunidad, escojo las tareas y actividades en las cuales pueda aprender, aún si ello no me garantiza una buena calificación.	1	2	3	4	5	6	7
25. Si no entiendo el contenido de una asignatura, es porque no he estudiado lo necesario.	1	2	3	4	5	6	7
26. Me gusta la mayoría de las asignaturas que curso.	1	2	3	4	5	6	7
27. Entender las asignaturas es muy importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
28. Siento angustia cuando presento un examen o tarea.	1	2	3	4	5	6	7
29. Estoy seguro (a) de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
30. Quiero desempeñarme bien en las asignaturas, porque es importante para mí demostrarle a mi familia, amigos, a otras personas que soy inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
31. Considerando mis habilidades, los docentes y la dificultad de las asignaturas, pienso que saldré bien en el resultado final.	1	2	3	4	5	6	7

Versión realizada por la autora de la presente investigación, en base al instrumento adaptado y traducido por Sandra Castañeda y Reinaldo Martínez (1998), del MSLQ original de Paul Pintrich.