



# UNAP

Escuela de Postgrado



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CLIMA MOTIVACIONAL Y ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACIÓN  
DEL APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES, EDUCACIÓN PRIMARIA  
FECH-UNAP IQUITOS-2013

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN  
EDUCACIÓN

AUTORA : MARGARITA TORRES PANDURO

ASESORA : Dra. NILDA MANUELA RODRIGUEZ MERA

IQUITOS – PERÚ

2016



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS**

Con **Resolución Directoral N° 0954-2016-EPG-UNAP**, se autoriza la sustentación de la tesis: **“CLIMA MOTIVACIONAL Y ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACIÓN DEL APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES, EDUCACIÓN PRIMARIA- FCEH-UNAP-2013”** designando como jurados a los siguientes profesionales:

Dr. Elmer Samuel Saavedra Viteri	Presidente
Dr. Freddy Abel Arévalo Vargas	Miembro
Dr. Luis Enrique Torres García	Miembro

A los 23 días del mes de diciembre del 2016, a horas 11:00 a.m., en el Auditorio de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, se constituyó el Jurado evaluador y dictaminador, para presenciar y evaluar la sustentación de la tesis: **“CLIMA MOTIVACIONAL Y ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACIÓN DEL APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES, EDUCACIÓN PRIMARIA - FCEH-UNAP-2013”**, presentado por la egresada: **MARGARITA TORRES PANDURO**, como requisito para optar el Grado Académico de **DOCTOR EN EDUCACIÓN**, que otorga la UNAP de acuerdo a la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana.

Después de haber escuchado la sustentación y luego de formuladas las preguntas, éstas fueron:

..... *Absueltas Satisfactoriamente* .....

El Jurado, después de la deliberación correspondiente en privado, llegó a las siguientes conclusiones, la sustentación es:

1. Aprobado como: a) Excelente ( ) b) Muy bueno (✓) c) Bueno ( )
2. Desaprobado: ( )

Observaciones :..... *Ninguna* .....

En fe de lo actuado los miembros del Jurado suscriben las actas originales. Seguidamente, el Presidente del Jurado dio por concluida la sustentación, siendo las... *1*... p.m. del 23 de Diciembre del 2016; con lo cual, se le declara a la sustentante... *Apto* ..... para recibir el Grado Académico de **DOCTOR EN EDUCACIÓN**.

*[Signature]*  
Dr. Elmer Samuel Saavedra Viteri  
**Presidente**

*[Signature]*  
Dr. Freddy Abel Arévalo Vargas  
**Miembro**

*[Signature]*  
Dr. Luis Enrique Torres García  
**Miembro**

TESIS APROBADA EN SUSTENTACIÓN PÚBLICA DEL DÍA 23 DE DICIEMBRE DEL 2016, EN EL AUDITORIO DE LA ESCUELA DE POST GRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA, EN LA CIUDAD DE IQUITOS-PERÚ.

JURADO CALIFICADOR Y ASESOR



---

Dr. ELMER SAMUEL SAAVEDRA VITERI  
Presidente



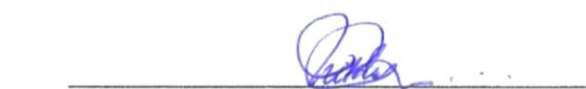
---

Dr. FREDDY ABEL AREVALO VARGAS  
Miembro



---

Dr. LUIS ENRIQUE TORRES GARCIA  
Miembro



---

Dra. NILDA MANUELA RODRIGUEZ MERA  
Asesora

## DEDICATORIA

- A Dios por permitir cumplir mi meta trazada.
- A José Bernardo Salas Huallparimache mi compañero, por brindarme el apoyo incondicional hacia el logro de mi propósito durante todo el proceso.
- A José Guillermo Tomas Salas Torres mi hijo, por darme la fortaleza para seguir superándome profesionalmente.
- A mi familia en general por el estímulo moral que recibía de ellos día a día.

## AGRADECIMIENTO

- Mi sincero agradecimiento a las autoridades quienes dirigen la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades-UNAP, así como también a los docentes, y personal administrativo de la Facultad de Educación quienes me apoyaron y brindaron su valiosa colaboración en la ejecución del presente trabajo de investigación.
- A los señores miembros del jurado por sus observaciones y recomendaciones para mejorar el trabajo de investigación.
- A todos los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP, por su apoyo incondicional en la ejecución de la Tesis.

CLIMA MOTIVACIONAL Y ESTRATEGIAS DE  
AUTOCORRELACIÓN DEL APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON EL  
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES, EDUCACIÓN  
PRIMARIA FCEH-UNAP-2013

Autora: Margarita Torres Panduro

**RESUMEN**

El presente estudio trata de determinar si existe alguna relación entre el clima motivacional y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, 2013-2014. El enfoque utilizado es cuantitativo con el método descriptivo de encuestas y el histórico de fuentes primarias. El tipo sustantivo a un nivel descriptivo correlacional y el diseño no experimental de tipo correlacional en un solo grupo, la muestra está constituida por el 28.96% de la población de 183 estudiantes. Se determina que existe un 67.03% que el Clima Motivacional y las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje condicionen el Rendimiento Académico. El contraste de la hipótesis a un nivel de significación de  $\alpha = 0.01$ , el coeficiente de correlación múltiple  $r=0.8187$  mediante la distribución t-Student en la prueba bilateral con  $gl=51$ , encontrando una correlación alta, positiva y significativa y se acepta la hipótesis. El Clima Motivacional determina el Rendimiento Académico, siempre y cuando las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje mejoren significativamente el logro del aprendizaje Académico de los estudiantes de Educación Primaria de la FCEH de la UNAP.

Palabra clave: Clima Motivacional, Estrategia de Autocorrelación del aprendizaje, Rendimiento Académico.

MOTIVATIONAL CLIMATE AND LEARNING AUTOCORRELATION  
STRATEGIES IN RELATION TO ACADEMIC PERFORMANCE IN  
STUDENTS, FCEH-UNAP-2013 PRIMARY EDUCATION

Author: Margarita Torres Panduro

ABSTRACT

The present study tries to determine if there is any relation between the motivational climate and the strategies of autocorrelation of the learning with the academic performance in the students of Primary Education of the Faculty of Sciences of the Education and Humanities of the National University of the Peruvian Amazon, 2013-2014. The approach used is quantitative with the descriptive method of surveys and the historical of primary sources. The noun type at a descriptive correlational level and the non-experimental correlational design in a single group, the sample is constituted by 28.96% of the population of 183 students. It is determined that there is a 67.03% that the Motivational Climate and the Strategies of Autocorrelation of the Learning condition the Academic Performance. The contrast of the hypothesis at a significance level of  $\alpha = 0.01$ , the multiple correlation coefficient  $r = 0.8187$  by means of the t-Student distribution in the bilateral test with  $gl = 51$ , finding a high, positive and significant correlation and accepting the hypothesis. Motivational Climate determines Academic Performance, as long as the Learning Autocorrelation Strategies significantly improve the achievement of Academic Learning of the FCEH Primary Education students at UNAP.

Key words: Climate motivational, learning, academic performance strategy of autocorrelation.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS	ii
HOJA DE JURADO CALIFICADOR Y ASESOR	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE CONTENIDO	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
INDICE DE GRAFICOS	xiv
CAPÍTULO I	01
1.1. INTRODUCCION	01
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACION	06
1.2.1. PROBLEMA GENERAL	06
1.2.2. PROBLEMA ESPECIFICO	06
1.3. OBJETIVOS	07
1.3.1. OBJETIVO GENERAL	07
1.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS	07
CAPÍTULO II:	08
2.1. MARCO TEORICO	08
2.1.1. ANTECEDENTES	08
2.1.2. BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN	13
2.1.2.1. Clima Motivacional	18
2.1.2.2. Aprendizaje Académico: Perspectivas de estudio del aprendizaje autorregulado.	22
2.1.2.3. Concepto de aprendizaje autorregulado	25
2.1.2.4. La autorregulación cognitiva del aprendizaje.	28
2.1.2.5. La autocorrelación motivacional del aprendizaje.	29
2.1.2.6. La autocorrelación contextual del aprendizaje.	32
2.1.2.7. Motivación académica y aprendizaje autorregulado.	33
2.1.2.8. La motivación académica.	36
2.1.2.9. Motivación de valor.	40
2.1.2.10. Motivación de expectativa.	42
2.1.2.11. Autoeficacia percibida, expectativa de resultado y creencias de control.	43
2.1.2.12. Motivación afectiva.	45
2.1.2.13. Motivación académica y aprendizaje autorregulado.	46
2.1.2.14. El componente de valor de la motivación: las metas académicas.	51
2.1.2.15. Aproximación conceptual a las metas de logro.	53
2.1.2.16. Diferencias individuales en la adopción de metas de logro.	57
2.1.2.17. Consecuencias de la orientación a metas de logro	59
2.1.2.18. Metas de logro y patrones motivacionales.	61
2.1.2.19. Múltiples metas: perfiles motivacionales de los estudiantes.	62
2.1.2.20. Estrategias de autorregulación del aprendizaje y	66



rendimiento académico.	
2.1.2.21. Estrategias para la autocorrelación del propio proceso de aprendizaje.	67
2.1.2.22. Estrategias dirigidas a optimizar el proceso de la información de estudio.	70
2.1.2.23. Estrategias para la gestión de las emociones y la motivación.	74
2.1.2.24. Estrategias de gestión de recursos.	76
2.1.2.25. Estrategias de autocorrelación del aprendizaje	77
2.1.2.25.1.- Aprendizaje estratégico y componentes.	79
2.1.2.25.2. Deducciones secuenciales estratégicos.	83
2.1.2.25.3 Aprendizaje como cambio de conducta de la autocorrelación del aprendizaje.	84
2.1.2.26. Rendimiento académico.	87
2.1.2.27. Categorías del Rendimiento académico	91
2.1.3. MARCO CONCEPTUAL.	99
2.2. DEFINICIONES OPERACIONALES.	100
2.2.1. VARIABLES INDEPENDIENTES.	100
2.2.1.1. Variable Interviniente.	101
2.2.2. VARIABLE DEPENDIENTE.	101
2.3. HIPÓTESIS	102
2.3.1. HIPÓTESIS GENERAL	102
2.3.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS O DERIVADAS.	102
CAPITULO III	103
3.1. METODOLOGIA.	103
3.1.1. METODO DE INVESTIGACION.	103
3.1.2. DISEÑO DE INVESTIGACION.	103
3.1.3. POBLACION Y MUESTRA.	104
3.1.3.1. Población.	104
3.1.3.2. Muestra.	104
3.1.4. TECNICAS E INSTRUMENTOS.	105
3.1.4.1. Técnicas de recolección de datos.	105
3.1.4.2. Instrumentos de recolección de datos.	105
3.1.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.	106
3.1.6. TECNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANALISIS DE DATOS.	106
3.1.7. PROTECCION DE LOS DERECHOS HUMANOS.	107
CAPITULO IV	108
4.1. RESULTADOS	108
4.1.1. IDENTIFICACION DEL CLIMA MOTIVACIONAL.	108
4.1.2. IDENTIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE.	120
4.1.3. IDENTIFICACION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO.	140
4.1.4. ANALISIS DESCRIPTIVOS BIVARIADOS.	151
4.1.4.1. Relación entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico.	151
4.1.4.2. Correlación entre las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje y el Rendimiento Académico.	153

4.1.5. ANALISIS INFERENCIAL BIVARIADO.	156
4.1.5.1. Relación entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico.	156
4.1.5.2. Relación entre las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje y el Rendimiento Académico.	157
4.1.5.3. Relación entre el Clima Motivacional y las Estrategias de Autocorrelación en el Rendimiento Académico.	158
CAPITULO V	159
5.1. DISCUSIÓN.	159
CAPITULO VI	165
6.1. PROPUESTA.	165
CAPITULO VII	168
7.1 CONCLUSIONES.	168
7.1.1. CONCLUSIONES PARCIALES.	168
7.1.2. CONCLUSIONES GENERALES	174
CAPITULO VIII	177
8.1. RECOMENDACIONES.	177
CAPITULO IX	179
9.1. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	179
ANEXOS	209
ANEXO N° 01. MATRIZ DE CONSISTENCIA GENERAL.	210

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
01	CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014.	108
02	CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, SEGÚN LA MOTIVACION EN CLASE. FCEH-UNAP 2013-2014	110
03	CLIMA MOTIVACIONAL EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA FCEH-UNAP 2013-2014	112
04	CLIMA MOTIVACIONAL EN EL CLIMA DE APRENDIZAJE QUE GENERA EL DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA FCEH-UNAP 2013-2014	115
05	CLIMA MOTIVACIONAL EN EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FEH-UNAP. 2013-2014.	118
06	NIVEL DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	120
07	ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	122
08	ESTRATEGIAS DE PATRONES Y FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, EN ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	124
09	ESTRATEGIAS DE PATRONES REPETITIVOS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	126
10	ESTRATEGIAS DE FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, SEGÚN FRECUENCIAS ARMONIOSAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014	128
11	ESTRATEGIAS DE DEPENDENCIA SECUENCIAL ESTRATEGICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014	130
12	ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTREATEGIAS DE HABILIDADES O COGNICION DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	132
13	ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIAS DE VOLITIVAS O MOTIVACION DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	134

14	ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIA DE AUTORREGULACION O METACOGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	136
15	ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIAS DE HABITOS TRANSVERSALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	138
16	RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN LA PROMOCIÓN SOBRE MATRICULA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.	140
17	RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN EFICIENCIA VERTICAL ACADEMICA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.	141
18	RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN EFICIENCIA TERMINAL ACADEMICA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.	142
19	RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN REPITENCIA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. DEL AÑO 2013-2014.	143
20	RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN DESERCIÓN ACADEMICA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.	144
21	RENDIMIENTO ACADÉMICO, SEGÚN LA CALIDAD DE PRODUCCION DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.	145
22	RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN LOGRO DE APRENDIZAJES EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP.2013- 2014.	147
23	RENDIMIENTO ACADEMICO SEGÚN LOGRO DE APRENDIZAJES Y CALIDAD DE PRODUCCION DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.	149

24	<b>RELACION ENTRE EL CLIMA MOTIVACIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, SEGÚN SUS FACTORES. FCEH-UNAP 2013-2014</b>	151
25	<b>ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014</b>	153

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico</b>	<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
01	CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	108
02	CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, SEGÚN LA MOTIVACION EN CLASE. FCEH-UNAP 2013-2014	110
03	CLIMA MOTIVACIONAL EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA FCEH-UNAP 2013-2014	112
04	CLIMA MOTIVACIONAL EN EL CLIMA DE APRENDIZAJE QUE GENERA EL DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA FCEH-UNAP 2013-2014	115
05	CLIMA MOTIVACIONAL EN EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP 2013.2014.	118
06	NIVEL DE LKAS ESTREATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.	120
07	ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FEH- UNAP. 2013-2014.	122
08	ESTRATEGIAS DE PATRONES Y FRECUENCIAS DEESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, EN ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	124
09	ESTRATEGIAS DE PATRONES REPETITIVOS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	126
10	ESTRATEGIAS DE FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, SEGÚN FRECUENCIAS ARMONIOSAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014	128
11	ESTRATEGIAS DE DEPENDENCIA SECUENCIAL ESTRATEGICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014	130
12	ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTREATEGIAS DE HABILIDADES O COGNICION DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	132
13	ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIAS VOLITIVAS O MOTIVACION DE LOS ESTUDIANTES DE	134

	EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	
14	ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIA DE AUTORREGULACION O METACOGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	136
15	ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIAS DE HABITOS TRANSVERSALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014	138
16	RENDIMIENTO ACADÉMICO, SEGÚN LA CALIDAD DE PRODUCCION DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.	145
17	RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN LOGRO DE APRENDIZAJES EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.	147
18	RENDIMIENTO ACADEMICO SEGÚN LOGRO DE APRENDIZAJER Y CALIDAD DE PRODUCCION DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.	149
19	RELACIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL Y EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.	151
20	ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.	153

## CAPÍTULO I

### 1.1. INTRODUCCIÓN

Frecuentemente escuchamos y decimos que la educación hace a un país progresista y se conoce el nivel de calidad de vida de los ciudadanos, pero es alarmante saber que uno de los problemas de América Latina y el Caribe es la baja calidad educativa, donde el logro académico de los estudiantes de las regiones es preocupante en la mayoría de los 19 países participantes de América Latina y 22 del Caribe; en promedio, aproximadamente un tercio de los estudiantes en primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura y en matemáticas los resultados son incluso menos satisfactorios. En esta circunstancia, entendiendo que el pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los estudiantes no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, no se producirá un genuino mejoramiento de la calidad educativa. Aunque la información disponible es parcial, todo indica que la situación predominante de la docencia en las regiones no se ajusta a las características de una profesión de alto estatus: los salarios y las condiciones laborales son deficientes, la formación inicial es de baja calidad, y las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas. También es necesario en los procesos educativos, que el estudiante reciba una atención para su aprendizaje, un buen trato en la escuela es parte constitutiva de la noción ampliada del derecho a la educación, lo cual vuelve muy relevante la preocupación por el clima escolar, entendido como la promoción de relaciones respetuosas, no discriminatorias, de sana convivencia, y no violentas entre los miembros de la comunidad escolar. Un buen clima escolar es parte de la calidad de la educación. (BELLEI, C. (2013, p25-26). © OREALC/UNESCO).

Así mismo, de acuerdo a los resultados de la prueba PISA-2012, en promedio en los nueve países latinoamericanos participantes, un 63% de los estudiantes en matemáticas, un 46% en lectura y un 50% en ciencias, no demostró haber alcanzado el nivel II de desempeño, nivel que es considerado un piso mínimo de logro en cada asignatura evaluada. (BELLEI, C. (2014-p24)).

El Perú siendo un integrante de los países de América Latina, intenta mejorar la calidad educativa para dar cumplimiento de los seis objetivos de educación para todos a alcanzar el 2015 establecidos en el Marco de Acción de Dakar el año 2000; en esta iniciativa me motivo realizar una investigación respecto a los factores que intervienen en el rendimiento académico, cuyo propósito es estudiar y conocer las relaciones entre el clima motivacional y las estrategias de



autocorrelación del aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria de la universidad nacional de la amazonia peruana.

El trabajo en esta línea de interacción con el aprendizaje ha ido evolucionando, en el modo de concebir el aprendizaje, partiendo de Aristóteles que sostenía que la inteligencia no era sólo conocimiento sino también la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica; El D. P. Ausubel (1963, 1968), pone de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar las condiciones del aprendizaje significativo, donde el estudiante debe disponer y asumir una actitud favorable para aprender, debe hacer una organización lógica y coherente del contenido y la existencia de conocimientos previos relevantes para poder relacionar con los nuevos contenidos del aprendizaje.

En las últimas décadas al relacionar los factores que intervienen en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, los investigadores coinciden que los componentes de la motivación, cognición y metacognición son esenciales para el logro del aprendizaje. Por su parte Alegre, A. (2014), determina la relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en ambos casos, pero bajos, y la correlación positiva, significativa y moderada entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana; utiliza el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, el Cuestionario sobre Autorregulación y para el promedio ponderado consignado en el récord académico de cada estudiante. Kohler, J. (2008) determina tres aspectos importantes: 1. El componente del aprendizaje estratégico que mejor predice el rendimiento académico es el componente motivacional que involucra las estrategias de actitud, motivación y ansiedad. 2. Existe relación positiva significativa entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje. 3. Existen diferencias significativas en las estrategias de actitud, motivación, tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento, ayudas, auto evaluación y evaluación, según el rendimiento académico de Estudiantes de Psicología del 1ro al 4to ciclo de una Universidad Particular de la Ciudad de Lima. Para medir las estrategias de aprendizaje se administra el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI) y para el rendimiento se tomó en cuenta el ponderado general obtenido en el semestre 07 II. Elliff, H y Huertas, J. (2015), determina dos aspectos en el clima motivacional de la clase en búsqueda de matices, en la Universidad Católica de Argentina: El primer matiz indica que antes que pensar en intervenciones sobre diversos climas motivacionales de clase conviene que nos pongamos en la tarea de pensar en el mejor modo de comprender. El segundo matiz es que defienden la idea de que la convergencia metodológica, la observación de clases y la entrevista en profundidad es un camino que nos

permitirá encontrarnos con más y variadas aristas de esos climas que queremos comprender. Asimismo, determinan los antecedentes del constructo de clima motivacional de clase y los desarrollos de modelos que pretendieron conceptualizarlo en relación con el clima social o con teorías de orientación a meta, a partir de la convergencia metodológica de entrevistas en profundidad con un nuevo modelo de cuestionario de climas, micro y macro climas entre la variabilidad temporal y la complejidad de los interactuantes. Rodríguez, L. y Martínez, V. (2015) determina que el programa de coaching diseñado fue capaz de desarrollar la competencia de autorregulación del aprendizaje del uso de estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, la orientación a la meta, las estrategias de autominusvalía, el manejo del ambiente, la conducta, la búsqueda y el aprendizaje de la información a partir de memorias de sesión y notas de campo en estudiantes de ingeniería de Uruguay. En el programa se diseñó un test de medición de varios de los componentes de la competencia denominado TMAAR, tal que, la competencia de la autorregulación del aprendizaje les permitirá hacer frente a la actualización constante que necesitan en su vida profesional, indicando que, durante su vida universitaria, esta competencia les permite un mejor desempeño académico y evitar la reprobación.

Al mismo tiempo, los cambios en la educación peruana son muy abrumadores en esta últimas décadas de un currículo por competencias paso a capacidades, luego a competencias, seguido de rutas de aprendizaje y ahora por rubros del desempeño; esto va pasando sin ninguna planificación e implementación para lograr mejores aprendizajes en la educación de los estudiantes, actúan por recomendaciones de organismos internacionales al servicio de intereses económicos ajenos y no como para el desarrollo humano integral bajo principios históricos, culturales, sociales, naturales; con esta visión, los problemas de formación inicial que parte del hogar y la familia, estos lo llevan a la escuela o a la Institución educativa en el que enfrenta otros retos; luego aprenden de la cultura social de las calles y pasan a las Instituciones de educación secundaria o superior. Esto causa una problemática y deficiencia en los aprendizajes y por ende en los resultados académicos de los estudiantes, en tanto que un número importante de estudiantes, y especialmente aquellos que obtienen un bajo rendimiento, afirman encontrar dificultades para estudiar ciertas asignaturas como de matemáticas, comunicación, inglés, ciencias sociales y naturales, pero, además, muchos de sus profesores suelen coincidir en esa problemática y de los malos hábitos y costumbres de los estudiantes al tener que bajar la calidad educativa para enfrentar estas deficiencias generada por la cultura de casa y de la sociedad; sin embargo, también es cierto que hay pocos estudiantes que regularmente inducen qué hacer y cuándo hacer para lograr sus aprendizajes.

Esta problemática, también se refleja en nuestra región, específicamente en los estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de la Amazonia Peruana, futuros profesores que se enfrentaran en las escuelas e Instituciones educativas de Básica Regular, gran parte de ellos presentan bajos rendimientos en las asignaturas de matemáticas, asumiendo que son difíciles pero no se dan cuenta de sus inadecuados hábitos de estudios, preferencias por la tecnología, están poco motivados por el trato del gobierno al magisterio, adolecen de técnicas de estudio y aprendizaje eficiente, mayormente desconocen estrategias de aprendizaje y si reconocen no lo aplican; esta situación me permitió plantear la presente investigación que responde a: ¿Cómo es percibido el clima motivacional y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje la relación con el rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia peruana, 2013-2014?.

Desde esta perspectiva de estudio, permite conocer la realidad circundante de los factores del aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes y poder así tomar una decisión para la mejora continua de la calidad académica; cuyo objeto de estudio es “Determinar si existe alguna relación entre el clima motivacional y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, 2013-2014”.

De las diversas investigaciones existentes de motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, tenemos que: en la motivación se estudia el clima motivacional en la que establezco la fusión en tres componentes esenciales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el primero es el que identifica las características de la organización de las actividades escolares (Anderson, (1973); Silbergeld y otros, (1977, 1979); Owens y Straton, (1980); Johnson y Johnson (1985) y, Alonzo y García (1987): CMC-1); el segundo es la motivación que ejerce el docente en el aprendizaje del estudiante (Alonso Tapia y Fernández Heredia (2008); Alonso-Tapia y Fernández, (2008, 2009); Alonso Tapia y Moral Bosch, (2010); Alonso Tapia y Simón, (2012); Alonso-Tapia, Nieto, y Ruiz, (2013) y Alonzo Tapia et al., (2014): CMCQ); y el tercero es el éxito del logro del estudiante (Gaby Thomberry Noriega (2008); McClelland (2008, 2012) y Bandura (1999)). En las estrategias de autocorrelación del aprendizaje fusiono el aprendizaje estratégico (Weinstein, C. Schulte, A. C & Palmer, D. R. (1987): IEAE; Weinstein & Palmer, (2002): LASI), con la formación de hábitos de estudio frente a la diversidad de dificultades que se pueda presentar en el aprendizaje, en suma, se construye las

deducciones secuenciales estratégicas; y las señales de la autocorrelación por medio de patrones repetitivos y frecuencias armoniosas de estudio, ejercicio o experiencia para el aprendizaje. En el rendimiento académico se estudia desde dos puntos de vista, el primero como calidad de producción (Utilidad o producto de Marcos (1966); producto útil del trabajo escolar de Plata (1969); eficiencia y resultado de Camarena, et. al., (1985)); y el segundo como logro de aprendizaje (González (1975); El logro de Borrego, (1985), Logro de Páez, (1987). Numéricas de ANUIES (2007)), competencia y valores de Navarro (2003)); también existe otra visión de rendimiento como desempeño escolar al que solo nos referimos como tal (aprovechamiento escolar de Pacheco (1970); (la eficacia de la escuela de Murillo, 2003, p. 14). Tournon (1984: 24); Caraballo (1985), sistema educativo, familiar y del estudiante de González (1975)).

Convencida de que con este estudio nos permite tomar una decisión adecuada para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, responde a la hipótesis: El Clima Motivacional determina el Rendimiento Académico, siempre y cuando las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje mejoren significativamente el logro del aprendizaje Académico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

La presente investigación es importante debido a que nos permite conocer la realidad de los elementos que intervienen en el clima motivacional, estrategias de autocorrelación del aprendizaje y del rendimiento académicos, y nos permite establecer medidas correctivas para mejorar la calidad educativa Institucional, de la localidad, la región y la nacional, mediante la inserción en el currículo y la práctica educativa. Sirve como material teórico para otras realidades similares. Los beneficiarios directos de este proyecto son los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Existe estudios de aprendizaje estratégico, que acentuó en la presencia de la pertinencia y articulación con el medio con carácter vivencial y afectivo mediante múltiples y diversas actitudes obtenidas en la escuela de la vida para formar hábitos y líneas que permitan el aprendizaje, lo que determino la originalidad y singularidad de esta investigación. Permite tomar como modelo el estudio del rendimiento académico como desempeño académico y con valor productivo para el desarrollo humano en trabajos en esta área y línea de investigación. Proporciona una información actualizada para la mejora de los aprendizajes con la interacción de los estudiantes en su contexto, válido para el logro de los aprendizajes en estudiantes.

## **1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:**

### **1.2.1. PROBLEMA GENERAL.**

¿Cómo es percibido el clima motivacional y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje en relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia peruana, 2013-2014?

### **1.2.2. PROBLEMA ESPECÍFICO**

¿En qué medida el clima motivacional, y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia peruana, 2013-2014?

## **1.3.OBJETIVOS:**

### **1.3.1. Objetivo General**

Determinar si existe alguna relación entre el clima motivacional y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, 2013-2014.

### **1.3.2. Objetivos Específicos**

Identificar las características del clima motivacional en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Identificar las estrategias de autocorrelación del aprendizaje en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Determinar el nivel del rendimiento académico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Relacionar al clima motivacional con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2013-2014.

Relacionar las estrategias de autocorrelación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2013-2014.

## CAPÍTULO II:

### 2.1. MARCO TEORICO

#### 2.1.1. ANTECEDENTES

En el nivel nacional tenemos:

**ALEGRE, A. (2014).** En su investigación: Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales, realizada en la Universidad san Ignacio de Loyola, cuyo objetivo del estudio fue determinar la relación entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana. Se evaluó a 284 estudiantes (138 varones y 146 mujeres) ingresantes a una universidad privada de Lima Metropolitana en el período 2013, obtenidos a través de un procedimiento no probabilístico, incidental. Se utilizó el Cuestionario de Autoeficacia Académica General, el Cuestionario sobre Autorregulación y para el promedio ponderado consignado en el récord académico de cada estudiante. Se aceptan las hipótesis formuladas debido a que los coeficientes de correlación obtenidos entre la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico fueron positivos y significativos en ambos casos, pero bajos. Además, la correlación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje resultó ser positiva, significativa y moderada.

BARRIENTOS, L. (2011). En su tesis titulada; “Motivación escolar y Rendimiento Académico en alumnos del cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal de ventanilla” realizada en la Universidad San Ignacio de Loyola; para el clima escolar se tuvo cuenta las escala de Thomberry (2003, 2008) de la motivación al logro, las atribuciones causales de logro y la autoeficacia, y para el rendimiento académico se consideró las notas registradas en la ficha de rendimiento académico del centro educativo en las áreas de matemática, comunicación y ciencia , tecnología y ambiente; trata de establecer

la relación entre las variables motivación escolar y rendimiento académico en estudiantes del cuarto grado de nivel secundario, tomando como instrumento de evaluación el cuestionario de motivación escolar adaptado para esta población. La muestra está constituida por 210 escolares de ambos sexos de la Institución Educativa estatal Villa Los Reyes de Ventanilla. El análisis psicométrico de las pruebas ha requerido de una adaptación, el cual alcanzó la validez y confiabilidad requerida para ser utilizados como instrumentos de medición en este trabajo de investigación. La metodología utilizada fue de tipo sustantiva, descriptiva, y diseño correlacional. El contraste de hipótesis permitió validar las hipótesis planteadas, encontrando una correlación significativa entre la motivación escolar y el rendimiento académico.

**KOHLER, J. (2008).** En su investigación; Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico de Estudiantes de Psicología del 1ro al 4to ciclo de una Universidad Particular de la Ciudad de Lima, cuyo propósito fue relacionar y comparar la estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico de 231 participantes, se empleó un muestreo no probabilístico, para medir las estrategias de aprendizaje se administró el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI) y para el rendimiento se tomó en cuenta el ponderado general obtenido en el semestre 07 II, mediante medidas de tendencia central, coeficiente de correlación múltiple de Pearson, regresión lineal múltiple y ANOVA de un factor se determinó que: 1. El componente del aprendizaje estratégico que mejor predice el rendimiento académico es el componente motivacional que involucra las estrategias de actitud, motivación y ansiedad. 2. Existe relación positiva significativa entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje, 3. Existen diferencias significativas en las estrategias de actitud, motivación, tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento, ayudas, auto evaluación y evaluación, según el rendimiento académico.

**LAMAS, H. (2008).** En su investigación del aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico, perteneciente a la sociedad peruana de resiliencia, cuyo propósito de estudio fue analizar el aprendizaje autorregulado en



la acción educativa, en la que indica: Cada vez mayor número de investigaciones subrayan la importancia que tiene, de cara a lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, el que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje, así como la fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado (que incluye tres componentes: (1) las estrategias metacognitivas; (2) las estrategias cognitivas; y (3) la dirección y control del esfuerzo), la motivación y el rendimiento académico de los escolares. Estos estudios destacan, además, que para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no basta con que conozcan estos tipos de recursos. Es necesario, además, que estén motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo.

La revisión del tema nos sugiere algunas conclusiones:

1. El aprendizaje autorregulado se ha convertido en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa;
2. La acción educativa debe ayudar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación a metas valiosas;
3. Es importante el fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional, entre otras, a fin de mejorar el rendimiento académico.

**NORABUENA, R. (2011).** En su tesis titulada: Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz. Realizada en la UNMSM, indica que: Existen numerosas investigaciones que sostienen que el uso de estrategias de autorregulación, tienen efecto positivo sobre el rendimiento académico. En nuestro medio existen pocos estudios de investigación al respecto, en especial en el nivel superior, por consiguiente, esta investigación, sobre la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios, va a constituir un referente teórico para las próximas investigaciones en el campo de la educación. El objetivo de la investigación fue establecer la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de Enfermería y Obstetricia de la Universidad nacional "Santiago Antúnez de

Mayolo”. Se reporta una investigación descriptiva-correlacional y se seleccionó una muestra de 132 alumnos de ambos sexos del I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII ciclo de estudios de Enfermería y Obstetricia, a los cuales se les aplicó el inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon en 1992. El análisis estadístico fue el coeficiente de correlación de Pearson. El análisis estadístico de los datos nos ha permitido arribar a las siguientes conclusiones: Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” de Huaraz. Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado de las áreas: ejecutiva cognitiva, motivación y control de ambiente y, el nivel de rendimiento académico. El nivel predominante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los alumnos de Enfermería y Obstetricia, es el de nivel medio.

**THORBERRY, G. (2008)** realizó una investigación sobre estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. La muestra estuvo compuesta por 116 alumnos ingresantes al primer ciclo de estudio de una universidad privada, para lo cual elaboró la escala de motivación académica, en el que evalúa las dimensiones motivacionales de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro. La autora concluye que: existe correlación positiva entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva del rendimiento académico. En cambio, la motivación académica logra predecir el rendimiento académico en un 12.6 %.

En el nivel Internacional:

**ELLIFF, H y HUERTAS, J. (2015).** En su investigación: Clima motivacional de clase; en búsqueda de matices, realizada en la Universidad Católica de

Argentina, cuyo propósito fue estudiar la motivación para el aprendizaje como requerimiento de la consideración de lo que sucede en las interacciones que se producen en el aula y en el contexto escolar. Determinan los antecedentes del constructo de clima motivacional de clase y los desarrollos de modelos que pretendieron conceptualizarlo en relación con el clima social o con teorías de orientación a meta. Ofrecen una propuesta de estudio en búsqueda de matices, a partir de la convergencia metodológica de entrevistas en profundidad con un nuevo modelo de cuestionario de climas, micro y macro climas entre la variabilidad temporal y la complejidad de los interactuantes. Concluye que, antes que pensar en intervenciones sobre diversos climas motivacionales de clase conviene que nos pongamos en la tarea de pensar en el mejor modo de comprender. Defendemos la idea de que la convergencia metodológica –como la que hemos planteado al elegir el cuestionario, la observación de clases y la entrevista en profundidad- es un camino que nos permitirá encontrarnos con más y variadas aristas de esos climas que queremos comprender.

**RODRIGUEZ, L. y MARTINEZ, V. (2015).** En su investigación: Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería de Uruguay, señalan que, los tiempos actuales, con avances aceleradamente cambiantes en la información, la ciencia y la tecnología, exigen de los profesionistas en ingeniería el desarrollo de competencias que les permitan actuar en forma eficiente y pertinente en su campo de trabajo. La competencia de la autorregulación del aprendizaje les permitirá hacer frente a la actualización constante que necesitan en su vida profesional. Durante su vida universitaria, esta competencia les permite un mejor desempeño académico y evitar la reprobación. El objetivo de la presente investigación fue evaluar la efectividad de la aplicación de un programa multifase de intervención del tipo coaching a un grupo de 25 alumnos del tercer nivel de la carrera de ingeniería farmacéutica a lo largo de 12 sesiones a través del desarrollo de los componentes de la autorregulación del aprendizaje. A partir de varias pruebas publicadas en la bibliografía científica se diseñó un test de medición de varios de los componentes de la competencia denominado TMAAR, por medio del cual se evaluó el uso de

estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, la orientación a la meta, las estrategias de automotivación, el manejo del ambiente y la conducta, y la búsqueda y aprendizaje de la información, antes y después de la aplicación del programa de coaching (pretest y posttest). También se realizó una evaluación cualitativa de la competencia, a partir de memorias de sesión y notas de campo. Los resultados demostraron estadísticamente ( $t(25) = -4.553, p < 0.05$ ) que el programa de coaching diseñado fue capaz de desarrollar la competencia de autorregulación del aprendizaje de los componentes analizados.

### **2.1.2. BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Al realizar un deslinde conceptual de la presente investigación, tenemos que: La motivación es en su acepción más generalizada, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera, es decir, una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía. Asimismo, es asociada con otros factores que ocasionan, canalizan y sustentan la conducta humana en un sentido particular y comprometido.

**El clima motivacional** se designa a los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. Al igual que en las orientaciones motivacionales (Ames (1984, 1992, 1988); Archer (1988)). Estudiar la motivación en contextos educativos implica, por definición, algo más que estudiar la motivación para el aprendizaje. El contexto educativo impone algo de lo real: esas personas en esas sillas, entre esas paredes, haciendo y diciendo cosas, dejando en algún lado algunos productos tangibles, compartiendo conocimientos, destrezas y dominios, y también dejando huellas en historias propias y ajenas y en algún punto compartidas. En las teorías de metas que surgieron en los años setenta y primeros de los ochenta (Dweck (1986)) se había pasado ya de las necesidades a las metas. Focalizados en el aspecto propositivo de la conducta humana, y en el papel de la reflexión sobre sí mismo y los demás en la definición de los planes en entornos de logro y competencia, se definieron metas centradas en la tarea o centradas en el ego. Así, se consideraba que un estudiante

centrado en la tarea estaba focalizado en aprender; por el contrario, un estudiante centrado en su desempeño, lo que hacía era demostrar su bondad como estudiante, generalmente por comparación social con pares. Hubo una conceptualización que complejizó la mirada. La idea de “orientación a meta” (Ames (1992)) supuso la consideración de patrones integrados de creencias que superaban la idea simple de que las personas nos ponemos unas metas y vamos a por ellas. La orientación a meta ponía de relieve que un estudiante centrado en aprender, centrado en lucir, o centrado en evitar tareas que pongan en riesgo su lucimiento personal, activa, además de unas metas, creencias sobre su propia inteligencia, atribuciones sobre éxitos y fracasos, expectativas respecto de resultados futuros, creencias sobre el control sobre la tarea, sobre la valía de cada uno, etc. La idea de orientación a meta también replanteó el problema del contexto por cuanto esas creencias podían pensarse tanto creadas en contexto como activadas en contextos. Se empezaron a sistematizar los factores del contexto educativo que inciden en la motivación. Surgió, como vemos, el interés por estudiar el papel del docente y de sus motivos en ese contexto. Se empezó planteando la idea de que ese docente era mero reflejo especular del grupo de estudiantes que cada año le tocaba. La historia de admisión del contexto es más extensa y más compleja que esta breve introducción que hacemos acá. Me centrare más adelante en aquellos aspectos que creemos han ido desarrollando el concepto de clima motivacional que es el eje de este trabajo. Pero antes, una reflexión sobre lo que puede significar la consideración del contexto en la producción de teoría. Consideramos que el contexto es aquello que estuvo afuera y está adentro de un modo personal, actualizado y actuante en cada situación; lógicamente, también es contexto aquello que está hoy afuera, que puede activar aspectos de ese contexto interiorizado tomándolo, así como una definición no estática, y que no sólo puede promover modificaciones sino ser modificado. Trabajar empíricamente con un modelo así de complejo exige una metodología que estudie relaciones multidireccionales entre un conjunto de variables. Actualmente la estadística aplicada está aportando modelos de análisis que pueden acomodarse cada vez mejor a este tipo de teorías. Patrick, Kaplan y Ryan (2011) presentaron una serie de estudios que ponen en convergencia dos marcos teóricos: el de la estructura de clase de meta de dominio, y el de clima

social de clase. Definen el clima de clase en términos de cuatro dimensiones: la ayuda del profesor, el apoyo emocional del profesor, el mutuo respeto dentro de la clase, y la interacción durante la tarea. Hacen uso del escalamiento multidimensional para demostrar que esas cuatro dimensiones se corresponden con la percepción que tienen del Clima motivacional de clase. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa. Otro de los constructos vinculados a la motivación es el relativo a la valoración de las tareas. En relación con el tema, Los sentimientos o creencias de autoeficacia también son vinculados con la motivación. Pintrich y García (1993) postulan que las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Tales percepciones no son de importancia menor si se considera el planteo de Huertas (1997), quien sostiene que “la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que, al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma”

El **aprendizaje** entendido como la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio; teniendo en cuenta que para aprender

algo nuevo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias de poder y tener la disposición, intención y motivación suficientes de querer para alcanzar los fines que se pretenden conquistar. Esta idea de que el aprendizaje está determinado por variables motivacionales, pero también cognitivas nos introduce de lleno en toda la compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el acto de aprender. En esta perspectiva, existe una esencial interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional, pone de relieve la importancia de determinados mecanismos metacognitivos que nos permiten ejercer un control consciente y deliberado sobre nuestra propia actividad. De esta forma, entran en juego referencias inevitables tanto a los motivos personales, las intenciones y las metas individuales como a los posibles recursos y procedimientos cognitivos a desarrollar ante una determinada tarea de aprendizaje. Si para el psicólogo Ausubel, “el aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información cobra sentido o se relaciona con los conocimientos ya existentes en el alumno” (Ausubel et al (1963), citado en Navarro, (1999)), entonces, pone de relieve esta interrelación existente entre lo cognitivo y lo motivacional, al enunciar tres condiciones básicas del aprendizaje significativo, una vinculada al querer, referida a una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, y las otras dos al poder, referida a la organización lógica y coherente del contenido, y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido del aprendizaje.

El núcleo principal del aprendizaje está constituido por **los procesos**, que vienen a ser la “instancia mediacional entre el «input» instruccional informativo y la ejecución del estudiante”. Los procesos que ocurren en el aprendizaje están relacionados con la “sensibilización (motivación, emoción y actitudes), la atención, la adquisición (comprensión, retención y transformación), la personalización, la recuperación, el transferir y la evaluación (justificación o gratificación por los resultados conseguidos y confirmación de los objetivos alcanzados). Estos procesos significan sucesos internos que implican una manipulación de la información entrante, por lo que pueden llevarse a cabo a

través de actividades diversas, dando lugar a estrategias más o menos eficaces que movilizan dichos procesos; en esta relación el aprendizaje es estratégico, donde los procesos, difíciles de evaluar y de entrar (dada su naturaleza de constructos invisibles y encubiertos), constituyen las metas de las estrategias de aprendizaje que son más visibles, abiertas y operaciones y, por lo mismo susceptibles de enseñanza y entrenamiento” (Beltrán (1998)).

Las **estrategias de aprendizaje**, hoy en día están centradas en el «aprender a aprender» y «enseñar a pensar» desde un enfoque cognitivo, con la finalidad de descubrir las posibles conexiones entre los procesos de aprendizaje y los procesos de instrucción, en que las estrategias ocupan un lugar de privilegio; donde «aprende a aprender» implica “la capacidad en la forma en que se aprende y actúa en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”. (Díaz y Hernández, (1999, 12)). Para Valls (1993) (Citados en Serra y Bonet, (2003) y Gargallo (2000), las estrategias de aprendizaje “son contenidos procedimentales que pertenecen al ámbito del «saber hacer». Son metahabilidades o «habilidades de habilidades» que los sujetos utilizan para aprender cualquier contenido, donde los procedimientos e un conjunto de acciones ordenadas y orientadas al logro de una meta, estableciendo un amplio continuos que va desde procedimientos mecánicos, sencillos y a veces automatizados e inconscientes, hasta procedimientos muy complejos, sofisticados y conscientes, como son las estrategias de aprendizaje”. Para esta investigación considero que, las estrategias de autocorrelación con el aprendizaje está conformado por las estrategias de aprendizaje vinculados al «aprender a aprender», «enseñar a pensar» y al «saber hacer» relacionados al aprendizaje cognitivo y motivacional del estudiante.

Así que, con los riesgos conocidos que toda simplificación conlleva, podemos sostener que el **rendimiento** alcanzado por un individuo estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades ámbito cognitivo como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de "motivación". Todo ello sin perder de vista la estrecha interdependencia entre ambos aspectos: una persona



con los conocimientos y capacidades apropiados no tendrá éxito si los niveles motivacionales son realmente exiguos. De la misma forma, aún con la más vasta motivación, la carencia de capacidades y conocimientos relevantes hará imposible que se logre el éxito.

### **2.1.2.1. Clima motivacional.**

El clima motivacional en relación al aprendizaje para lograr un excelente rendimiento académico, se centra en la idea de que las estructuras educativas que sostienen las metas de aprendizaje son las deseables para los estudiantes, generando entornos idealmente contruidos para el aprendizaje y el dominio de contenidos de ciertos estudios en un ambiente propicio a su interés y motivación del estudiante; por lo que, existen diversos factores que influyen el quehacer educativo en este proceso, como la motivación personal, grupal, del docente, de la familia, social, cultural y específicamente de uno mismo en cuanto a sus habilidades, destrezas, conocimientos, hábitos, disciplina y la actitud que asuma ante una meta o tarea; ante esto, en primer lugar nuestra educación peruana merece un cambio real en la educación, en el que estamos pasando momentos muy difíciles, como de currículo único nacional, poca inversión, educación de otras realidades implantada por nuestros gobernantes de turno sin ninguna implementación, falta de valores generalizado la corrupción de autoridades, injusticia realizada por los magistrados, maestros con sueldo que no cubren sus necesidades básicas, directivos autoritarios, tecnología mal usada con programas que no culturizan a los pueblos; estos y otros problemas que nos llevan a la inseguridad, dependencia, baja calidad educativa, y por ende la mayoría de estudiantes desmotivados. El estado está realizando ahora evaluaciones a las Instituciones de Básica Regular, sin ningún criterio de capacitación y premiación, manteniendo en pánico a las escuelas; entonces ¿Con qué criterios, fines, intereses, o principios evalúan? En este marco, es necesario un replanteamiento de nuestro currículo propio, que parta de nuestra cultura, naturaleza, con principios morales y éticos, con el compromiso de nación, nuevo enfoque del desarrollo humano y de la apropiación de la ciencia y tecnología existente, esto implica un cambio en la práctica de valores. En este sentido, la existencia de un clima

motivacional para propicio para el aprendizaje debe cambiar de menos a más; evaluar el clima motivacional de la clase implica responder a una serie de preguntas relacionadas tales como: ¿Cómo se organiza de hecho la actividad en las aulas? ¿Esa organización responde básicamente a uno u otro de los distintos sistemas motivacionales descritos en la literatura individual, competitiva? ¿Existe alguna dimensión característica de la organización de la actividad que, sin estar específicamente ligada al tipo de interacción que se dé en el aula, afecte a la motivación en general el ritmo de trabajo, la claridad o no de los objetivos a conseguir y de los procedimientos a seguir, el grado de alboroto y los tiempos sin tener que hacer, las preferencias mostradas por el profesor, etc.? ¿Cuál es papel del profesor en todo esto? Para dar respuestas a tales preguntas parece viable preguntar a los alumnos, hecho que ha dado lugar a la construcción de diferentes cuestionarios de clima de clase. Para dar respuesta a estas preguntas también es preciso partir de algún modelo como dice Alonso Tapia y Simón. C. (1992), con pautas de acción que pueden ser relevantes. Trabajos anteriores han puesto de manifiesto la necesidad de tener en cuenta variables como la atención individualizada, el ritmo de la clase, la claridad de objetivos, el orden (Anderson (1973); Silbergeld y otros (1977, 1979); Owens y Straton (1980)), los mensajes que da el profesor antes, durante y después de las tareas (Alonso y Sola (1987)) y el sistema de interacciones que promueve entre los alumnos Johnson y Johnson (1985), entre otras. Por ejemplo, la organización de la actividad escolar en grupos cooperativos parece ser, bajo ciertas condiciones, un factor especialmente útil tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender como para facilitar el rendimiento de éstos; lo mismo cabe decir de los mensajes que orientan la atención del alumno hacia el proceso de realización de la tarea más que hacia el resultado, clarificando objetivos, mostrando cómo pensar para resolver problemas y buscar la superación de los errores, etc. Desde estos supuestos se han desarrollado en España varios cuestionarios de clima motivacional de clase, entre otros el cuestionario CMC-1 (Alonso y García, (1987)), en la que identifica las características de la organización de las actividades escolares que pueden tener repercusión en su interés y esfuerzo por el estudio, tales como:

a) Ritmo de la clase. Se manifiesta en aspectos tales como la velocidad con que el profesor explica, el tiempo que da para la realización de las tareas, el tiempo que se detiene en cada tema, etc. Consideramos que un ritmo excesivamente rápido puede ser no motivante al dificultar la comprensión y elaboración de la información, lo que generaría ansiedad en los alumnos. Por otra parte, si es excesivamente lento, puede aburrir a los alumnos.

b) Dificultad percibida de las distintas materias, textos, explicaciones y exámenes. Si es alta, puede generar ansiedad al afectar las expectativas del sujeto de conseguir los objetivos escolares.

c) Orden. Esta característica hace referencia a aspectos tales como la puntualidad con que empiezan las clases, el nivel de ruido y de movimiento, la permisividad de alboroto en clase, etc., aspectos que contribuyen según el grado en que se presenten a crear un clima de trabajo o, por el contrario, de deterioro de la actividad escolar.

d) Grado de especificación de objetivos y actividades. Saber qué se persigue y qué ha de hacerse para alcanzar una meta puede contribuir a que el sujeto se esfuerce. Por el contrario, la ausencia de objetivos claros de aprendizaje o no saber qué se ha de hacer para lograrlos puede crear desorientación y frustración a los alumnos, lo que afecta negativamente al esfuerzo de éstos.

e) Trabajo en grupo. Los elementos incluidos en esta categoría hacen referencia al grado en que se trabaja de hecho en grupo en las clases, a la preferencia por trabajar así, a las conductas de ayuda y a la valoración del trabajo en grupo para el aprendizaje, al hecho de que el profesor evalúe a los estudiantes en base a los trabajos colectivos y no sólo en base a los trabajos realizados individualmente, etc., entre otros aspectos.

f) Competición. Esta categoría incluye elementos que hacen referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los mejores, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva, a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores, etc.

g) Individualismo. Los elementos referidos a esta categoría evalúan aspectos tales como el hecho de que se trabaje normalmente de modo individual no competitivo,

pero también aspectos tales como que el profesor se preocupe por el progreso individual y el grado de apoyo y estímulo que manifieste hacia los progresos del alumno.

Alonso Tapia y Fernández Heredia (2008) En su estudio de un clima para mejorar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, indican que el docente es un elemento importante que orienta el aprendizaje de los estudiantes relacionados con la motivación, interés, capacidad percibida, esfuerzo, expectativas de éxito, satisfacción (Alonso-Tapia y Fernández (2008, 2009); Alonso Tapia y Moral Bosch (2010); Alonso Tapia y Simón (2012)), resiliencia (Alonso-Tapia, Nieto, y Ruiz (2013)) y autorregulación (Alonso Tapia et al. (2014)). Propone un cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ) con la finalidad de medir el clima motivacional entre la relación del profesor y estudiante estableciendo algunas variables y su sentido:

El profesor usa situaciones novedosas. Este profesor presenta a menudo información nueva que hace que aumente nuestro interés.

El profesor evalúa los conocimientos previos. Este profesor explora lo que sabemos sobre un tema antes de explicarlo.

El profesor relaciona diferentes temas. Este profesor trata de ayudarnos a relacionar las nuevas ideas con lo que ya sabemos.

El profesor fomenta la participación. A este profesor le gusta que participemos, nos escucha y responde a nuestras preguntas.

Los mensajes de este profesor orientan al aprendizaje. A este profesor le gusta que disfrutemos aprendiendo cosas nuevas.

Los objetivos de aprendizaje están claros. (-). Este profesor cambia a cada momento y esto nos llena de confusión.

La actividad está bien organizada. En esta clase las instrucciones para las tareas están claras, por lo que sabemos qué tenemos que hacer.

El profesor promueve la autonomía. (-). Este profesor nunca nos da libertad para elegir cómo o con quién trabajar.

El profesor enseña a trabajar paso a paso. Este profesor explica paso a paso y eso hace que sea fácil entenderle.

El profesor usa muchos ejemplos. (-). Este profesor casi nunca pone ejemplos y eso hace que sea difícil entenderle.

El profesor lleva un ritmo adecuado. Este profesor se adapta a nuestro ritmo de aprendizaje dándonos tiempo para pensar.

El profesor proporciona retroalimentación que ayuda a aprender de los errores. Este profesor te hace sentir que puedes aprender de los errores.

El profesor evalúa «para» ayudar a aprender. (–). Este profesor te pone exámenes que tienen poco que ver con lo que se ha hecho al trabajar en clase.

El profesor elogia los progresos de los alumnos. Este profesor elogia nuestros esfuerzos por aprender siempre que tiene ocasión.

El profesor trata a los alumnos con equidad. (–). Este profesor presta más atención a los alumnos más inteligentes.

El profesor se preocupa por cada alumno. (–) Hay pocos alumnos que hagan preguntas porque este profesor es muy distante y no suele ayudar.

Gaby Thomberry Noriega (2008) en su estudio de la motivación académica al éxito del estudiante, en base a la motivación de logro desarrollada por McClelland (2008, 2012), las atribuciones causales desarrollada por Weiner (2005) y la Autoeficacia por Bandura (1999), indica que debe haber al menos tres aspectos motivacionales para el logro propuesto; una autoeficacia académica, atribuciones internas de logro y acciones orientadas al logro:

- a. La motivación de logro: Evalúa las conductas del estudiante que lo orientan a la consecución del éxito en tareas evaluadas con estándares de excelencia.
- b. Las atribuciones causales de logro: Evalúa las explicaciones que el alumno genera con respecto a la causa de sus resultados académicos.
- c. La autoeficacia: Evalúa la percepción que el alumno tiene de su propia capacidad para desempeñarse con éxito en las tareas académicas, tal es el caso de la motivación de logro creándose ítems para cada una de ellas.

#### **2.1.2.2. Aprendizaje Académico: Perspectiva de estudio del aprendizaje autorregulado.**

El aprendizaje Académico es aquel que se realiza en un medio apropiado, con las condiciones adecuada para el estudio, investigación, tecnología, arte o belleza

por medio de métodos diversos, teniendo en cuenta la disposición del estudiante en su realidad; en este sentido, “el aprendizaje entendido como un proceso que supone un cambio duradero en la conducta como resultado, bien de la práctica, bien de otras experiencias” (Beltrán (1993); Shuell (1986)).

En un mundo cambiante como la nuestra, que nos imponen una educación de otras realidades, ha sufrido un cambio negativo, esto aunado a la mala utilización de la tecnología, diré que, en general se ha experimentado un cambio trascendental tanto en la práctica como en la investigación educativa, como consecuencia de las corrientes de pensamiento psicológico imperantes en cada momento: el conductismo y el cognitvismo. Teniendo en cuenta que todo cambio necesita un tiempo y espacio de adaptación, implementación, y de un horizonte bien establecido y compromiso de la nación, es posible mejorar continuamente la calidad educativa por medio de la perseverancia, esfuerzo y libertad; habiendo realizado intentos de cambio a partir, de que la mayor parte de los trabajos estaban amparados bajo la orientación conductista que definía el aprendizaje como un cambio de conducta que tenía lugar un aprendizaje priorizado en la enseñanza que relativamente eran los factores ambientales y contextuales del sistema educativo establecido por el estado, por lo que los alumnos aprendían con métodos básicamente de la corriente de Skinner, dirigidos a determinar qué asociaciones entre estímulos y respuestas podían explicar el aprendizaje que se daba en los sujetos, con lineamientos empíricos y una insuficiencia fundamentación teórica, centrado en el memorismo y mecanismo practico; es decir, se trataba de resolver situaciones problemáticas, mediante tres reglas: datos, operación y respuesta; llevado a las estrategias de aprendizaje se puede afirmar que se trataba de identificar, desarrollar y concluir con una meta. Según esta vertiente, los estudios realizados indican que el principio elemental del paradigma conductista se centra en cuatro situaciones explicativos: los principios asociacionistas, mecanicistas, las tesis del evolucionismo biológico y del positivismo científico. Así que, desde el conductismo se entendía al ser humano como una tabla rasa que va adquiriendo sus aprendizajes mediante mecanismos de asociación entre estímulos-respuestas y se sostenía que los

cambios que se producían se derivaban de estímulos externos, no de procesos mentales internos. Desde estas premisas, se observa la acción pasiva y reactiva en el aprendizaje asignada a los alumnos y la preocupación por una diferenciación cuantitativa de las conductas.

Aproximadamente en la década de los setenta del siglo XX el gobierno peruano asume una visión cognitiva de la psicología en la educación, relativamente pasa a un cambio con el proceso de aprendizaje entendido en el alumno como una atención a la conducta que se debe a un proceso que va desde dentro hacia fuera, tomando más relevancia a los procesos internos de los alumnos que a los externos. Se pasa de estudiar los factores ambientales y las asociaciones estímulo-respuestas, al estudio de los factores particulares que se dan en el momento del aprendizaje, a la significatividad del material de aprendizaje para el aprendiz, a sus condiciones propias, así como a los aspectos sociales y cooperativos implicados en el aprendizaje. Se renuncia al propósito de alcanzar leyes generales de aprendizaje, a cambio de encontrar teorías de amplia base desarrolladas a partir del análisis lógico y la comprensión intuitiva de la realidad específica de cada situación de aprendizaje.

Los principios que se han asociado al paradigma cognitivo, se asume que el alumno procesa la información teniendo en cuenta la interacción entre las variables del propio sujeto, las de la tarea y las de la situación ambiental a la que se enfrenta dicho sujeto. Con esta nueva visión, se valora más al ser humano introduciendo en el esquema estímulo-respuesta, los procesos mentales. Llevando a las estrategias de aprendizaje para resolver una situación problemática por medio de las tres reglas básicas: Identificación, procesos y resultados. Inicialmente, el paradigma cognitivo del aprendizaje centra sus intereses en la representación de la información en la memoria, atendiendo más adelante al proceso de adquisición de esa información (Pozo, J. (1989))

Luego, viene la vertiente constructivista del aprendizaje en esta cosmovisión cognitiva, la concepción sobre aprendizaje podría caracterizarse como socio-

constructivista, de modo que en el proceso de construcción del aprendizaje es el alumno el que selecciona la nueva información que considera importante, interpretándola en función de sus conocimientos previos y de sus necesidades actuales. Pero, la tendencia contextualista indica que no todo el aprendizaje se construye, sino que se aprende del contexto donde uno vive y experimenta situaciones reales, marcando así una diferencia en las estrategias de aprendizaje al que se debe asociar a la sociedad, cultura, naturaleza e historia. Desde esta perspectiva, se supone que el aprendizaje se concibe como un proceso social, cultural e interpersonal a través del cual se construye conocimiento, al tiempo que se da sentido a la nueva información, destacando la influencia tanto de factores sociales, emocionales y culturales, como de factores cognitivos (Shuell, 1993). En este sentido, partiendo de la conceptualización del aprendizaje como construcción o representación de la realidad de acuerdo al espacio y tiempo del conocimiento teórico y experimentado centrado en el alumno donde tendrá cabida el concepto de aprendizaje autocorrelacionado; pasando así, de alumno a estudiante, a un aprendizaje motivado, cognitivo, formativo de buenos hábitos, autorregulado, estratégico e investigativo; con la finalidad de alcanzar un saber en busca de la verdad y la felicidad.

### **2.1.2.3. Concepto de aprendizaje autorregulado.**

Desde el principio de aprendizaje y sus tendencias de la cosmovisión de la realidad, el aprendizaje autorregulado lo relacionan a la metacognición, el concepto de aprendizaje autorregulado se centra en la idea de aprender a aprender, teniendo en cuenta que, deben ser capaces de construir sus propios conocimientos y ser responsables del manejo y control del proceso mismo de aprender. Desde este punto de vista existen diferentes estudios con tendencias diversas del aprendizaje: metas, logros, fines, objetivos, competencias, capacidades, actitudes, habilidades, destrezas, motivación, éxito, líneas, rubros, niveles, áreas, tarea, felicidad, visión, misión, la verdad, etc. Por lo que tratare de describir las principales definiciones que incorporan diferentes elementos para enriquecer la definición.



En este sentido, “el aprendizaje autorregulado es entendido como proceso inherentemente constructivo y dirigido a metas” (Boekaerts (1997)), para otros investigadores lo perciben de otro modo: “como el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas” (Schunk y Zimmerman (1994, p. 309)).

Considero que, la primera definición, el aprendizaje está orientado al logro de metas y a la construcción del conocimiento, sin interesar la realidad del estudiante en el espacio y tiempo; en cambio la segunda se centra más en el estudiante como persona con una energía para el logro de sus metas, aun así, desde mi punto de vista le falta los aspectos culturales, sociales, históricos y compromiso de nación. Por lo que, se observa que los autores lo definen al aprendizaje autorregulado de acuerdo a su realidad, su formación, en contextos y tiempos distintos favorables o no favorables.

También es definido como “un proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de sus entornos” (Pintrich (2000a, p. 453)), este investigador señala que el concepto de aprendizaje autorregulado puede caracterizarse como sigue. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado engloba procesos tanto cognitivos como motivacionales que operan simultáneamente. Por otra parte, los aprendices autorreguladores pueden aprender a construir activamente su conocimiento y a controlar su conducta, su motivación, su afecto y su cognición. Los estudiantes pueden supervisar su propia conducta, su motivación y su cognición, y regularlas y ajustarlas dependiendo de las demandas de la situación. En tercer lugar, el aprendizaje autorregulado lo caracterizaría por la persecución de alguna meta, con el establecimiento de algún criterio o estándar por parte del estudiante, meta o estándar que le posibilitará supervisar y juzgar la propia ejecución y, de esta

manera, efectuar los ajustes necesarios. De este modo, “los aprendices autorregulados sostendrían metas académicas adaptativas y persistirían en sus esfuerzos con el propósito de alcanzarlas” (Pintrich y García (1991); Schunk (1994)).

Bueno, este concepto engloba tres aspectos importantes: procesos cognitivos y motivacionales, construcción y control y, logro de una meta. Entonces el autor se centra más en la habilidad intelectual que es motivada bajo sus emociones percibidas para un fin como estímulo, sin interesar el coeficiente intelectual que pueda tener, las condiciones del medio y otros factores que determinaran el aprendizaje; en este sentido lo aprecio como que se aprende una ley que debe ser cumplida sin interesar si es buena o mala con la finalidad de lograr la meta, como podría ser: realizo la tarea para salir al recreo; esto denota que todavía existen vacíos en la conceptualización del aprendizaje en sí, que a la corta no siempre serán duraderos, debido a que se deben experimentar y memorizar. Cabe destacar que la actividad autorregulada en este caso mediaría entre las cualidades elementales de la persona, algunas contextuales y el rendimiento relativo del alumno.

Considerando estas cualidades elementales, en que el proceso se establece en una referencia explicativa para el aprendizaje autorregulado describirán los factores, dimensiones o componentes implicados en el aprendizaje exitoso en el ámbito académico o estudio, para explicar las relaciones entre dichos elementos constructos, según sea el caso de una acción incidente o recíprocas, estableciendo explícitamente los nexos entre los aspectos señalados en el concepto tanto cognitivos y motivacional del aprendizaje, al que se asume un comportamiento autorregulado de la gestión activa de recursos cognitivos, motivacionales y contextuales, y se desarrolla en tres fases altamente incidentes: la fase de planificación, la fase de control y la fase de valoración.

En síntesis, las definiciones del aprendizaje autorregulado responden solo al saber del estudiante en cuanto a: aprender a aprender y no satisface a la

definición de aprendizaje de Beltrán (1993) y Shuell (1986); en el que afirma que el aprendizaje debe ser un proceso de cambio duradero de la conducta al adquirir el conocimiento. En este sentido, afirmo que es necesario incorporar la parte creativa y vivencial al aprendizaje con la habilidad de: aprender hacer y aprende ser.

#### **2.1.2.4. La autorregulación cognitiva del aprendizaje.**

Según la tercera definición, correspondiente a la definición de Pintrich y otros del aprendizaje autorregulado, el vínculo establecido de la autorregulación de la dimensión cognitiva, indican que: la fase previa o de planificación se verá determinada por tres aspectos básicos: las metas, los conocimientos previos y los conocimientos metacognitivos; la planificación en el ámbito cognitivo implicaría establecer metas concretas que guíen la cognición, para lo cual el aprendiz debe recordar o activar los conocimientos que tenga acerca del contenido a trabajar y la tarea a desarrollar y debe, asimismo, seleccionar las estrategias más adecuadas para dar solución a dicha tarea. El proceso de fijar metas es uno de los más importantes en el aprendizaje autorregulado, pues va a fijar la línea a seguir a lo largo del proceso de aprendizaje. Estas metas se van a organizar jerárquicamente de las más concretas a las más globales, siendo las metas concretas las reguladoras del proceso a corto plazo y, las globales, aun cuando sean alcanzables en términos concretos, determinarán las metas específicas y ayudarán al aprendiz a sostener su compromiso en el tiempo. Tras fijar las metas, se planifica cómo alcanzarlas; este proceso de planificación está conformado por las relaciones establecidas entre los medios contingentes y la meta final específica. Estas interrelaciones favorecen la autorregulación por ayudar al aprendiz a protegerse de otras metas menores que se le puedan presentar, de gratificación más inmediata y más fáciles de conseguir y/o más atractivas, y dirigir sus esfuerzos hacia la meta final inicialmente establecida. Además, la planificación supone una temporalización, una toma de decisión sobre los recursos necesarios y una selección de las estrategias más adecuadas para el logro de dicha meta final. Esta planificación, por otra parte, no es algo

inalterable o inamovible, sino que sufrirá adaptaciones a lo largo del proceso en función de los logros que el aprendiz vaya obteniendo y de las pequeñas variaciones que se puedan dar en las variables intrapersonales, interpersonales y contextuales.

#### **2.1.2.5. La autorregulación motivacional del aprendizaje.**

Además de afectar al nivel de interés y motivación intrínseca del individuo, la percepción de los requisitos de la tarea generará unas expectativas de resultados y de eficacia en el aprendiz. Este conjunto de creencias y valoraciones que se activan al enfrentarse a la actividad, afectará a las estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas que se toman en consideración y, en último término, al rendimiento en la actividad (McCombs (1988)). En este sentido, la planificación cognitiva del aprendizaje a la que nos referíamos antes estará fuertemente determinada por la creencia del estudiante en su capacidad para hacer las tareas componente de expectativa de la motivación-, por el interés, importancia y utilidad asignado por el estudiante a la tarea de estudio componente de valor de la motivación- y por las reacciones emocionales que el aprendiz experimente al afrontar la tarea -componente afectivo de la motivación- (Pintrich y De Groot (1990)).

Una vez iniciada la tarea de aprendizaje, el sujeto irá autoevaluándose para saber si con sus capacidades y competencias pueden tener éxito, así como para ajustar su repertorio de estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas a los requisitos de la tarea. Si las capacidades y competencias se percibiesen como bajas e insuficientes, o cuando no se dispone de las habilidades precisas, se reducirán las expectativas y las esperanzas de éxito y, probablemente, el interés y el esfuerzo predispuestos para la actividad (McCombs (1988)).

Dado que un complejo conjunto de creencias y afectos deben ser gestionados y adaptados a las tareas y demandas contextuales, el individuo podrá activar estrategias diversas tratando, por ejemplo, de controlar los pensamientos de

autoeficacia mediante lenguaje autodirigido, auto-recompensándose si se cumple la tarea, o reactivando el valor de utilidad o instrumental de la tarea, etc., estrategias éstas que le permitirán regular su propia motivación de modo que se sostenga la dedicación y compromiso con la tarea. Sin embargo, no siempre esta regulación motivacional contribuirá al sostenimiento del compromiso con la tarea y, de hecho, el aprendiz puede poner en marcha estrategias motivacionales dirigidas, por ejemplo, a reducir el valor o la importancia asignada a la tarea o la percepción de responsabilidad sobre los resultados, en aras al sostenimiento de un equilibrio emocional. Estrategias para controlar las emociones, como, por ejemplo, los auto-diálogos dirigidos para controlar la ansiedad o el desarrollo de mecanismos auto-limitantes con objeto de justificar el fracaso potencial, pueden ser adoptados cuando el individuo ve amenazadas sus creencias de competencias.

En este contexto cabe interpretar la fase de realización o de control volitivo como la fase en la que se integran los procesos de autocontrol y autoobservación (Zimmerman (2000)). El autocontrol, o control de la volición, tendría una función central en el aprendizaje autorregulado al permitir expresar la perseverancia y el esfuerzo del aprendiz en el proceso de aprendizaje. Es este control volitivo el que posibilita, por ejemplo, el empleo deliberado de estrategias de alto nivel para dirigir y controlar su atención mientras realiza las tareas. Así, mientras la motivación podría referirse efectivamente al compromiso con la actividad, el autocontrol o control de la volición haría referencia al esfuerzo por cumplir dicho compromiso. En este sentido, el esfuerzo debe observarse en el contexto de la interacción entre el aprendiz y la situación y a la luz de la existencia de una serie de recursos internos y de recursos externos o ambientales (materiales, iguales, profesores, tiempo), y donde la ausencia de estos recursos conlleva el que no se ponga en marcha el esfuerzo de la persona.

Estas estimaciones y reacciones emocionales desencadenarán juicios sobre la controlabilidad y la autoeficacia en relación a los requisitos de la tarea de aprendizaje y en torno al valor e interés atribuido a la tarea realizada, los cuales tendrán influencia positiva o negativa en las creencias motivacionales y

expectativas del sujeto en futuras tareas de aprendizaje (McCombs (1988)). De este modo, la autoevaluación, al conllevar una reacción emocional ante los logros alcanzados y una reflexión sobre las razones de los mismos, potenciará o reducirá el proceso de autorregulación en el futuro (Borkowski (1992)).

En definitiva, ligada a la autoobservación, al finalizar un aprendizaje el sujeto enjuicia y reacciona frente a los resultados obtenidos (Zimmerman (2000)). Esta fase de reflexión final, donde se evalúan resultados y se desarrollan explicaciones causales, ayuda al aprendiz a interpretar y valorar lo que ocurre y afecta a su conducta posterior mediante dos formas básicas de reacción: la satisfacción y la inferencia adaptativa (Zimmerman (2000)).

La percepción de satisfacción/insatisfacción del aprendiz lleva implícita la probabilidad de que el individuo tienda a realizar aquel tipo de tareas que le satisfagan y a evitar aquellas cuya realización le ha generado insatisfacción. Posiblemente, el nivel de satisfacción dependerá del valor o importancia de la tarea para el aprendiz. Esta estimación de valor se realizará en función de la importancia que tiene para el sujeto realizar bien la tarea -valor de logro-, del nivel de disfrute que espera alcanzar el sujeto por implicarse en ella -interés o valor intrínseco-, de la utilidad para la consecución de otras metas tanto a corto como a largo plazo -valor instrumental- y del coste que el sujeto percibe que supone implicarse o no en la tarea (Eccles (PARSONS) et al. (1983)).

Por otra parte, esta reflexión al final del proceso de aprendizaje implicará una serie de conclusiones o inferencias adaptativas o desadaptativas sobre si se deben o no modificar los procesos de aprendizaje en el futuro. Las inferencias adaptativas promoverán metas más altas y mejores formas de autorregulación futuras, mientras que las inferencias desadaptativas o defensivas, aunque contribuyan a la protección del individuo frente a la insatisfacción y los efectos negativos, también pueden repercutir negativamente al generar conductas de evitación, simplificación cognitiva, apatía, que limitarán el crecimiento personal futuro.

De este modo, tanto el autojuicio como la autorreacción que se producen al finalizar los procesos de aprendizaje conllevan una afectación en el conocimiento que tiene el aprendiz de sí mismo, del contexto y de las tareas, por lo que van a afectar a la actuación futura y, consiguientemente, son reflejo del carácter cíclico de las etapas que, en este marco teórico, conforman el aprendizaje autorregulado. En síntesis, el aprendiz autorregulado intentará dirigir, controlar y regular tanto su dimensión cognitiva, con la adopción de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas con las que el aprendiz autorregula su aprendizaje, como en su dimensión afectivo-motivacional, que concierne a las estrategias que el aprendiz emplea para controlar y regular su motivación y su afecto en el proceso de aprendizaje. Esta dimensión motivacional y volitiva hace referencia específicamente al esfuerzo del aprendiz en sus tareas, su persistencia en las mismas, su búsqueda de ayuda y la elección de una conducta u otra en función de logros alcanzados.

#### **2.1.2.6. La autorregulación contextual del aprendizaje.**

Al referimos en este trabajo a la autorregulación contextual tratamos de examinar el esfuerzo del estudiante para gestionar su conducta en función de variables características del entorno académico, como el tiempo de estudio o la ayuda de otros. En este sentido, la etapa de planificación en el área contextual aludiría a la atención que el estudiante debe prestar a la tarea y a la situación de la misma, es decir, a sus cogniciones en relación a cómo deben realizarse las tareas, a cómo se evalúan, a las normas y el clima del aula. Las percepciones del contexto y de la tarea pueden estar más o menos ajustadas o distorsionadas, pero, en cualquier caso, es en función de las mismas como el aprendiz gestionará su comportamiento, adaptándose al mismo o intentando modificar en aras de la consecución de las propias metas. Así, en la etapa de planificación contextual se atenderá, por ejemplo, a los intentos del individuo por estimar y programar el tiempo y el esfuerzo que le llevará realizar una tarea de aprendizaje.

Pero este plan puede ser sometido a variaciones si, en la fase de supervisión y

revisión, se perciben nuevos desajustes que puedan afectar al logro de las metas fijadas. De hecho, cuando se aprecian discrepancias entre las metas establecidas y los logros alcanzados, la autorregulación del comportamiento puede seguir patrones diferenciados (Lemos (1999)). El individuo puede poner en marcha de forma deliberada y reflexiva diferentes acciones, como reelaborar un modelo mental de la situación, intentar entender sus aspectos más importantes o buscar cursos de acción alternativos y posibles, dentro de una acción flexible.

#### **2.1.2.7. Motivación académica y aprendizaje autorregulado**

Resulta evidente afirmar que la motivación juega un papel clave en el aprendizaje. De hecho, tal es su relevancia, que algunos autores no dudan en considerarla como el epicentro de toda la Psicología: “La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación” (Hernández y García (1995, p.150)).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento que los psicólogos conceden a la motivación a la hora de aprender, a día de hoy no existe una aproximación unificada al término debido a la amplitud, complejidad y multidimensionalidad del mismo. A pesar de las dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado (Pintrich, et al (1991)), podemos asumir cierto consenso respecto a la definición de motivación, entendiéndola como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. (Beltrán, 1993; Hernández y García (1995)).

Si bien es cierto que en la actualidad todos los expertos o profesionales de la educación destacan la relación existente entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, no es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. No obstante, su hallazgo no gozó de una pronta aceptación, ya que no le faltaron



detractores que se negaron a creer que la motivación fuese un factor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas vertidas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

Podemos establecer, efectivamente, una línea temporal en la que el punto de partida del estudio de la motivación se sitúe en los años 20. Un primer periodo histórico, que se iniciaría en esta década y que culminaría a finales de los sesenta, podría caracterizarse por el estudio del fenómeno motivacional desde varias perspectivas teóricas, pudiendo destacar entre otras, la teoría de Freud, las teorías del condicionamiento y las teorías del drive o del impulso.

En Europa, en el campo de la psicoterapia, Freud concebía la motivación en términos de energía psíquica, defendiendo la existencia de unas fuerzas internas e inconscientes de las que personas que eran las auténticas responsables. Esta teoría infravaloraba la importancia de la cognición y de los factores ambientales, al asumir que la mayor parte de los motivos de una persona procedían de unas fuerzas internas, con frecuencia inconscientes.

Por esa época, en Estados Unidos ya sostenían los conductistas que la conducta humana estaba guiada por fuerzas externas o impulsos del medio. Desde esta perspectiva se entiende la motivación como un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o en la forma de la conducta (la respuesta), que depende del efecto de determinados estímulos o situaciones ambientales. A diferencia de las teorías freudianas sobre el inconsciente, o incluso el consciente, estas teorías concentran su atención en el análisis de la conducta manifiesta o directamente observable.

Las principales teorías del condicionamiento son: la teoría conexionista de Thorndike, el condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante de Skinner. Estas tres teorías, distintas entre sí, resaltan la asociación

entre estímulos y respuestas como el mecanismo principal para el aprendizaje.

Los principios del condicionamiento tienen utilidad práctica. Sin embargo, sus teorías ofrecen una visión incompleta de la motivación. Por un lado, no nos permiten diferenciar entre motivación y aprendizaje, al utilizar los mismos principios para explicar toda conducta. Por otro lado, al ignorar los procesos cognitivos que motivan al estudiante, el condicionamiento operante no puede dar respuesta a la complejidad de la motivación humana. El énfasis del conductismo en la regulación externa de la conducta forjó una visión reduccionista y desenfocada del concepto y obstaculizó la generación de un marco conceptual adecuado para comprender de manera completa la motivación académica. Los refuerzos y los castigos motivan a los estudiantes, pero sus efectos no son inmediatos y directos, sino que están mediados por las creencias de los individuos.

Pero el psicoanálisis y el conductismo no fueron las únicas teorías influyentes en el campo del aprendizaje y la motivación. En este amplio período, Woodworth (1918), Hull (1943), y Spence y Spence (1966), formularon las teorías del drive (impulso), que destacaban el papel de los impulsos, entendidos a modo de fuerzas internas que persiguen la homeostasis o los niveles óptimos de los mecanismos corporales, como factores internos en la explicación de la conducta. Si bien es cierto que el concepto de impulso podría explicar las conductas más sencillas de los animales y los seres humanos, también lo es que presenta dificultades para esclarecer el comportamiento complejo que caracteriza a la motivación humana (Weiner (1986)).

La influencia de estos paradigmas de corte menos cognitivo va decayendo hasta los años sesenta debido a que cada vez son más evidentes las limitaciones del papel asignado a los pensamientos, los sentimientos, las creencias, las expectativas, las metas, los valores y la voluntad del individuo a la hora de explicar su conducta. Así, el segundo gran período histórico, que podría comprender desde finales de los años sesenta hasta nuestros días, se caracterizaría

por la ampliación del estudio de la motivación y, específicamente, por la integración de constructos cognitivos estrechamente interrelacionados, como, por ejemplo, las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, los pensamientos vinculados a las metas, los afectos, los valores, las comparaciones sociales, el autoconcepto, etc.

Este marco cognitivo destaca, por tanto, el papel que las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información tienen en la motivación. Ahora la motivación es interna, no podemos observarla directamente sino a través del comportamiento del individuo, y depende de factores tanto personales como ambientales. Si bien todos los teóricos cognitivos están de acuerdo a la hora de establecer la predominancia de los procesos mentales, discreparían a la hora de valorar la importancia relativa de cada uno de ellos.

Con el enfoque cognitivo, el estudio de la motivación pasa de desarrollarse en un marco de corte cuantitativo, centrada en conceptos como homeostasis, instinto, arousal, energía, fuerzas, necesidades, impulsos internos, drive o tensión interna, intensidad de conducta, a otro más cualitativo, centrada en los procesos internos - pensamientos, valores y sentimientos-. Los investigadores reconsideran así el hecho de que la conducta humana no sólo está orientada por ciertas necesidades fundamentalmente fisiológicas o biológicas, ni sencillamente explicada por los refuerzos, positivos y negativos, aplicados tras la actuación del individuo, sino que es propositiva e intencional y está guiada por las propias creencias. El trabajo de investigación pasa de dedicarse a la explicación de la conducta infrahumana para concentrarse en la explicación de la conducta humana propiamente dicha (Weiner (1990)).

#### **2.1.2.8. La motivación académica.**

Cada uno de nuestros estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje que les planteamos de un modo peculiar, donde cuanto más positiva sea la valoración

de estas situaciones y tareas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, y mayores las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acarree la tarea (Carver y Scheier (2000)). Del mismo modo, cuando más negativo sea el signo de la valoración motivacional que realiza el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea.

No cabe duda que el conocimiento preciso de uno mismo es lo que permite ir respondiendo razonablemente a cada una de estas consideraciones, reconociendo, en cada momento, las posibilidades y limitaciones propias. Una ponderación razonable de los pros y contras es lo que llevará al estudiante a evitar, esas tareas que, en un momento determinado, superan sus habilidades, y, al tiempo, a sacar el máximo provecho de las oportunidades que se hallan a su alcance.

A partir de las definiciones clásicas de motivación a las que nos referíamos antes, a modo de conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, observamos, en primer lugar, la diferenciación de tres aspectos descriptivos del comportamiento motivado: el entusiasmo, la persistencia y la adecuación del propósito.

De este modo, el individuo evidenciará estar motivado cuando toma una decisión entre una serie de posibilidades y persevera en esa elección en pos de un objetivo. Esta triple dimensión en el análisis del comportamiento motivado nos permite sugerir que de poco servirá "activarse" o entusiasmarse con una tarea si después no persistimos en su consecución, o activarse y persistir, pero hacerlo en una dirección poco fructífera (Beltrán (1998)).

A pesar del acuerdo tácito en torno a lo que entendemos por comportamiento motivado, la explicación de este comportamiento sigue siendo difusa. Todos hemos escuchado en más de una ocasión que los malos o poco satisfactorios resultados académicos de un alumno se deben a su falta de motivación. Sin embargo, esta razón explicativa no deja de ser baladí si no somos capaces de

determinar cuáles son los procesos implicados en la activación, dirección y persistencia que caracteriza el comportamiento motivado. Es por ello que, en este trabajo, trataremos de perfilar las dimensiones o componentes que subyacen a la actuación académica motivada.

En el paradigma cognitivista actual es, probablemente, la observación multidimensional de los múltiples enfoques teóricos existentes y, consecuentemente, la clarificación conceptual, lo que nos puede ayudar a entender el fenómeno de la motivación en toda su extensión. De hecho, la definición de los constructos vinculados a la motivación acabará convirtiéndose en una tarea básica de la psicología: “una de las cuestiones claves para el futuro de la teoría e investigación motivacional se encuentra en la claridad teórica y de definición de los constructos” (Pintrich, et al (1991, p. 200)).

El valor hace referencia a las razones o motivos que subyacen a la implicación en una tarea o actividad. Este componente de valor permite contestar a la pregunta de ¿por qué motivo o con qué intención realizo esta tarea? Justamente estas razones, motivos o propósitos son los que van a conferir valor a la tarea, pues determinan cuán importante o relevante es dicha actividad para una persona y, consiguientemente, determinarán su realización o no a cargo del sujeto.

Por su parte, la expectativa aglutina las creencias y percepciones que la persona tiene sobre sí misma y sobre la actividad a la que se enfrenta, tratando de responder a la cuestión: ¿me siento capaz de abordar esta actividad? Estas autopercepciones y creencias de cada uno, más generales o específicas, se convierten en piedras angulares en la explicación de la motivación académica, ya que de poco serviría que el estudiante disponga de razones de peso para implicarse en la actividad académica si le asaltan las dudas sobre su capacidad y competencia para desarrollarla.

Finalmente, la motivación contemplaría la parte afectiva, donde se recogerían aquellas variables afectivas y emocionales que los individuos asociamos a la

actividad. Este componente, que engloba los sentimientos, las emociones y las reacciones afectivas que se generan al afrontar una actividad.

Estas variables emocionales se convierten en procesos funcionales que permiten a las personas adaptarse y responder al medio y que están estrechamente ligadas a otros componentes motivacionales, pues la consecución de metas para las que se está motivado generará reacciones emocionales positivas y, su no consecución, negativas, sosteniéndose en cada caso patrones de creencias diferentes. Además, cabe esperar que reacciones emocionales más positivas sostengan la motivación del individuo, mientras que las negativas podrían inhibir el comportamiento y generar reacciones de evitación. En último término, los perfiles afectivo-motivacionales estarán ligados a procesos psicológicos relevantes, tales como percepción, atención, memoria, aprendizaje, etc. (Fernández Abascal (1997)).

Asímismo, los estudiantes posiblemente no estarán motivados si se consideran incapaces de hacer las tareas académicas, si piensan que el resultado final en las mismas no dependerá de su trabajo, si las tareas no son interesantes o si realizarlas les genera ansiedad o tristeza. Del mismo modo, tampoco podemos suponer que el estudiante no se embarcará en aquellas actividades que le generan ansiedad y/o para las cuales no se considera capacitado o competente, ya que puede acabar dedicándole sus esfuerzos al conferirle un valor o importancia que permita superar esos inconvenientes. Es más, podemos suponer que el estudiante puede implicarse profundamente en tareas a la espera del reconocimiento o la gratitud de los demás, aun cuando no aborden actividades de interés.

En definitiva, asumiendo que todas las tareas de logro son percibidas como más o menos útiles, difíciles o valiosas, el individuo acabará comprometiéndose en la actividad cuando alcance un balance positivo entre las emociones generadas, las consideraciones personales sobre la posibilidad de afrontarla con éxito y del interés personal en la misma. Así, observando esta variabilidad causal, rica y diferenciada de un constructo motivacional multidimensional, trataremos a continuación de profundizar en el análisis de cada uno de los componentes

motivacionales definidos.

#### **2.1.2.9. Motivación de valor.**

Atkinson (1957, y 1964), en su teoría de la motivación de logro, planteó que las expectativas de éxito y el valor del incentivo eran dos determinantes situacionales relevantes de la motivación de logro, definiendo el valor del incentivo como el atractivo relativo que supone alcanzar el éxito en una determinada tarea. En 1982, Feather amplió la definición de Atkinson sobre el valor del logro, estableciendo los *valores* como creencias centrales sobre lo que el sujeto debería o no debería hacer. Estas creencias guiarían la actuación del individuo en cada contexto y estarían influenciadas tanto por las reglas sociales como por las propias necesidades psicológicas. Por lo tanto, los valores de cada sujeto influirían en la consideración de mayor o menor atractivo de la actividad y, consiguientemente, sobre la motivación de cara a alcanzar una meta determinada. Además de estas consideraciones en torno al valor del incentivo, Feather (1982) indicó que la expectativa de éxito influiría en el comportamiento del sujeto. El individuo adoptará una meta determinada cuando observa una alta probabilidad de éxito, y viceversa, por muy valiosa que fuese una meta, si el individuo considera que hay una baja probabilidad de éxito, podría acabar no adoptándola.

En la misma línea de Feather (1982), Eccles et al. (1983) proponen un modelo explicativo del rendimiento y de la elección de metas basadas en las expectativas individuales y los valores del individuo. Además, los autores ampliarán la definición del valor de las tareas diferenciando cuatro aspectos: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste.

El valor de logro podría definirse como la importancia que se le da al hecho de hacer bien una determinada tarea. De este modo, si un estudiante le da importancia al éxito en una materia, tendrá un fuerte compromiso con las tareas vinculadas a dicha materia. El valor intrínseco o interés hace referencia al interés que un individuo presenta por una tarea o por un ámbito, o la satisfacción que le

supone realizar dicha actividad. Siguiendo a Krapp, Hidi y Renninger (1992), podemos diferenciar, además, entre interés situacional e interés por el tópico. El interés situacional viene elicitado por distintos aspectos de las situaciones que las hacen más atractivas para el individuo, como su novedad, intensidad y/u otros significativos. El interés por el tópico, por su parte, se refiere al interés más o menos estable del individuo por determinados tópicos, tareas o contextos. La investigación sugiere que cuando los alumnos leen textos que les resultan interesantes, tienen una comprensión más profunda que cuando el material de lectura no les resulta interesante y esta valoración intrínseca pueden mejorar las creencias de competencia del individuo (Schiefele (1992)). El tercer aspecto del valor de la tarea tiene que ver con la percepción de utilidad, con el valor de la tarea en relación a las metas futuras del individuo. Así, aunque una tarea no despierte particularmente el interés del sujeto, este puede estar motivado en su realización considerando su utilidad a la hora de alcanzar un objetivo futuro relevante. Este valor de utilidad, por tanto, está vinculado más a razones extrínsecas, en contraposición al valor intrínseco al que nos referíamos antes.

Por último, el valor de coste hace referencia a los aspectos negativos que supone el compromiso con las tareas, bien en términos de estados emocionales negativos como estrés, ansiedad, miedo al fracaso o al éxito, bien en cuanto al esfuerzo necesario para obtener éxito en dichas tareas. Aunque no es un aspecto tan estudiado como los otros, se le suponen importantes implicaciones en los procesos de autorregulación del aprendizaje, sobre todo a la hora de estimar el esfuerzo que exigen las tareas para alcanzar el éxito y el que el alumno está dispuesto a realizar.

En las últimas décadas, una de las líneas de investigación centrales en el estudio de la motivación académica es la vinculada al enfoque de las metas académicas. Entendidas como el propósito de compromiso con la tarea, establecerían el marco general con el cual el sujeto interpreta y experimenta los contextos de logro, y se han mostrado como importantes predictores de procesos de logro y de resultados (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda (1996)).



### **2.1.2.10. Motivación de expectativa.**

En la motivación de expectativa se presenta el autoconcepto y su relevancia en los enfoques teóricos actuales tanto en el estudio de la motivación como en el del aprendizaje autorregulado (González- Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, (1997); Núñez y González-Pumariega, (1996); Núñez, J.C. et al., (1998)).

Entendiendo el autoconcepto como el conjunto de percepciones y creencias que uno tiene sobre sí mismo, podemos afirmar que la mayor parte de factores y variables que dirigen la motivación tienen como referencia dichas percepciones y creencias (percepción de control, de competencia y capacidad, autoeficacia, etc.). Funcionalmente, el autoconcepto resulta del proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback recibido de los otros significativos, convirtiéndose en la información básica para el conocimiento de las propias capacidades, preferencias, logros, valores, metas, etc.

Así, el autoconcepto estaría constituido por la interacción entre una vertiente descriptiva, la autoimagen o la autopercepción, y una vertiente valorativa, la autoestima o la apreciación valorativa de la autoimagen (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega y García (1998)). En cualquier caso, se subraya la naturaleza subjetiva del autoconcepto, basado en las propias creencias, su carácter dinámico y su organización interna, así como la incidencia del feedback de otros significativos y las fuentes de imagen social que constituyen los padres, profesores e iguales.

Dado que el vasto conocimiento sobre uno mismo almacenado en la memoria a largo plazo no podría trasladarse de inmediato a la conciencia en su totalidad en un momento determinado, los autores introducen la noción de autoconcepto operativo. El autoconcepto operativo se referiría a las representaciones contenidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características específicas de una situación particular a la que el sujeto debe responder (Núñez y González-Pienda (1994)). Al vincularse a situaciones o circunstancias determinadas, el

autoconcepto operativo, a pesar de ser menos estable y más modificable que el autoconcepto general, es verdaderamente relevante a la hora de explicar la motivación del individuo en una situación concreta. En el autoconcepto operativo es donde se desarrollan los pequeños cambios que pueden repercutir en el autoconcepto general, si bien, dado que el autoconcepto operativo está integrado por representaciones contenidas en el autoconcepto general, no suele implicar grandes discrepancias con dicho autoconcepto general, manteniéndose éste relativamente estable.

#### **2.1.2.11. Autoeficacia percibida, expectativa de resultado y creencias de control.**

Tal como señala Beltrán (1998), en el trasfondo de muchos problemas motivacionales están las consideraciones por parte de los sujetos de no poder, no ser capaz o no ser de su competencia. Así, el componente de expectativa de la motivación se vincula a las creencias de competencia o capacidad que el individuo considere poseer en relación a la tarea, así como la creencia que tenga sobre la responsabilidad de su propia actuación. De hecho, las creencias que se posean sobre la propia capacidad de aprender llevarían a los estudiantes a implicarse o a inhibirse de una determinada manera en los distintos procesos de aprendizaje y, con ello, obtener unos resultados que acaben reforzando dichas creencias. Por ello, es probable que los que creen en sus posibilidades se impliquen, se esfuercen, busquen los medios necesarios, mientras que los que no creen en sí mismos, nieguen sus capacidades y no persistan en el esfuerzo.

La información sobre el propio nivel de eficacia la obtienen los sujetos por diversas vías: de sus propias actuaciones, de experiencias vicarias, de distintas formas de persuasión y de distintos indicios psicológicos. Sin embargo, la acción de esa información no es directa y automática, sino que es elaborada por el individuo. Así, debemos diferenciar entre la información proporcionada por individuos y acontecimientos externos y la información seleccionada, valorada e integrada en juicios de autoeficacia. Esto explica, por ejemplo, que la obtención

de un alto rendimiento no implica necesariamente una mejora en la percepción de autoeficacia del sujeto, o que un feedback poco positivo conlleve un empeoramiento en la percepción de la propia capacidad. De hecho, un fracaso ocasional en la historia de éxitos de un sujeto no implica que este se resienta en su percepción de eficacia, ni que un logro por parte de un alumno dentro de un historial de fracasos académicos mejore su percepción de autoeficacia, de lo que se deduce que la autoeficacia percibida no influye de una manera directa sobre los comportamientos de los individuos. Es más, la incidencia de la percepción de autoeficacia podría ser escasa en tareas que impliquen estrategias y técnicas perfectamente dominadas por los alumnos y más relevante cuando uno se enfrenta al aprendizaje de nuevo material (Bandura (1982)). Al tiempo que una percepción de alta autoeficacia no conlleva necesariamente una actuación eficiente, dada que el sujeto puede carecer de los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta y determinada.

Además de la percepción de eficacia, a la hora de explicar el comportamiento del individuo debemos tomar en consideración las expectativas de resultado. Las expectativas de resultado hacen referencia a las creencias del sujeto acerca de los resultados de sus acciones. Así, si la autoeficacia percibida es la valoración sobre la propia capacidad para organizar y realizar una actuación determinada, la expectativa de resultado es la valoración que se hace sobre la probabilidad de obtener el resultado que se piensa a raíz de dicha actuación (Bandura (1997)). Aunque las expectativas de resultado son importantes en educación, no garantizan la implicación en el aprendizaje, ya que el hecho de que un alumno crea que se valorará positivamente una determinada actividad (expectativa positiva de resultado) no implica que se esfuerce en realizarlo, sobre todo si considera que no tiene las capacidades necesarias para realizarlo (baja autoeficacia).

Otra variable que influye en el comportamiento del individuo es la percepción de control o responsabilidad. Así, varias corrientes cognitivas señalan la

importancia que la consideración del control percibido de la tarea y de los resultados tiene en la motivación, actuando ese control percibido como potente motivador o inhibidor de la conducta en general, y del aprendizaje en particular (Schunk y Zimmerman (1994)). Diversas investigaciones han demostrado que estas creencias de control incrementan la elección personal de las tareas académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento, al tiempo que la percepción de bajo control conlleva efectos negativos sobre expectativas, motivación y emociones, afectando, por tanto, negativamente en el rendimiento académico.

#### **2.1.2.12. Motivación afectiva.**

La motivación afectiva hace referencia a las reacciones afectivas y emotivas ante la tarea. En el ámbito académico, este componente hace referencia a si a los alumnos les gustan o les disgustan los profesores, si se sienten aceptados o rechazados, si se sienten orgullosos de sí mismos o se sienten avergonzados por sus resultados o alguno de ellos, etc. Como vemos, estas emociones están asociadas a contextos sociales, aunque debemos diferenciar entre las dirigidas a uno mismo y las dirigidas hacia los demás, pero estando ambos tipos entrelazadas (Graham, J. (1996)) y pudiendo ser explicadas por los mismos principios, que son básicamente los que conforman la teoría de la atribución de Weiner (1974, 1986). Weiner indica que parte de la premisa de que sentimos conforme pensamos, por lo que las cogniciones son condicionantes suficientes de las emociones, e indica que el comportamiento depende de pensamientos y sentimientos (Weiner (2000)). Concretamente, se ha encontrado que en situaciones de logro, el resultado de la acción, la atribución realizada a dicho caso concreto y la dimensión causal implicada eran los principales determinantes de las emociones.

La premisa básica sobre la que se asienta la teoría de la atribución es que las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas (Pardo y Alonso Tapia (1990)). Esta tendencia a buscar las causas de ciertos sucesos le confiere la característica de ser agente motivador, pues no sólo

satisface la curiosidad y la sorpresa, sino también ayuda a comprender y a controlar dichos sucesos. Tal y como señalan Pardo y Alonso Tapia (1990), aunque esta teoría atribucional de la motivación de logro se basa en la expectativa de meta y el valor de meta, ambos componentes sólo se pueden entender bajo el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida. Así, en un principio, un resultado conllevará en el sujeto una reacción afectiva, iniciándose el proceso atribucional. Es decir, ante un buen resultado, el sujeto se sentirá satisfecho y le atribuirá, a continuación, las razones a dicho resultado, sobre todo si resulta inesperado, negativo o importante para el individuo. En la determinación de las causas influyen una serie de variables denominadas por Weiner como antecedentes causales, en las cuales se engloban todas las experiencias significativas del sujeto en relación con el resultado obtenido, tales como: su historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

El siguiente paso, según Weiner, consiste en las atribuciones causales que el sujeto realiza para explicar el resultado obtenido. Aquí, aunque esfuerzo, capacidad, suerte y dificultad de la tarea suelen ser las causas del éxito o fracaso en la tarea, también influyen otros factores como: estado de ánimo, fatiga, ayuda o no del profesor, etc. (Alonso Tapia (1991)). De todas formas, para Weiner lo realmente importante para la motivación no son las atribuciones causales en sí mismas, sino las características que tenga cada causa. Por ello, propone tres dimensiones en las que clasificar los factores causales mencionados: la dimensión interna-externa, la dimensión estable-inestable y la dimensión controlable-incontrolable.

#### **2.1.2.13. Motivación académica y aprendizaje autorregulado.**

En los últimos años hay numerosos autores que estudian cómo los alumnos se convierten en reguladores de su propio aprendizaje, construyendo sus propias herramientas cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne (1995)). Definiendo el aprendizaje autorregulado como “el proceso a

través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas” (Schunk y Zimmerman (1994, p. 309)), se entiende el carácter eminentemente constructivo y dirigido a metas. En este contexto, donde el estudiante debe establecer metas realistas y utilizar un amplio número de recursos, se comprende que “la combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices autorregulados” (Paris y Byrnes (1989, p. 169)). Tal y como hemos observado en el primer capítulo de este trabajo, distintas perspectivas teóricas comparten una misma definición de aprendizaje autorregulado, entendiéndolo como aquel donde el alumno es un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, tanto a nivel metacognitivo, como motivacional y conductual. De esta definición se deriva el énfasis en una serie de condiciones personales como el sentido de autoeficacia, voluntad, compromiso y conciencia metacognitiva, al tiempo que la impulsividad, las bajas metas académicas, la baja autoeficacia, el escaso control y las conductas de evitación podrían asociarse a una menos eficiente autorregulación en el propio proceso de aprendizaje.

La perspectiva de estudio del aprendizaje autorregulado atendiendo a la necesidad de que los aprendices se perciban competentes, capaces de controlar su propio aprendizaje y de autodeterminar sus acciones y conectados afectivamente al ambiente en que se desarrollan (Connell (1990); Zimmerman (1995)), refleja la importancia del componente “humano” (Zimmerman (1995)) o “caliente” (García y Pintrich (1994)), olvidado durante mucho tiempo.

El aprendiz no sólo va a construir conocimientos en el proceso de aprendizaje, sino que también va a elaborar representaciones de cómo percibe la propia situación didáctica si es estimuladora e interesante o abrumadora e inalcanzable-, y de cómo se percibe a sí mismo en el proceso de aprendizaje competente, capaz e interesante en sus interrelaciones con profesores y compañeros, o todo lo contrario, incompetente, con pocos recursos y poco hábil en las interrelaciones con los demás. Así, tal y como ya hemos observado, el aprendizaje autorregulado

está vinculado, en primer lugar, al establecimiento de metas y a una planificación para alcanzarlas, lo que implica, entre otros aspectos, una coordinación entre las distintas acciones a desarrollar y su dirección a unos fines, transformando, como indica Lemos (1999), actividades segmentadas en acciones significativas. Por otra parte, la percepción del aprendiz sobre su propia competencia y eficacia es un elemento clave en la orientación de meta que adopte, así como en su nivel de motivación. Es por ello que Pintrich (1989) señala que las respuestas que el aprendiz dé, a si es capaz de hacer y de tener éxito ante una tarea, serán las que marquen su implicación motivacional, la calidad de su proceso de aprendizaje y el resultado alcanzado.

Además de la percepción de autoeficacia, el aprendizaje autorregulado remite al poder automotivador del autoconcepto en forma de posibles yoés. De tal modo que, además de observar la influencia de la percepción que se tenga del yo en un determinado momento de aprendizaje, el aprendizaje estará influido por el yo que se quiere llegar a ser o el yo que no se quiere llegar a ser. La imagen de uno mismo en el futuro, actuando como regulador de la conducta de cara a obtener un “yo futuro deseado”, evitar un “yo futuro temido” o cambiar un “yo presente negativo”, podría convertirse en un incentivo de cara a la consecución del objetivo deseado (González y Tourón (1992)) y podría explicar aspectos motivacionales como el esfuerzo, la persistencia ante las dificultades, la constancia o la elección de tareas (González Torres (1997)).

Desde esta perspectiva observamos al aprendiz como un todo, donde lo que hace y los resultados que obtiene no dependen en exclusiva de sus capacidades cognitivas, sino también de la imagen de sí mismo y de su interés e implicación en el proceso de aprendizaje. De hecho, el concepto de aprendizaje autorregulado toma en consideración tanto aspectos cognitivos y metacognitivos como aspectos de carácter afectivo-emocional, como las necesidades, expectativas y metas del aprendiz, las cuales permiten hacer o no hacer lo que se espera que haga (Boekaerts (1999)).

De todas formas, y a pesar de los trabajos realizados, aún no se puede describir con exactitud el proceso de desarrollo del aprendizaje autorregulado ni disponemos de suficiente investigación para explicar por qué unos alumnos toman la responsabilidad de autorregular su propio aprendizaje y lo alcanzan, y otros fracasan en el intento (Boekaerts (1995 y 1996)). Lo que sí conocemos es que, aquellos que autorregulan su propio aprendizaje, son conscientes cognitiva y motivacionalmente de lo que hacen y de lo que precisan hacer para lograr con éxito sus objetivos. Y, por otra parte, presentan un equilibrio positivo entre las creencias que tienen de sí mismos, la tarea o materia de estudio y las razones que explican su implicación.

Tomando en consideración las fases de la autorregulación, en el área motivacional el aprendiz autorregulado debería reunir una serie de “condiciones”. Así, al inicio de la actividad de estudio, el aprendiz autorregulado debería: (a) tener claro que el desarrollo de la tarea y sus resultados dependerán de sí mismo; (b) creer que posee suficiente capacidad para aplicar de manera eficaz sus conocimientos y destrezas en los nuevos aprendizajes; (c) creer que su implicación en los nuevos aprendizajes conllevará incentivos positivos; (d) tener cierto interés por el nuevo aprendizaje (percepción de valor, utilidad, importancia) y (e) establecer algún tipo de meta que oriente su proceso de estudio (ejemplo, mejorar sus propios conocimientos o destrezas).

En la fase de control, durante la cual se desarrollan los procesos de estudio, el aprendiz autorregulado debería mantener su creencia de ser suficientemente competente para desarrollar positivamente la actividad de aprendizaje, percibir que sigue dependiendo de él alcanzar la meta de estudio y que progresa en la dirección adecuada hacia dicha meta establecida. Al finalizar una actividad de estudio, el aprendiz autorregulado debería mantener y/o optimizar sus creencias de autoeficacia, promover la dedicación futura de tiempo y esfuerzo a las actividades de estudio y potenciar el planteamiento de nuevas metas académicas.



De todas formas, este equilibrio entre creencias, razones y emociones o reacciones afectivas es difícil de determinar empíricamente, ya que depende, con bastante probabilidad, de la historia personal de cada sujeto. Así, habrá estudiantes que persistan en plantear metas desafiantes y en dedicar tiempo y esfuerzo en alcanzarlas a pesar de no percibir una autoeficacia muy positiva o no tener una percepción clara y motivadora de los progresos realizados en tareas de aprendizaje previas, mientras que otros pronto deciden no esforzarse o se plantean metas vinculadas a la evitación de su implicación académica.

En tal sentido, la autorregulación debe entenderse en el contexto académico como una graduación en la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y debería estudiarse tanto en su vertiente cualitativa como en la cuantitativa, es decir, se deben establecer tanto las creencias, razones, emociones y procedimientos que sostiene el alumno, como su frecuencia y efectividad. El estudio en este sentido de la autorregulación motivacional podría facilitarnos no sólo el desarrollo de un marco teórico y otra forma de abordar la motivación académica, sino también que podría indicarnos pautas de actuación e intervención en el aula.

Desde este punto de vista, la motivación en el aula debe tender al desarrollo de la automotivación en la actividad de aprendizaje. En este sentido, afirma Beltrán (1998, p.43), que “mientras sigamos enfocando la cuestión de la motivación en el sentido de cómo ayudar al alumno, no encontraremos solución. El tema es que ayudemos al alumno a generar mecanismos de automotivación, pero para todo, para el estudio, para el rendimiento profesional, para su convivencia con los compañeros, es decir, que realmente lleguemos a un aprendizaje autorregulado, autónomo, a crear verdaderas personas, no sujetos pasivos o dependientes”. Aun siendo tarea difícil y variable en función del nivel educativo del que hablemos, el aprendizaje autónomo y autorregulado, así como los mecanismos de automotivación asociados, debieran ser un objetivo a conseguir a lo largo del proceso educativo.

A pesar de la relevancia de los recursos personales y asumiendo que la motivación es inherente al alumno, no a la tarea o al propio proceso de aprendizaje, la actuación del profesor en el aula mantiene una fuerte influencia sobre la motivación de los alumnos. Como indica Alonso Tapia (1995, pp. 182- 183), “el aprendizaje, y el grado en que los alumnos se interesan y se esfuerzan en aprender, es algo que se produce en un contexto. Los profesores, al definir objetivos de aprendizaje, presentar información, proponer tareas, responder a las demandas de los alumnos, evaluar el aprendizaje de éstos y ejercer el control y la autoridad, crean entornos de aprendizaje que afectan no sólo al aprendizaje, sino también a la motivación”. Desde estos planteamientos, el proceso de enseñanza se convierte en un elemento fundamental en la explicación de la motivación para aprender siempre que se dirige a fomentar la confianza y las expectativas positivas, a evidenciar el valor de los aprendizajes y a ayudar a los alumnos a permanecer comprometidos con la tarea (Woolfolk, (1999)).

#### **2.1.2.14. El componente de valor de la motivación: las metas académicas.**

Tal y como se ha señalado en el capítulo anterior, el constructo motivacional puede analizarse en componentes o dimensiones fundamentales: el componente motivacional de valor, el componente motivacional de expectativa y el componente afectivo de la motivación. En consonancia con los objetivos del trabajo, este capítulo trata de profundizar en el componente motivacional de valor, donde se integran los porqués que llevan a un individuo a comprometerse en la actividad, por tanto, se refiere a sus metas y sus creencias sobre la importancia e interés de las tareas académicas (Beltrán, (1998)).

Habitualmente las teorías motivacionales mencionan la existencia de algún tipo de intención, meta o propósito en la conducta humana, y, además, existen coincidencias significativas en la conceptualización de la orientación a metas. Así, mientras que para Midgley, Kaplan y Middleton (2001, p. 77) las metas

de logro son “los objetivos e intenciones de una conducta que son percibidos o perseguidos en un contexto apropiado para mostrar competencia”, Linnenbrink y Pintrich (2002, pp. 197-198) sostienen que “la orientación general a metas representa un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación: un sistema o esquema organizado de aproximación, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro”, e “incluye un gran número de pensamientos sobre los objetivos, la competencia, el éxito, la capacidad, el esfuerzo, los errores y los criterios de evaluación”. En este trabajo asumimos que, efectivamente, los pensamientos y comportamientos se dirigen a unas metas y unos estándares, y éstos permiten regular y ajustar nuestra motivación y nuestras estrategias durante esas actividades de aprendizaje, convirtiéndose en el punto de transacción entre la motivación y la cognición (Schutz (1994)). De este modo, las metas reflejan "el deseo de desarrollar, conseguir y demostrar competencia en una actividad, y pueden influir en el modo en que los estudiantes se aproximan a sus tareas académicas y en las experiencias que viven" (Harackiewicz, Barron y Elliot (1998, p. 2)).

A pesar de esta coincidencia, son múltiples las terminologías empleadas para referirse a las metas académicas: metas de aprendizaje versus metas de rendimiento, atención orientada a la tarea versus atención orientada al yo, orientación intrínseca versus orientación extrínseca, metas de dominio o maestría versus metas de ejecución y rendimiento; y de hecho, todavía no existe un consenso completo en relación al léxico propuesto. Sin embargo, a pesar de los diferentes matices que puede haber en las definiciones planteadas por los distintos autores, existen suficientes puntos en común que nos permiten tratar las distintas metas académicas de forma similar (Pintrich (2000c); Valle y Cabanach, (1998)). Además, la investigación llevada a cabo sugiere que aquellos estudiantes con una orientación motivacional que implique metas de dominio o aprendizaje y de desafío se implicarán en más actividad metacognitiva, en mayor uso de estrategias cognitivas y en una gestión más efectiva del esfuerzo (p.e. Ames y Archer (1988); Dweck y Elliot (1983); Meece, Blumenfeld y Hoyle (1988), Nolen (1988)).

### **2.1.2.15. Aproximación conceptual a las metas de logro.**

Desde las primeras conceptualizaciones de motivación de logro, los teóricos han incorporado explícitamente la dicotomía de aproximación-evitación refiriéndose a sujetos que aspiran a lograr competencia y sujetos que tratan de evitar la incompetencia. Así, Lewin, Dembo, Festinger y Sears (1944) proponían el deseo de éxito y el deseo de evitar el fracaso como dos orientaciones motivacionales diferentes determinantes del comportamiento de aspiración. En la misma línea, McClelland (1951, p. 202) propone la existencia de “al menos dos tipos de motivación de logro, uno de los cuales parece estar orientado alrededor de la evitación del fracaso y el otro alrededor de la meta más positiva de alcanzar el éxito”. Por su parte, la formulación teórica de Atkinson (1957) trata de encuadrar matemáticamente el deseo de lograr el éxito y el deseo de evitar el fracaso, tanto desde una perspectiva motivacional como en términos de tendencia resultante de logro, constituyéndose en importantes determinantes del comportamiento de logro.

Luego se introduce la aproximación a metas de logro dentro del campo de la motivación, en este marco, se definieron tres tipos de metas de logro (Dweck y Elliot (1983)): una meta de aprendizaje, centrada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea –orientación de aproximación–; una meta de rendimiento o de implicación del yo, dirigida hacia el logro de juicios favorables respecto a la competencia, también una orientación de aproximación; y una meta de rendimiento o de implicación del yo dirigida a evitar juicios desfavorables sobre la competencia, orientación de evitación.

En la actualidad, la teoría de las metas constituye el enfoque predominante para analizar la motivación de logro, y la mayoría de los teóricos actuales proponen marcos de trabajo similares a los de los modelos revisados de Dweck y Nicholls. En este sentido, Ames y Archer (1988) sostienen que estos marcos teóricos de las metas de logro son conceptualmente lo suficientemente similares como para justificar la convergencia en la distinción entre metas de dominio (aprendizaje, dominio o implicación en la tarea) y metas de rendimiento

(rendimiento, habilidad, implicación del yo o competitiva).

Desde una perspectiva unificadora, las metas académicas reflejarían el deseo de desarrollar, lograr o demostrar competencia en una actividad (Dweck (1986); Spence y Helmreich (1983)) e influirían en cómo los estudiantes se aproximan a y experimentan su trabajo académico. Así, mientras que las metas de rendimiento establecerían estándares normativos y promoverían la demostración de habilidad en relación a los otros, las metas de dominio serían autorreferidas, se centrarían en el desarrollo de habilidades y competencias en relación a las tareas y a la propia ejecución anterior.

A principios de los años noventa, Hayamizu y Weiner (1991) propusieron en su trabajo la existencia de una meta de aprendizaje y dos de rendimiento. Estos autores diferenciaron entre una meta de rendimiento que tenía que ver con el esfuerzo de los estudiantes por obtener la aprobación de padres y profesores, evitando su rechazo (metas de refuerzo social), y una meta vinculada al esfuerzo del estudiante por obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro). Esta misma estructura, donde las metas académicas se constituyen por tres dimensiones, una meta de aprendizaje y dos de rendimiento – metas de refuerzo social y metas de logro-, también se ha encontrado en estudios desarrollados en nuestro país con alumnos entre 10 a 14 años (Núñez y González-Pienda (1994); Núñez, González-Pienda, García, González y García, (1995)) y con sujetos universitarios (Núñez y González-Pienda (1994); Piñeiro (1998)).

De este modo, en primer lugar, comienza a profundizarse en la orientación al rendimiento diferenciando dos formas de regulación, una de aproximación, que incitaría al sujeto a moverse hacia situaciones finales positivas o deseadas, y otra de evitación, que impulsaría a los sujetos a huir de ciertos estados negativos o no deseados o a impedir que estos acontezcan. Se construye así un planteamiento teórico de tres metas académicas independientes entre sí: metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del rendimiento y metas de aprendizaje.

Las metas de aproximación al rendimiento (performance – approach), focalizadas

en el logro de la superioridad y competencia en relación a otros, sostendrían una vinculación positiva con el rendimiento académico y predecirían el esfuerzo, la persistencia, el rendimiento en los exámenes y el procesamiento superficial de forma positiva (Elliot, McGregor y Gable (1999)). Las metas de evitación del rendimiento (performance – avoidance) se centran en la evitación del fracaso e incompetencia respecto a otros, evidenciaría relaciones negativas con el interés, el rendimiento y el procesamiento profundo y, probablemente, sostendría una vinculación positiva con un procesamiento más superficial de la información (Elliot et al. (1999)). Las metas de aprendizaje, que seguirían entendiéndose a modo de búsqueda y desarrollo de la competencia y del dominio de la tarea, guardarían una relación positiva con el interés, el esfuerzo, la persistencia y el procesamiento profundo.

En el 2000, desarrollando una analogía respecto a la dicotomía establecida para las metas de rendimiento, Pintrich sugiere el desarrollo de dos regulaciones, de aproximación y evitación, también para las metas de aprendizaje. De este modo, el autor plantea una matriz teórica de 2 X 2, que relaciona la orientación general, al aprendizaje o al rendimiento, con el estado, de aproximación o de evitación.

Las metas de aprendizaje en su tendencia de evitación estarían centradas en la evitación del “no dominio” o el “no aprendizaje o comprensión” de las tareas. Los estándares utilizados para ello reflejarían una preocupación por no hacerlo mal respecto a uno mismo o a la tarea. En un intento de ejemplificar esta orientación motivacional, se ha hecho referencia al estudiante perfeccionista que evita específicamente las equivocaciones, cometer errores o trabajar incorrectamente, lo que, probablemente, le llevará a afrontar las tareas de una manera peculiar y claramente diferenciada de otros perfiles motivacionales.

A pesar del atractivo de la sugerencia de Pintrich, y aun disponiendo de apoyo empírico que avala la diferenciación entre las regulaciones de aproximación y evitación de las metas de rendimiento, las metas de evitación del aprendizaje no

disponen todavía de la suficiente clarificación teórica ni de apoyo empírico. En cualquier caso, en términos generales, Higgins (1997) considera que una vertiente de aproximación conduciría a los sujetos a moverse hacia estados finales positivos o deseados, a intentar promover que se produzcan, mientras que una vertiente de evitación o prevención los dirige a distanciarse de estados finales negativos o no deseados, con el fin de evitar que sucedan.

Por otra parte, los teóricos de la motivación han reexaminado el constructor de meta de rendimiento y están argumentando que este puede ser demasiado general, dando lugar a equívocos teóricos en sus características y componentes diferenciadores. De hecho, se diferenciaron entre metas de rendimiento extrínsecas y metas de rendimiento vinculadas a la capacidad (Midgley, Arunkumar y Urdan (1996); Urdan (1997)).

Tomando en consideración esta dicotomía, podríamos diferenciar entre estudiantes orientados a metas extrínsecas de rendimiento, centrados en la obtención de recompensas externas (buenas calificaciones, aprobación de los padres,) y en evitar sanciones o penalizaciones externas, y otros orientados hacia metas relativas a la capacidad, preocupados por la competencia definida por comparación social, es decir, preocupados en rendir más y en evitar parecer menos competentes que otros.

En el análisis de las metas de rendimiento, Elliot y sus colegas desarrollan una formulación teórica diferenciando entre metas de aproximación a la ejecución, donde los sujetos pueden estar motivados positivamente a rendir más que los demás y demostrar su competencia, y metas de evitación de la ejecución (Skaalvik (1997)), donde los sujetos pueden estar motivados negativamente e intenten evitar el fracaso. (Elliot y Church (1997); Elliot y Harckiewicz (1996)).

Estas distinciones teóricas sobre el tipo de metas vinculadas al rendimiento dan lugar a ciertas confusiones. Así, mientras que las metas relativas a la capacidad y las metas de aproximación a la ejecución se asemejan, y tanto Elliot como

Wolters et al. (1996) señalan la posibilidad de encontrar efectos positivos sobre la motivación y el rendimiento, las metas extrínsecas y las de evitación de la ejecución son considerablemente distintas, si bien ambos tipos podrían tener efectos menos positivos sobre la motivación y el rendimiento (Elliot y Harackiewicz (1996); Skaalvik (1997); Wolters et al. (1996)).

#### **2.1.2.16. Diferencias individuales en la adopción de metas de logro.**

En cualquier caso, la investigación sí ha puesto de manifiesto que la orientación a metas podría estar determinada por las diferencias individuales y por distintas limitaciones situacionales (Ames (1992)). Así, variables como el autoconcepto o las experiencias previas del individuo podrían hacer percibir a los sujetos como más adecuados un tipo de metas que otras, dando lugar, consiguientemente, a distintas conductas, cogniciones y afectos. De hecho, posiblemente los sujetos que desarrollan y mantienen percepciones positivas en torno a su capacidad informan de expectativas de rendimiento más altas, un mayor control sobre el aprendizaje y un mayor interés en el aprendizaje por razones intrínsecas (Covington (1992); Harter y Connell (1984)).

Por su parte, Nicholls (1984) desarrollo un marco teórico que nos permite comprender las relaciones entre las orientaciones a metas de logro y las concepciones que sobre la capacidad sostienen los individuos. Concretamente, el autor se refiere a sujetos que consideran su inteligencia como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo, es decir, sujetos con una “concepción diferenciada de la inteligencia”, y a individuos que consideran la inteligencia como un rasgo modificable en función de su esfuerzo, por tanto, con una “concepción menos diferenciada de la inteligencia”. Desde esta perspectiva, las creencias de que un mayor esfuerzo supone menor capacidad, y viceversa, y las creencias de que cuanto mayor sea el esfuerzo, mejor será el aprendizaje y, con ello, mayor la capacidad, guiarían la elección de metas en contextos de logro (Meece (1994)).



Así, una “concepción menos diferenciada de la inteligencia”, donde la capacidad puede optimizarse con la inversión de esfuerzo, podría asociarse a las metas de dominio o aprendizaje (Dweck y Bempechet (1983); Dweck y Legget (1988); Nicholls y Miller (1984)), ya que los sujetos con una concepción incremental de la capacidad preferirán tareas más difíciles, nuevas y desafiantes de las que puedan aprender (Dweck y Bempechet (1983)). Mientras, sostener una “concepción más diferenciada de la inteligencia” podría asociarse, en mayor medida, a la adopción de metas centradas en el yo, dirigidas a la defensa de la propia competencia frente a los demás y/o a obtener juicios favorables respecto a la capacidad (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda (1996)). La orientación al yo podría así caracterizarse por la preocupación por la capacidad, por el grado en que se observa el éxito dependiente de la capacidad (Nicholls et al (1989)) y por la creencia de que un mayor esfuerzo implica una menor habilidad (Jagacinski y Nicholls (1984)).

Es conveniente en este punto resaltar también la convergencia existente entre las metas adoptadas por el individuo y las creencias sobre las causas del éxito académico (Nicholls (1992); Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick (1989); Thorkildsen (1988)). De hecho, para los estudiantes, el éxito puede significar poner de manifiesto su superioridad, agradar al profesor y/o comprender un tema, así que, para comprender cómo el estudiante alcanza el éxito, debemos atender a cómo se define éste (Nicholls (1992)).

La investigación sobre orientaciones a metas ha mostrado que los alumnos elaboran atribuciones más adaptativas bajo condiciones individuales, autorreferidas y de dominio, que bajo condiciones de competitividad (Ames y Archer (1988); Elliot y Dweck (1988)). Concretamente, Elliot y Dweck (1988) sugieren que los estudiantes que adoptan metas de rendimiento desarrollan, normalmente, respuestas menos adaptativas frente el fracaso cuando muestran falta de confianza para obtener juicios positivos sobre ellos mismos. Por ello, es posible que las metas de rendimiento estén relacionadas con comportamientos que debilitan el aprendizaje, especialmente cuando estos se

asocian a creencias autorreferidas que puedan influenciar en el nivel en que estas metas se persiguen y se logran (Wentzel (1992)).

#### **2.1.2.17. Consecuencias de la orientación a metas de logro.**

Todas las teorías motivacionales establecen algún tipo de meta, propósito o intencionalidad al comportamiento humano. Como señala Wentzel (1992), se establece, como presupuesto básico, que las personas establecen metas por sí mismas, y que estas pueden ser unos potentes motivadores del comportamiento. y desde la perspectiva cognitiva de las teorías de la motivación, se asume que las metas son representaciones cognitivas de los diferentes propósitos que los alumnos adoptan en distintas situaciones de logro (Dweck y Elliot (1983); Dweck y Legget (1988); Pintrich y Schrauben (1992)). Como señalan diferentes investigadores, los diferentes tipos de metas que persiguen los alumnos son importantes porque van a elicitar patrones motivacionales cualitativamente distintos que contribuyen a la autorregulación deliberada de las tareas académicas (Ames y Archer (1988); Dweck (1986); Elliot y Dweck (1988); Pintrich y Schrauben (1992)). Siguiendo la revisión que Ames (1992) realiza sobre metas académicas, vemos que destaca considerables evidencias de los efectos beneficiosos de las metas de dominio frente a las de rendimiento en un amplio rango de variables educativas relevantes, como son, por ejemplo, optar por tareas desafiantes (Ames y Archer (1988)), mostrar una mayor implicación en los procesos de aprendizaje (Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick (1989)) o usar estrategias de estudio efectivas (Nolen y Haladyna (1990)). Por otra parte, hay evidencias que sugieren que los estudiantes que optan por metas de rendimiento tienden a evitar el desafío, usar estrategias de aprendizaje superficiales y minimizar el esfuerzo y a tener dificultades en la resolución de problemas (Graham y Golan (1991); Meece et al. (1988); Nolen, Pintrich (1989); Utman, (1997)).

Los estudiantes que sostienen una meta de dominio (Ames y Archer (1988)), de incentivo en la tarea (Maehr y Braskamp (1986)), implicación en la tarea o meta

de aprendizaje (Elliot y Dweck (1988)), quieren desarrollar su competencia sobre una tarea o incrementar su comprensión de una materia, anticipando que este fin se logrará mediante el trabajo duro. Es decir, la orientación a metas de dominio ha sido asociada al deseo de mejorar en la comprensión de un tópico (Ames y Archer (1987)), a la elección de tareas difíciles más que de tareas fáciles (Ames y Archer, 1988; Elliot y Dweck (1988)), centrada en atribuciones de esfuerzo más que de habilidad (Ames y Archer (1988); Nicholls, Patashnick y Nolen (1985)) y al uso de estrategias de aprendizaje más efectivas (Ames y Archer (1988); Meece et al. (1988); Nolen (1988)).

Los alumnos que sostienen una meta de rendimiento (Ames y Archer (1988); Elliot y Dweck (1988)), de aliciente/incentivo al yo (Maehr y Braskamp (1986)) o de implicación del yo (Nicholls et al. (1985)), están preocupados, sobre todo, por demostrar su capacidad (u ocultar una falta percibida de esta) para rendir por encima de otros, particularmente si el éxito se logra con poco esfuerzo, tienen tendencia a evitar tareas desafiantes (Elliot y Dweck (1988)), con sentimientos negativos como la deshonra o la vergüenza tras bajo rendimiento (Elliot y Dweck, 1988; Jagacinski y Nicholls (1987)), y suelen usar estrategias de aprendizaje “superficiales” vinculadas al aprendizaje mecánico o repetitivo (Meece et al. (1998)). Además, la propensión a estas actitudes y comportamientos no adaptativos es más pronunciada en estudiantes que sienten una falta de capacidad (Dweck (1986)). Esta orientación al rendimiento está centrada en demostrar la competencia frente a otros, por ello, el miedo a parecer incompetentes impulsa a los estudiantes a ocultar su incompetencia a corto plazo y a no hacer mucho por incrementar el aprendizaje a largo plazo. Covington (1984a, 1984b) se refiere a este hecho como la protección del alumno de su sentido de autovalor.

Esta diferenciación entre metas de dominio y de rendimiento, aún teniendo su valor como aproximación teórica al tema de las metas académicas, no implica que no existan diversas razones para considerar las metas de rendimiento relativamente adaptativas en el contexto académico (Harackiewicz et al. (1998)).

### **2.1.2.18. Metas de logro y patrones motivacionales.**

Las metas adoptadas por los individuos tienen una importancia teórica fundamental en la explicación de los patrones motivacionales de su comportamiento (Pervin (1982)), sugiriendo la investigación que patrones positivos o negativos de la cognición y el afecto en una actividad de logro podrían ser elicitados por diferentes metas (Ames y Ames (1984); Dweck (1986); Nicholls (1984, 1989)). En este sentido, Dweck (1986) sugiere la diferenciación entre un patrón adaptativo (mastery oriented) y uno desadaptativo (helpless), hipotetizando la adopción de metas como meta de dominio en el primer caso y metas de rendimiento en el segundo. De este modo, podríamos asumir que los patrones más adaptativos se asociarían a quienes buscan incrementar la competencia adquiriendo nuevos aprendizajes (meta de aprendizaje), mientras que patrones más desadaptativos podrían asociarse a quienes tratan de demostrar a los demás su competencia (meta de rendimiento) (González Torres (1997); González Torres y Tourón (1992); Núñez y González-Pumariega (1996)).

Esta diferenciación entre patrones motivacionales se ha intentado definir en términos de ciertos procesos cognitivos y afectivos en numerosas investigaciones (Covington (1984; 1976); Dweck (1986); Nicholls (1984b)). Así, un patrón motivacional adaptativo implicaría: (a) una creencia en la covariación entre el esfuerzo y el resultado; (b) la confianza en que la capacidad de uno puede mejorar; (c) un sentimiento de satisfacción cuando se aplica un esfuerzo ante tareas difíciles y cuando ese esfuerzo lleva al éxito personal; (d) una preferencia por tareas desafiantes y; (e) el uso de estrategias efectivas ante la tarea (Dweck (1986)). Mientras, un patrón motivacional desadaptativo se evidenciaría cuando los sujetos muestran una ineficaz cognición de la tarea y autoevaluaciones negativas frente las dificultades (Dweck y Repucci (1973)). Según Covington (1984), este patrón motivacional negativo se derivaría del énfasis excesivo sobre la capacidad y el rendimiento, las comparaciones sociales y competitivas, y unas expectativas poco realistas que amenazan el autovalor del sujeto. En este sentido, son importantes las investigaciones que sugieren que la comparación social puede ser uno de los factores más relevantes a la hora de explicar ese

patrón motivacional negativo (p. e. Ames y Ames (1984)). Partiendo de una hipótesis más compleja, se ha sugerido también que la competencia percibida sería un moderador crucial de los efectos de las metas de logro (Elliot y Dweck (1988)). Sin embargo, aunque se pueden sugerir efectos negativos de la orientación a metas de rendimiento cuando la autoeficacia percibida es baja (Dweck y Leggett (1988)), los efectos de negativos de esta orientación motivacional son menos importantes cuando la competencia percibida y el rendimiento son buenos (Covington y Omelich (1984); Elliot y Dweck (1988)), e, incluso, estudios recientes no han encontrado evidencias sobre este papel moderador de la competencia percibida en el contexto de las metas de rendimiento (Elliot y Church (1997)).

#### **2.1.2.19. Múltiples metas: perfiles motivacionales de los estudiantes.**

De los trabajos que daban cuenta de los efectos positivos de las metas de rendimiento, comenzaron a desarrollarse trabajos con el objeto de identificar en qué condiciones se producían dichos efectos y de evaluarlos al margen de las metas de dominio, dado que los efectos positivos de estas no implicaban necesariamente efectos negativos de las metas de rendimiento (Harackiewicz et al. (1998)).

El hecho de que las metas de rendimiento puedan ser independientes de las metas de dominio requirió una evaluación tanto de sus efectos independientes como de su funcionamiento junto a metas de dominio y a otros factores situacionales y personales. Así, diferentes investigaciones parecen confirmar la posibilidad de múltiples metas (Piñeiro (1998)) o, incluso, que el estudiante de éxito optará por ambos tipos de metas, caracterizándose por su capacidad de coordinarlas en las diferentes situaciones de logro (Wentzel (1991)). Lo que parece claro es que, aunque en la mayoría de los estudios se hayan comparado habitualmente estudiantes con altas metas de aprendizaje con aquellos que mostraban altas metas de rendimiento, estos dos tipos de metas no se pueden considerar como extremos opuestos de un continuo (Wolters et al. (1996)).

Estas evidencias sugieren, por tanto, que las metas de rendimiento y de dominio son relativamente independientes, por lo que los alumnos pueden optar por elegir una de ellas de forma dominante, elegir los dos tipos o ninguna de ellas. Desde esta perspectiva, cabe asumir la posibilidad de que los estudiantes adopten múltiples metas, lo que requerirá el desarrollo de investigación que trate sobre los efectos simultáneos de ambos tipos de metas y una valoración del papel de su interacción sobre la motivación y el rendimiento del estudiante.

A este respecto, algunos investigadores señalan que los niveles óptimos de compromiso cognitivo y rendimiento están asociados a un patrón de altas metas de dominio junto a bajos niveles de metas de rendimiento (Pintrich, 1989; Pintrich y Garcia, 1991). Sin embargo, otros trabajos han encontrado que aquellos estudiantes que sostienen metas de dominio y metas de rendimiento mostrarían mejores niveles de autorregulación y más altas calificaciones que los estudiantes que optan por una única meta o por ninguna (Wentzel, 1991), lo que sugiere que las metas de rendimiento y de dominio pueden interactuar de forma positiva para promover patrones motivacionales adaptativos.

Asumiendo, generalmente, la dicotomía presentada para la orientación al rendimiento, en los años noventa un buen número de trabajos empíricos desarrollados con análisis de conglomerados coinciden en demostrar que los estudiantes pueden sostener múltiples razones en su compromiso con el aprendizaje (Pintrich, 2000; Rodríguez et al., 2001). Desde la perspectiva de las múltiples metas, el éxito académico podría incrementar si, además de metas de aprendizaje, se adoptan también, por ejemplo, metas de rendimiento, donde se busca obtener buenas notas o ciertas formas de reconocimiento social, o si se busca ser socialmente competente, o si se persiguen metas relacionadas con la responsabilidad social.

Intentar rendir más que los demás no es necesariamente inconsistente con intentar dominar las tareas, por lo que los estudiantes podrían adoptar ambos tipos de metas en diferentes grados (Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989).

Esto se ha observado en estudios correlacionales donde se medían ambos tipos de metas con escalas separadas, en los cuales los alumnos optaban por metas de aprendizaje y rendimiento en una materia concreta, y donde se encontró que, esencialmente, ambas no correlacionaban (p.e. Ames y Archer, 1988; Nicholls et al., 1989) o que lo hacían positivamente (p.e. Meece et al., 1988).

Abordando el estudio de las metas de logro desde la perspectiva de las múltiples metas, Pintrich y Garcia (1991) encontraron que el perfil motivacional de altas metas de aprendizaje y de rendimiento estaría integrado por estudiantes con una mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo que en el caso de alumnos con un perfil motivacional caracterizado por bajas metas de aprendizaje y de rendimiento, y siendo el uso de dichas estrategias de procesamiento profundo, por parte de dichos alumnos con altas metas de dominio y de rendimiento, similar a los del perfil de altas metas de dominio. Meece (1994) constató, incluso, que los estudiantes con altas metas de dominio y de rendimiento mostraban niveles de autoeficacia más altos que los estudiantes con altas metas de dominio.

Desde la perspectiva de las múltiples metas, se ha puesto de manifiesto también la necesidad de cierta habilidad de coordinación por parte del sujeto entre su motivación y su actuación competente de cara a la consecución de la meta perseguida. Consiguientemente, esta opción de múltiples metas permitiría comprender, con su estudio, el ajuste que se debe producir entre el sujeto y el entorno.

Así, desde esta perspectiva de las múltiples metas, la habilidad para coordinar diferentes metas en una determinada situación y diferentes metas a lo largo del tiempo podría explicar y promover el compromiso académico. De hecho, Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot (2000) consideran que cada tipo de meta podría relacionarse con diferentes indicadores de éxito, o sea, bien el interés o bien el rendimiento, lo que vendría a corroborar que la orientación simultánea hacia el aprendizaje y el rendimiento podría asociarse a los mejores resultados en

contextos de logro.

A este respecto, Barron y Harackiewicz (2000) proponen cuatro hipótesis para explicar las ventajas de adoptar múltiples metas: aditiva, interactiva, especializada y selectiva, las cuales podrían explicar las ventajas de adoptar múltiples metas.

En la hipótesis aditiva los dos tipos de metas, de aprendizaje y de rendimiento, se combinan, pero cada una tiene efectos beneficiosos para ciertos resultados. En la hipótesis interactiva, perseguir ambos tipos de metas resulta más adaptativo para un determinado resultado que adoptar exclusivamente un tipo. En la hipótesis especializada, surgen unos efectos únicos a lo largo de múltiples resultados para ambos tipos de metas. Y en la hipótesis selectiva, las consecuencias o efectos de las metas dependen de si coinciden o no con las metas del contexto.

La hipótesis selectiva es la que concita mayores apoyos experimentales, puesto que cada una de las metas promueve y afecta a distintos resultados. Las metas de aprendizaje tienen un efecto positivo sobre el interés, el valor de la tarea y el disfrute con ella, mientras que las metas de rendimiento predicen y contribuyen a la obtención de buenas notas. Por tanto, un estudiante que persiga ambos tipos de metas, podrá adoptar por la que considere más adecuada dependiendo de la situación (Barron y Harackiewicz, 2000, Harackiewicz et al., 2000).

A la luz de los resultados arrojados por diferentes estudios, cabe pues la posibilidad de que no se adopte exclusivamente una meta, sino que se persigan múltiples metas en función del individuo, de la tarea, de la situación y del contexto. Así, algunos estudiantes pueden estar globalmente más orientados al aprendizaje y, en consecuencia, demostrar una mayor estabilidad y consistencia intraindividual en las metas de aprendizaje, mientras que otros pueden estar específicamente orientados hacia cualquier tipo de meta, de aprendizaje o de rendimiento, dependiendo del contexto, por lo que muestran una menor estabilidad intraindividual y una mayor sensibilidad situacional en la elección de



sus metas (Rodríguez et al., 2001).

Finalmente, la orientación hacia unas u otras metas por parte de los sujetos no conlleva que no puedan estar condicionados o no puedan seguir, en otras ocasiones, otro tipo distinto (Pintrich, 2000). Lo que quiere decir esta orientación hacia una u otra perspectiva o dimensión es que un sujeto tiene más sensibilidad intraindividual para unas metas que para otras y que tiene más o menos sensibilidad contextual y situacional. Es decir, un sujeto puede estar más orientado a metas de aprendizaje, con lo cual muestra mayor sensibilidad y consistencia intraindividual a este tipo de metas, o puede orientarse hacia metas de aprendizaje o de rendimiento en función del contexto, con lo que implica menor sensibilidad intraindividual, pero mayor sensibilidad situacional (Rodríguez et al., 2001).

#### **2.1.2.20. Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico**

CABANACH, R, et al (2002). Con el paso del modelo cognitivo de adquisición de conocimientos al de construcción de conocimientos, tiene lugar un cambio relevante en la concepción del rol que desempeña el sujeto que aprende. Desde la perspectiva constructivista, el aprendiz pasa a ser parte activa en su propio proceso de aprendizaje, adoptando diversas estrategias que le permitan desarrollar esta función.

Este nuevo papel activo del estudiante, en un entorno de saturación informativa y de descentralización y diversificación del conocimiento, pone de relieve la necesidad de adoptar diferentes estrategias que permitan abordar la información como paso ineludible para construir conocimiento. Sin embargo, al margen de definir y estudiar las estrategias que van a promover la construcción del propio conocimiento a partir de la información dada, se asume la necesidad de desarrollar una capacidad estratégica para regular su propio proceso de aprendizaje, manejando y controlando el proceso en sí mismo. En este sentido, la investigación sugiere que tanto las estrategias cognitivas como aquellas más

metacognitivas son piezas relevantes para la comprensión y el desarrollo de un aprendizaje autorregulado y son altamente predictivas del éxito académico (Pintrich y DeGroot, 1990; Schunk y Zimmerman, 1994).

Entender el aprendizaje como un proceso cíclico y multifacético, resultado de múltiples interrelaciones de factores personales, comportamentales y ambientales (Bandura, 1986, 1997; Zimmerman, 1994), permite diferenciar teóricamente y estudiar la autorregulación del aprendizaje en función del área y la fase de autorregulación. Siguiendo este mismo esquema organizativo diferenciaremos: (a) estrategias genéricamente dirigidas a la gestión personal del propio proceso de aprendizaje, vinculadas a las distintas fases de la autorregulación; (b) estrategias dirigidas al procesamiento de la información de estudio, vinculadas al área cognitiva de la autorregulación, (c) estrategias motivacionales y (d) estrategias de gestión de recursos asociadas al área contextual de la autorregulación.

#### **2.1.2.21. Estrategias para la autorregulación del propio proceso de aprendizaje.**

BOEKAERTS, (1995) considera que los estudiantes que pueden regular su propio aprendizaje son aquellos que tienen la capacidad de controlar las distintas dimensiones del proceso de aprendizaje, siendo sensibles al contexto en el que este tiene lugar. Partiendo de la diferenciación de tres procesos vinculados al aprendizaje independiente –observación, evaluación y reacción–, podemos considerar un conjunto de destrezas o habilidades autorreguladoras altamente determinantes del rendimiento académico (Pintrich y DeGroot, 1990; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988). Así, la mayoría de los modelos de autorregulación del aprendizaje señalan tres tipos generales de estrategias para autorregular el aprendizaje: planificación, supervisión y regulación (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y Garcia, 1991; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

La planificación hace referencia a la habilidad de establecer metas de aprendizaje y, en función de dichas metas, diseñar un plan de acción, manejando estas estrategias tanto los pensamientos relativos a la tarea que se aborda como las creencias motivacionales que el aprendiz desarrolla. Actividades como leer por encima la información antes de su estudio, hacerse preguntas antes de la lectura o detenerse a analizar las tareas-problemas, ayudan a planificar el uso de las estrategias de aprendizaje, a activar o priorizar los aspectos relevantes del conocimiento previo y a organizar y a comprender el material mucho más fácilmente. Algunos estudios indican que parece que aquellos estudiantes que utilizan estas actividades de planificación rinden mejor que los que no lo hacen (McKeachie 1995).

Tomando como referencia los trabajos, de CORNO (1995), podemos referirnos a diferentes estrategias vinculadas al control volitivo. De este modo podemos diferenciar entre estrategias de control de la atención, como la codificación y el procesamiento de la información, estrategias de control de diferentes aspectos afectivos de la tarea, como la preocupación y la ansiedad, que son potencialmente debilitadores, y de control sobre las expectativas ante la tarea (incentivos, atribución y autorrefuerzo, autoinstrucciones). Estas estrategias tienen un carácter más interno o encubierto en relación, por ejemplo, a las estrategias dirigidas a atender a la tarea (cómo hacerla y cuándo terminarla), al entorno (dónde realizar la tarea) o estrategias que implican el control de la situación para que los demás no nos alejen de nuestra meta o para usarlos como recurso en su consecución (Corno, 1995)

A pesar de sus correlaciones, en la fase de control pueden diferenciarse teóricamente estrategias de supervisión y estrategias de revisión, que se caracterizarían por posibilitar al estudiante detectar los desajustes y controlar sus procesos de aprendizaje y estudio supervisión, asignando aquellos recursos motivacionales, cognitivos y comportamentales pertinentes para alcanzar las propias metas establecidas de antemano revisión.

La supervisión, puede definirse como “la atención deliberada a determinados aspectos del comportamiento de uno” (Schunk, 1991, p. 267) y, en el ámbito académico, hace referencia a los esfuerzos del estudiante por observarse a medida que evalúa la información sobre los procesos y acciones personales específicas que afectan a su aprendizaje y rendimiento. La supervisión se considera un “proceso ejecutivo, que activa y desactiva otros procesos” (Pressley y Ghatala, 1990, p.19), pues permite al estudiante valorar su progreso y realizar los cambios pertinentes para asegurarse el logro de las metas propuestas (Bandura, 1986).

Como señalan Pressley y Ghatala (1990), los estudiantes pueden determinar la efectividad de una determinada estrategia cognitiva contrastando los dos criterios siguientes: uno, analizar en qué medida dicha estrategia les permite progresar hacia la meta establecida y, dos, cuánto tiempo y esfuerzo les exige la misma. Consiguientemente, la supervisión activaría la conciencia metacognitiva del estudiante acerca de diversos aspectos de sí mismo, de la tarea y del contexto durante el proceso de aprendizaje.

Por su parte, las estrategias de revisión hacen referencia al control del pensamiento, la motivación y el afecto que el estudiante tiene según realiza las tareas académicas, así como a la gestión del tiempo, el esfuerzo y otros aspectos del contexto de dichas tareas. Algunas actividades de revisión serían, por ejemplo, releer una porción del texto que no nos ha quedado clara, reducir el ritmo de lectura en un pasaje de texto más complicado o menos familiar, revisar parte de los apuntes que no hemos comprendido bien o mirar exámenes previos.

Además de fomentar el pensamiento reflexivo (Bandura, 1986), el óptimo empleo de las estrategias de revisión va a mejorar la gestión de recursos

Finalmente, la valoración supone la reflexión sobre el proceso seguido para estudiar y aprender, reflexión ésta que permitirá decidir en el futuro sobre los

mejores procedimientos para lograr nuevos objetivos. La valoración implica el desarrollo de juicios sobre su ejecución en la tarea, atribuciones sobre las causas del éxito o el fracaso, análisis de las reacciones afectivas experimentadas como consecuencia de dicho éxito o fracaso, selección del comportamiento futuro y evaluaciones generales sobre la tarea resultados obtenidos y mejoras a realizar y el ambiente de clase. Por tanto, las estrategias de valoración o regulación son estrategias que permiten valorar el proceso desarrollado durante las distintas experiencias de aprendizaje y decidir acerca de la posibilidad de emplear los distintos procedimientos seguidos para alcanzar metas similares en el futuro (Weinstein, Husman y Dierking 2000).

Tal y como hemos tratado de poner de manifiesto, en el estudio del aprendizaje autorregulado puede no resultar tan relevante constatar el conocimiento conceptual o procedimental del que dispone el estudiante, como saber si detecta el valor y utilidad de los diferentes recursos existentes a su disposición durante el aprendizaje y si, autónomamente, los autoinicia y controla su pertinencia.

#### **2.1.2.22. Estrategias dirigidas a optimizar el procesamiento de la información de estudio.**

A pesar de que conocer y disponer de herramientas que faciliten el procesamiento informativo no garantiza su uso eficiente, no es menos cierto que no conocer y no disponer de estas herramientas para manejar la información haría inviable el aprendizaje académico intencional. Las estrategias cognitivas, o estrategias dirigidas al procesamiento de la información de estudio, hacen referencia a las distintas herramientas y métodos que los sujetos pueden usar para regular sus aprendizajes y cuya finalidad es la de desarrollar las habilidades cognitivas (Beltrán, 1995). Concretamente, las estrategias de selección, repetición, organización y elaboración (véase Beltrán, 1996) se dirigen a posibilitar y/u optimizar la codificación, el almacenamiento, la retención y la recuperación de la información (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2007) y, por lo tanto, se relacionan con el rendimiento

académico en el aula (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990).

Las estrategias de selección, también llamadas de esencialización o atencionales (Román y Gallego, 1994), son herramientas que permiten al estudiante identificar y separar la información relevante de la irrelevante, redundante o confusa, con la finalidad de facilitar su procesamiento. La estrategia de selección permite la simplificación o reducción de la información en beneficio de la comprensión.

La selección conlleva dos tipos de procesos, uno de análisis, para relacionar y comparar las distintas ideas que aparecen en el texto, y otro de síntesis, para permitir diferenciar lo importante de lo trivial. Por tanto, estas estrategias se van a fundamentar en la habilidad para reconocer cómo se relaciona y jerarquiza la información a aprender con el fin de seleccionar aquella que resulte relevante para una tarea concreta. Técnicas como el vistazo inicial, el subrayado o la selección de ideas principales contribuyen a desarrollar la estrategia de selección (Beltrán, 1993, 1996).

Las estrategias de repetición son unas de las estrategias más conocidas y utilizadas por los estudiantes, y su función principal es la retención del material de estudio. Las estrategias de repetición implican recitar parte del texto y ayudan al estudiante a mantener activa en la memoria de trabajo la información a comprender, es decir, le van a ayudar a retener información, y son empleadas por los estudiantes al enfrentarse, por ejemplo, a tareas académicas que exigen memorización de hechos, lugares, etc. (Beltrán, 1993).

Esta estrategia busca incrementar la distintividad cuantitativa de la información, recitándola o repitiéndola con el objeto de mantenerla activa en la memoria de trabajo. La elaboración que los estudiantes desarrollan cuando se enfrentan a un material con escaso sentido, como listas de términos, vocabulario o elementos, reglas gramaticales o matemáticas, etc., suele traducirse en repetir los nombres de los elementos de una lista a recordar, recitar un material en voz alta, copiar dicho material, escribir notas literales o subrayar ciertos aspectos de la

información. De hecho, el estudiante puede emplear técnicas de memorización elemental cuando crea rimas, acrónimos, acrósticos o técnicas como la historia, la primera letra o la de la palabra clave, recursos como la imagen mental, o utiliza métodos mnemotécnicos más elaborados como el método PEG, LOCI, LAZO o YODAI, etc.

De todas formas, las estrategias de memorización, aun siendo útiles para ciertas tareas, son insuficientes cuando se requiere cierta elaboración de la información y no son las más adecuadas para alcanzar una comprensión del material a un nivel relativamente profundo y conceptual. Tanto para esta comprensión, como para la incorporación a los esquemas existentes en la memoria a largo plazo de la nueva información, son más útiles y efectivas las estrategias de organización y elaboración que las simples estrategias de recuerdo y repetición (Weinstein y Mayer, 1986).

Las estrategias de organización o combinación selectiva (Beltrán, 1996; González-Pienda, Núñez y García, 1998) permiten al estudiante estructurar los contenidos informativos estableciendo conexiones internas entre ellos y, por tanto, haciéndolos coherentes y significativos, por lo que facilitarán una comprensión más profunda del material de aprendizaje. Generalmente, la estrategia se traduce en el uso de recursos y técnicas como las redes semánticas, el esquema, el hipertexto, el diagrama en V, las pirámides, los cuadros de doble entrada, la clasificación, el cuadro sinóptico, el análisis del contenido estructural, el árbol organizado, el mapa semántico, el mapa conceptual o los heurísticos, que implican la transformación de la información dada a otro formato que facilite su comprensión y asimilación (Beltrán, 1993, 1996; Weinstein y Mayer, 1986).

Finalmente, las estrategias de estrategias de elaboración o comparación selectiva permitirían al estudiante establecer conexiones externas entre la nueva información organizada y el conocimiento previo existente, haciéndolo especialmente significativo para el estudiante. Las estrategias de elaboración son

estrategias de procesamiento profundo que hacen referencia a actividades tales como parafrasear y resumir el material de aprendizaje, generar apuntes propios, explicar a alguien las ideas del material a aprender o hacerse preguntas sobre el material y responderlas (Beltrán, 1993, 1996; Weinstein y Mayer, 1986). La elaboración es una actividad por la cual se añade algo nuevo –una información, un ejemplo, una analogía- a la información que se está aprendiendo, con la finalidad de potenciar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende (Beltrán, 1993).

La esencia misma de la elaboración informativa dificulta el desarrollo de técnicas o algoritmos bien establecidos, si bien, en un intento didáctico de simplificar su aproximación, podemos diferenciar entre elaboraciones de apoyo y elaboraciones de ampliación o enriquecimiento. Cuando los estudiantes tratan de dotar de significatividad a la información, pueden optar por generar hipótesis, plantearse preguntas, parafrasear, hacer anotaciones o ilustraciones personales, aportar ejemplos o supuestos a partir del material en cuestión. Estos intentos de interpretar la nueva información, todavía próximos a los contenidos de los materiales originales de estudio, pueden entenderse como elaboraciones de apoyo que favorecen la comprensión, consolidación y el recuerdo de la información. No obstante, el estudiante podría intentar ir más allá de la información recibida procurando su fundamentación, valoración, crítica o aplicación de un modo personal e idiosincrásico, o la construcción o creación de nuevas ideas, argumentos, modelos o tesis. Plantear una hipótesis novedosa, extraer una conclusión innovadora, construir una metáfora o una analogía adecuada a, inventar una máquina para, diseñar un programa que permita, constituyen ejemplos de elaboraciones de ampliación o enriquecimiento, que ponen de relieve el esfuerzo que ha de realizar el sujeto para tratar de inferir lo aprendido a nuevas situaciones y para construir nuevas estructuras de conocimientos (Hernández y García, 1995).

En cualquier caso, como mencionábamos antes, conocer estrategias cognitivas no implica el logro de los objetivos que las definen, dado que los alumnos, aun



conociéndolas, pueden optar por no emplearlas en sus tareas de aprendizaje o fracasar al transferirlas a un campo distinto al cual las aprendieron. Como señala Zimmerman (1995, p.217), “desafortunadamente, una cosa es poseer el conocimiento metacognitivo y las estrategias, y otra ser capaz de autorregular su uso cuando nos enfrentamos a la fatiga, a situaciones estresantes o a otras actividades más atractivas”. De hecho, pueden existir diferencias individuales en la forma en que la autorregulación se ve afectada por las influencias situacionales, de tal modo que muchos individuos emplean generalmente las mismas estrategias de aprendizaje independientemente de la situación, mientras que otros las adecúan a la situación.

#### **2.1.2.23. Estrategias para la gestión de las emociones y la motivación.**

Toda tarea de aprendizaje exige al estudiante una serie de demandas, para las cuales va a disponer de una serie de recursos. Las posibles discrepancias existentes entre las demandas exigidas y los recursos disponibles conllevarán que dicho alumno experimente una serie de emociones, positivas o negativas, y un cierto grado de preocupación por la propia actuación ante esa tarea. De este modo, observamos como creencias, emociones y afectos, desencadenados por las condiciones de la actividad, afectan al comportamiento del individuo cuando éste pone en marcha una serie de estrategias motivacionales que le ayudan a alcanzar el éxito en su realización o, cuando menos, a que le afecten mínimamente el fracaso y/o las consecuencias del fracaso.

Aun siendo especialmente relevante para la autorregulación del aprendizaje la dimensión cognitiva, no podemos perder de vista la necesidad de que el estudiante llegue a regular del mismo modo sus creencias, emociones y afectos. Es por ello que será preciso definir y estudiar no sólo estrategias cognitivas, sino también estrategias motivacionales. Como señalan Pintrich, Marx y Boyle (1993), la orientación general hacia la tarea viene determinada por la interacción mutua entre las metas de los estudiantes, sus creencias, el contexto de la tarea y el ambiente del aula. Estas estrategias motivacionales las describe Wolters (2003) como una serie de actividades con las cuales los estudiantes inician,

mantienen o complementan su voluntad a fin de influir en su motivación. Por tanto, se pueden considerar estrategias autorregulatorias y, consiguientemente, un factor más para determinar si un alumno es o no autorregulado.

Por ello, las estrategias motivacionales las podemos considerar como mecanismos y procedimientos empleados para promover estados emocionalmente adaptativos y/o para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal (Boekaerts, 1995). Esto es, las estrategias motivacionales permiten a los alumnos sostener un clima afectivo y emocional positivo en las diferentes situaciones de aprendizaje y estudio en las que se encuentren y, por lo tanto, enfrentarse a la ansiedad, mantenerse implicado en la actividad de estudio y/o sostener unas creencias y emociones positivas. Esto es lo que conlleva que, siempre que se encuentre en dificultades, el alumno evalúe su actuación en función de los motivos que tenga para hacer las cosas. El resultado de dicha valoración por el alumno es la que nos va a permitir diferenciar, entre estudiantes centrados en la tarea, es decir, son estudiantes que valoran positivamente su actuación y que van a optar por aumentar tiempo, esfuerzo, resultados, soluciones o alternativas dedicados a hacer frente a esas dificultades, y estudiantes centrados en sí mismos, que son los que hacen una valoración negativa de su actuación y que van a optar, bien por mantenerse implicados en la tarea, bien por dirigir sus esfuerzos a mantener su bienestar emocional en detrimento de la tarea. Esta diferenciación nos lleva a distinguir, en el ámbito educativo, entre estrategias motivacionales dirigidas a mantener el compromiso personal con el aprendizaje y el estudio y estrategias motivacionales dirigidas a la defensa y protección del bienestar personal.

También dentro de las estrategias motivacionales orientadas a sostener el compromiso, podemos hablar de aquellas basadas en la manipulación, por parte del estudiante, de sus atribuciones. En este caso, el alumno va a aumentar el control atribucional y, con ello, su compromiso con el aprendizaje en situaciones o tareas problemáticas o complejas, sesgando positivamente la información referida a sí mismo mediante el recuerdo de experiencias pasadas exitosas, la

comparación social positiva, la búsqueda de autoinformación y de refuerzo positivos y/o recurriendo a las atribuciones retrospectivas adaptativas (Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002).

#### **2.1.2.24 Estrategias de gestión de recursos.**

Las estrategias de gestión de recursos hacen referencia a las estrategias desarrolladas para el control activo de los distintos recursos que el alumno tiene a su disposición en una situación de aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). La gestión del tiempo, el entorno de estudio o la ayuda de profesores y compañeros permitirán al estudiante una mejor adaptación al contexto y posibilita su modificación para adecuarlo a sus objetivos y necesidades propias.

Estas estrategias de gestión de recursos, si bien no tienen una incidencia directa sobre el procesamiento cognitivo implícito en el aprendizaje, pueden ayudar o perjudicar en cuanto al esfuerzo de los alumnos a la hora de realizar las tareas académicas. De hecho, el déficit en la gestión del tiempo no deja de ser una dificultad importante a la que se enfrentan los estudiantes en sus actividades académicas. Una medida que puede ayudar en esta concienciación sobre la gestión del propio tiempo de aprendizaje puede ser el llevar un diario de actividades en intervalos determinados. Su análisis posterior puede reportar una visión de cómo se ha empleado dicho tiempo y, con ello, optimizar su gestión, reduciendo o eliminando las posibles pérdidas.

Otro de los problemas que habitualmente nos podemos encontrar de cara a una adecuada gestión del tiempo de estudio viene determinado por el pobre conocimiento que los alumnos tienen acerca del tiempo requerido por las distintas actividades académicas. A veces, esto va ligado al establecimiento de metas poco realistas, por lo que sería aconsejable llevar una especie de fichas que facilitasen la estimación del tiempo necesario antes de iniciar la actividad, durante y al final de la misma, así como el tiempo realmente empleado en alcanzar las metas establecidas junto con los progresos conseguidos.

Las medidas señaladas, como el diario de actividades o la ficha sobre el tiempo empleado, pueden ser muy útiles en el futuro, una vez interiorizadas por los estudiantes, para la autorregulación de sus progresos hacia metas, para implementar la planificación para la consecución de dichas metas y para la supervisión del uso del tiempo ante objetivos diferentes (Zimmerman et al., 1994). Por lo tanto, el dominio de estas estrategias para la gestión del tiempo de estudio también facilitará a los alumnos la gestión en las distintas fases implicadas en el aprendizaje autorregulado.

#### **2.1.2.25. Estrategias de autocorrelación del aprendizaje.**

Partiendo de los principios terminológicos tenemos, que una estrategia es el proceso seleccionado a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado futuro; del aprendizaje es la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio y, de autocorrelación es la dependencia secuencial como la correlación entre miembros de series de observaciones ordenadas en el tiempo o en el espacio, utilizada frecuentemente en el proceso de señales cuya función de correlación son las correlaciones cruzadas de la señal consigo mismo, donde resulta de gran utilidad encontrar patrones repetitivos dentro de una señal o para identificar la frecuencia fundamental de una señal que no contiene dicha componente, pero aparecen numerosas frecuencias armónicas de esta; donde la correlación indica la fuerza y dirección de una relación lineal y proporcionalidad entre dos variables estadísticas. (Wikipedia, 2016; con enlace a Weisstein, Erik W.). Entonces puedo conceptualizar las estrategias de autocorrelación del aprendizaje como “el proceso seleccionado previsto para encontrar o identificar patrones que permitan deducir la adquisición del conocimiento de una realidad por medio del estudio, ejercicio o experiencia, donde los patrones secuenciales son los reflejos condicionados o frecuencias armónicas del estudio, experiencia o ejercicio y las deducciones son las estrategias del aprendizaje”.

Por otra parte, una estrategia educativa o instruccional o pedagógica es “el

conjunto de actividades, en el entorno educativo, diseñadas para lograr en forma eficaz y eficiente la consecución de los objetivos educativos esperados”. (VARGAS GUATIVA, JAVIER (2014 y 2016)). Con este concepto, el indicio para encontrar o identificar patrones repetitivos o frecuencias armoniosas que deduzcan efectivamente como aprender, permitirán el desarrollo de aptitudes y habilidades para incorporar nuevos conocimientos en el estudiante; entiendo de esta manera, que las estrategias de autocorrelación del aprendizaje son las “estrategias de procesamiento de las señales de la intensidad y dirección de una relación lineal y proporcional entre los factores que intervienen en el aprendizaje”, en este sentido involucra la correlación entre las estrategias cognitivas, metacognitivas, y de manejo de recursos, con los reflejos condicionados o frecuencia armoniosas del estudio, experiencia o ejercicio.

Las estrategias de aprendizaje señaladas por los investigadores como Pintrich 1989, Pintrich y De Groo 1990, Weinstein y Mayer 1986, Gonzales y Tourón 1992, y otros, entre la gran diversidad existente lo categorizan de acuerdo a ciertas coincidencias y consideraciones en tres grandes clases de estrategias, de las cuales los indico en forma general: 1°. Estrategias cognitivas: De recirculación de la información, Clarificación, verificación, predicción, inferencia inductiva, razonamiento deductivo, de organización, elaboración, representación gráfica, recuperación, resumen, práctica, repetición; 2°. Estrategias metacognitivas. De autorregulación mediante planificación, control, supervisión, monitoreo, evaluación y regulación para obtener mejores resultados en el rendimiento académico, atención dirigida, atención selectiva, autoadministración, autoevaluación y; 3°. Estrategias de Manejo de recursos. De apoyo referido a las condiciones físicas, ambientales y contextuales, socio-afectivas como de cooperación, colaboración, agrupamiento, toma de notas, y aclarar dudas.

Por otro lado, Puente et al (1989), indica que el estudio de las estrategias cognitivas y su clasificación comenzó con Weinstein y otros por la década del 70; estos investigadores denominan el aprendizaje como aprendizaje estratégico

y centran su atención en los pensamientos, comportamientos, actitudes, motivaciones y creencias, tanto encubiertas como manifiestas, que se relacionan significativamente con el éxito en el aprendizaje a nivel universitario, y que puedan ser alterados a través de intervenciones educativas.

#### **2.1.2.25.1. Aprendizaje estratégico y componentes.**

Un aprendizaje es estratégico cuando se ha aprendido de forma consciente e intencional; se pone en marcha de manera intencional para conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje bajo unas condiciones y unos contextos de uso particulares, donde las estrategias se deben planificar cuándo y porqué utilizarlo para el logro del aprendizaje. Consideran tres enfoques:

1°. El aprendizaje estratégico, se puede definir como las “estrategias de aprendizaje conducentes a la toma de decisiones de manera conscientes o inconsciente, donde el estudiante elige, recupera y domina una estrategia determinada de manera coordinada, logrando aprender los conocimientos que necesita para cumplir una determinada tarea, demanda u objetivo, en función de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. (Monereo, et al 2001). Por su parte, para Díaz B, F y Hernández R; G. (2002: 234) las estrategias de aprendizaje, “son procedimientos o secuencias de acciones conscientes y voluntarias que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un determinado propósito: el aprender y solucionar problemas”.

2°. - El aprendizaje estratégico como aprendizaje de estrategias, está en directa relación con el conocimiento estratégico de Brown (1987), quien lo describe como "el saber cómo conocer". Para Díaz y Hernández; (2002: 237), el aprendizaje de estrategias es aplicable a varios dominios, o dominios particulares. Como señala en el presente texto: "Para muchos autores existen estrategias generales y específicas, aunque en muchas ocasiones los vinculan con las estrategias metacognitivas (Kirby 1984); quienes, denominan micro estrategias, a las estrategias cognitivas o de aprendizaje y macro estrategias para el caso de estrategias metacognitivas". El tercero El aprendizaje estratégico, se

define como aquellos procesos internos (cognitivos, motivacionales y emocionales) y conductas que promueven un aprendizaje efectivo y eficiente (Valenzuela, 1998).

3°. El término efectivo significa, que la persona es capaz de alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje, de lograr lo anterior mediante el uso óptimo de su tiempo, recursos y esfuerzo. Las estrategias de aprendizaje varían de un contexto a otro y su empleo no garantiza siempre la misma efectividad y eficiencia (Weinstein 1994). Para emplear las estrategias, la persona requiere saber primero qué estrategias existen (conocimiento declarativo), cómo se emplean (conocimiento de procedimientos) y cuándo y dónde es apropiado emplearlas (conocimiento condicional). "Peter Drucker acuñó los términos eficacia (capacidad de realizar las cosas rápido) y eficiencia (capacidad de realizar las cosas bien) en el campo de los negocios. Los términos se pueden aplicar al aprendizaje eficaz (aumentar la rapidez del aprendizaje) y al aprendizaje eficiente (acrecentamiento de destrezas y mejor retención de hechos, conceptos y relaciones). Los aprendizajes eficaz y eficiente están relacionados con las estrategias de aprendizaje que enseñan como aprender de manera eficaz y eficiente". Por tanto, el aprendizaje estratégico, será aquel proceso educativo que permita promover el desarrollo de aprendices estratégicos, eficientes y eficaces quienes desarrollarán un aprendizaje de calidad". (Soto, 2002).

En conclusión, puedo afirmar que el aprendizaje estratégico, está relacionado con el aprender a solucionar problemas, el saber cómo conocer y la eficiencia del logro óptimo del aprendizaje, en tal sentido, según estos investigadores indican que, el aprendizaje estratégico son todos aquellos procesos internos cognitivos, motivacionales, emocionales y conductuales que promueven un aprendizaje como reflejo condicionado o frecuencia armoniosa del estudio efectivo, eficiente, eficaz y autónomo. El estudio será efectivo, si la persona es capaz de alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. El estudio será eficiente, si la persona es capaz de lograr los objetivos, acrecentar las destrezas y mejorar la retención de hechos, conceptos y relaciones. El estudio será eficaz, si es capaz de aumentar la rapidez del aprendizaje mediante el uso óptimo de su tiempo, recursos y esfuerzo. Por lo

que, el aprendizaje estratégico, será aquel proceso educativo que promueva el desarrollo de aprendices estratégicos efectivos, eficientes y eficaces; capaces de desarrollar aprendizajes de calidad.

En este contexto, se construye un modelo de cómo medir las estrategias de aprendizaje inicialmente construido por Weinstein, C. Schulte, A. C & Palmer, D. R. (1987) que establecen un inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (IEAE), Luego, incorporan componentes hacia la calidad de aprendizaje: la habilidad, la voluntad y la autorregulación; al que luego denominaron “Learning and study strategies inventory” (LASSI). Donde consideran que la estructura del aprendizaje estratégico subyace en cada uno de estos componentes, la existencia de un traslape e interacción entre y dentro de los componentes y las escalas individuales, en tanto que los estudiantes deben saber sobre cada una de estas categorías y sobre cómo usar la información y las habilidades en cada una de ellas, saber cómo escoger entre los varios elementos en cada categoría y ayudarlos a alcanzar metas de aprendizaje específicas y objetivos.

Las estrategias de acuerdo con los componentes del aprendizaje estratégico son:

- **El componente de habilidad o cognitivo.** Está conformada por estrategias que permiten examinar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, las habilidades y el proceso del pensamiento, relacionando con la identificación, mientras van adquiriendo y construyendo el significado importante, las ideas y los procedimientos, la forma como ellos se preparan y demuestran sus nuevos conocimientos en pruebas u otros procedimientos de evaluación.
  - Estrategias de procesamiento de información, se relaciona con todas las actividades mentales que le permite al estudiante desarrollar su imaginación, las elaboraciones verbales, las estrategias de organización y las habilidades de razonamiento, así como las habilidades para aprender las estrategias con el fin de ayudar al aprendizaje de una nueva información y las habilidades para construir relaciones entre ellas, de manera que el estudiante pueda saber que está intentando aprender y recordar.
  - Estrategias de selección de ideas principales, involucra la habilidad de los estudiantes para identificar, durante un estudio extenso, la información importante de aquella que no lo es, así



- como los detalles de apoyo.
- Estrategia de preparación para el examen, permite al estudiante adquirir habilidades para enfrentar situaciones de evaluación, referido a la preparación para la prueba y las estrategias que utilizan para responder.
- **El componente de Volitivo.** Las estrategias volitivas permiten regular el grado con que los estudiantes se preocupan por su desempeño académico, su receptividad para aprender la nueva información, sus actitudes e intereses por la universidad, su diligencia, su autodisciplina y buena disposición para realizar el esfuerzo necesario para completar los requisitos académicos de forma completa.
    - Estrategia para controlar la ansiedad, referida al grado de preocupación que muestran los estudiantes por la universidad y su actuación académica.
    - Estrategia para dirigir las actitudes, incluyen las actitudes e interés por la universidad y el logro del éxito académico.
    - Estrategias de motivación, involucra los procesos de diligencia, la autodisciplina y la buena disposición para realizar el esfuerzo necesario para lograr o superar los requisitos académicos.
  - **El componente de autorregulación o metacognitivas.** Comprende a las estrategias relacionadas a como los estudiantes se controlan a sí mismos, o se autorregulan y controlan el proceso del aprendizaje a través del manejo eficaz del tiempo, mientras enfocan su atención y mantienen su concentración en el tiempo, verificando por sí mismo el cumplimiento de las demandas de aprendizaje de una clase, una asignación o una prueba, usando el estudio como apoyo, a través de sesiones de previsión, tutores o la identificación de rasgos especiales de un libro de texto.
    - Estrategias de concentración, incluyen la habilidad para dirigir y mantener su atención durante el desarrollo de las tareas académicas.
    - Estrategias de autoevaluación, referidas a las técnicas de revisión y monitoreo del nivel de comprensión de la información o tarea que hay que aprender.
    - Estrategia de selección de ideas, involucra el uso de técnicas de apoyo, materiales y recursos para ayudarles a aprender y recordar la nueva información.
    - Estrategias de control de tiempo, incluye la administración del tiempo que involucra el uso de principios de control asignado para cumplir con las tareas académicas, en los plazos exigidos.

#### **2.1.2.25.2. Deducciones secuenciales estratégicos.**

Las deducciones secuenciales es la autocorrelacion entre las componentes del aprendizaje estratégico, además, considero que desde mi punto de vista, es necesario incorporar una componente adicional de la formación en valores personales que coadyuve el logro del aprendizaje en el espacio, tiempo y consistencia, debido a que en una realidad existen diversas culturas y problemas sociales o de apreciación gubernamental que no favorecen el aprendizaje, estas estrategias reforzaran la energía del ser en su superación continúa.

- **El componente de hábitos transversales.** Está conformada por estrategias de formación de hábitos personales establecidos por los problemas transversales educativos, que están relacionados al esfuerzo que le impone en el aprendizaje frente a las adversidades culturales, sociales, políticas, económicas, históricas de índole local regional, nacional, internacional y mundial en un espacio y tiempo. Estas estrategias controlan los hábitos negativos de aprendizaje, impulsan hacer frente situaciones de necesidad y progreso, dan vitalidad a la energía mediante la creencia, belleza, arte, creatividad, ciencia, tecnología, la holística y el desarrollo humano.
  - Estrategias de disciplina, involucra reglas y normas cuyo cumplimiento de manera constante conduzcan a cierto resultado, con la finalidad de formar hábitos de cumplimiento de tiempo, tareas y objetivos trazados.
  - Estrategias de superación continúa, relacionadas al vencimiento de un obstáculo o dificultad y las mejoras que haya tenido lugar en la actividad que cada estudiante desarrolla en el plano personal, académico e investigativo, con la finalidad de erradicar el conformismo ante un sistema, ello fomenta la autocrítica constructiva y mejora de la autoestima.
  - Estrategias colaborativas, relaciona aquellos procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos hacia el logro del aprendizaje de los demás, con el fin de aprendizaje como un todo y para todos, más que herramientas de dar soporte y facilitar este tipo de aportes.
  - Estrategias de búsqueda de la verdad, que le permite renovar, descubrir y mejorar nuevos conocimientos permitiendo el desarrollo de la creatividad científica, con la finalidad de practicar la honestidad del aprendizaje con respecto al memorismo y plagio.
  - Estrategias de resiliencia, relacionado a la capacidad del estudiante para superar circunstancias traumáticas o adversas, con

la finalidad de estimular el esfuerzo de superación frente a un mundo conflictivo, de un sistema educativo no acorde a su realidad y que los convierte en dependientes, consumidores y frustrados.

- Estrategia de la apreciación de lo que estudia y su importancia, está relacionado con el grado de beneficio del aprendizaje, la forma holística del aprendizaje, la diversidad de enfoques, creencias, costumbres, con la finalidad respetar y ser respetado.

#### **2.1.2.25.3. Aprendizaje como un cambio de conducta de la autocorrelacion del aprendizaje.**

Por otra parte, el aprendizaje como un cambio de conducta que permite percibir, concebir y adoptar un comportamiento en circunstancias diversas. Cuando hablamos de una autocorrelacion en el aprendizaje, estamos determinando señales o líneas del progreso del aprendizaje de las interrelaciones de los diferentes factores intervinientes en un tiempo o espacio, es decir, el aprendizaje como establecimiento de nuevas relaciones temporales entre un ser y su medio ambiental, se interrelaciona con los progresos conseguidos en cierto tiempo se obtienen las curvas de aprendizaje, que muestran la importancia de la repetición de algunas predisposiciones fisiológicas, de «los ensayos, pruebas y errores», de los períodos de reposo tras los cuales se aceleran los progresos, etc. Muestran también la relación del aprendizaje con los reflejos condicionados del estudio. En este sentido, para efectos de la investigación se considera también en las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje los patrones repetitivos o frecuencias de las señales del aprendizaje que se establecen por los reflejos condicionantes o frecuencias armoniosas del estudio, experiencia o ejercicio son efectivo, eficiente, eficaz y autónomo, los factores se establecen por:

##### **A) PATRONES REPETITIVOS DEL ESTUDIO, EJERCICIO O EXPERIENCIA**

Son señales o líneas del aprendizaje como establecimiento de nuevas relaciones temporales entre un ser y su medio ambiental; se interrelaciona con los progresos conseguidos, en cierto tiempo se obtienen las curvas de aprendizaje que muestran la importancia de la repetición, entre ellos tenemos:

1. Los ensayos
2. Las pruebas
3. Los errores
4. Los experimentos

**B) FRECUENCIAS ARMONIOSAS DEL ESTUDIO, EJERCICIO O EXPERIENCIA**

Son las señales del aprendizaje que se establecen por los reflejos condicionantes del estudio, ejercicio o experiencia, a través de frecuencias armoniosas se adquieren los conocimientos o información, entre ellos tenemos:

- 1°. Reflejo condicionante o frecuencia armoniosa del estudio, experiencia o ejercicio efectivo. Son las señales lineales del logro óptimo del aprendizaje comprendido entre la eficiencia y eficacia. Ejemplo, Se puede dar el caso que se alcanzó la meta de construir una autopista en una semana tal como se había previsto (fuimos eficaces), y para poder construir la autopista se utilizaron menos recursos de lo normal (fuimos eficientes). En resolución de problemas sería cuando resuelve un problema con menos tiempo y bien procesado.
- 2° Reflejo condicionante o frecuencia armoniosa del estudio, experiencia o ejercicio eficiente. Son las señales lineales como la relación entre los recursos utilizados y los logros conseguidos en el proceso de aprendizaje. La eficiencia es la productividad, que mide la rapidez con que alguien pueda hacer una tarea. Se entiende que la eficiencia se da cuando se utilizan menos recursos para lograr un mismo objetivo. O al contrario, cuando se logran más objetivos con los mismos o menos recursos. Por ejemplo: se es eficiente cuando en 12 horas de trabajo se hacen 100 unidades de un determinado producto. Ahora, se mejora la eficiencia si esas 100 unidades se hacen en sólo 10 horas. O se aumenta a eficiencia si en 10 horas se hacen 120 unidades. Aquí vemos que se hace un uso eficiente de un recurso (tiempo), y se logra un objetivo (hacer 100 o 120 productos). En resolución de problemas sería, resuelve el problema con rapidez, basado en el planteamiento, desarrollo y resultados.
- 3°. Reflejo condicionante o frecuencia armoniosa del estudio, experiencia o

ejercicio eficaz. Son las señales lineales como el nivel relación entre las metas y objetivos en el proceso de aprendizaje. La eficacia es cumplir con los objetivos propuestos. La eficacia hace referencia a nuestra capacidad o habilidad para lograr lo que nos proponemos, pero no como se hace. Ejemplo: se es eficaz si nos hemos propuesto construir un edificio en un mes y lo logramos. Fuimos eficaces por cuanto alcanzamos la meta, logramos lo que nos propusimos. En resolución de problemas, resuelve el problema basado en el resultado, pero no justifica los procesos, es decir lo realizo mecanmicamente.

4.º. Reflejo condicionante o frecuencia armoniosa del estudio, experiencia o ejercicio autónomo. Son las señales lineales del logro parcial del aprendizaje comprendido entre el logro de eficiencia o el logro de la eficacia, pero no ambos. La eficacia difiere de la eficiencia en el sentido que la eficiencia hace referencia en la mejor utilización de los recursos, en tanto que la eficacia hace referencia en la capacidad para alcanzar un objetivo, aunque en el proceso no se haya hecho el mejor uso de los recursos, es decir, no importa si fuimos eficientes en el proceso llevado a cabo para alcanzar el objetivo y ser eficaces. Ejemplo: Se puede dar el caso que se alcanzó la meta de construir una autopista en una semana tal como se había previsto (fuimos eficaces), pero para poder construir la autopista se utilizaron más recursos de lo normal (no fuimos eficientes); Caso contrario, se utilizaron un 10% menos de los recursos previstos para construir la autopista, pero no se logró terminarla en una semana como estaba previsto (fuimos eficientes, pero no eficaces). Se pueden establecer las categorías:

4.1. Ineficaz. Cuando no se alcanza los objetivos, pero no se desperdician recursos. Al resolver un problema, no llega al resultado, pero se identifica, plantea y realiza supuestos.

4.2. Ineficiente. Se alcanzan los objetivos, pero se desperdician recursos. Al resolver un problema, llega al resultado sin procesamiento justificado, en más tiempo.

4.3. Ineficaz e Ineficiente. No se alcanzan los objetivos y se

desperdician recursos. Al resolver un problema, a veces identifican, a veces plantean y no llegan al resultado.

#### **2.1.2.26. Rendimiento académico.**

El término rendimiento de en las sociedades industriales como la utilidad y beneficio con la finalidad de un enriquecimiento económico y contaminación del ambiente natural; en la educación el término rendimiento lo asocian al rendimiento escolar, al rendimiento académico y a la enseñanza – aprendizaje, que guardan relación con la instrucción, doctrina educación, éxito y fracaso, competencia y eficacia escolar y otros.

Basándose en el origen del término rendimiento muchos lo han entendido como utilidad o producto. Para Marcos (1966), el rendimiento escolar es la utilidad o producto de todas las actividades, tanto educativas como informativas. Para Plata (1969), la escuela persigue una finalidad que moviliza energías físicas y psíquicas conscientemente dirigidas y con cuyo consumo se pretende obtener un resultado, un rendimiento, que se define como el producto útil del trabajo escolar. Para Pacheco (1970) el aprovechamiento escolar constituye el aspecto cuantitativo del rendimiento que el trabajo escolar produce.

Para González (1975), el rendimiento escolar es el fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia y del propio alumno en cuanto a persona en evolución. Esta tendencia se ha desarrollado en trabajos de investigación bajo la denominación Eficacia Escolar. Dicha línea de investigación ha suscitado no pocas suspicacias, posiblemente porque se ha confundido eficiencia con productividad escolar. Pero debemos tener en cuenta que los estudios sobre productividad escolar son de tipo meramente economicista que buscan “optimizar los insumos para conseguir los productos (lo que se entiende como eficiencia), los estudios de eficacia escolar son puramente pedagógicos a los que les interesa analizar qué procesos hacen que se consigan mejor los objetivos (es decir eficacia)” (Murillo, 2003, p. 2).

Desde esta vertiente se “entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mejor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2003, p. 14). En este sentido, si bien las calificaciones son el indicador del rendimiento, el valor añadido consiste en que ha potenciado la investigación sobre factores que facilitan el rendimiento, así como la evaluación de programas de mejora y estudios etnográficos sobre la escuela.

Para Navarro (2003) el rendimiento académico es “un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”. El autor de esta definición no limita el concepto de aprendizaje a las meras calificaciones que, generalmente son numéricas.

Para Tournon (1984: 24), indica que el rendimiento académico es un resultado del aprendizaje, suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora, y producido en el alumno. No es el producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma (nunca bien conocida) de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos.

En la educación básica peruana con la finalidad de la acreditación de la calidad educativa se viene realizando en forma aislada la autoevaluación de la gestión educativa.

ARAKAKI, M, (et al). (2009). Señalan en la autoevaluación de la gestión de los centros Educativos Públicos que es un mecanismo de mejoramiento de la gestión académico. El “proyecto mejora de la eficacia de la gestión-camino a la excelencia Educativa” tiene criterios base que se organizan en dos grandes grupos:

## 1° Gestión

- A. Gestión Pedagógica
- B. Gestión Administrativa
- C. Gestión Institucional.

## 2° Resultados

- A. Rendimiento de los alumnos
- B. Desempeño del personal
- C. Vínculo con la comunidad

En la evaluación del enfoque del modelo que proponen, indican que la misión del Instituto educativo es finalmente el parámetro más claro de evaluación del enfoque del modelo, se observa en el rendimiento de los alumnos, en el desempeño del personal y en el impacto en la vecindad.

El resultado de estudiantes es el rendimiento académico a nivel de educación tecnológica del Instituto de Educación Superior.

En la **concepción** de rendimiento académico, se considera los académicos, y el rendimiento:

### **a) Académicos.**

Partiendo del concepto de académicos entendido como todo el personal encargado directamente del proceso enseñanza-aprendizaje, en investigación, proyección social y extensión cultural en una Institución Educativa Superior No Universitaria. El docente especializado de la Institución Educativa que está capacitado para la enseñanza; en el cual el estudiante asiste a recibir una enseñanza para su formación integral o aprende por el estudio o experiencia.

Los estudiantes son aquellas personas cuyos aprendizajes son promovidos hacia el logro de los fines y objetivos de la educación en la sociedad concreta PIZANGO, G. (1997).



Los aspectos que se debe tener en cuenta del estudiante durante la acción educativa, considera Crisólogo, A. (2000). Que son: Los intereses, las necesidades del estudiante y la naturaleza bio-psíquica de los estudiantes.

#### **b). Rendimiento Académico**

Por otro lado, el rendimiento es considerado bajo ciertas perspectivas de enfoque:

b.1). Como el resultado de su desempeño académico, Para señala que el rendimiento es la calidad de actuación del estudiante con respecto a un conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas de una asignatura determinada como resultado de un proceso institucional sistemático. Esta definición se identifica como la actuación del estudiante en la institución educativa por lo que refiere al desempeño realizado en el Instituto.

b.2) Como el logro del aprendizaje obtenido por el estudiante a través de las diferentes actividades planificadas por los docentes en relación con los objetivos planteados previamente. (Borrego, 1985). En este caso se refiere al logro alcanzado como resultado de una actividad u plan, está referido a una meta que ha obtenido en la institución.

El rendimiento es el ciclo en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro. (Páes, 1987). El enfoque de este concepto está vinculado a la promoción obtenida como resultado de un Itinerario curricular, establecido por la aprobación, desaprobación o retiro del estudiante la de una asignatura o del año académico en un nivel de educación de la Institución Superior.

b.3) Como calidad de producción. En general, el rendimiento tiene una connotación de las sociedades industriales y es concebido como criterio de racionalidad referido a la productividad y rentabilidad de las inversiones, procesos y uso de recursos que tienen como objetivo principal la optimización y el incremento de la eficiencia del proceso de producción y sus resultados, (Camarena, et. al., 1985). Apunta además Camarena, que el traslado de este enfoque economicista al ámbito educativo ha originado diversas y ambiguas acepciones del vocablo; identificando dos corrientes principales en América

Latina que se circunscriben fundamentalmente al plano descriptivo, y que por tanto soslayan la totalidad del proceso que le da origen. Este precedente impuso la sustitución de la discusión conceptual por la instrumentación operativa, es decir, el replanteamiento en la magnitud de las manifestaciones del rendimiento, las que son identificadas por la autora como: Eficiencia Terminal, aprobación, reprobación y deserción escolar, como las más significativas.

La calidad y la magnitud de los resultados de una institución de educación superior, así como la eficiencia con la cual se logran, no dependen exclusivamente de los insumos, sino también de otros factores externos e internos de la propia institución.

En la práctica internacional de la evaluación institucional es común encontrarse con algunos criterios evaluativos que sirven como marco de referencia para evaluar la calidad en una institución o programa académico a través de estándares previamente establecidos vinculados con la eficiencia interna de los procesos, la eficacia de los resultados y su impacto en el entorno, (MES, 2005).

En México, la ANUIES (2007), define al rendimiento académico como el grado de conocimientos que la institución reconoce que posee un estudiante, el cual se expresa a través de la calificación escolar asignada por el profesor. Según este enfoque, las diferencias entre rendimientos se manejan en términos de escalas, la mayoría de las veces numéricas

De las definiciones anteriores en nuestra investigación de acuerdo con suma endentaremos el rendimiento académico en un nivel de educación al porcentaje anual de promoción, repitencia y de abandono de los estudiantes de la Institución Educativa que se hayan matriculado.

#### **2.1.2.27. Categorías del rendimiento académico.**

Para encontrar la medida válida de rendimiento académico es un reto, porque convergen distintas variables y formas de cálculo que dependen del objetivo de

las materias, del sistema educativo, del aprendizaje de los estudiantes o de la enseñanza de cada profesor y de los factores que están involucrados con la educación, que recae específicamente en el modelo educativo que implanta el estado de cada nación. En tanto las cuantificaciones son relativos a la conceptualización general de educación referente a unificar criterios universales, pues, va a depender de la concepción del estado, desde el punto de vista de: establecer la educación según la concepción de desarrollo humano, historia, cultura, naturaleza, antropología, ciencia, tecnología, sociedad, compromiso de la nación, de la transversalidad de la problemática del Perú en el espacio y tiempo como es la inseguridad, corrupción generalizada, privilegio al sector militar y policías y casi nada a educación; una educación hacia la calidad en forma factico, holístico, sistemático, deductivo, inductivo, dialectico, teniendo en cuenta la evolución de la localidad, región, país, internacional y mundial; disciplina, hábitos de lectura, en búsqueda de la verdad, la felicidad y libertad. Muestra de ello, existen evaluaciones de los países con mediciones que generalizan una educación en América Latina con criterios para medir solo los resultados del aprendizaje de los estudiantes en comprensión lectora y razonamiento matemático, en el que presentamos deficiencia o bajos resultados de calidad educativa, y no miden los inicios, procesos, el desempeño, sistema educativo; así que las potencias mundiales direccionan nuestra educación con ayuda de nuestros gobernantes de turno; esto demuestra la dependencia, sumisión, atraso, esclavitud, mas obreros, explotación, contaminación, conformismo establecido por la política de nuestros gobernantes y los países que conforman las potencias mundiales de economía, ciencia y tecnología; influenciando en nuestra educación con recomendaciones que responden a sus intereses, así como en la concepción de desarrollo humano y el desarrollo de los países teniendo en cuenta que la base está en la educación.

En este sentido, las evaluaciones de centran en los indicadores más utilizados para el rendimiento académico, como “las calificaciones y las pruebas objetivas o tests de rendimiento creados “ad hoc”. (Page, et al. 1990: 24). Tradicionalmente, visto como resultado, el “rendimiento académico se expresa

en una calificación cuantitativa y/o cualitativa, una nota que, si es consistente y válida, será el reflejo de un determinado aprendizaje, o si se quiere, del logro de los objetivos preestablecidos”. (Tournon, 1984: 24).

Además, de medir resultados se debe incorporar el factor institucional, pedagógico, psicosocial, sociodemográfico, social y otros, al que establecen la evaluación como una iniciativa de ver los procesos “las calificaciones constituyen en sí mismas el criterio social y legal del rendimiento académico de un alumno o una alumna en el ámbito institucional. La forma más directa de establecerlas es a través de exámenes o pruebas de medición, que pueden presentar defectos de elaboración, porque la forma de evaluar la decide el (la) profesor(a), en ocasiones con criterios subjetivos, por lo que se imposibilita la comparación dentro del mismo centro educativo y con otros centros educativos” (Page, et al. 1990: 25).

Por lo tanto, hay que tener presente que las calificaciones poseen un valor relativo como medida de rendimiento, ya que no existe un criterio estandarizado para todos las Instituciones Educativas, todos los cursos, todo el cuerpo docente, desempeño del estudiante y del docente, diferencia de espacio y tiempo referente al modelo del sistema educativo único nacional, cambio continuo de modelos educativos que responden a otras realidades y otros; así en nuestro país llamado Perú, en este último año el currículo paso de competencias a rutas de aprendizaje y ahora en rubros de desempeño, pero, sin ninguna implementación y capacitación por parte del estado y mucho más sin ninguna evaluación del currículo educativo a nivel nacional, solo es imperativo que obedece a lo político y recomendaciones de órganos evaluadores de la calidad educativa de América Latina, que responden a los intereses de las potencias mundiales, básicamente a los Estados Unidos de Norte América. Por lo que, no existen controles verdaderos y compromiso de la nación de mejorar la calidad educativa, muestra de ello, en la llamada Universidad Científica del Perú, se cambió en los últimos tres años el currículo de ingeniería a tres currículos por entusiasmo del decano, así como el cambio improvisado de modelos y tendencias del currículo en la

educación básica regular por parte del estado, descritas anteriormente; cuyos malestares que esto irroga lo indican los padres de familia, estudiantes y maestros.

En tanto que, entre las categorías que permiten medir el rendimiento académico son los “indicadores cuantitativos del rendimiento como referentes de calidad y eficiencia de un programa de formación profesional o de un curso de una materia específica, podrían citarse: tasas de retención y deserción académica, promoción sobre la matrícula inicial y final, calificación o nota por materia, calificaciones entre diferentes materias y para el ciclo de formación, número de graduados y eficiencia académica interna. Estas variables que expresan el aprovechamiento docente de los estudiantes, al mismo tiempo reflejan los resultados del trabajo académico y expresan la eficiencia y calidad con la que directivos, profesores y estudiantes interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Torres, A. et. al. 2004).

Entre las categorías que permiten establecer medidas cuantitativas tenemos: Promoción sobre matrícula, eficiencia vertical, eficiencia terminal y, deserción y repotencia.

a). Promoción sobre matrícula (P/MI)

La promoción sobre matrícula muestra el desempeño de los docentes y de los resultados de un sistema educativo. La promoción es una magnitud que se refiere a la relación entre los estudiantes que son promovidos en un curso, semestre o año con relación a la matrícula real al iniciarse el mismo. Es una tasa de eficiencia utilizada en los niveles de materia (asignatura, disciplina, modulo, etc.) año académico, al nivel de carrera (programa) y también puede utilizarse para un ciclo de aplicación del programa y para los diferentes programas dentro de la Universidad dada. En esencia este indicador sobre egresados y permite realizar valoraciones el rendimiento docente de la masa estudiantil. Según Vecino (1996), es el indicador fundamental para medir los resultados de cualquier sistema educativo.

b). Eficiencia Vertical (EV)

La Eficiencia Vertical muestra el desempeño o aprovechamiento de los estudiantes y la calidad de un programa, materia o especialidad relacionado a la calidad de las materias, asignaturas o programa académico establecido por la tasa de variación referente la calificación eficiente alcanzada respecto a la promoción de estudiantes por año, semestre o culminación de una materia, especialidad o programa el programa.

La eficiencia vertical por curso académico es la relación porcentual de la multiplicación de las tasa de promoción de los diferentes años del programa.

Otro aspecto que incide en el rendimiento académico en el desempeño de los estudiantes es el efecto del trabajo en el logro académico. Desde esta perspectiva, Coleman (1961) señala que el estudiante que trabaja resta horas disponibles para desarrollar tareas como estudiar (citado en Fazio, 2004). En este sentido, los costos y beneficios del trabajo en estudiantes universitarios han sido analizados en términos de logros profesionales como graduados y logros académicos como alumnos. También, se argumenta que el trabajo puede tener efectos positivos en el rendimiento académico, dado que favorece la transferencia de conocimiento relacionados con los temas de estudios. Y, aun cuando no esté relacionado con la carrera, este posibilita la disciplina y refuerza el sentido de responsabilidad en el desempeño académico (Holland y Andre, 1987, citado en Fazio, 2004).

#### c). Eficiencia terminal (ET)

La Eficiencia Terminal muestra el nivel de desempeño de la Institución en cuanto al servicio que presta a la sociedad, establecido por la tasa de egresados de una materia específica, especialidad o programa de aquellos que terminan entre lo que comenzaron.

En estudios realizados respecto a la eficiencia terminal, para Zepeda del Valle y Lacki (2003), la baja eficiencia terminal constituye uno de los grandes problemas de la educación agropecuaria, lo que significa que un alto porcentaje de los estudiantes que ingresan, abandonan los estudios, incrementando los costos de formación de cada uno de los profesionales que egresan. Este problema es aún más grave si se considera que de los alumnos que egresan, solamente un pequeño porcentaje se gradúa, al aprobar su examen profesional o

cumplir los requisitos de la titulación. Para los países de América Latina y el Caribe, que enfrentan serias limitaciones de recursos, lo anterior es inaceptable, ya que se debe garantizar a la sociedad el uso más eficiente, si no el óptimo, de los recursos que invierte en la educación. Esta ineficiencia tiene alto costo para las instituciones de ciencias agrarias. Mejorando la Eficiencia Terminal, al lograr que un mayor número de alumnos que ingresen, terminen su carrera, pueden obtener una parte de los recursos que se requieren para hacer los cambios urgentes y necesarios en la formación de los profesionales de las ciencias agrarias.

La eficiencia del desempeño de una institución educativa, se mide, desde el punto de vista cuantitativo, mediante indicadores específicos, entre los que destacan el de reprobación, deserción, aprovechamiento, absorción, titulación y eficiencia terminal; pero sin duda alguna, este último es el de mayor importancia. La eficiencia terminal, expresada en términos porcentuales el número de alumnos que egresan de una generación en particular, es un índice que integra los resultados de la reprobación y deserción; en consecuencia, permite conocer el nivel de desempeño de un plantel, considerando que su compromiso social es la formación de recursos humanos. Esta formación deberá caracterizarse por tener la calidad demandada por el mercado ocupacional y/o las Instituciones de Educación Superior, que reciben a los egresados del tipo educativo medio superior que decidieron continuar con sus estudios, (DGETA, 2005).

PEREZ, (2006). Opina que el cálculo de la Eficiencia Terminal obtenido entre el número de alumnos que concluyen la totalidad de los estudios y los de primer ingreso en ese mismo año, aunque es la forma más simple, no refleja la complejidad del fenómeno de la deserción, pues no toma en cuenta la trayectoria escolar de una misma cohorte generacional, ni su rezago, y tampoco considera las migraciones entre instituciones. Donde la trayectoria escolar se define como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico. Por medio de este análisis se determinan los índices de abandono, rezago, egreso y titulación en un tiempo determinado. El tiempo se establece de acuerdo con los propósitos del estudio.

Ej. Cohorte, semestre, curso. El método empleado para hacer este tipo de estudio en la UNAM es descrito en el libro sobre Deserción de la ANUIES por Rosa María Valle, Graciela Rojas y Ariadna Villa.

Por su parte (ANUIES, 2001) plantea un mayor rigor en el cálculo de la Eficiencia Terminal para el cual deben utilizarse cohortes reales. En este caso su definición está dada por el cociente resultante de dividir el número de alumnos pertenecientes a una cohorte dada que egresa de dicho programa en cierto momento, entre los alumnos que entraron a ese programa en un momento anterior. Por ejemplo los egresados de la carrera de Contaduría Pública de la UAA en 1999 que comenzaron la carrera en 1994, entre el total de los que la comenzaron en 1994. Para calcular este índice, por supuesto, no basta tener los datos anuales de ingreso y egreso, sino que es necesario tener datos que permitan desagregar individualmente el conjunto de los que terminan en un momento dado, distinguiéndolos según el momento en que iniciaron el programa.

#### d) La Deserción y la Repitencia

La deserción educativa de una materia, especialidad o de la Institución está vinculada a las condiciones de los factores sociales, *económicos*, salud, modelos educativos, condiciones no favorables u obligadas y del sistema educativo que promueve la institución o el estado y es percibido por los estudiantes, es un indicador que muestra la calidad educativa del sistema nacional e institucional establecida de diversas formas como, por la tasa de inversión del estudiante respecto de la asistencia tutorial, consejería y seguimiento de los estudiantes, tal como, la inversión es para 25 estudiantes por aula y se atiende en el servicio asistido a mas estudiantes. En tal sentido, la deserción se mide en general por la cantidad de matriculados y la cantidad de abandono de una materia o programa.

La repitencia es un indicador que muestra la calidad del desempeño del docente, del estudiante, modelos educativos y del sistema educativo, que engloba costos adicionales en la educación debido a factores *políticos*, culturales, modelos educativos, condiciones motivacionales y económicas tanto del docente como de estudiantes. Específicamente mide la tasa de variación de la cantidad de



estudiantes matriculados respecto a los desaprobados en una materia, año o semestre académico.

La repitencia y la deserción son acontecimientos anormales en un sistema educativo que en muchos casos están enlazados, ya que en muchas investigaciones indican que la repitencia reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios. Tanto la repitencia como la deserción son siempre procesos individuales, si bien pueden constituirse en un fenómeno colectivo o incluso masivo, y ser estudiado como tal. En dicho caso, por lo general, se asocia a la eficiencia del sistema. Por su parte, la repitencia se entiende como la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico.

La repitencia en la educación superior puede presentarse de varias formas de acuerdo al régimen curricular. Puede estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o bien, a cada asignatura para el caso de currículo flexible. Esta última es la más frecuente en las universidades de la región.

Tanto la repitencia en un periodo como de una asignatura se refleja en el atraso o rezago escolar, es decir, en la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa. Si bien rezago y repitencia no son conceptos unívocamente asociados, puesto que un repitente puede recuperarse tomando mayor carga académica, es más fácil medir el atraso escolar por la disponibilidad de datos. Como lo indica la experiencia, es particularmente difícil disponer de datos completos y confiables que permitan establecer indicadores de amplio espectro sobre la repitencia cuando hay currículo flexible. De ahí que comúnmente se acepte el atraso escolar como un indicador proxy de la repitencia, (González, 2006).

Para ello, estudiosos indican que estas causas muchas veces proceden por falta de motivación, situaciones afectivas y emocionales, entonces lo incorporan en el

rendimiento académico. Para Narváez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. Este concepto está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación (citado en Reyes, 2003).

### **2.1.3. MARCO CONCEPTUAL.**

#### **APRENDIZAJE**

Proceso durante el cual el estudiante vive diversas experiencias previstas y preparadas por el docente, compañeros o el mismo, en el que se enfrenta a situaciones que requieren la aplicación de conocimientos, uso de diversas capacidades como: observación, análisis, experimentación, comparación, síntesis, así como de actitudes de reflexión, interés, paciencia, cooperativismo y otras que posee, haciéndole a la vez adquirir nuevas para el logro de un propósito (resultado). Este resultado se manifiesta en el cambio de conducta del estudiante y que le sirven de base a nuevos procesos. (TUEROS, E. (1996)).

#### **APRENDIZAJE AUTOREGULADO**

El aprendiz pasa a ser parte activa en su propio proceso de aprendizaje, adoptando diversas estrategias que le permitan desarrollar esta función. (CABANACH, R. (et al) (2002)).

#### **CLIMA MOTIVACIONAL**

Es un término para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos: padres, profesores, entrenadores y otros, en el entorno del logro. (AMES, C. y ARCHER, J. (1988)).

#### **CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO**

La evaluación subjetiva de la estructura de metas que se enfatiza en una situación dada, las percepciones del clima motivacional reflejan la evaluación de los deportistas sobre la estructura de metas que han sido enfatizadas por el

entrenador. (AMES, C. (1992)).

## **ESTUDIANTES**

Son aquellas personas cuyos aprendizajes son promovidos hacia el logro de los fines y objetivos de la educación en la sociedad concreta. (PIZANGO, G. (1997))

## **ESTRATEGIAS DE AUTOREGULACION EN EL APRENDIZAJE**

Estrategias de dependencia secuencial del aprendizaje para deducir un camino que relacione los factores que permiten el aprendizaje. (TORRES, M. (2016)).

## **MOTIVACION**

Es el “motor” de todas las conductas. (WEINBERG Y GOULD (1996)).

## **RENDIMIENTO ACADEMICO**

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico Pérez, Ramón, Sánchez (2000), Vélez van, Roa (2005).

## **2.2. DEFINICIONES OPERACIONALES.**

Para efectos de la investigación definimos la variable independiente: Clima Motivacional, la variable interviniente: Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje y la variable dependiente; Rendimiento Academico.

Se tiene en cuenta que la variable interviniente también es una variable independiente.

### **2.2.1. VARIABLES INDEPENDIENTES.**

#### **Clima Motivacional.**

En el marco educativo y teórico de la motivación de logro, el clima motivacional es un conjunto de señales implícitas y explícitas que los

estudiantes perciben de su entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso; establecido por los diferentes agentes significativos del entorno, tal como formadores, padres, compañeros, profesores, etc.; en el que intervienen la organización de las actividades, el clima de aprendizaje que genera el docente y el éxito del estudiante, según los criterios valorativos de Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. (TORRES, M. (2016). Adaptado de AMES, C. (1995)).

#### **2.2.1.1. Variable Interviniente.**

##### **Estrategia de Autocorrelación del aprendizaje.**

Estrategias de dependencia secuencial del aprendizaje para deducir un camino que relacione los factores cognitivos, volitivos, de autorregulación y de hábitos transversales, que permiten el aprendizaje sujeto a reflejos condicionados de patrones repetitivos o frecuencias armoniosas del estudio, experiencia o ejercicio efectivo, eficiente, eficaz, autónomo; en un nivel muy alto, alto, medio y bajo, (TORRES, M. (2016)).

#### **2.2.2. VARIABLE DEPENDIENTE.**

##### **Rendimiento Académico.**

Calidad de la producción como producto en cuanto a la promoción sobre matrícula, eficiencia vertical o de materia, eficiencia terminal y deserción o repitencia de los estudiantes, establecido por la tasa de promoción de los aprobados entre los matriculados; en el nivel académico de la eficiencia vertical de excelente, bueno, regular, deficiente y malo, cuya tasa de eficiencia verticas es el cociente entre la cantidad de estudiantes del nivel académico de excelente entre la cantidad de estudiantes promovidos; la tasa de eficiencia terminas de los matriculados al ingreso entre los que egresan; tasa de repitencia de los desaprobado de promedio semestral deficiente o malo con los matriculados; y la deserción a través de la atención deficiente al estudiante o otras causas. (Adaptado de Pérez, L., Ramón, j. y Sánchez, J. (2000), Vélez van, Roa (2005)). (TORRES, M. (2016)).

Logro de aprendizaje obtenidos por los estudiantes que han alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones en las cuales se produjo el logro en un nivel de excelente, bueno, regular, deficiente o malo. (Adaptado de Páes, (1987)). (TORRES, M. (2016)).

## **2.3. HIPÓTESIS.**

### **2.3.1. HIPOTESIS GENERAL.**

El Clima Motivacional determina el Rendimiento Académico, siempre y cuando las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje mejoren significativamente el logro del aprendizaje Academico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

### **2.3.2. HIPOTESIS ESPECÍFICAS O DERIVADAS.**

Existe una correlacion alta, positiva y significativa entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Existe una correlacion alta, positiva y significativa entre las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

## CAPÍTULO III:

### 3.1.METODOLOGÍA

#### 3.1.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

**METODO.** El método es descriptivo de encuestas y método histórico de fuentes primarias de registros. Metodo de control en procedimientos de manipulación selectiva y de los factores que deben ser controlados de la muestra. (SANCHEZ, H y REYES, C. (1985)). (BUENO, E. (2003)). (HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2014)).

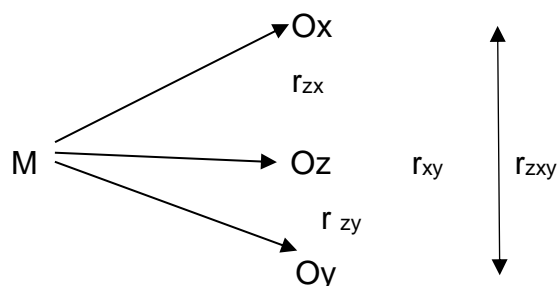
**ENFOQUE.** El enfoque de la investigación que se utilizó en el presente estudio pertenece al enfoque cuantitativo de alcance cualitativo, porque se recolecta datos para demostrar la validez de la hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar la teoría del clima motivacional y estrategias de autocorrelación del aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes. (HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2014))

**TIPO.** El tipo de investigación fue sustantiva de nivel descriptivo en el estudio de comprobación de hipótesis correlacionales.

#### 3.1.2.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

**DISEÑO.** El diseño fue descriptivo de tipo correlacional en un solo grupo, donde se aplicó los diferentes instrumentos, para posteriormente obtener los resultados.

**DIAGRAMA:**



Donde:

M = Es la muestra donde se realizó la investigación

X, Y, Z = Son las tres variables a medir en la investigación

O = Son las observaciones a realizar en la investigación

r=Indica la relación entre las variables independientes X e Y con la dependiente Z.

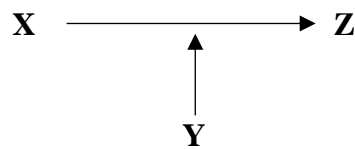
### **Modelo:**

El modelo del diseño de investigación fue el modelo no experimental:

### **Correlacion de variables:**

$$Z = R(X, Y) / Z = r_{z,xy} + r_{zx,y}X + r_{zy,x}Y \wedge R=r_{zxy} / r_{zxy}=r_{zxy}(r_{zx}, r_{zy}, r_{xy})$$

### **Asociación de variables:**



## **3.1.3. POBLACIÓN Y MUESTRA**

### **3.1.3.1. Población**

La población estuvo conformada por 183 estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana-2014.

### **3.1.3.1. Muestra**

La muestra estuvo conformada por estudiantes del primer nivel de la carrera profesional de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2013-2014, que fueron elegidos en forma Intencionada o de conveniencia del 28.96% de la población, en un número de 53 estudiantes. El tipo de muestreo es no probabilístico que se controló la representatividad de la muestra con la inclusión de grupos típicos según asistencia a clases y promedios académicos aprobatorios.

Los criterios de selección de la muestra se tuvieron en cuenta su rendimiento académico de los estudiantes del año 2013, son:

INCLUSION: Estudiantes matriculados con más del 70% de asistencia a clases y estén llevando las asignaturas de Matemática.

EXCLUSION: Estudiantes con rendimiento académico promedio malo (00-11 Ptos) y excelente (19-20ptos)

### **3.1.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.**

#### **3.1.4.1. Técnicas de recolección de datos**

La técnica fue basada específicamente en la encuesta que servirá para conocer la opinión de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de Educación y humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, respecto al clima motivacional y a las estrategias de autocorrelación del aprendizaje.

La técnica empleada de análisis documental para conocer el rendimiento académico de los estudiantes.

#### **3.1.4.2. Instrumentos de recolección de datos**

El instrumento que se utilizó fue el cuestionario de encuesta para recolectar datos de las variables independientes X e Y.

La validez del instrumento de 70 ítems en la variable X y de 92 ítems en la variable Y, fue sometido a 10 casos o expertos, determinando una aceptación del 98% y 94.75% respectivamente según la correlación Rho de Spearman en un espacio de tiempo con TEST-RETEST con significación del 5% y la prueba de dos colas con la distribución t-Student,  $n=10$  y la calificación presentada como de las observaciones levantadas sobre claridad, objetividad y congruencia de los ítems; también se realizó una prueba piloto a 15 casos en la variable X y de la variable Y, con el estadístico Alpha de Cronbach obteniendo una relación del 97.69% y 96.82% respectivamente de aceptación a la que probó la confiabilidad en la aplicación del instrumento de una sola vez.



La ficha de observación de Record Académico para recolectar datos de la variable dependiente Z, la validez del instrumento de 5 ítems en la variable Z (Rendimiento Académico) y 10 casos o expertos determinando una aceptación del 98.57% según determinado espacio de tiempo de un TEST-RETEST con significación del 5% y la prueba de dos colas con la distribución t-Student,  $n=10$ , de la calificación presentada de las observaciones levantadas sobre claridad, consistencia y congruencia de los ítems; también se realizó con el estadístico Alpha de Cronbach obteniendo una relación del 89.92% de aceptación a la que probo la confiabilidad en una sola aplicación a los expertos.

### **3.1.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.**

- Elaboración y aprobación del anteproyecto de tesis.
- Elaborar el instrumento de la recolección de datos.
- Prueba de validez y confiabilidad al instrumento recolección de datos.
- Preparación a los recolectores de información y del compromiso ético de confidencialidad de los informantes
- Recolección de la información.
- Procesamiento de la información
- Organización de la información en cuadros.
- Análisis e interpretación de la información.
- Elaboración de la discusión, conclusiones y recomendaciones.
- Elaboración y presentación del informe.
- Sustentación del informe.

### **3.1.6. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.**

La información fue procesada en forma computarizada utilizando el paquete estadístico SPSS. Versión 20. Sobre la base de datos con el cual se organizó la información en tablas o cuadros y luego se los representó en gráficos. El análisis

e interpretación de la información se realizó utilizando la estadística descriptiva (frecuencia, medidas de tendencia central y porcentaje) para el estudio de las variables en forma univariado y bivariable; y la estadística inferencial no paramétrica  $r$  de Spearman. Así como, a estadística inferencial con coeficiente de correlación múltiple y regresión lineal múltiple y prueba de significación con la Distribución t-Student con dos colas,  $\alpha = 0.01$ ,  $gl=51$ , para las pruebas de las hipótesis.

### **3.1.7. PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS.**

Se guardará la reserva del informante mediante un compromiso escrito de referente a la no divulgación, anonimidad y del consentimiento informado, en protección de su integridad física y moral de los encuestados y de sus Record Académico.

## CAPÍTULO IV

### 4.1. RESULTADOS.

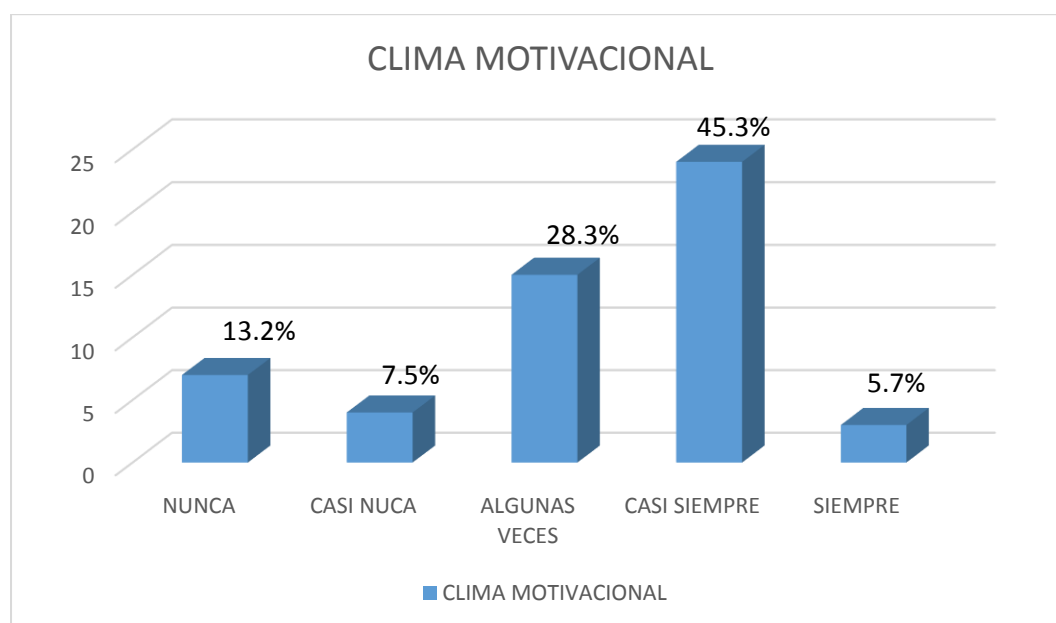
#### 4.1.1. IDENTIFICACIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL.

TABLA N°01. CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014.

CLIMA MOTIVACIONAL	ESTUDIANTES	
INDICES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NUNCA	7	13.2
CASI NUNCA	4	7.5
ALGUNAS VECES	15	28.3
CASI SIEMPRE	24	45.3
SIEMPRE	3	5.7
TOTAL	53	100

Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.

GRAFICO N°01. CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°01 Y GRAFICO N°01, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del Clima Motivacional que perciben los estudiantes:

Existen 24 (45.3%) estudiantes que perciben que casi siempre el clima motivacional es favorable para el aprendizaje en la clase, hay 3 (5.75) tres estudiantes que perciben que siempre es favorable el clima motivacional en la clase y hay 7 (13.21%) estudiantes que perciben que nunca existe un clima motivacional favorable para el aprendizaje en la clase.

El 28.3% de estudiantes indican que algunas veces percibieron un clima motivacional favorable en sus aprendizajes en la clase.

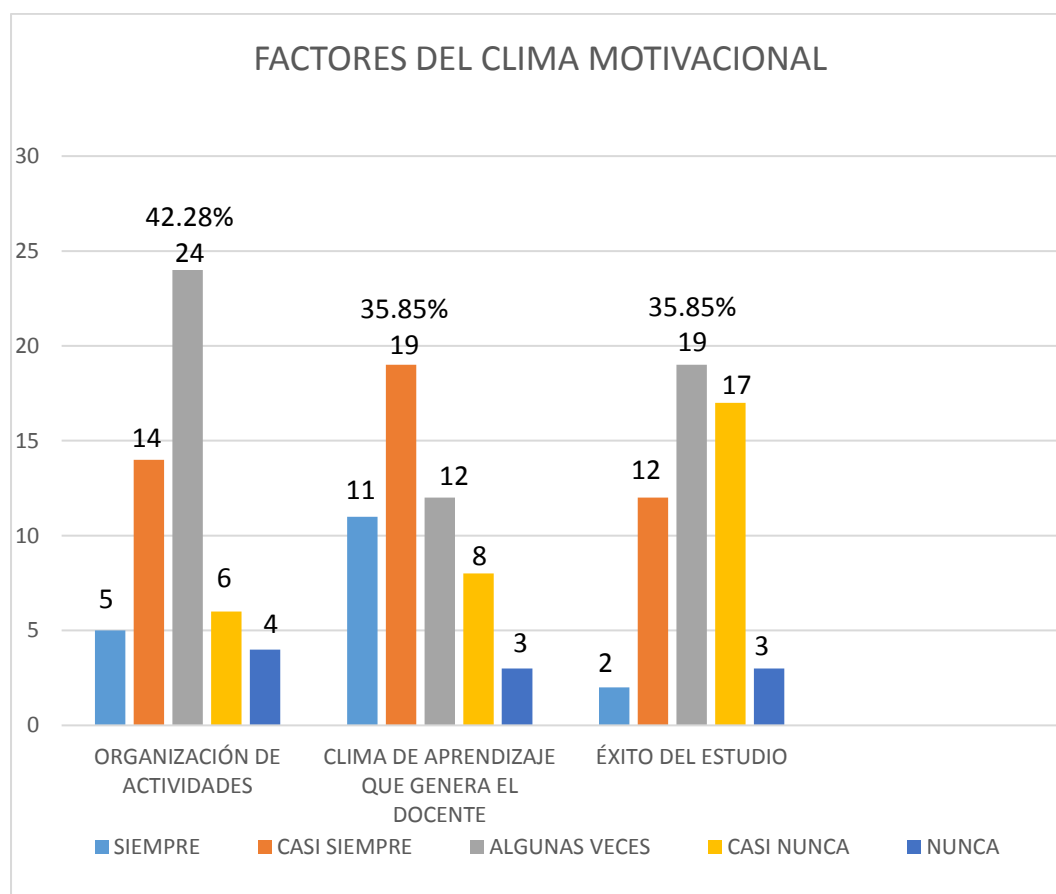
Esto demuestra que, El 51% de los estudiantes perciben un clima motivacional favorable para el aprendizaje en la clase, donde la mayoría (45.3%) de estudiantes indican que casi siempre perciben un clima motivacional para el aprendizaje y pocos (5.7%) estudiantes siempre perciben un clima motivacional para el aprendizaje; y regularmente (49%) los estudiantes perciben un clima motivacional no tan favorable en el aprendizaje, donde indican que nunca (13.2%) o casi nunca (7.5%) o algunas veces (28.3) perciben un clima motivacional favorable al aprendizaje en la clase.

TABLA N°02. CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, SEGÚN LA MOTIVACION EN CLASE FCEH-UNAP 2013-2014

CLIMA MOTIVACIONAL	ESTUDIANTES				
	INDICES MOTIVACION EN CLASE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES	5	14	24	6	4
CLIMA DE APRENDIZAJE QUE GENERA EL DOCENTE	11	19	12	8	3
ÉXITO DEL ESTUDIO	2	12	19	17	3
TOTAL	18	45	53	33	10

Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.

GRAFICO N°02. CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, SEGÚN LA MOTIVACION EN CLASE. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°02 Y GRAFICO N°02, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del Clima Motivacional según sus factores que perciben los estudiantes:

Existen 24 (45.28%) estudiantes que indican que algunas veces se organiza las actividades para el aprendizaje en la clase, hay 19 (35.85) estudiantes que indican que casi siempre el clima de aprendizaje es generado por el docente en el estudiante y que algunas veces al éxito del estudio para el aprendizaje en la clase. En las percepciones marginales, indican que la mayoría los estudiantes perciben algunas veces un clima motivacional para el aprendizaje en la clase, entre los cuales 24 estudiantes indican que se organizan las actividades de la clase que repercuten en el interés y esfuerzo por el estudio en el aprendizaje en clase, 19 estudiantes indican un éxito en el estudio referente a la autoeficacia académica, atribuciones internas de logro y acciones orientadas al logro, y 12 estudiantes indican que existe un clima de aprendizaje que es generado por el docente en el estudiante. Pocos estudiantes indican que nunca han percibido el clima motivacional en la organización de actividades, en el clima generado por el docente y en el éxito del para el aprendizaje en la clase.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (42.28%) de estudiantes percibe un clima motivacional en que algunas veces se organizan las actividades de la clase que repercuten en el interés y esfuerzo por el estudio; el 35.85% de estudiantes indican que casi siempre perciben un clima de aprendizaje generado por el docente en el estudiante que repercuten en su comportamiento o conducta para aprender por ejercitación y que casi nunca perciben el éxito en el estudio como en la autoeficacia académica, atribuciones internas de logro y de las acciones orientadas al logro para el aprendizaje en clase que repercuten en su rendimiento académico por la experiencia; y pocos de los estudiantes nunca perciben una motivación para el logro propuesto en cierto estudio o que nunca perciben un clima de aprendizaje generado por el docente en el estudiante.

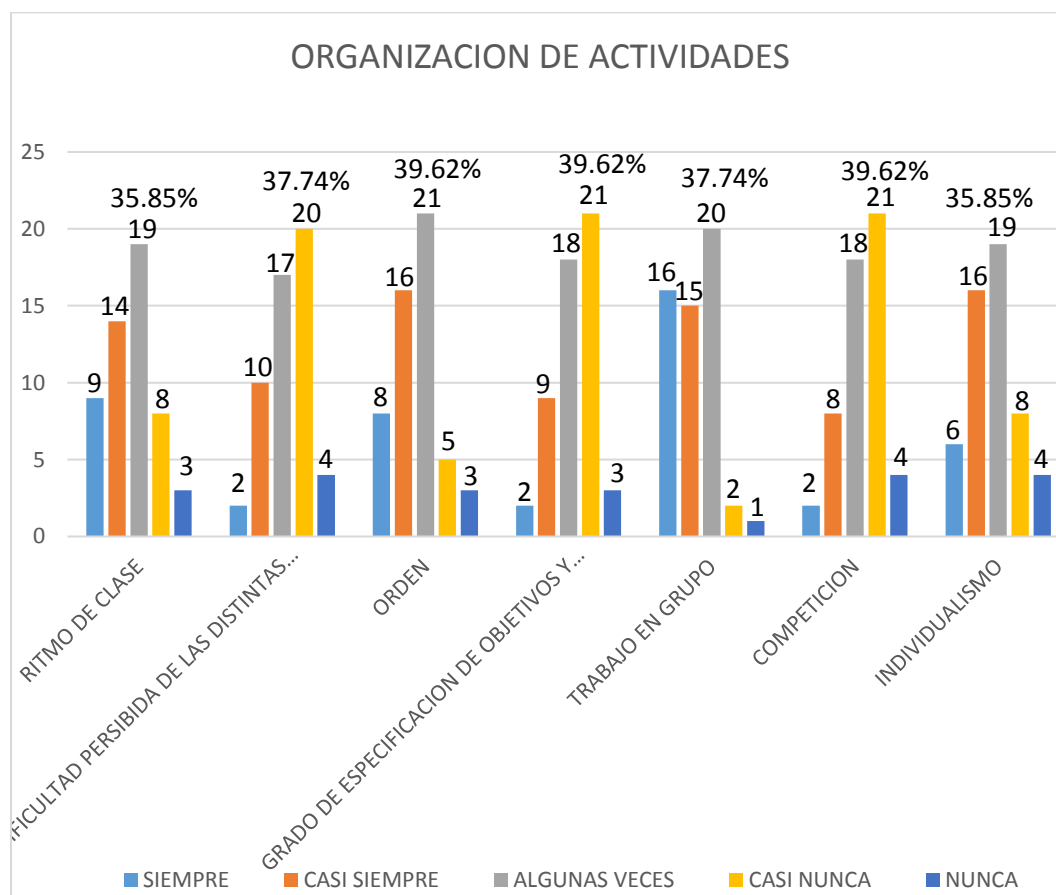
TABLA N°03. CLIMA MOTIVACIONAL EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

CLIMA MOTIVACIONAL	ESTUDIANTES				
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES	S	CS	AV	CN	N
RITMO DE CLASE	9	14	19	8	3
DIFICULTAD PERSIBIDA DE LAS DISTINTAS MATERIAS, TEXTOS, EXPLICACIONES Y EXAMENES	2	10	17	20	4
ORDEN	8	16	21	5	3
GRADO DE ESPECIFICACION DE OBJETIVOS Y ACTIVIDADES	2	9	18	21	3
TRABAJO EN GRUPO	16	15	20	2	1
COMPETICION	2	8	18	21	4
INDIVIDUALISMO	6	16	19	8	4
TOTAL	45	88	132	62	22

Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.

Escala: S=Siempre, CS=Casi Siempre, AV=Algunas veces, CN=Casi Nunca. N=Nunca.

GRAFICO N°03. CLIMA MOTIVACIONAL EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°03 Y GRAFICO N°03, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del Clima Motivacional en la organización de las actividades que perciben los estudiantes:

Existen 21 (39.62%) estudiantes que indican que algunas veces se realiza con orden la organización de las actividades para el aprendizaje en la clase; casi nunca se toma en cuenta el grado de especificaciones de los objetivos y de las actividades en la organización para el aprendizaje, y en la competición o preferencia del profesor de los mejores estudiantes en la organización de las actividades para el aprendizaje en la clase.

Hay 20 (37.74%) estudiantes que persiben que casi nunca hubo dificultades en las distintas materias, textos, explicaciones y exámenes en la organización de las actividades del aprendizaje y algunas veces se realizo trabajo en grupo en la organización de las actividades del aprendizaje en clase.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría los estudiantes persiben que algunas veces el docente toma en cuenta el ritmo en la clase favorable al aprendizaje; las dificultades que tenían en las distintas materias, textos, explicaciones y exámenes; el orden referente a la puntualidad, nivel de ruido y permisividad de alboroto; el grado de especificación de objetivos y actividades para saber que se persigue y que se ha de hacer para alcanzar la metas; el trabajo en grupo para mejorar las conductas de ayuda y la valoración colectiva; la competición para conocer aspectos de favoritismo del profesor de los mejores o peores estudiantes; y en el individualismo para ver el progreso de cada estudiante segun la organización de las actividades de aprendizaje en la clase.



Hay pocos estudiantes indican que nunca han percibido estos componentes de la organización de las actividades de aprendizaje en clase.

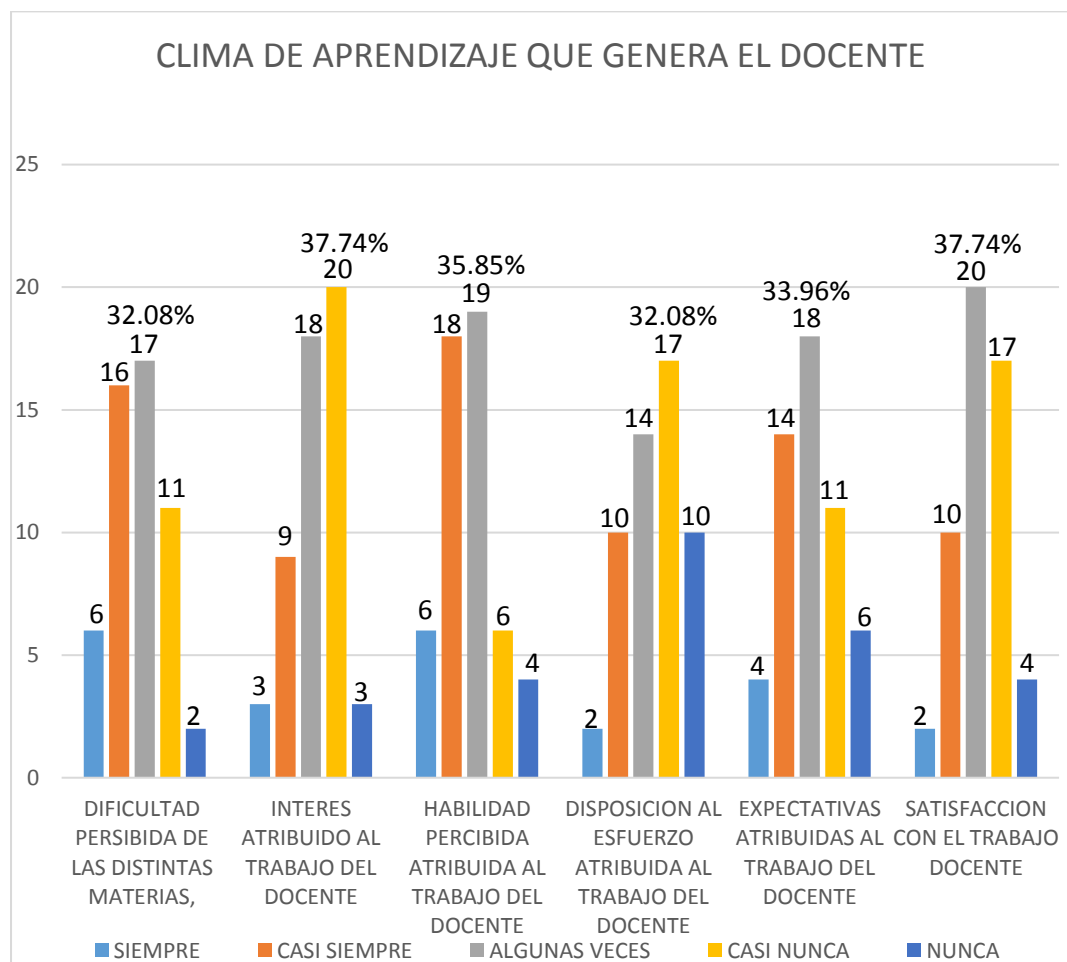
Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (39.62%) de los estudiantes perciben que algunas veces existió un orden en la puntualidad, en el nivel de ruido o movimiento y en la permisividad de alboroto en clase; casi nunca se toma en cuenta el grado de especificaciones de los objetivos y de las actividades para saber lo que se persigue y lo que se ha de hacer para alcanzar la metas, y casi nunca hubo una competición o hecho comparativo de los estudiantes de preferencia del profesor hacia los mejores estudiantes en la clase, el 37.74% de estudiantes perciben que casi nunca hubo dificultades que puedan generar ansiedad y afecten las expectativas de conseguir los objetivos académicos en las distintas materias, textos, explicaciones y exámenes; y algunas veces se realizó trabajo en grupo para mejorar las conductas de ayuda y valoración colectiva; el 35.85% de estudiantes perciben que algunas veces se tuvo en cuenta el ritmo de la clase para ver la velocidad con que el profesor explica, el tiempo para la realización de las tareas y de cada tema; y algunas veces se tuvo en cuenta el individualismo para ver el progreso, el apoyo y el estímulo del docente al estudiante. Pocos (5.93% en promedio) estudiantes perciben que nunca se motiva en la clase debido a la falta de organización de las actividades académicas que repercuten en el interés y esfuerzo por el estudio.

TABLA N°04. CLIMA MOTIVACIONAL EN EL CLIMA DE APRENDIZAJE QUE GENERA EL DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

CLIMA MOTIVACIONAL	ESTUDIANTES				
CLIMA DE APRENDIZAJE QUE GENERA EL DOCENTE	S	CS	AV	CN	N
CLIMA MOTIVACIONAL DE LA CLASE ORIENTADO AL APRENDIZAJE	6	16	17	11	2
INTERES ATRIBUIDO AL TRABAJO DEL DOCENTE	3	9	18	20	3
HABILIDAD PERCIBIDA ATRIBUIDA AL TRABAJO DEL DOC.	6	18	19	6	4
DISPOSICIÓN AL ESFUERZO ATRIBUIDA AL TRABAJO DEL D.	2	10	14	17	10
ESPECTATIVAS DE ÉXITO ATRIBUIDAS AL TRABAJO DEL D.	4	14	18	11	6
SATISFACCION CON EL TRABAJO DEL DOCENTE	2	10	20	17	4
<b>TOTAL</b>	23	77	106	82	29

Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.  
Escala: S=Siempre, CS=Casi Siempre, AV=Algunas veces, CN=Casi Nunca. N=Nunca.

GRAFICO N°04. CLIMA MOTIVACIONAL EN EL CLIMA DE APRENDIZAJE QUE GENERA EL DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.

## INTERPRETACION

En la TABLA N°04 Y GRAFICO N°04, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del Clima Motivacional en el clima de aprendizaje que genera el docente en los estudiantes:

Existen 20 (37.74%) estudiantes que perciben que casi nunca el interés de los estudiantes y de que algunas veces sus satisfacciones fueran atribuidas al trabajo del docente.

Hay 19 (35.85%) estudiantes que perciben que algunas veces sus habilidades fueron atribuido al trabajo del docente.

Hay 18 (33.96%) estudiantes que perciben que casi siempre sus habilidades fueran atribuido al trabajo del docente, y algunas veces el interés de los estudiantes y sus espectativas del éxito fue atribuida al trabajo del docente.

Hay 17 (32.08%) estudiantes que perciben que algunas veces un clima motivacional de la clase orientado al aprendizaje, y casi nunca su disposición al esfuerzo y satisfacción fue del trabajo docente.

Hay 6 (11.32%) estudiantes que perciben siempre el clima motivacional de la clase orientado al aprendizaje y nunca sus espectativas fueron atribuidas al trabajo docente.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes perciben que algunas veces su satisfacción, habilidad, interés, expectativas y clima motivacional de la clase orientado al aprendizaje fueron por el trabajo del docente.

Regularmente los estudiantes perciben que casi nunca su interés, su disposición al esfuerzo, su satisfacción y su habilidad fueron atribuidas al trabajo docente.

Pocos estudiantes perciben que siempre su satisfacción y su disposición al esfuerzo fueron del trabajo docente y nunca el clima motivacional de la clase orientado al aprendizaje fue atribuida al trabajo docente.

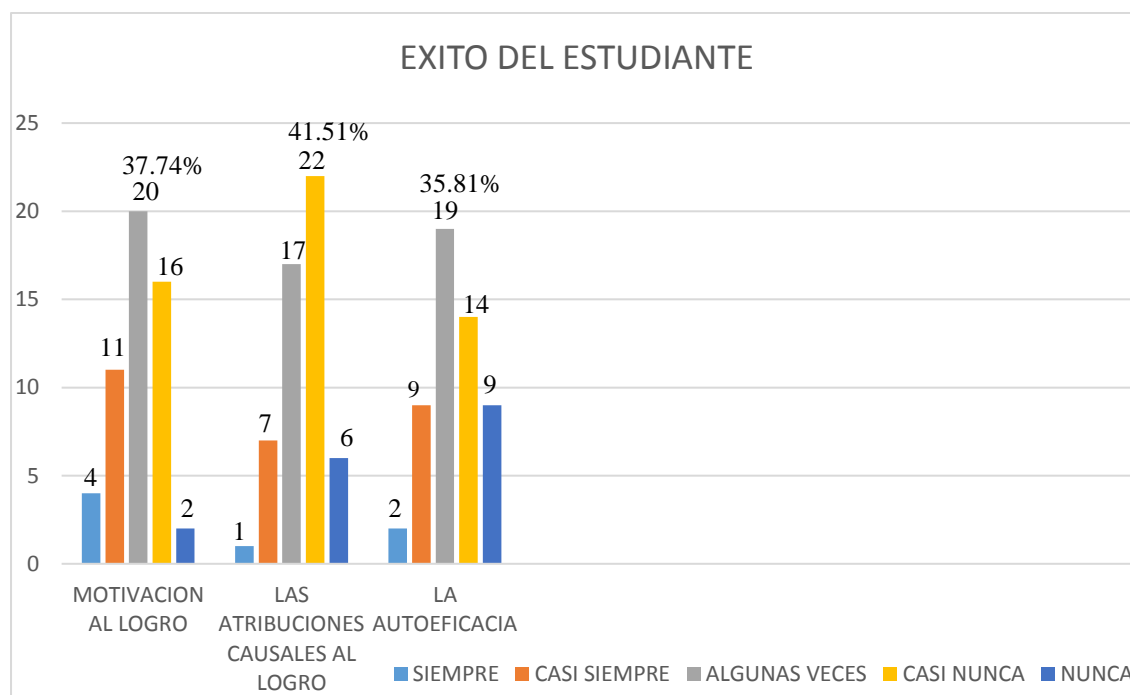
Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (37.74%) de los estudiantes perciben que de casi nunca el interés de los estudiantes y de que algunas veces sus satisfacciones fueran atribuidas al trabajo del docente; el 33.96% de estudiantes perciben que casi siempre sus habilidades fue atribuido al trabajo del docente, y algunas veces el interés de los estudiantes y sus espectativas del éxito fueran atribuidas al trabajo del docente; regularmente (33.96%) los estudiantes perciben que casi nunca su interés, su disposición al esfuerzo, su satisfacción y su habilidad fueron atribuidas al trabajo docente; y pocos (11.32%) estudiantes perciben que siempre su satisfacción y su disposición al esfuerzo fueron del trabajo docente y nunca el clima motivacional de la clase orientado al aprendizaje fue atribuida al trabajo docente.

TABLA N°05. CLIMA MOTIVACIONAL EN EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH –UNAP. 2013-2014

CLIMA MOTIVACIONAL	ESTUDIANTES				
ÉXITO DEL ESTUDIANTE	S	CS	AV	CN	N
MOTIVACION AL LOGRO	4	11	20	16	2
LAS ATRIBUCIONES CAUSALES AL LOGRO	1	7	17	22	6
LA AUTOEFICACIA	2	9	19	14	9
<b>TOTAL</b>	7	27	56	52	17

Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.  
Escala: S=Siempre, CS=Casi Siempre, AV=Algunas veces, CN=Casi Nunca. N=Nunca.

GRAFICO N°05. CLIMA MOTIVACIONAL EN EL EXITO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH- UNAP. 2013-2014



Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°05 Y GRAFICO N°05, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del Clima Motivacional en el éxito del estudiante:

Existen 22 (41.51%) estudiantes que perciben que casi nunca tuvieron atribuciones causales al logro debido de las explicaciones que generaron con respecto a la causa de los resultados académicos; hay 20 (37.74%) estudiantes

que perciben que algunas veces estuvieron motivados al logro del aprendizaje debido a la conducta que lo orientan a la consecución del éxito de las tareas; hay 19 (22.61%) estudiantes que perciben que algunas veces fueron autoeficaces debido a la percepción de su propia capacidad para el desempeño con éxito en la tarea. Hay 4 (7.55%) estudiantes que perciben que siempre tuvieron un clima motivacional al logro. Hay 9 (16,98%) estudiantes que perciben que nunca fueron autoeficaces respecto a su capacidad para lograr lo que se proponían o de alcanzar la meta.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes perciben que algunas veces estaban motivados, fueron autoeficaces y explicaban sus causas al éxito; regularmente los estudiantes perciben que casi nunca explicaron las causas que generaron sus resultados académicos y estuvieron motivados al éxito; y pocos estudiantes perciben que siempre estaban motivados al logro y nunca a la autoeficacia en el aprendizaje.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría de los estudiantes perciben que algunas veces estaban motivados, fueron autoeficaces y explicaban sus causas al éxito, donde el 41.51% de estudiantes perciben que casi nunca tuvieron atribuciones causales al logro debido de las explicaciones que generaron con respecto a la causa de los resultados académicos; regularmente los estudiantes perciben que casi nunca explicaron las causas que generaron sus resultados académicos y estuvieron motivados al éxito, donde el 37.74% de perciben que algunas veces estuvieron motivados al logro del aprendizaje debido a la conducta que lo orientan a la consecución del éxito de las tareas, y el 22.61% estudiantes perciben que algunas veces fueron autoeficaces debido a la percepción de su propia capacidad para el desempeño con éxito en la tarea; y pocos estudiantes perciben que siempre estaban motivados al logro y nunca a la autoeficacia en el aprendizaje, donde el 16,98% de estudiantes perciben que nunca fueron autoeficaces respecto a su capacidad para lograr lo que se proponían o de alcanzar la meta, y el 7.55% estudiantes perciben que siempre tuvieron un clima motivacional al logro.

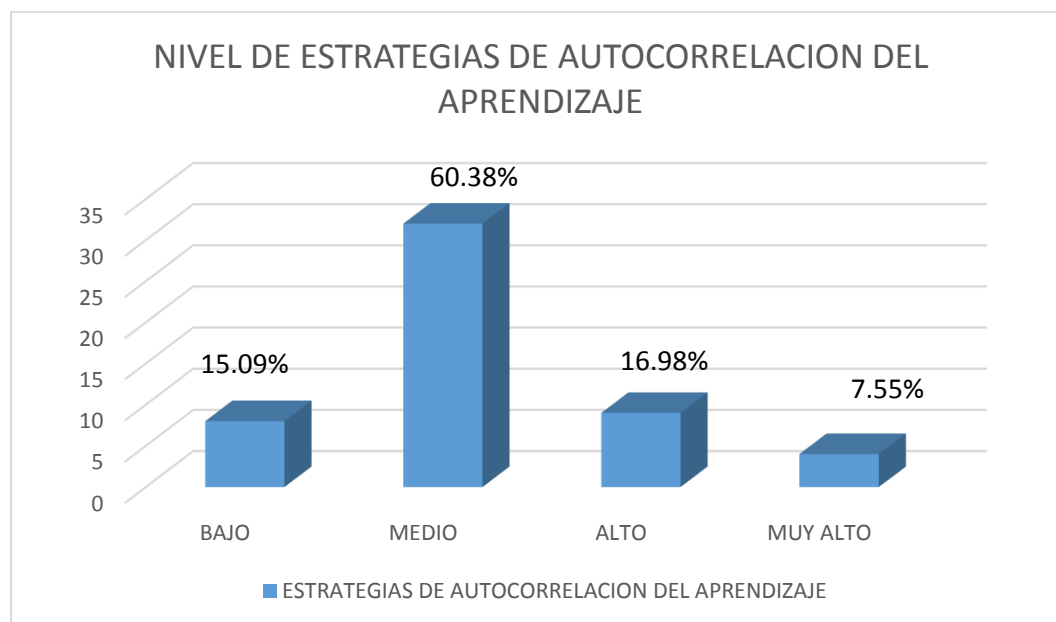
#### 4.1.2. IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE

TABLA N°06. NIVEL DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

NIVEL DE ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE INDICES	ESTUDIANTES	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BAJO	8	15.09
MEDIO	32	60.38
ALTO	9	16.98
MUY ALTO	4	7.55
TOTAL	53	100

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

TABLA N°06. NIVEL DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°06 Y GRAFICO N°06, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del nivel de las Estrategias de Autocorrelacion del aprendizaje:

Existen 32 (60.38%) estudiantes que perciben un nivel medio la utilización de estrategias de autocorrelacion o dependencia secuencial del aprendizaje, el 16.98% en un nivel alto, el 15.09% en un nivel bajo y el 7.55% en un nivel muy alto.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes perciben que en un nivel medio utilizaron las estreategias de autocorrelacion del aprendizaje, regulamente en un nivel bajo y pocos en el nivel muy alto.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (60.38%) de los estudiantes persiben que utilizaron en un nivel medio las estreategias de autocorrelacion o dependencia secuencial del aprendizaje, regulamente (15.09%) en un nivel bajo y pocos (7.55%) en el nivel muy alto.

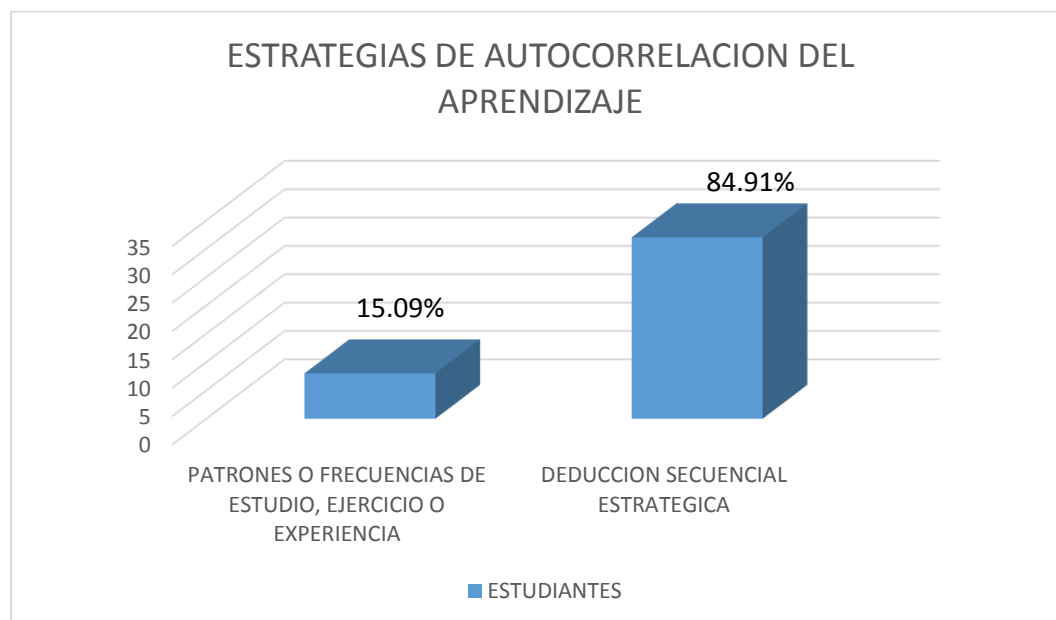


TABLA N°07. ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE	ESTUDIANTES	
	fi	fi%
ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE		
PATRONES Y FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO O EXPERIENCIA	8	15.09
DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICA	45	84.91
TOTAL	53	100

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

TABLA N°07. ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°07 Y GRAFICO N°07, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, la percepción de las Estrategias de Autocorrelacion del aprendizaje:

Existen 8 (15.09%) estudiantes utilizaron estrategias de con patrones y frecuencias de estudio, ejercicio o experiencia para el aprendizaje.

El 84.91% perciben que utilizaron estrategias de deducción secuencial estratégica para el aprendizaje.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (84.91%) de los estudiantes perciben que utilizaron estrategias de deducción secuencial estratégica para el aprendizaje, y pocos (15.09%) utilizaron estrategias con patrones y frecuencias de estudio, ejercicio o experiencia para el aprendizaje.

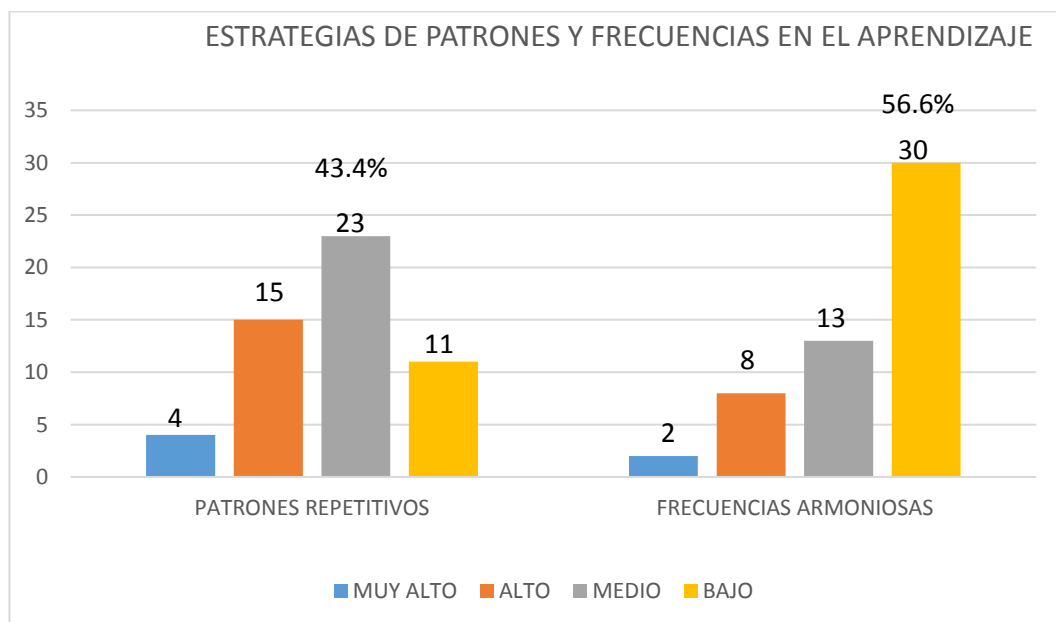
TABLA N°08. ESTRATEGIAS DE PATRONES Y FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, EN ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

ESTRATEGIAS DE PATRONES Y FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO O EXPERIENCIA	ESTUDIANTES				
	MA	A	M		B
PATRONRES REPETITIVOS	4	15	23	43.4%	11
FRECUENCIAS ARMONIOSAS	2	8	13	30	56.6%
TOTAL	6	23	36		41

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

ESCALA: MA=Muy Alto, A=Alto, M=Medio, B=Bajo

GRAFICO N°08. ESTRATEGIAS DE PATRONES Y FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, EN ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°08 Y GRAFICO N°08, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, la percepción de las estrategias de patrones o frecuencia de estudio, ejercicio o experiencia:

El 56.6% de los estudiantes perciben que utilizaron en un nivel bajo las estrategias con frecuencia armoniosa.

El 43.4% en un nivel medio utilizaron estrategias con patrones repetitivos

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (56.6%) de los estudiantes en un nivel bajo utilizaron estrategias con frecuencia armoniosa, y el 43.4% de los estudiantes en un nivel medio utilizaron estrategias con patrones repetitivos.

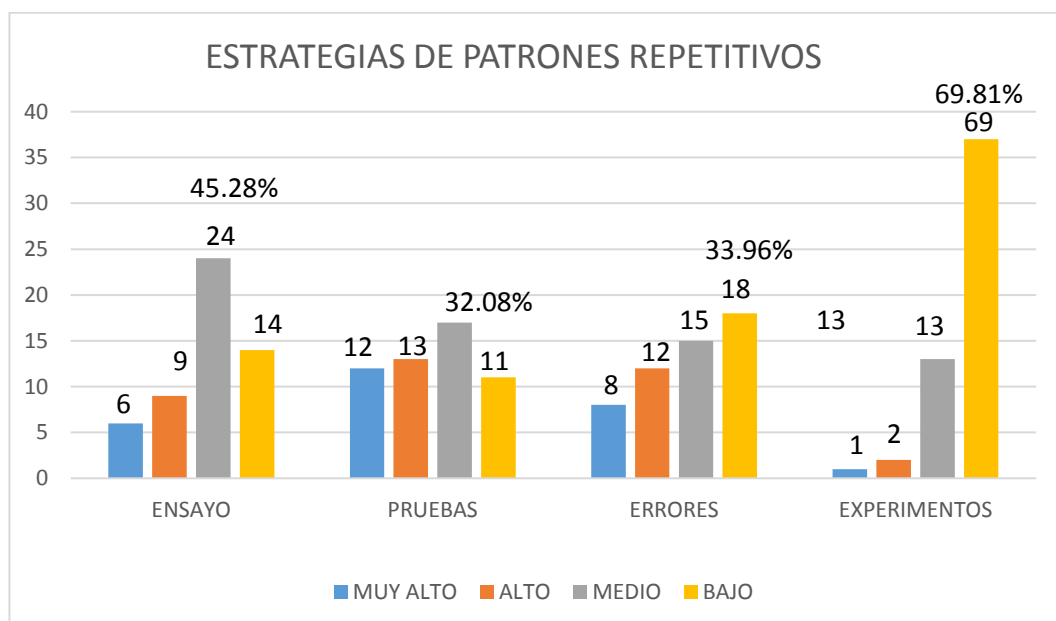
TABLA N°09. ESTRATEGIAS DE PATRONES DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, SEGÚN PATRONES REPETITIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

ESTRATEGIAS DE PATRONES DE ESTUDIO, EJERCICIO O EXPERIENCIA	ESTUDIANTES			
	MA	A	M	B
<b>PATRONES REPETITIVOS</b>				
ENSAYO	6	9	24	45.28%
PRUEBAS	12	13	17	32.08%
ERRORES	8	12	15	33.96%
EXPERIMENTOS	1	2	13	69.81%
TOTAL	27	36	69	

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

ESCALA: MA=Muy Alto, A=Alto, M=Medio, B=Bajo

GRAFICO N°09. ESTRATEGIAS DE PATRONES REPETITIVOS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°09 Y GRAFICO N°09, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, la percepción de las estrategias de patrones repetitivos de estudio, ejercicio o experiencia:

El 69.81% de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo las estrategias de experimentos, el 33.96% en un nivel bajo utilizaron estrategias errores, 32.08% en un nivel medio las estrategias de pruebas y el 45.28% en un nivel medio las estrategias de ensayo.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes utilizó en un nivel bajo las estrategias de experimentos y errores, regularmente los estudiantes utilizaron en un nivel medio las estrategias de ensayo y pruebas, y pocas estudiantes estuvieron en un nivel muy alto las estrategias de pruebas y de errores.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (69.81%) de los estudiantes en un nivel bajo utilizaron estrategias experimentos, y el 33.96% utilizaron estrategias de errores, Regularmente (42.28%) los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de ensayo y el 32.08% estrategias de pruebas, y pocos (22.64%) estudiantes utilizaron en un nivel de muy alto estrategias de pruebas y un 15.09% estrategias de errores en los patrones repetitivos.

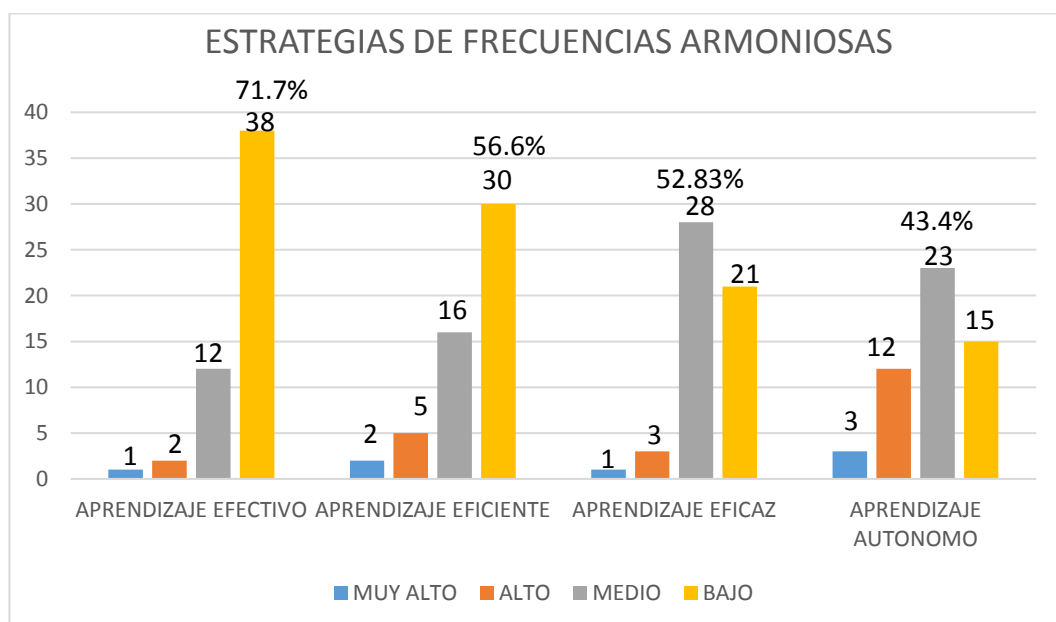
TABLA N°10. ESTRATEGIAS DE FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, SEGÚN FRECUENCIAS ARMONIOSAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014

ESTRATEGIAS DE FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO O EXPERIENCIA	ESTUDIANTES				
	MA	A	M		B
<b>FRECUENCIAS ARMONIOSAS</b>					
APRENDIZAJE EFECTIVO	1	2	12		38 71.7%
APRENDIZAJE EFICIENTE	2	5	16		30 56.6%
APRENDIZAJE EFICAZ	1	3	28	52.83%	21
APRENDIZAJE AUTONOMO	3	12	23	43.4%	15
TOTAL	7	22	79		104

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

ESCALA: MA=Muy Alto, A=Alto, M=Medio, B=Bajo

GRAFICO N°10. ESTRATEGIAS DE FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO Y EXPERIENCIA, SEGÚN FRECUENCIAS ARMONIOSAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°10 Y GRAFICO N°10, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, la percepción de las estrategias de frecuencias armoniosas:

El 71.7% de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo las estrategias para un aprendizaje efectivo y el 56.6% estrategias para el aprendizaje eficiente, el 52.83% de los estudiantes utilizaron en un nivel medio las estrategias para un aprendizaje eficaz y el 43.4% estrategias para el aprendizaje autonomo de las estrategias de frecuencias armoniosas.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes utilizó en un nivel bajo las estartegias de aprendizaje efectivo y eficiente, regularmente los estudiantes utilizaron en un nivel medio las estrategias de aprendizaje eficaz y autonomo, y pocas estudiantes estuvieron en un nivel muy alto las estrategias de aprendizaje autonomo.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (71.7%) de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de aprendizaje efectivo, y el 56.6% de estudiante utilizaron estrategias de aprendizaje eficiente, regularmente (52.83%) los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de aprendizaje eficaz y el 43.4% de estudiantes utilizaron estrategias de aprendizaje autónomo, y pocos (5.66%) estudiantes utilizaron en un nivel muy alto estrategias de aprendizaje autonomo.



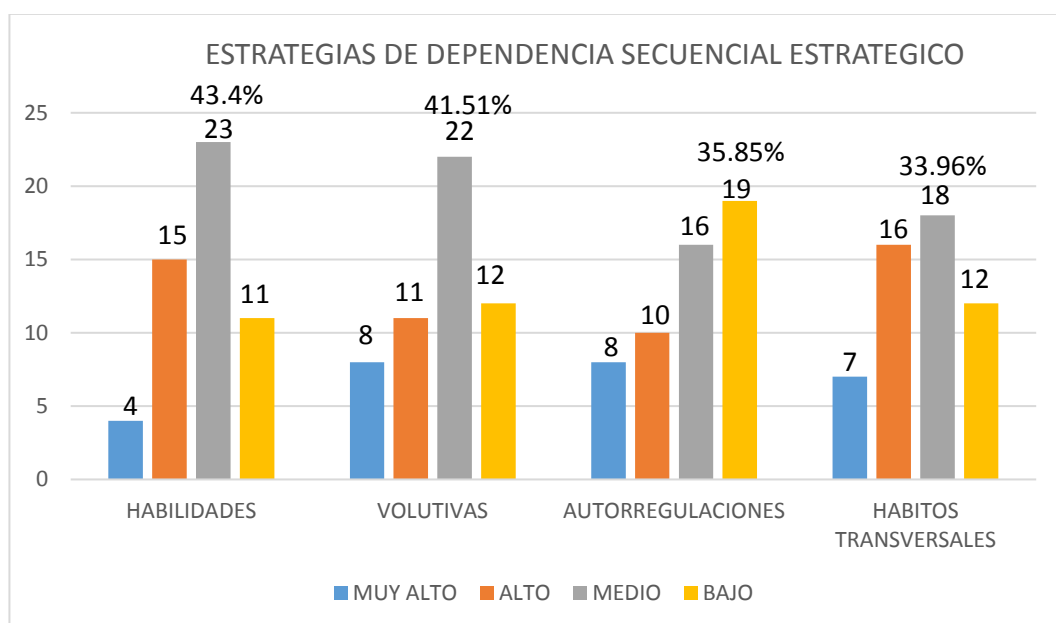
TABLA N°11. ESTRATEGIAS DE DEPENDENCIA SECUENCIAL ESTRATEGICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014

ESTRATEGIAS DE DEPENDENCIA SECUENCIAL ESTRATEGICO	ESTUDIANTES						
	INDICES	MA	A	M	B		
<b>APRENDIZAJE ESTRATEGICO</b>							
HABILIDADES		4	15	23	43.4%	11	
VOLITIVAS		8	11	22	41.51%	12	
AUTORREGULACIONES		8	10	16		19	35.85%
HABITOS TRANSVERSALES		7	16	18	33.96%	12	
TOTAL		28	52	79		53	

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

ESCALA: MA=Muy Alto, A=Alto, M=Medio, B=Bajo

GRAFICO N°11. ESTRATEGIAS DE DEPENDENCIA SECUENCIAL ESTRATEGICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°11 Y GRAFICO N°11 muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, la percepción de las estrategias de deducción secuencial estratégico del aprendizaje:

El 43.4% de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias según sus habilidades cognitivas, el 41.51% en un nivel medio utilizaron estrategias volitivas o de motivación, el 35.85% en un nivel bajo utilizaron estrategias de autorregulación metacognitivas y el 33.96% en un nivel medio utilizaron estrategias de sus hábitos transversales. Existen 15 estudiantes que en un nivel alto utilizaron estrategias cognitivas de acuerdo a sus capacidades del estudiante, hay 8 estudiantes en un nivel muy alto utilizaron las capacidades de motivación y de autorregulación del aprendizaje.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes perciben en un nivel medio utilizaron las estrategias de sus habilidades cognitivas, volitivas y asumieron hábitos transversales en el aprendizaje, regularmente en un nivel bajo utilizaron estrategias de autorregulación del aprendizaje y pocos estudiantes en el nivel muy alto utilizaron estrategias volitivas y de autorregulación del aprendizaje.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (43.4%) de los estudiantes en un nivel medio utilizaron estrategias de habilidades cognitivas, el 41.51% estrategias volitivas de motivación, el 33.96% estrategias de hábitos transversales, regularmente el 35.85% de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de autocorrelación metacognitivas, el 30.19% en un nivel alto utilizaron estrategias de hábitos transversales y pocos (15.1%) estudiantes utilizaron en un nivel muy alto las estrategias volitivas de motivación y de autorregulación del aprendizaje.

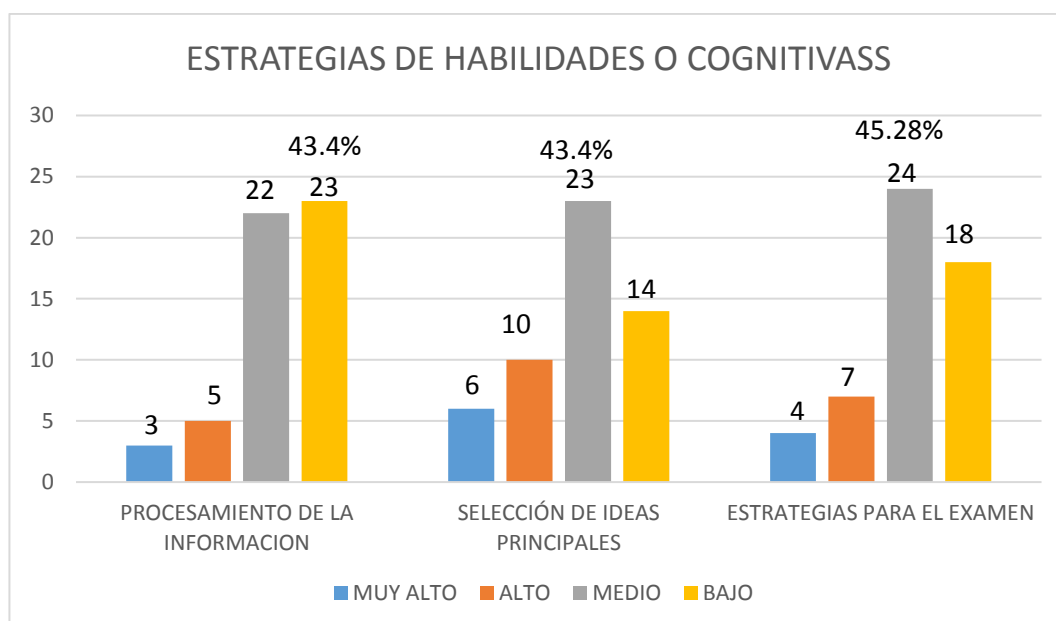
TABLA N°12. ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTREATEGIAS DE HABILIDADES O COGNICION DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO	ESTUDIANTES				
	INDICE	MA	A	M	B
<b>HABILIDADES O COGNICION</b>					
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION	3	5	22	23	43.4%
SELECCIÓN DE IDEAS PRINCIPALES	6	10	23	43.4%	14
ESTRATEGIAS PARA EL EXAMEN	4	7	24	45.28%	18
<b>TOTAL</b>	13	22	69		55

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

ESCALA: Los niveles MA=Muy Alto, A=Alto, M=Medio, B=Bajo

GRAFICO N°12. ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIAS DE HABILIDADES O COGNICION DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°12 Y GRAFICO N°12, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, la percepción de las estrategias de deducción secuencial estratégico según habilidades o cognición:

El 45.28% de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias para el examen y el 43.4% estrategias de selección de ideas principales, el 41.51% de estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de procesamiento de la información, el 11.32% en un nivel muy alto utilizaron estrategias de selección de ideas principales.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes utilizaron en un nivel medio las estrategias para el examen y de selección de ideas principales, regularmente en un nivel bajo utilizaron estrategias de procesamiento de la información y pocos estudiantes en el nivel muy alto utilizaron estrategias de procesamiento de la información.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (45.28%) de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias para el examen y el 43.4% estrategias de selección de ideas principales, regularmente el 41.51% de estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de procesamiento de la información y pocos (11.32%) estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias de selección de ideas principales mediante sus habilidades cognitivas.

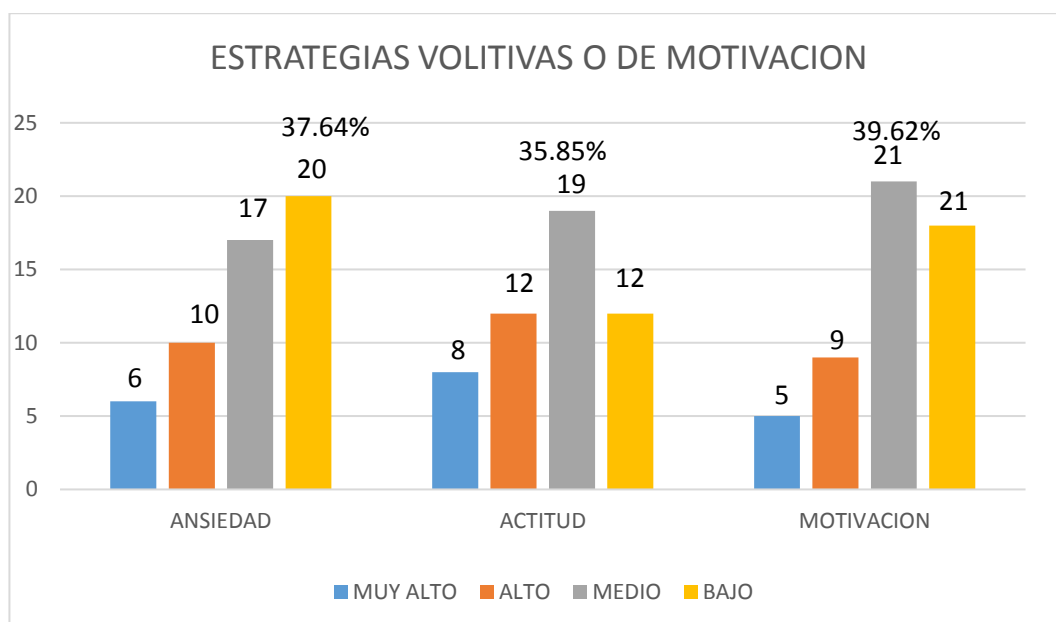
TABLA N°13. ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIAS DE VOLUCION O MOTIVACION DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO	ESTUDIANTES				
	INDICE	MA	A	M	B
<b>VOLITIVAS O MOTIVACION</b>					
ANSIEDAD	6	10	17	20	37.64%
ACTITUD	8	12	19	12	35.85%
MOTIVACION	5	9	21	18	39.62%
	19	31	57	50	

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

ESCALA: Los niveles MA=Muy Alto, A=Alto, M=Medio, B=Bajo

GRAFICO N°13. ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTREATEGIAS VOLITIVAS O MOTIVACION DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°13 Y GRAFICO N°13, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP del año 2013-2014, las estrategias de deducción secuencial estratégico según la volucion o motivacion:

El 39.62% de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de motivación que involucran los procesos de diligencia, la autodisciplina y la buena disposición para realizar el esfuerzo necesario para lograr o superar los requisitos académicos y el 35.85% estrategias de actitudes e intereses por la universidad y el logro del éxito académico, el 37.64% de estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de ansiedad referida al grado de preocupación que muestran los estudiantes por la universidad y su actuación académica, el 11.09% en un nivel muy alto utilizaron estrategias de actitud para el logro del éxito académico.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes utlizaron en un nivel medio las estrategias motivacionales y de actitud para el logro del éxito académico, regularmente en un nivel bajo atilizaron estrategias de ansiedad de preocupación por su actuación académica y pocos estudiantes en el nivel muy alto utilizaron estrategias de actitud e interés por el logro del éxito académico.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (39.62%) de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de motivacion que involucran los procesos de diligencia, la autodisciplina y la buena disposición para realizar el esfuerzo necesario para lograr o superar los requisitos académicos para el examen y el 35.85% estrategias de actitudes e intereses por el logro del éxito académico, regularmente el 37.64% de estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de ansiedad por la preocupacion por actuación académica y pocos (11.32%) estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias de actitud e interés para el logro del éxito académico.

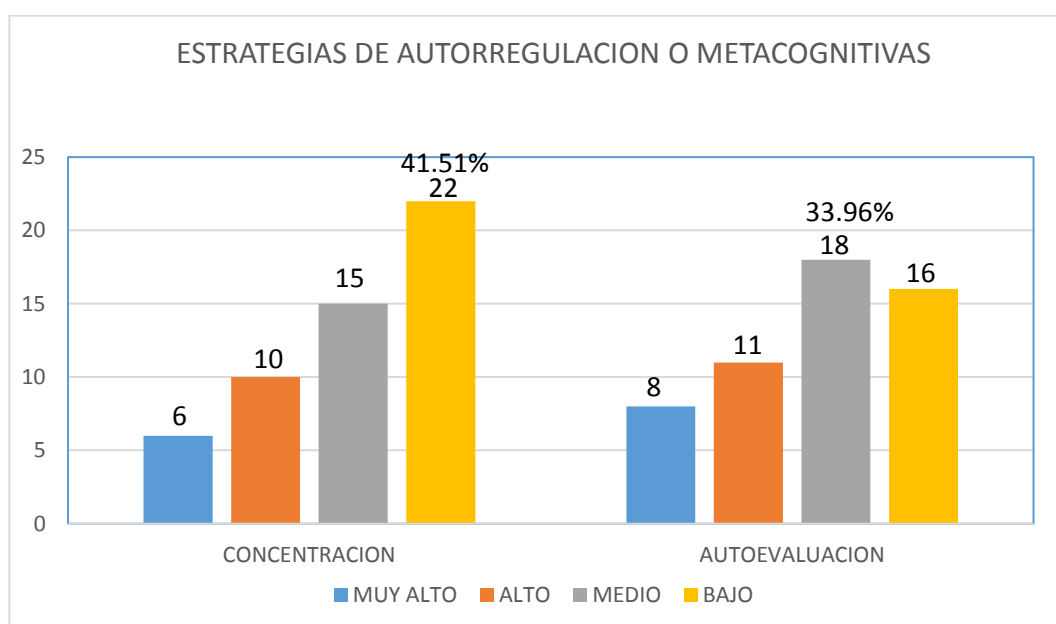
**TABLA N°14. ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIA DE AUTORREGULACION O METACOGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014**

ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTARTEGICO	ESTUDIANTES			
	MA	A	M	B
<b>INDICE</b>				
<b>AUTORREGULACION O METACOGNITIVAS</b>				
CONCENTRACION	6	10	15	22
AUTOEVALUACION	8	11	18	16
<b>TOTAL</b>	14	21	13	38

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

ESCALA: Los niveles MA=Muy Alto, A=Alto, M=Medio, B=Bajo

**GRAFICO N°14. ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIA DE AUTORREGULACION O METACOGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014**



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°14 Y GRAFICO N°14, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, la percepción de las estrategias deduccion secuencial estrategico según estreategias de autorregulación o metacognitivas del aprendizaje:

El 41.51% de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de concentración para el logro del aprendizaje, el 33.96% de estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de autoevaluacion, el 15.09% en un nivel muy alto utilizaron estrategias de autoevaluacion de su aprendizaje.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes utlizaron en un nivel bajo las estreategias de concentracio para el logro del aprendizaje, regularmente en un nivel medio atilizaron estrategias de autoevaluacion y pocos estudiantes en el nivel muy alto utilizaron estrategias de de autoevaluacion.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (41.51%) de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de concentración para el logro del aprendizaje, regularmente el 33.96% de estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de autoevaluacion para la toma de desiciones y mejora de sus aprendizajes y pocos (15.098%) estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias de de autoevaluación de su aprendizaje.



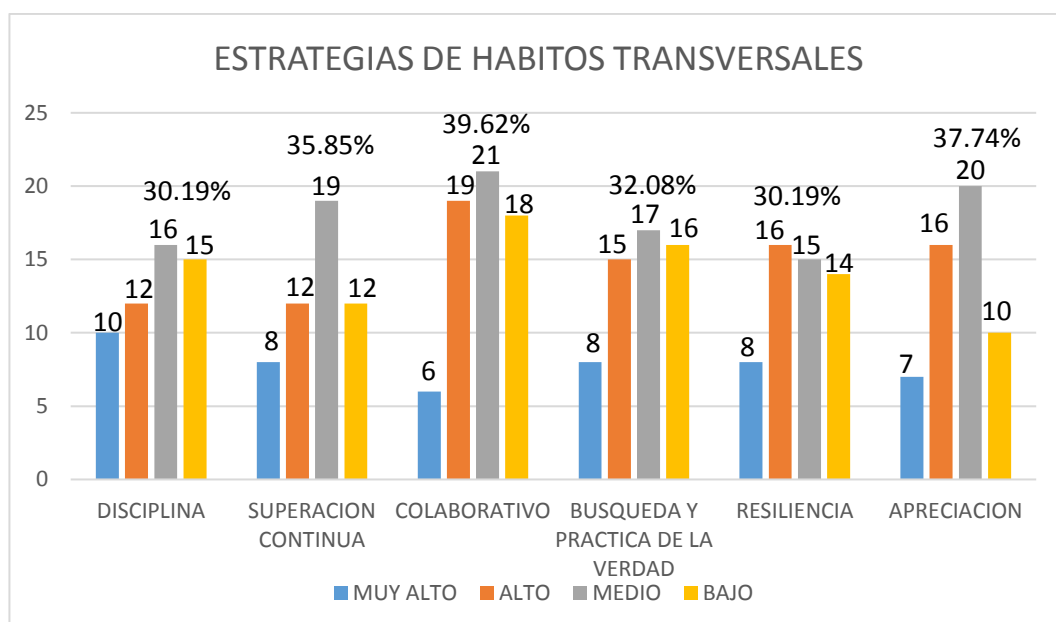
TABLA N°15. ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIAS DE HABITOS TRANSVERSALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014

ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO	ESTUDIANTES					
	INDICE	MA	A	M	B	
<b>HABITOS TRANSVERSALES</b>						
DISCIPLINA	10		12	16	30.19%	15
SUPERACION CONTINUA	8		12	19	35.89%	12
COLABORATIVO	6		19	21	39.62%	18
BUSQUEDA Y PRACTICA DE LA VERDAD	8		15	17	32.08%	16
RESILIENCIA	8	16	30.19%		15	14
APRECIACION	7		16	20	37.74%	10
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>		<b>90</b>		<b>108</b>	<b>85</b>

Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

ESCALA: Los niveles MA=Muy Alto, A=Alto, M=Medio, B=Bajo

GRAFICO N°15. ESTRATEGIAS DE DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO, SEGÚN ESTRATEGIAS DE HABITOS TRANSVERSALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA. FCEH-UNAP 2013-2014



Fuente: Resultados del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion al Aprendizaje.

## INTERPRETACION.

En la TABLA N°15 Y GRAFICO N°15, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, la percepción de las estrategias de deducción secuencial a estratégico según las estrategias de hábitos transversales:

El 39.62% de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias colaborativas, el 37.74% usaron estrategias de apreciación del impacto del aprendizaje en el estudiante, el 35.89% usaron estrategia de superación continua y el 30.19% usaron estrategias de disciplina; regularmente utilizaron en un nivel alto las estrategias de resiliencia para enfrentar la realidad existente del sistema educativo y las adversidades en el aprendizaje, el 33.96% de estudiantes utilizaron estrategias colaborativas, y el 10.87% en un nivel muy alto utilizaron estrategias disciplinarias.

En las percepciones marginales, indica que la mayoría de los estudiantes utilizaron en un nivel medio las estrategias colaborativas, de apreciación, de superación continua y de disciplina, regularmente en un nivel alto utilizaron las estrategias de resiliencia y en un nivel bajo utilizaron estrategias colaborativas y pocos estudiantes en el nivel muy alto utilizaron estrategias disciplinarias en su aprendizaje estratégico.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la mayoría (39.62%) de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias colaborativas, un 37.74% de estudiantes utilizaron estrategias de apreciación del aprendizaje, un 35.89% estrategias de superación continua y un 30.19% estrategias disciplinarias; regularmente el 30.19% de estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias de resiliencia y un 33.96% en un nivel bajo estrategias colaborativas; y pocos (10.87%) estudiantes utilizaron en un nivel muy alto estrategias disciplinarias para el logro de sus aprendizajes.

#### 4.1.3. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES.

**TABLA N° 16.** RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN LA PROMOCIÓN SOBRE MATRICULA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.

CANTIDADES DE PROMOCION	ESTUDIANTES	
	fi	fi%
CANTIDAD DE APROBADOS EN PROMEDIO	19	35.84
CANTIDAD DE MATRICULADO	53	100
<b>TASA DE PROMOCIÓN SOBRE MATRICULA</b>	0.3584	35.84

Fuente: Datos del Record de notas Academicas.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°16, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del rendimiento académico de los estudiantes, según la promoción sobre matrícula:

Hay 19 estudiantes que aprobaron de un total de 53 estudiantes matriculados, esto nos afirma que el 35.84% de estudiantes logro el éxito académico, mientras que 64.16% no alcanzo la meta academica.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la tasa de promoción sobre matrícula es de 0,3584 que indica que la calidad acadenima lograda por los estudiantes esta en nivel bajo en su aprovechamiento de las asignaturas de matematica y el 64.10% de estudiantes no logro alcanzar la meta minima academica establecida.

**TABLA N° 17. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN EFICIENCIA VERTICAL ACADEMICA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.**

<b>EFICIENCIA VERTICAL</b>		<b>ESTUDIANTES</b>	
<b>CALIFICACIONES</b>	<b>PUNTOS (00 a 20)</b>	<b>Fi</b>	<b>fí%</b>
EXCELENTE	18 a 20	1	1.89
BUENO	14 a 17	3	5.66
REGULAR	11 a 13	15	28.30
DEFICIENTE	08 a 10	32	60.38
MALO	00 a 07	2	3.77
<b>PROMOVIDOS</b>	11 a 20	19	33.96
<b>EFICIENCIA</b>	14 a 20	4	5.66
<b>TASA DE EFICIENCIA VERTICAL</b>		0.2105	21.05

Fuente: Datos del Record de notas Academicas.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°17, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educucion y Humanidades la UNAP del año 2013-2014, del rendimiento académico, según la eficiencia vertical:

Hay 4 (7.55%) estudiantes que lograron el éxito academico eficaz en las asignaturas de matemática, donde 3 estan en un nivel bueno y uno; existen 19 estudiantes promovidos que conforman el 33.96% donde cuales el 28.30% están en un nivel académico de regular, el 5.66% en un nivel de bueno y el 1.89 en un nivel excelente; Esto nos afirma que 4 estudiantes han logrado el éxito académico eficiente, mientras que 15 estudiantes alcanzo la meta academica minima establecida.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la tasa de eficiencia vertical es de 0,2105 que indica que la calidad academica eficiente lograda por los estudiantes esta en nivel muy bajo en su aprovechamiento de las asignaturas de matematica respecto a los logros eficientes de los logros promovidos de los estudiantes, un índice que muestra que el 21.05% de estudiantes lograron con eficiencia academica de los que lograron la meta academica. En términos generales, el 28.30% alcanzo la meta minima y el 7.55% logro con éxito académico eficiente del total de estudiantes matriculados, siendo promovidos el 33.96% de los estudiantes.

**TABLA N° 18. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN EFICIENCIA TERMINAL ACADEMICA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.**

<b>EFICIENCIA TERMINAL</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	
	<b>Fi</b>	<b>fi%</b>
<b>CANTIDAD</b>		
INGRESANTES	53	100
EGRESADOS	21	39.62
<b>TASA DE EFICIENCIA TERMINAL</b>	0.3962	39.62

Fuente: Datos del Record de notas Academicas.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°18, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del rendimiento académico de los estudiantes, según la eficiencia terminal:

Hay 21 estudiantes egresados de 53 ingresantes que lograron el éxito académico en las asignaturas de matemática, esto que indica 32 (60.38%) estudiantes no culminaron sus estudios.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la tasa de eficiencia terminal es de 0,3962 que indica que la calidad académica eficiente lograda por los estudiantes en sus metas académicas esta en nivel muy bajo, un índice que muestra que solo el 39.69% de estudiantes obtuvo un mejor rendimiento en el tiempo establecido y el 60.38% de estudiantes no han lograron sus metas académica propuestas en el tiempo establecido.

**TABLA N° 19. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN REPITENCIA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. DEL AÑO 2013-2014.**

<b>REPITEN</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	
	<b>Fi</b>	<b>fi%</b>
<b>CANTIDAD</b>		
PROMEDIO DEFICIENTE O BAJO	34	64.15
APRUEBAN EXAMEN DE APLAZADO	2	3.77
<b>DESAPROBADOS</b>	<b>32</b>	<b>60.38</b>
<b>MATRICULADOS</b>	<b>53</b>	<b>100</b>
<b>TASA DE REPITENCIA</b>	0.6038	60.38

Fuente: Datos del Record de notas Académicas.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°19, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del rendimiento académico de los estudiantes, según repitencia:

Hay 34 estudiantes con promedio deficiente o bajo de un total de 53 estudiantes matriculados, 2 estudiantes que se nivelaron y 32 repiten, esto nos afirma que el 60.38% de estudiantes no ha logrado el éxito académico, mientras que 39.62% alcanzo la meta académica.

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la tasa de repitencia es de 0,6038 que indica un porcentaje alto de estudiantes que no alcanzaron los objetivos y metas académicas en el tiempo establecido repercutiendo la calidad educativa y el 60.38% de estudiantes no logro alcanzar la meta minima académica establecida.

**TABLA N° 20. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN DESERCIÓN ACADEMICA EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.**

<b>DESERCIÓN ACADEMICA</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	
	<b>Fi</b>	<b>fi%</b>
<b>CANTIDAD</b>		
ATENCIÓN DEFICIENTE AL ESTUDIANTE	3	5.66
OTRAS CAUSAS	2	3.77
TOTAL RETIADOS	5	9.43
<b>TASA DE DESERCIÓN ACADEMICA</b>	0.0943	9.43

Fuente: Datos del Record de notas Académicas.

#### INTERPRETACION.

En la TABLA N°20, muestran la distribución de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana del año 2013-2014, del rendimiento académico de los estudiantes, según desercion:

Hay 3 estudiantes con una deficiente atención del servicio académico el cual no le permite cumplir con sus obligaciones minimas en el rendimiento academico, existe 2 estudiantes que por diversas razones no pudieron mantenerse en la institucion academica, esto indica que 5 estudiantes se desertaro de la Institucion educativa.

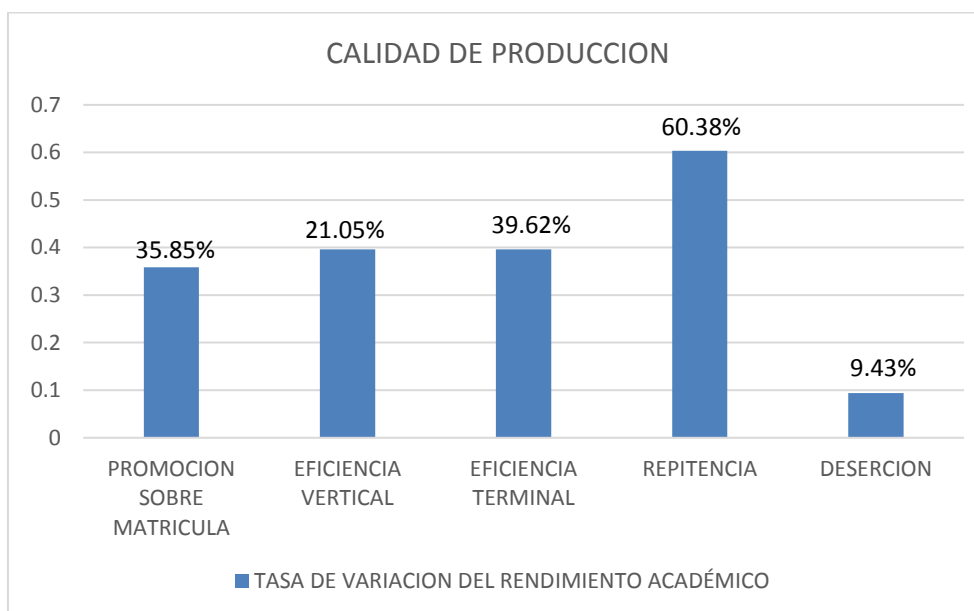
Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que: la tasa de desersion es de 0,0943 que indica que el porcentaje de desertados esta en un nivel bajo, donde el 5.66% es por una atención deficiente por la Institucion Academica y el 3.77% de estudiantes desertados por otras causas o motivos, como un traslado y por motivos familiares.

**TABLA N° 21. RENDIMIENTO ACADÉMICO, SEGÚN LA CALIDAD DE PRODUCCION DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.**

CALIDAD DE PRODUCCION	ESTUDIANTES	
	fi	fi%
TASAS DE VARIACION PORCENTUAL		
PROMOCION SOBRE MATRICULA	0.3585	35.85
EFICIENCIA VERTICAL	0.2105	21.05
EFICIENCIA TERMINAL	0.3962	39.62
REPITENCIA	0.6038	60.38
DESERCION	0.0943	9.43

Fuente: Datos del Record de notas Academicas.

**GRAFICO N° 16. RENDIMIENTO ACADÉMICO, SEGÚN LA CALIDAD DE PRODUCCION DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.**



Fuente: Datos del Record de Notas Academicas.



## INTERPRETACION

En la TABLA N°21 Y GRAFICO N°16, muestra el Rendimiento Académico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, 2013-2014, según calidad de producción de las asignaturas de matemáticas:

Muestra la tasa de rendimiento académico de los estudiantes en el aspecto de ingreso y egreso de estudios, se indica que el 39.62% de estudiantes terminaron sus estudios, el 35.85% de estudiantes fueron promovidos, 21.05% lograron un eficiente rendimiento académico, el 60.38% de estudiantes repiten y el 9.43% se desertan.

Esto demuestra que, la mayoría de los estudiantes repiten, pocos desertan y regularmente terminan sus estudios logrando la meta trazada.

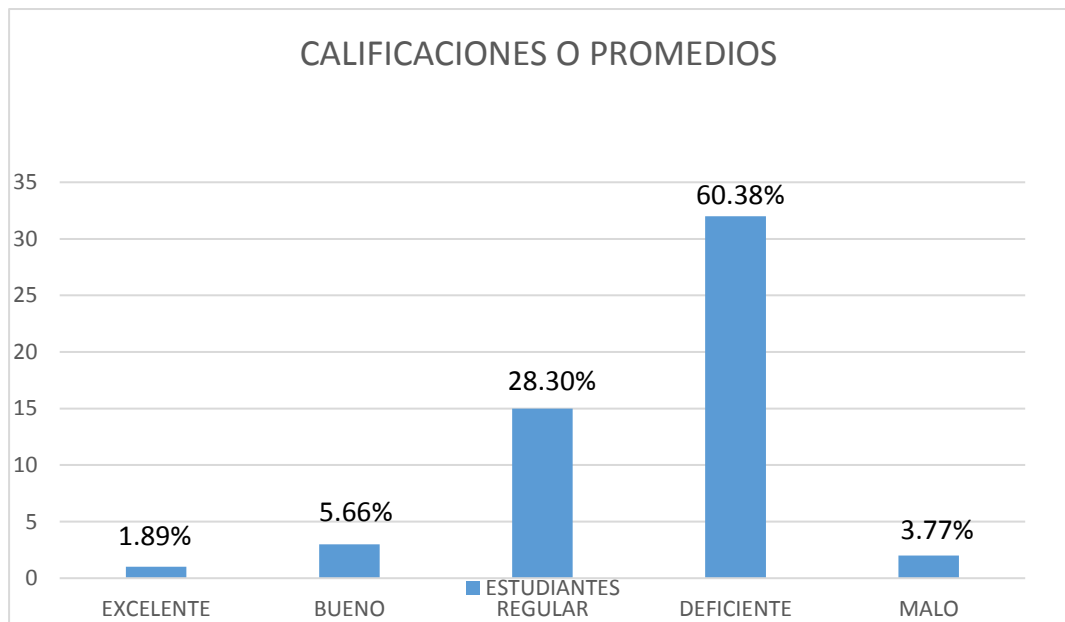
Por lo tanto, con estos resultados se demuestra que la mayoría (60.38%) de los estudiantes repiten sus estudios académicos, el 21.05% de estudiantes terminaron sus estudios en un buen nivel académico, el 39.62% culminó sus estudios logrando sus metas y objetivos en el tiempo programado, el 35.85% de estudiantes son promocionales y pocos (9.43%) de ellos desertan sus estudios debido a la deficiente atención de la Institución, por traslado y problemas familiares.

**TABLA N° 22. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN LOGRO DE APRENDIZAJES EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.**

LOGROS DE APRENDIZAJE		ESTUDIANTES	
CALIFICACIONES	PUNTOS (00 a 20)	Fi	f%
EXCELENTE	18 a 20	1	1.89
BUENO	14 a 17	3	5.66
REGULAR	11 a 13	15	28.30
DEFICIENTE	08 a 10	32	60.38
MALO	00 a 07	2	3.77
<b>TOTAL</b>		53	100

Fuente: Datos del Record de notas Academicas.

**GRAFICO N° 17. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN LOGRO DE APRENDIZAJES EN LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FCEH-UNAP. 2013-2014.**



Fuente: Datos del Record de notas Academicas.

## INTERPRETACION

En la Tabla N°22 y Grafico N° 17, se muestra el rendimiento académico de los estudiantes de Educacion Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educacion y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana el año 2013-2014, según el logro de aprendizaje de las asignaturas de matemáticas:

Existen 32 estudiantes con una calificación de deficiente.

Hay 15 estudiantes regulares, 3 buenos 2 malos y un excelente.

Esto muestra que la mayoría de estudiantes tiene una calificación deficiente, regularmente una calificación de regular y pocos estudiantes tienen calificativos malos, buenos o excelentes.

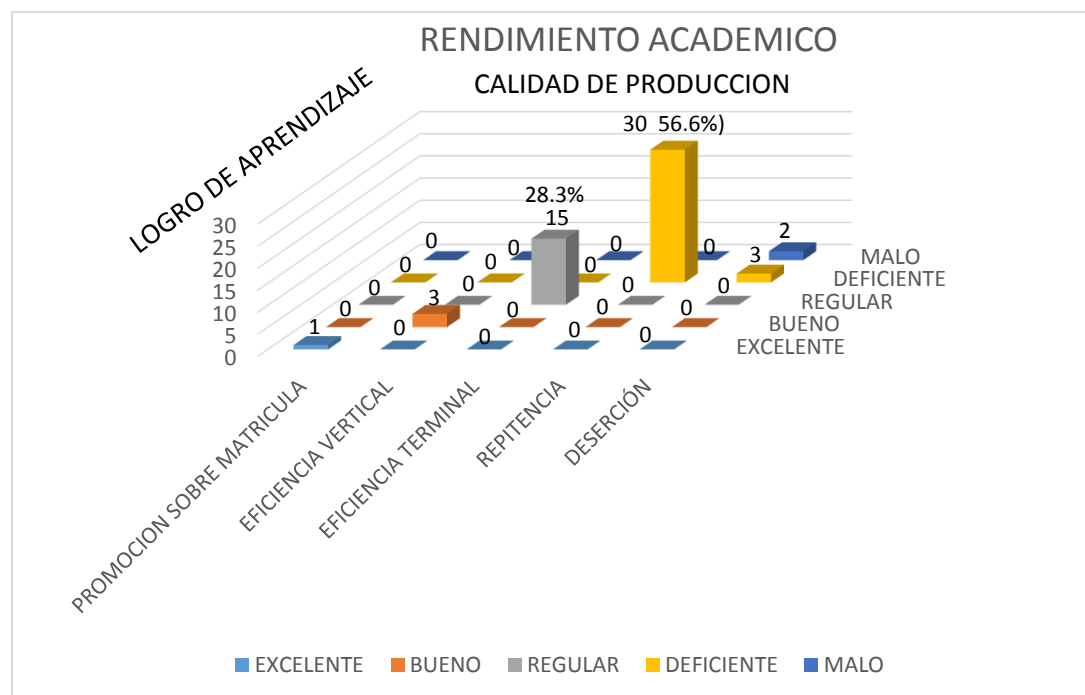
Por lo tanto, se ha demostrado que, la mayoría (60.38%) de estudiantes tiene sus calificaciones de deficiente, algunos (28.30%) de regular y pocos un calificativo de malo (3.77%), de bueno (5.66%) y excelente (1.89%).

TABLA N° 23. RENDIMIENTO ACADEMICO SEGÚN LOGRO DE APRENDIZAJES Y CALIDAD DE PRODUCCION DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.

CALIDAD DE PRODUCCION	LOGRO DE APRENDIZAJE					TOTAL	
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Malo		
PROMOCION SOBRE MATRICULA	1	0	0	0	0	1	1.89%
EFICIENCIA VERTICAL	0	3	0	0	0	3	5.66%
EFICIENCIA TERMINAL	0	0	15	0	0	15	28.3%
REPITENCIA	0	0	0	30	0	30	56.6%
DESERCIÓN	0	0	0	2	2	4	
TOTAL	1	3	15	32	2	53	60.38%

Fuente: Datos del Record de Notas Academicas.

GRAFICO N° 18. RENDIMIENTO ACADEMICO SEGÚN LOGRO DE APRENDIZAJER Y CALIDAD DE PRODUCCION DE LAS ASIGNATURAS DE MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.



Fuente: Datos del Record de Notas Academicas

## INTERPRETACIÓN:

En la TABLA N° 23 y GRAFICO N°18, muestra el Rendimiento Académico de los estudiantes de Educación Primaria, FCEH-UNANP, 2013-2014, según logros de aprendizajes y calidad de producción de las asignaturas de matemáticas:

El 56.6% de estudiantes ha obtenido un logro de aprendizaje deficiente y una calidad de producción de repetencia. El 28.3% de estudiantes ha logrado un aprendizaje regular y de calidad de producción de promoción sobre la matrícula con eficiencia terminal. El 5.66% de estudiantes ha logrado un aprendizaje de bueno y de la calidad de producción con eficiencia vertical. El 1.89% de estudiantes ha logrado un excelente aprendizaje y es promocionado sobre la matrícula.

De las percepciones marginales, indica que la mayoría (60.38%) de estudiantes tuvo un logro de aprendizaje deficiente y una calidad de producción repetentes, Regularmente el 28.3% de estudiantes tuvo un logro de aprendizaje de regular y de la calidad de producción con eficiencia terminal, pocos de excelente y promocionado (1.89%), de malo en deserción (3.77%) y, de Bueno y eficiencia vertical (5.66%).

Por lo tanto, se ha demostrado descriptivamente que, el rendimiento académico en su mayoría (56.6%) es deficiente en el logro de aprendizaje y de repetencia en la calidad de producción y pocos (1.89%) estudiantes han logrado un aprendizaje excelente y promocionado en la calidad de producción, el 5.66% de estudiantes tuvo un logro de aprendizaje bueno y de eficiencia vertical en la calidad de producción, el 3.77% de estudiantes con un logro de aprendizaje malo y una calidad de producción de deserción; en tal sentido existe una relación significativa entre el logro de aprendizaje y la calidad de producción que establecen el rendimiento académico de los estudiantes.

#### 4.1.4. ANALISIS DESCRIPTIVO BIVARIADO

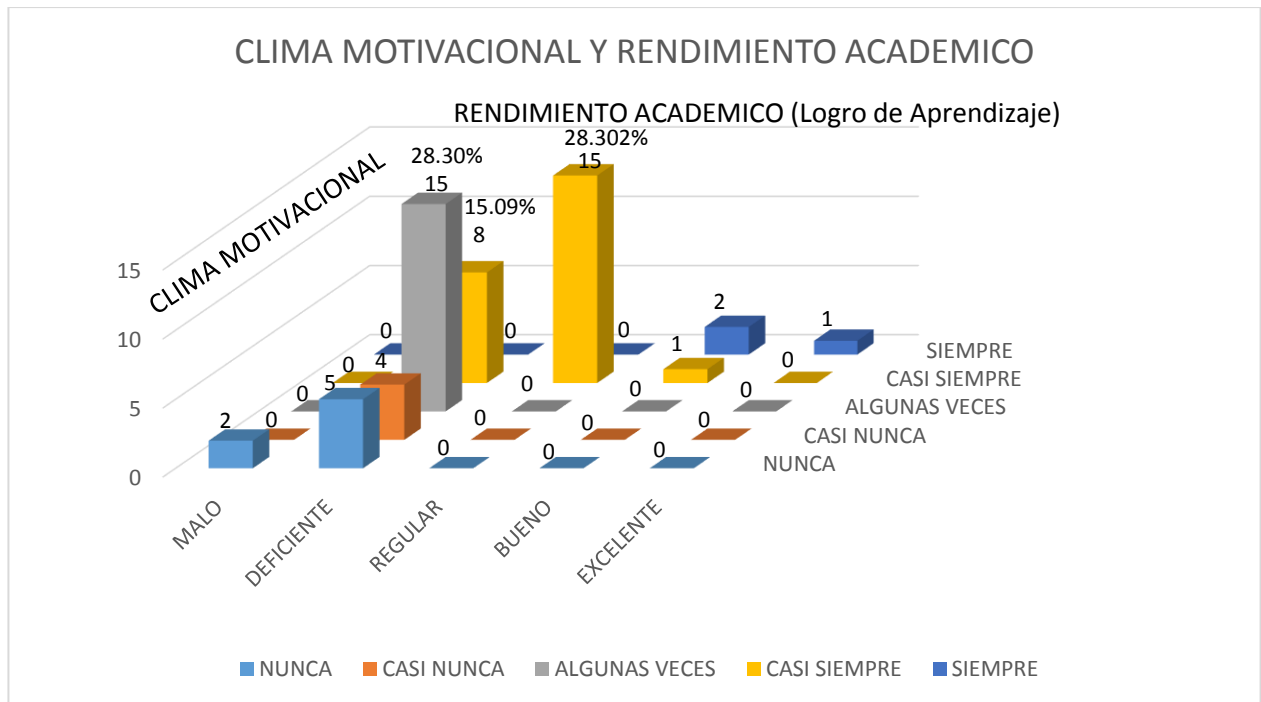
##### 4.1.4.1. Relación entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico

**TABLA N° 24. RELACION ENTRE EL CLIMA MOTIVACIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, SEGÚN SUS FACTORES. FCEH-UNAP 2013-2014**

RELACION ENTRE EL CLIMA MOTIVACIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO		Clima Motivacional					T O T A L			
		NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIE MP				
		Recuento	Recuent	Recuento	Recuento	Rec.				
Rendimiento Académico (Logro de Aprendizaje)	MALO	2	0	0	0	0	2			
	DEFICIENTE	5	4	15	28.3%	8	15.09%	0	32	60.4
	REGULAR	0	0	0	15	28.3%	0	15		
	BUENO	0	0	0	1		2	3		
	EXCELENTE	0	0	0	0		1	1		
TOTAL		7	4	15	24	45.28%	3	53		

Fuente: Resultados de datos del cuestionario: Clima motivacional de la clase y Ficha de Observacion de Record de notas del Rendimiento Académico.

**GRAFICO N° 19. RELACIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL Y EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.**



Fuente: Datos de la encuesta del proyecto de investigación

## INTERPRETACIÓN

En la TABLA N° 24 Y GRAFICO N°19, muestra relación del Clima Motivacional y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Educación Primaria, FCEH-UNANP, 2013-2014.

Existen 15 (28.3%) estudiantes con un rendimiento académico de regular causado casi siempre con un clima motivacional para el aprendizaje, algunas veces el clima motivacional causa un deficiente rendimiento académico. Hay 8 (15.09%) estudiantes con un rendimiento deficiente causado casi siempre por el clima motivacional del aprendizaje, Hay 5 (9.43%) estudiantes que tienen un rendimiento deficiente por causa que nunca tuvieron un clima motivacional para el aprendizaje. Hay 4 (7.5%) estudiantes con un deficiente rendimiento académico a causa de que casi nunca tuvieron un clima motivacional para el aprendizaje. Hay 2 (3.77%) estudiantes con un mal rendimiento académico a causa de que nunca tuvieron un clima motivacional para el aprendizaje y a los de buen rendimiento tuvieron siempre un clima motivacional en sus aprendizajes. Hay 1 (1.89%) estudiante con un rendimiento excelente debido a que siempre tuvo un clima motivacional para el aprendizaje y de casi siempre motivados a un buen rendimiento académico.

De las percepciones marginales, la mayoría casi siempre fueron motivados para el aprendizaje y obtuvieron un regular o deficiente rendimiento académico, el deficiente rendimiento es causado por algunas o casi siempre o nunca tuvieron un clima motivacional para el aprendizaje; y pocos estudiantes siempre estuvieron motivados para un excelente rendimiento académico.

Por lo tanto, con estos resultados se ha demostrado descriptivamente que, la mayoría (60.4%) de estudiantes ha obtenido un deficiente rendimiento debido a que algunas veces hubo un clima motivacional en su aprendizaje; y el 45.28% de estudiantes que siempre estuvieron en un clima motivacional obtuvieron un regular rendimiento académico.

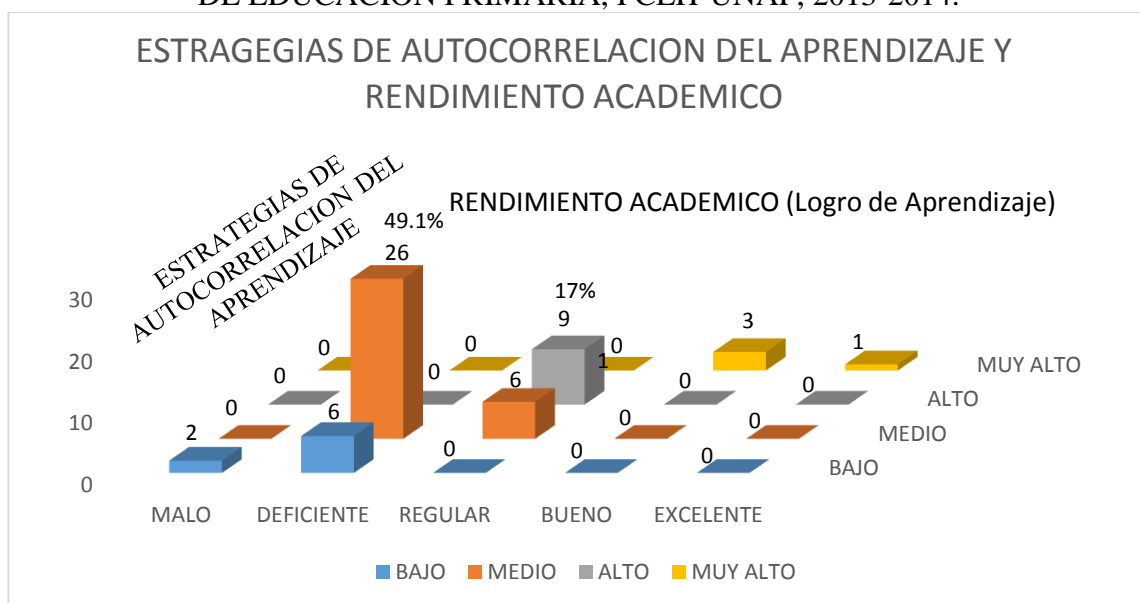
#### 4.1.4.2. Correlación entre las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje y el Rendimiento Académico

**TABLA N° 25. ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP 2013-2014**

RELACION ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO ACADEMICO		Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje				TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	
Rendimiento Academico (Logro de Aprendizaje)	MALO	2 3.8%	0	0	0	2 3.8%
	DEFICIENTE	6 11.3%	26 49.1%	0	0	32 60.4%
	REGULAR	0	6 11.3%	9 17%	0	15 28.3%
	BUENO	0	0	0	3 5.7%	3 5.7%
	EXCELENTE	0	0	0	1 1.9%	1 1.9%
TOTAL		8 15.1%	32 60.4%	9 17%	4 7.5%	53 100%

FUENTE: Resultados de datos del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion del aprendizaje y Ficha de Observacion del Record de Notas del Rendimiento Academico.

**GRAFICO N°20. ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION PRIMARIA, FCEH-UNAP, 2013-2014.**



FUENTE: Resultados de datos del cuestionario: Estrategias de Autocorrelacion del aprendizaje y Ficha de Observacion del Record de Notas del Rendimiento Academico.



## INTERPRETACIÓN:

En la TABLA N°25 y GRAFICO N°20, muestra relación de las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educacion y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, 2013-2014:

El 49.1% de estudiantes utilizan en un nivel medio estrategias de autocorrelacion del aprendizaje para obtener un logro deficiente en sus aprendizajes.

El 17% de estudiantes utilizan en un nivel alto estrategias de autocorrelacion del aprendizaje para obtener un logro regular en sus aprendizajes.

El 11.3% de estudiantes utilizan en un nivel bajo estrategias de autocorrelacion del aprendizaje para obtener un logro deficiente en sus aprendizajes y en un nivel medio obtuvieron logros regulares.

El 11.3% de estudiantes utilizan en un nivel medio estrategias de autocorrelacion del aprendizaje para obtener un logro regular en sus aprendizajes y en un nivel medio obtuvieron logros regulares.

El 5.77% de estudiantes logro un buen rendimiento debido a un nivel muy alto en la utilización de estrategias de autocorrelacion del aprendizaje.

El 3.8% de estudiantes logro un rendimiento malo debido al nivel bajo de utilización de estrategias de autocorrelacion del aprendizaje.

El 1,9% de estudiantes ha obtenido un excelente rendimiento debido a un nivel muy alto de utilizar estrategias de autocorrelacion del aprendizaje.

En la percepción marginal nos muestra que, la mayoría (60.4%) de estudiantes en un nivel medio de aplicación de las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje

se ha logrado un aprendizaje mas deficiente que regular. El 17% de estudiantes en un nivel alto de aplicacacvion de estrategias de autocorrelacion del aprendizaje se ha logrado un aprendizaje regular. El 15.1% de estudiantes en un nivel bajo de aplicacacvion de estrategias de autocorrelacion del aprendizaje se ha logrado un aprendizaje mas deficiente que malo. El 60.4% de estudiantes han obtenido un logro de aprendizaje deficiente aplicando en un nivel mas medio que bajo las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje. El 28.3% de estudiantes han obtenido un logro de aprendizaje regular aplicando en un nivel mas alto que medio las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje. El 5.7% de estudiantes han obtenido un logro de aprendizaje bueno aplicando en un nivel alto las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje. El 3.8% de estudiantes han obtenido un logro de aprendizaje malo aplicando en un nivel bajo las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje. El 1.9% de estudiantes han obtenido un logro de aprendizaje excelente aplicando en un nivel alto las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje

Por lo tanto, se ha demostrado decriptivamente que, el El 49.1% de estudiantes utilizan en un nivel medio estrategias de autocorrelacion del aprendizaje para obtener un logro deficiente en sus aprendizajes. El 17% de estudiantes utilizan en un nivel alto estrategias de autocorrelacion del aprendizaje para obtener un logro regular en sus aprendizajes. El 5.77% de estudiantes logro un buen rendimiento debido a un nivel muy alto en la utilización de estrategias de autocorrelacion del aprendizaje. El 3.8% de estudiantes logro un rendimiento malo debido al nivel bajo de utilización de estrategias de autocorrelacion del aprendizaje. La mayoría (60.4%) de estudiantes en un nivel medio de aplicación de las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje se ha logrado un aprendizaje deficiente y regular. han obtenido un logro de aprendizaje deficiente aplicando en un nivel medio y bajo las estrategias de autocorrelacion del aprendizaje. Pocos (7.5%) estudiantes en un nivel muy alto de aplicación de la estartegias se la logrado excelente rendimiento y el 3.8% tuvo un rendimiento malo debido a la utilización de estrategias en un nivel bajo.

#### **4.1.5. ANALISIS INFERENCIAL BIVARIADO**

##### **4.1.5.1. Relación entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico**

Para la hipótesis: “Existe una correlación alta, positiva y significativa entre el clima motivacional con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Educación-2013-2014” se demostró la validez de la dependencia de la variable X y Z, con el coeficiente Rho de Spearman  $r=0.759$ , que indica que: La magnitud de correlación es alta y positiva.

El determinístico  $R=0.5761$  indica que: Existe un 57.61% que el Clima Motivacional condicionen el Rendimiento Académico.

Para determinar si la correlación es significativa o se debe al azar se aplicó la prueba “t” de Student al 1% con dos colas, donde  $T_c=8.325$  y  $T_t=2.403$  rechazamos  $H_0=\rho=0$  porque la correlación no se debe al azar, dado a que es significativa.

Por lo tanto, la relación de dependencia del Clima Motivacional al rendimiento Académico es altamente significativo en cuanto a su asociación.

La Hipótesis es válida con el coeficiente Rho de Spearman  $r=0.759$ , que indica que la magnitud de correlación es alta y positiva, el determinístico  $R=0.5761$  indica que existe un 57.61% que el Clima Motivacional condicionen el Rendimiento Académico. Luego con la prueba “t” Student al 1% de dos colas,  $n=53$ ,  $gl=51$ , es verdad que: Existe una correlación alta, positiva y significativa entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

#### **4.1.5.2. Relación entre las estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje y el Rendimiento Académico.**

Para la hipótesis: “Existe una correlacion alta, positiva y significativa entre las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Educación-2013-2014” se demostró la validez de la relación de dependencia de las variables Y e Z, con el coeficiente Rho de Spearman  $r=0.786$ , que indica que: La magnitud de correlacion es alta y positiva.

El determinístico  $R=0.6178$  indica que: Existe un 61.78% que las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje condicionen el Rendimiento Academico o Logro de Aprendizaje.

Para determinar si la correlacion es significativa o se debe al azar se aplico la prueba “t” de Student al 1% con la prueba bilateral de dos colas,  $gl=51$ ,  $n=53$  donde  $Tc=9.0795$  y  $Tt=2.403$  rechazamos  $H_0=\rho=0$  porque la correlacion no se debe al azar, dado a que es significativa.

Por lo tanto, la relación de dependencia de las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje y el rendimiento Académico es altamente significativa en cuanto a su asociación.

La Hipótesis es válida con Rho de Spearman  $r=0.786$ , que indica que la magnitud de correlacion es alta y positiva, el determinístico  $R=0.6178$  indica que existe un 61.78% que las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje condicionen el Rendimiento Academico o Logro de Aprendizaje. Luego con la prueba “t” de Student al 1% de dos colas,  $gl=51$ ,  $n=53$ ; es verdad que: Existe una correlacion alta, positiva y significativa entre las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

#### **4.1.5.3. Relación entre el Clima Motivacional y las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje en el Rendimiento Académico**

Para la hipótesis estadística: “Existe una correlacion alta, positiva y significativa entre el Clima Motivacional y las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje en el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la FCEH-2013-2014” se demostró la validez de la relación de dependencia de las variables X e Y en Z, con el coeficiente de correlaciones parciales  $r_{xy}=0.785$ ,  $r_{zy}=0.786$  y  $r_{zx}=0.759$ , y la correlacion multiple  $r_{zxy}=0.818736711$ , que indica que: La magnitud de correlacion es alta y positiva,

El determinístico  $R=0.670329802$  indica que: Existe un 67.03% que el Clima Motivacional y las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje condicionen el Rendimiento Académico.

Para determinar si la correlacion es significativa o se debe al azar se aplico la prueba “t” de Student al 1% con la prueba bilateral de dos colas y  $n=53$ , donde  $T_c=10.341503$  y  $T_t=2.403$  rechazamos  $H_0=p=0$  porque la correlacion no se debe al azar, dado a que es significativa. Por lo tanto, la relación de dependencia del Clima Motivacional y las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje en el rendimiento Académico es altamente significativo en cuanto a su asociación.

La Hipótesis es válida con el coeficiente de correlacion multiple  $r_{xy}=0.785$ ,  $r_{zy}=0.786$  y  $r_{zx}=0.759$ ,  $r_{zxy}=0.818736711$ , que indica que la magnitud de correlacion es alta y positiva, el determinístico  $R=0.670329802$  indica que existe un 67.03% que el Clima Motivacional y las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje condicionen el Rendimiento Academico. Luego, teniendo en cuenta que el rendimiento académico es el logro de los aprendizajes de los estudiantes, con la prueba “t” de Student al 1% de dos colas,  $n=53$ ,  $gl=51$ , se demuestra la significancia de que es verdad que: El Clima Motivacional determina el Rendimiento Académico, siempre y cuando las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje mejoren significativamente el logro del aprendizaje Academico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

## CAPÍTULO V

### 5.1.DISCUSIÓN

Los resultados fueron importantes porque nos permitio determinar en el clima motivacional la organización de las actividades, el clima de aprendizaje que genera el docente y el éxito del estudiante, donde la mayoría (45.3%) de estudiantes indican que casi siempre persiben un clima motivacional para el aprendizaje y pocos (5.7%) estudiantes siempre persiben un clima motivacional para el aprendizaje; y regularmente (49%) los estudiantes persiben un clima motivacional no tan favorable en el aprendizaje, donde indican que nunca (13.2%) o casi nuca (7.5%) o algunas veces (28.3) persiben un clima motivacional favorable al aprendizaje en la clase. Se determino las estartegias de autocorrelacion del aprendizaje nos permitio conocer las estrategias de deduccion secuencial estrategica y los patrones y frecuencias de estudio, ejercicio o experiencia en que la mayoria (84.91%) de los estudiantes persiben que utilizaron estrategias de deduccion secuencial estreategico para el aprendizaje, y pocos (15.09%) utilizaron estrategias con patrones y frecuencias de estudio, ejercicio o experiencia para el aprendizaje. Se determino el rendimiento académico como la calidad de produccion y logro de aprendizaje donde el redimiento académico en su mayoría (56.6%) es deficiente en el logro de aprendizaje y de repitencia en la calidad de produccion y pocos (1.89%) estudiantes han logrado un aprendizaje excelente y promoconado en la calidad de produccion, el 5.66% de studiantes tuvo un logro de aprendizaje bnueno y de eficiencia vertical en la calidad de produccion, eln 3.77% de estudiantes con un logro de aprendizaje malo y una calidad de produccion de desercion; en tal sentido existe una relacion significativa entreel logro de aprendizaje y la calidad de produccion que establecen el rendimiento académico de los estudiantes.

Al realizar el análisis de las variables Clima Motivacional, Estrategia de Autocorrelación del aprendizaje y Rendimiento Académico de los Estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Humanidades de la

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana-2013-2014; en el clima motivacional se trabajo con tres componentes: 1° El que indentifica las características de la organización de las actividades escolares (Anderson, 1973; Silbergeld y otros, (1977, 1979); Owens y Straton, (1980); Johnson y Johnson (1985) y, Alonzo y Garcia (1987): CMC-1), 2° La motivación que ejerce el docente en el aprendizaje del estudiante (Alonso Tapia y Fernández Heredia (2008); Alonso-Tapia y Fernández, 2008, 2009; Alonso Tapia y Moral Bosch, 2010; Alonso Tapia y Simón, (2012); Alonso-Tapia, Nieto, y Ruiz, (2013) y Alonzo Tapia et al., (2014): CMCQ) y 3° El éxito del logro del estudiante (Gaby Thomberry Noriega (2008); McClelland (2008, 2012) y Bandura (1999)).

En las estrategiasde autocorrelacion se trabajo con el aprendizaje estartegico (Weinstein, C. Schulte, A. C & Palmer, D. R. (1987): IEAE. Weinstein & Palmer, (2002): LASI), al que incorporo la formación de habitos transvesales al que llame deducciones secuenciales estratégicas y los patrones repetitivos y frecuencias armoniosas de estudio, ejercicio o experiencia para erl aprendizaje.

En el rendimiento académico se trabajo como calidad de producción (Utilidad o producto de Marcos (1966); producto útil del trabajo escolar de Plata (1969); eficiencia y resultado de Camarena, et. al., (1985)), y logro de aprendizaje (González (1975); (El logro de Borrego, 1985), Logro de Páes, 1987). Mumericas de ANUIES (2007), competencia y valores de Navarro (2003) al que no tocamos el considerado como desempeño escolar (aprovechamiento escolar de Pacheco (1970); (la eficacia de la escuela de Murillo, 2003, p. 14). Tournon (1984: 24); Caraballo (1985), sistema educativo, familiar y del estudiante de González (1975)).

Al comparar estos resultados con investigaciones realizadas, obtuvimos que: en los factores de autorregulacion del aprendizaje y autoeficacia academica se obtuvo que se relaciona positivamente en un nivel alto y significativo, la mayoría (60.4%) tiene un deficiente Rendimiento Academico utilizanso un nivel medio y o bajo las estrategias de aotocorrelacion del aprendizaje y pocos (1.9%) un excelente logro de aprendizajes dependientes de un nivel muy alto de la aplicación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, tiene una

coincidencia con Alegre, A. (2014) en su investigación que determina que autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales en Universidad San Ignacio de Loyola fueron positivos y significativos en ambos casos, pero bajos. Además, la correlación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje resultó ser positiva, significativa y moderada.

Coincido con Kohler, L. (2008), en su investigación; Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico de Estudiantes de Psicología del 1ro al 4to ciclo de una Universidad Particular de la Ciudad de Lima, cuyo propósito fue relacionar y comparar la estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico de 231 participantes, se empleó un muestreo no probabilístico, para medir las estrategias de aprendizaje se administró el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (LASSI) y para el rendimiento se tomó en cuenta el ponderado general obtenido en el semestre 07 II, en el cual considera el aprendizaje estratégico que utiliza estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para mejorar medir el rendimiento académico establecido como logro de aprendizaje cuyos resultados fueron: 1. El componente del aprendizaje estratégico que mejor predice el rendimiento académico es el componente motivacional que involucra las estrategias de actitud, motivación y ansiedad; en este aspecto de nuestros resultados las estrategias involucradas en el nivel medio son las cognitivas en 43.4% y volitivas en un 41.51% destacando una diferencia en que los estudiantes en su mayoría un nivel bajo el procesamiento de información y en un nivel medio la selección de ideas principales y estrategias para el examen, algunas coincidencias en las estrategias de motivación en el nivel medio la motivación y actitud y en un nivel bajo la ansiedad repercuten en el rendimiento académico. 2. Existe relación positiva significativa entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje; en este aspecto coincidimos en tener una relación alta, positiva y significativa, 3. Existen diferencias significativas en las estrategias de actitud, motivación, tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento, ayudas, auto evaluación y evaluación, según el rendimiento académico, en este aspecto no se trabajó en esta



investigación; pero, de acuerdo a los resultados que las estrategias de habilidades, motivación, hábitos transversales y autorregulaciones se utilizan en un nivel medio y se obtienen resultados académicos más deficientes (49.1%) que regulares (11.3%), en este sentido sería interesante investigar que “ aplicando estrategias de autocorrelación del aprendizaje en un nivel alto se logra un buen aprendizaje”.

Coincidimos con Lamas, H. (2008), en su investigación del aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico, perteneciente a la sociedad peruana de resiliencia, en que concluye que: 1. El aprendizaje autorregulado se ha convertido en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa; 2. La acción educativa debe ayudar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación a metas valiosas; 3. Es importante el fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional, entre otras, a fin de mejorar el rendimiento académico; bueno, considero que además se debe tener en cuenta las estrategias para formar hábitos transversales, debido a que involucran al sistema educativo, la sociedad, cultura, historia y economía y naturaleza en el espacio y tiempo; tal como la falta de valores, corrupción, copia de educación, sin importancia de la educación para los gobernantes, dependencia a ser consumidores, conformista con leyes que no protegen a los educadores debido a la falta de práctica de justicia y la verdad; que estamos pasando en nuestra realidad peruana.

Coincido con NORABUENA, R. (2011), en su tesis titulada: Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz. Realizada en la UNMSM, indica que: existe una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado de las áreas: ejecutiva cognitiva, motivación y control de ambiente y, el nivel de rendimiento académico. El nivel predominante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los alumnos de Enfermería y Obstetricia, es el de nivel medio; naturalmente que, el aprendizaje académico en nuestra

investigación el uso de estrategias de autorregulación prevalece el nivel medio para rendimiento deficiente.

Se coincide también con Thornberry, G. (2008), en su investigación sobre estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana, concluye que, existe correlación positiva entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva del rendimiento académico. En cambio la motivación académica logra predecir el rendimiento académico en un 12.6 %, en la presente investigación indica que el 57.61% el clima motivacional influye en el rendimiento académico y el aprendizaje estratégico con sus estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y hábitos transversales influyen en un 61.78% en el rendimiento académico, esto indica que ha mejorado en un 45.01%; por lo que, sería interesante investigar en las estrategias de hábitos transversales en el logro de aprendizajes debido a que estamos en un país que está pasando una crisis de valores basados en la corrupción.

Coincidimos con la investigación de Rodríguez, L. y Martínez, V. (2015) en que indica que en la actualidad hay que incorporar competencias que le permitan actual al estudiante en forma eficiente y en su campo de trabajo, la competencia de la autorregulación del aprendizaje les permitirá hacer frente a la actualización constante que necesitan en su vida profesional. Durante su vida universitaria, esta competencia les permite un mejor desempeño académico y evitar la reprobación.

En la variable Clima Motivacional, para Barrientos, L. (2011) en su tesis “Motivación escolar y rendimiento Aprendizaje Académico en la Universidad y para el rendimiento académico se consideró el promedio académico en alumnos del cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal de ventanilla” coincidimos en la investigación en el factor del logro de aprendizaje como rendimiento académico y de la existencia de una correlación significativa entre la motivación y el rendimiento académico.

Con ELLIFF, H y HUERTAS, J. (2015), que ofrecen una propuesta de estudio en búsqueda de matices, a partir de la convergencia metodológica de entrevistas en profundidad con un nuevo modelo de cuestionario de climas, micro y macro climas entre la variabilidad temporal y la complejidad de los interactuantes, en su investigación: Clima motivacional de clase; en búsqueda de matices, realizada en la Universidad Católica de Argentina, antes que pensar en intervenciones sobre diversos climas motivacionales de clase conviene que nos pongamos en la tarea de pensar en el mejor modo de comprender. Defendemos la idea de que la convergencia metodológica –como la que han planteado al elegir el cuestionario, la observación de clases y la entrevista en profundidad- es un camino que nos permitirá encontrarnos con más y variadas aristas de esos climas que queremos comprender; en este sentido indico que, solo coincidimos en las formas de aprender y comprender una realidad mediante una convergencia metodologica, pero considero que debe tener un sentido nacional, donde la comprensión es un hecho que se realizara si primero percibimos, concebimos e incorporamos en nuestros aprendizajes a través de diversos modos, por medio de la motivación, convergencia metodologica, sistema educativo, cultura, historia, naturaleza, etc. Para ello, es necesario de políticas educativas concebidas en la nación, con compromiso de educación de calidad y éxito académico y no con la mera decisión de seguridad y agua para todos antes de educacion.

Al realizar el análisis del rendimiento academico los estudiantes de Educación Primaria, Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonía peruana, ese 4% que repiten y el 14% abandonan sus estudios coincide con la investigación de Alonso Tapia, J. (1991) que indica que se debe diversificar los contenidos trabajando en las zona de desarrollo próximo motivacional por parte de profesor; esto nos indica que debemos trabajar con la motivación y estrategias de autoregulacion del aprendizaje para evitar en gran medida el abandono y repitencia que suman un 18%.

## CAPÍTULO VI

### 6.1. PROPUESTA

Este resultados y discusión me permite proponer la incorporación en los contenidos curriculares referente a la diversificación con el contexto y medio, de lo reportado por Alonso Tapia, J. (1991) del análisis de metas (académicas y sociales) nos aporta una forma de entender la dinámica del comportamiento a medida que éste se desarrolla en una situación, así como un marco en el que integran las diferentes variables sociocognitivas y comprender cómo influyen en las cogniciones, la conducta y la adaptación del estudiante al contexto académico, creando un buen clima motivacional para que el estudiante desarrolle sus capacidades estratégicas de autorregulación del aprendizaje.

En este sentido, Shuell (1993), sostiene que, en la actualidad dentro de esta cosmovisión cognitiva, la concepción sobre aprendizaje podría caracterizarse como socio-constructivista, a modo de proceso de construcción en el que el aprendiz selecciona en la nueva información aquella que considera relevante, interpretándola en función de sus conocimientos previos y de sus necesidades actuales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso social, cultural e interpersonal a través del cual se construye conocimiento, al tiempo que se da sentido a la nueva información, destacando la influencia tanto de factores sociales, emocionales y culturales, como de factores cognitivos.

Para ello, propongo para la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, básicamente mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mediante el aprendizaje duradero con la aplicación de estrategias cognitivas, volitivas, metacognitivas y formación de hábitos de lectura y estudio con herramientas experimentales, tecnológicas, científicas; expresadas por la belleza, el arte y la creatividad; asimismo, se debe incorporar en el aprendizaje elementos que desarrollen las capacidades de percibir, concebir y

apropiación del conocimiento asumiendo una actitud de perseverancia, control y toma de decisiones en forma disciplinada para el progreso personal, profesional y sociocultural, además de un cambio cultural de ver la educación prioritario para el desarrollo del Perú, con hechos y no con deseos.

Por lo que, el aprendizaje debe ser estratégico para desarrollar las habilidades cognitivas, la autorregulación, y motivación del aprendizaje (Weinstein, C. Schulte, A. C & Palmer, D. R. (1987): IEAE. Weinstein & Palmer, (2002): LASI), al que acentuó la formación de hábitos de estudio, las líneas o señales de patrones repetitivos y frecuencias armoniosas del estudio, ejercicio o experiencias, además, de reforzar las estrategias de percibir la realidad para poder concebir y apropiarse del conocimiento mediante métodos investigativos de la enseñanza, así como, perfeccionar la deducción e inducción en aprender. Hemos dejado de analizar, ser críticos constructivos, buscar la verdad, ser creativos y prácticas de la deducción e inducción, a partir de ruptura de la autonomía universitaria invadida por Fujimori, suprimiendo los cursos donde aprendíamos a razonar deductivamente a través de la historia la evolución de los pueblos.

Por lo tanto, todo cambio debe partir de un cambio cultural a partir del núcleo de la sociedad, las calles y la escuela, donde debemos enfocar el rendimiento académico como calidad de productividad y beneficio para el desarrollo humano y no simplemente como logro de aprendizaje o desempeño académico.

Por otra parte, el modelo educativo nacional de la educación básica regular es direccionado por nuestros gobernantes que nos imponen una educación de otros países cuyos resultados estamos entre los últimos en la calidad educativa de los países bajos o como antes conocido en “vías de desarrollo”; ello nos conlleva hacer dependientes, consumidores, pobres en lo material y espiritual, debido a que estamos preparados para la transformación y decisión de nuestros gobernantes al servicio del poder y del dinero. Sabemos que es bueno la copia mejorada con creatividad, porque nos permite desarrollar holísticamente el

pensamiento lateral-natural, lógico-divergente y matemático-creativo; en tanto que, la propuesta educativa nacional es de realizar un modelo que represente nuestra educación partiendo nuestra historia, dialéctica, cultura, diversidad natural con principios fácticos, sistémicos, científico, tecnológicos, económicos, etc, con la finalidad de desarrollar al ser humano en forma integral para logra la libertad, paz y felicidad entre nuestros compatriotas. Para Pepe Mujica (2016) indica que "tanto tiempo de vivir sueños frustrados, pisoteados. Porque de jóvenes, muchos de nosotros teníamos un convencimiento de que los cambios más profundos estaban a la vuelta de la esquina y que valía la pena empeñarse en ello. Y éramos profundamente ingenuos. Porque el verdadero cambio requiere cambios culturales".

Por lo tanto, a nivel nacional propongo un cambio de la educación básica regular partiendo de un verdadero cambio cultural, debido a que involucra al estado, sociedad y la escuela. Aplicando diferentes modelos educativos que respondan a cada región, lugar o necesidades locales, departamentales, nacionales, internacionales y mundiales. Falta decisión política de nuestros gobernantes que solo buscan intereses personales. La base de la nueva educación es la historia, cultura, sociedad, nación con la decisión de los gobernantes, la naturaleza, y como punto de partida es la visión del desarrollo humano hacia la calidad de vida, educación, tecnología, ciencia, arte, belleza y en búsqueda de la LIBERTAD, FELICIDAD Y AMOR.

## CAPITULO VII

### 7.1.CONCLUSIONES

#### 7.1.1. CONCLUSIONES PARCIALES.

1°. Para la variable Clima Motivacional se ha Identificado:

La mayoría (45.3%) de estudiantes indican que casi siempre perciben un clima motivacional para el aprendizaje y pocos (5.7%) estudiantes siempre perciben un clima motivacional para el aprendizaje, y regularmente (49%) los estudiantes perciben un clima motivacional no tan favorable en el aprendizaje, donde indican que nunca (13.2%) o casi nunca (7.5%) o algunas veces (28.3) perciben un clima motivacional favorable al aprendizaje en la clase.

La mayoría (42.28%) de estudiantes percibe un clima motivacional en que algunas veces se organizan las actividades de la clase que repercuten en el interés y esfuerzo por el estudio; el 35.85% de estudiantes indican que casi siempre perciben un clima de aprendizaje generado por el docente en el estudiante que repercuten en su comportamiento o conducta para aprender por ejercitación y que casi nunca perciben el éxito en el estudio como en la autoeficacia académica, atribuciones internas de logro y de las acciones orientadas al logro para el aprendizaje en clase que repercuten en su rendimiento académico por la experiencia; y pocos de los estudiantes nunca perciben una motivación para el logro propuesto en cierto estudio o que nunca perciben un clima de aprendizaje generado por el docente en el estudiante.

La mayoría (39.62%) de los estudiantes perciben que algunas veces existió un orden en la puntualidad, en el nivel de ruido o movimiento y en la permisividad de alboroto en clase; casi nunca se toma en cuenta el grado de especificaciones de los objetivos y de las actividades para saber lo que se persigue y lo que se ha de hacer para alcanzar la metas, y casi nunca hubo una competición o hecho comparativo de los estudiantes de preferencia del profesor hacia los mejores estudiantes en la clase, el 37.74% de estudiantes

perciben que casi nunca hubo dificultades que puedan generar ansiedad y afecten las expectativas de conseguir los objetivos académicos en las distintas materias, textos, explicaciones y exámenes; y algunas veces se realizó trabajo en grupo para mejorar las conductas de ayuda y valoración colectiva; el 35.85% de estudiantes perciben que algunas veces se tuvo en cuenta el ritmo de la clase para ver la velocidad con que el profesor explica, el tiempo para la realización de las tareas y de cada tema; y algunas veces se tuvo en cuenta el individualismo para ver el progreso, el apoyo y el estímulo del docente al estudiante. Pocos (5.93% en promedio) estudiantes perciben que nunca se motiva en la clase debido a la falta de organización de las actividades académicas que repercuten en el interés y esfuerzo por el estudio.

La mayoría (37.74%) de los estudiantes perciben que de casi nunca el interés de los estudiantes y de que algunas veces sus satisfacciones fueran atribuidas al trabajo del docente; el 33.96% de estudiantes perciben que casi siempre sus habilidades fueron atribuidas al trabajo del docente, y algunas veces el interés de los estudiantes y sus expectativas del éxito fueron atribuidas al trabajo del docente; regularmente (33.96%) los estudiantes perciben que casi nunca su interés, su disposición al esfuerzo, su satisfacción y su habilidad fueron atribuidas al trabajo docente; y pocos (11.32%) estudiantes perciben que siempre su satisfacción y su disposición al esfuerzo fueron del trabajo docente y nunca el clima motivacional de la clase orientado al aprendizaje fue atribuido al trabajo docente.

La mayoría la mayoría de los estudiantes perciben que algunas veces estaban motivados, fueron autoeficaces y explicaban sus causas al éxito, donde el 41.51% de estudiantes perciben que casi nunca tuvieron atribuciones causales al logro debido de las explicaciones que generaron con respecto a la causa de los resultados académicos; regularmente los estudiantes perciben que casi nunca explicaron las causas que generaron sus resultados académicos y estuvieron motivados al éxito, donde el 37.74% perciben que algunas veces estuvieron motivados al logro del aprendizaje debido a la conducta que



lo orientan a la consecución del éxito de las tareas, y el 22.61% estudiantes perciben que algunas veces fueron autoeficaces debido a la percepción de su propia capacidad para el desempeño con éxito en la tarea; y pocos estudiantes perciben que siempre estaban motivados al logro y nunca a la autoeficacia en el aprendizaje, donde el 16,98% de estudiantes perciben que nunca fueron autoeficaces respecto a su capacidad para lograr lo que se proponían o de alcanzar la meta, y el 7.55% estudiantes perciben que siempre tuvieron un clima motivacional al logro.

2°. Para la variable Estrategias de Autocorrelación del aprendizaje se ha identificado:

La mayoría (60.38%) de los estudiantes perciben que utilizaron en un nivel medio las estrategias de autocorrelación o dependencia secuencial del aprendizaje, regularmente (15.09%) en un nivel bajo y pocos (7.55%) en el nivel muy alto.

La mayoría (84.91%) de los estudiantes perciben que utilizaron estrategias de deducción secuencial estratégica para el aprendizaje, y pocos (15.09%) utilizaron estrategias con patrones y frecuencias de estudio, ejercicio o experiencia para el aprendizaje.

La mayoría (56.6%) de los estudiantes en un nivel bajo utilizaron estrategias con frecuencia armoniosa, y el 43.4% de los estudiantes en un nivel medio utilizaron estrategias con patrones repetitivos.

La mayoría (69.81%) de los estudiantes en un nivel bajo utilizaron estrategias experimentales, y el 33.96% utilizaron estrategias de errores, Regularmente (42.28%) los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de ensayo y el 32.08% estrategias de pruebas, y pocos (22.64%) estudiantes utilizaron en un nivel de muy alto estrategias de pruebas y un 15.09% estrategias de errores en los patrones repetitivos.

La mayoría (71.7%) de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de aprendizaje efectivo, y el 56.6% de estudiante utilizaron estrategias de aprendizaje eficiente, regularmente (52.83%) los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de aprendizaje eficaz y el 43.4% de estudiantes utilizaron estrategias de aprendizaje autónomo, y pocos (5.66%) estudiantes utilizaron en un nivel muy alto estrategias de aprendizaje autonomo.

La mayoría (43.4%) de los estudiantes en un nivel medio utilizaron estrategias de habilidades cognitivas, el 41.51% estrategias volitivas de motivación, el 33.96% estrategias de habitos transversales, regularmente el 35.85% de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de autocorrelacion metacognitivas, el 30.19% en nun nivel alto utilizaron estrategias de habitos transversales y pocos (15.1%) estudiantes utilizaron en un nivel muy alto las estreategias volitivas de motivación y de autorregulación del aprendizaje.

La mayoría (45.28%) de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias para el examen y el 43.4% estrategias de selección de ideas principales, regularmente el 41.51% de estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de procesamiento de la información y pocos (11.32%) estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias de selección de ideas principales mediante sus habilidades cognitivas.

La mayoría (39.62%) de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de motivacion que involucran los procesos de diligencia, la autodisciplina y la buena disposición para realizar el esfuerzo necesario para lograr o superar los requisitos académicos para el examen y el 35.85% estrategias de actitudes e intereses por el logro del éxito academico, regularmente el 37.64% de estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de ansiedad por la preocupacion por actuación académica y pocos (11.32%) estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias de actitud e interés para el logro del éxito académico.

La mayoría (41.51%) de los estudiantes utilizaron en un nivel bajo estrategias de concentración para el logro del aprendizaje, regularmente el 33.96% de estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias de autoevaluación para la toma de decisiones y mejora de sus aprendizajes y pocos (15.098%) estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias de autoevaluación de su aprendizaje.

La mayoría (39.62%) de los estudiantes utilizaron en un nivel medio estrategias colaborativas, un 37.74% de estudiantes utilizaron estrategias de apreciación del aprendizaje, un 35.89% estrategias de superación continua y un 30.19% estrategias disciplinarias; regularmente el 30.19% de estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias de resiliencia y un 33.96% en un nivel bajo estrategias colaborativas; y pocos (18.87%) estudiantes utilizaron en un nivel alto estrategias disciplinarias para el logro de sus aprendizajes.

3°. Para la variable Rendimiento Academico se ha identificado:

3.1° El Rendimiento como calidad de producción:

La tasa de promoción sobre matrícula es de 0,3584 que indica que la calidad académica lograda por los estudiantes está en nivel bajo en su aprovechamiento de las asignaturas de matemática y el 64.10% de estudiantes no logro alcanzar la meta mínima académica establecida.

La tasa de eficiencia vertical es de 0,2105 que indica que la calidad académica eficiente lograda por los estudiantes está en nivel muy bajo en su aprovechamiento de las asignaturas de matemática respecto a los logros eficientes de los logros promovidos de los estudiantes, un índice que muestra que el 21.05% de estudiantes lograron con eficiencia académica de los que lograron la meta académica. En términos generales, el 28.30% alcanzo la meta mínima y el 7.55% logro con éxito académico eficiente del total de estudiantes matriculados, siendo promovidos el 33.96% de los estudiantes.

La tasa de eficiencia terminal es de 0,3962 que indica que la calidad academica eficiente lograda por los estudiantes en sus metas academicas esta en nivel muy bajo, un índice que muestra que solo el 39.69% de estudiantes obtuvo un mejor rendimiento en el tiempo establecido y el 60.38% de estudiantes no han lograron sus metas academica propuestas en el tiempo establecido.

La tasa de repitencia es de 0,6038 que indica un porcentaje alto de estudiantes que no alcanzaron los objetivos y metas académicas en el tiempo establecido repercutiendo la calidad educativa y el 60.38% de estudiantes no logro alcanzar la meta minima academica establecida.

La tasa de desersion es de 0,0943 que indica que el porcentaje de desertados esta en un nivel bajo, donde el 5.66% es por una atención deficiente por la Institucion Academica y el 3.77% de estudiantes desertados por otras causas o motivos, como un traslado y por motivos familiares.

La mayoría (60.38%) de los estudiantes repiten sus estudios académicos, el 21.05% de estudiantes terminaron sus estudios en un buen nivel académico, el 39.62% culmino sus estudios logrando sus metas y objetivos en el tiempo programado, el 35.85% de estudiantes son promocionales y pocos (9.43%) de ellos desertan sus estudios debido a la deficiente atención de la Institucion, por traslado y problemas familiares.

3.2° El Rendimiento Academico como Logros de Aprendizaje:

La mayoría (60.38%) de estudiantes tiene sus calificaciones de deficiente, algunos (28.30%) de regular y pocos un calificativo de malo (3.77%), de buebo (5.66%) y excelente (1.89%).

3.3° El Rendimiento Academico según la relación entre la Calidad de Produccion y Logros de Aprendizaje:

El redimiento académico en su mayoría (56.6%) es deficiente en el logro de aprendizaje y de repitencia en la calidad de produccion y pocos (1.89%)

estudiantes han logrado un aprendizaje excelente y promocionado en la calidad de producción, el 5.66% de estudiantes tuvo un logro de aprendizaje bueno y de eficiencia vertical en la calidad de producción, el 3.77% de estudiantes con un logro de aprendizaje malo y una calidad de producción de deserción; en tal sentido existe una relación significativa entre el logro de aprendizaje y la calidad de producción que establecen el rendimiento académico de los estudiantes.

#### 4° Correlación entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico:

La mayoría (60.38%) de estudiantes ha obtenido un deficiente rendimiento debido a que algunas veces hubo un clima motivacional en su aprendizaje; y el 45.28% de estudiantes que siempre estuvieron en un clima motivacional obtuvieron un regular rendimiento académico.

#### 5° Correlación entre las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje y del Rendimiento Académico:

El 49.1% de estudiantes utilizan en un nivel medio estrategias de autocorrelación del aprendizaje para obtener un logro deficiente en sus aprendizajes. El 17% de estudiantes utilizan en un nivel alto estrategias de autocorrelación del aprendizaje para obtener un logro regular en sus aprendizajes. El 5.77% de estudiantes logro un buen rendimiento debido a un nivel muy alto en la utilización de estrategias de autocorrelación del aprendizaje. El 3.8% de estudiantes logro un rendimiento malo debido al nivel bajo de utilización de estrategias de autocorrelación del aprendizaje. La mayoría (60.4%) de estudiantes en un nivel medio de aplicación de las estrategias de autocorrelación del aprendizaje se ha logrado un aprendizaje deficiente y regular. han obtenido un logro de aprendizaje deficiente aplicando en un nivel medio y bajo las estrategias de autocorrelación del aprendizaje. Pocos (7.5%) estudiantes en un nivel muy alto de aplicación de las estrategias se la logrado excelente rendimiento y el 3.8% tuvo un rendimiento malo debido a la utilización de estrategias en un nivel bajo.

### 7.1.2. CONCLUSIONES GENERALES.

1° En el clima motivacional: El 51% de los estudiantes perciben un clima motivacional favorable para el aprendizaje en la clase, donde la mayoría (45.3%) de estudiantes indican que casi siempre perciben un clima motivacional para el aprendizaje y pocos (5.7%) estudiantes siempre perciben un clima motivacional para el aprendizaje; y regularmente (49%) los estudiantes perciben un clima motivacional no tan favorable en el aprendizaje, donde indican que nunca (13.2%) o casi nunca (7.5%) o algunas veces (28.3) perciben un clima motivacional favorable al aprendizaje en la clase.

2° En las estrategias de autocorrelación del aprendizaje, la mayoría (60.38%) de los estudiantes perciben que utilizaron en un nivel medio las estrategias de autocorrelación o dependencia secuencial del aprendizaje, regularmente (15.09%) en un nivel bajo y pocos (7.55%) en el nivel muy alto.

3° El rendimiento académico en su mayoría (56.6%) es deficiente en el logro de aprendizaje y de repetición en la calidad de producción y pocos (1.89%) estudiantes han logrado un aprendizaje excelente y promocionado en la calidad de producción, el 5.66% de estudiantes tuvo un logro de aprendizaje bueno y de eficiencia vertical en la calidad de producción, el 3.77% de estudiantes con un logro de aprendizaje malo y una calidad de producción de deserción; en tal sentido existe una relación significativa entre el logro de aprendizaje y la calidad de producción que establecen el rendimiento académico de los estudiantes.

4°. La Hipótesis es válida con el coeficiente Rho de Spearman  $r=0.759$ , que indica que la magnitud de correlación es alta y positiva, el determinístico  $R=0.5761$  indica que existe un 57.61% que el Clima Motivacional condiciona el Rendimiento Académico. Luego con la prueba "t" de Student al 1% de dos colas,  $gl=51$ ,  $n=53$ , es verdad que: Existe una correlación alta, positiva y significativa entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de

Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

5°. La Hipótesis es válida con Rho de Spearman  $r=0.786$ , que indica que la magnitud de correlación es alta y positiva, el determinístico  $R=0.6178$  indica que existe un 61.78% que las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje condicionen el Rendimiento Académico o Logro de Aprendizaje. Luego con la prueba “t” de Student al 1% de dos colas,  $gl=51$ ,  $n=53$ , es verdad que: Existe una correlación alta, positiva y significativa entre las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

6°. La Hipótesis es válida con el coeficiente de correlación múltiple  $r_{x,y}=0.785$ ,  $r_{z,y}=0.786$  y  $r_{z,x}=0.759$ ,  $r_{z,y,x}=0.818736711$ , que indica que la magnitud de correlación es alta y positiva, el determinístico  $R^2=0.670329802$  indica que existe un 67.03% que el Clima Motivacional y las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje condicionen el Rendimiento Académico. Luego con la prueba “t” de Student al 1% de dos colas,  $gl=51$ ,  $n=53$ , que es verdad que: El Clima Motivacional determina el Rendimiento Académico, siempre y cuando las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje mejoren significativamente el logro del aprendizaje Académico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

## CAPÍTULO VIII

### 8.1.RECOMENDACIONES

Luego de los resultados obtenidos en la investigación se indica las siguientes recomendaciones:

1. El rector de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, en coordinación con el decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, debe generar una política de capacitación cada seis meses para todos los estudiantes de las diferentes carreras y actualización a los docentes en rendimiento académico como producción para mejorar las condiciones del ser humano, replanteando la educación pertinente a la investigación que poco se realiza, generar más producción, más proyección y extensión universitaria en el campo de educación y formación universitaria.
2. Propiciar la productividad e investigaciones en el campo de la educación como desarrollo humano, así como, relacionadas con las variables de estudio: Clima Motivacional del Estudiante, Estrategia de Autorregulación del Aprendizaje, Rendimiento Académico, para mejorar la calidad educativa en los maestros.
3. Para la Nación y la Universidad, las políticas educacionales debieran enfocarse en asegurar en cada escuela los insumos, las condiciones organizacionales y las capacidades profesionales para generar mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, especialmente los que enfrentan mayores dificultades. Los sistemas externos de evaluación estandarizada y “rendición de cuentas” que se han comenzado a difundir debieran ser concebidos y validados en función de su contribución a mejorar dichas oportunidades de aprendizaje, la productividad y desarrollo humano según la calidad de vida.

El desafío de las políticas docentes es monumental: configurar una carrera profesional docente capaz de atraer a jóvenes talentosos a la docencia, formar adecuadamente a los candidatos, retener en las aulas (especialmente en aquellos



sectores más desaventajados) a los profesores competentes, y hacer del desarrollo profesional una necesidad y una exigencia. Dado el carácter sistémico de todos estos procesos, es difícil avanzar en uno sin hacerlo en los demás.

El desafío de las políticas públicas en el campo del clima escolar o Académico y su relación con la calidad de la educación, es promover una sana convivencia, mediante –por ejemplo– la participación estudiantil, el trato respetuoso de los docentes, y la formación en métodos no violentos de resolución de conflictos, superando los enfoques puramente punitivos de control de la violencia y disciplinamiento.

Establecer leyes para la protección de los estudiantes a partir de un seguimiento y asesoría de formación del hogar, familia y la sociedad para que contribuyan a la educación de calidad.

4. Los docentes deben dedicarse a sus cátedras establecidas en su carga académica en forma productiva en sus asignaturas. El docente que enseña la asignatura de Prácticas Profesionales debe asistir continuamente a las Instituciones Educativas cada vez que el alumno tenga clases, para ver la debilidad de los estudiantes y sus fortalezas, y de esa manera mejorar la calidad de los futuros maestros en la didáctica y todo lo concerniente a la formación educativa.

## CAPÍTULO IX

### 9.1.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRE, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. CC BY-NC-ND 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ALONSO-TAPIA, J., Y MORAL BOSCH, M. A. (2010). Perception of classroom motivational climate in adult non-university students. *Psicología Educativa*, 16(2), 115-133.

ALONSO-TAPIA J., NIETO, C., Y RUIZ, M. (2013). Measuring subjective resilience despite adversity due to family, peers and teachers. *The Spanish Journal of Psychology*. 16, 1-13. doi: 10.1017/sjp.2013.33

ALONSO TAPIA, J., Y FERNÁNDEZ-HEREDIA, B. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889.

ALONSO, J. Y GARCÍA; P. (1987). El cuestionario CMC. España. 2do. Congreso de Evaluación Psicológica.

ALONSO-TAPIA, J., Y SIMÓN, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational climate perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 61-74. doi: 10.5209/rev\_SJOP. 2012.v15.n1.37284

ALONSO, J. Y SOLA, J. (1987). Evaluación de la motivación de logro a través de los mensajes autodirigidos durante la realización de una tarea: el Cuestionario AM Madrid. Trabajo no publicado. UAM.

- ALONSO TAPIA, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): Orientación Educativa: Teoría, evaluación e intervención. Síntesis. Madrid. ISBN: 84-7738-320-0
- ALONSO-TAPIA, J., ET AL. (2014). Assessment of subjective resilience: Cross-cultural validity and educational implications. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 1-17. doi:10.1080/02103702.2014.965462
- AMES, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, New York. USA. p84, 261–271.
- AMES, C., Y ARCHER, J. (1988). Mother belief about the role of ability and effort in school learning *journal of educational psychology*, 18, 4098-414.
- AMES, C., Y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*. New York. USA. p80, 260-267.
- AMES, C. & AMES, R. (1989). *Research in Motivation in Education*, Vol 3. San Diego: Academic Press.
- AMES, C. (1992). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport an exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- AMES 1984, 1992, 1988; ARCHER 1988. Clima motivacional/Glosario de referentes conceptuales (RC) asociados a la motivación del deporte. *Revista digital*. Buenos Aires Año 15 n°145 junio de 2010- (citado por Daniel Pablo Ramacciotti. Argentina). Tomado el 17/05/2017. <http://www.efdeportes.com/efd145/referentes-conceptuales-asociados-a-la-motivacion.htm>

- AMES, C. (1995). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. En G. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte del ejercicio* Desclée de Brouwer. España. pp. 197-214.
- ANDERSON, G. (1973). *The assessment of learning environments: A manual for the learning environment inventory and the class inventory*. Adamic Institute of Education. Nueva Escocia.
- ANUIES. 2001. *Deserción, rezago y Eficiencia Terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*. Mexico. Biblioteca de la Educacion Superior. [en línea] [Consultado el 23 de febrero de 2009. Por Rosa María Valle, Graciela Rojas y Ariadna Villa. En la UNAM. México.
- ANUIES (2007), *Anuario Estadístico 2007*, México. Consultado en: [http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/sX.XI.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sX.XI.pdf) (Recuperado el 15 de julio de 2008)
- ARAKAKI, M. (et al), (2012). *Proyecto de Autoevaluación y mejoramiento Institucional*. OEA y ME-OAAE-UDECE. Lima. 183p.
- ATKINSON, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 6, 359-372.
- ATKINSON, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*. 6, 359-372.
- ATKINSON, J. W. (1964) *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: van Nostrand,
- ATKINSON, J. & RAYNOR, O. (1974). *Motivation and Achievement*. Washington: Winston.

- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., Y HANESIAN, H. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas.
- AUSUBEL, D.P. (1963): The Psychology of Meaningful Verbal Learning, Grune and stratton, Nueva York.
- AUSUBEL, D.P. (1968): Educational Psychology: A Cognitive view, Holt, New York [Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillas, México].
- BANDURA, A. (1999). Auto-eficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual. Editorial Alianza Universidad. México.
- BANDURA, A. (1982). Tge self and mechanism of agency En J. Suls (Ed.), Psychological perspctives on the self (vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BANDURA, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Co.
- BARRIENTOS, L. (2011). “Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos del cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal de ventanilla. Tesis para optar el grado de maestro en educación en la mención de evaluación y acreditación de la calidad de la educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. 79p.
- BARRON, K. E.F & HARACKIEWICZ, J. M. (2000). (in press). Achievement goals and optimal motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. New York: Academic Press.

BELLEI, C. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). © UNESCO. Grupo de investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Santiago de Chile. P25-26. 208p.

BELLEI, C. (2014). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para todos al 2015 de la Educación para Todos. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). © UNESCO. Grupo de investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Santiago de Chile. P25-26. 208p.

BELTRÁN, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis. Madrid.

BELTRÁN, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.

BELTRÁN, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis, S.A. Madrid.

BORREGO, A. (1985). *Estrategias de Enseñanza*. Documento en línea. Disponible. <http://perso.unan.edu.ni/resumenes>. [consulta: 2015, Enero 22]

- BOEKAERTS, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In D. H. Saklofske, & M. Zeidner, *Handbook of personality and intelligence* (pp. 161-183). New York: Plenum
- BOEKAERTS, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- BOEKAERTS, M. (1998A). ¿Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over learning? *Educational Psychologist*, 33(2/3), 87-108.
- BOEKAERTS, M. (1998B). Boosting students' capacity to promote their own learning: A goal theory perspective. *Research Dialogue*, 1(1), 13-22.
- BOEKAERTS, M. (1998C). Coping in context: Goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. In E. Frydenberg, *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (pp. 175-197). Oxford: Oxford University Press.
- BOEKAERTS, M. (1999). Motivated learning: The study of student x situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 41-55.
- BORKOWSKI, J. G. (1992). Metacognitive Theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- BROWN, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. En E.F. Weinert R.H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding* Hillsdale, NJ: Erlbaum, p65-116.
- BUENO, E. (2003). *La Investigación Científica: Teoría y Metodología*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Unidad Académica de Ciencias Sociales. Zacatecas. México. 110p

- CABANACH, R.G., VALLE, A., NÚÑEZ, J.C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- CABANACH, R. y VALLE, A. (1998). Características afectivas y motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En V. SANTIUSTE Y J. BELTRÁN (Ed.), *Dificultades de aprendizaje. Síntesis*. Madrid.
- CABANACH, R., Y VALLE, A. (1998). Las atribuciones causales. En J.A. González- Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- CABANACH, R.G., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., Y PIÑEIRO, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez.
- CAMARENA, R. ET AL. 1985. "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal", en *Revista de la Educación Superior*, N° 53, ANUIES, México [Consultado el 8 de octubre de 2008]. [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res053/txt2.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res053/txt2.htm)
- CARABALLO, D. (1985). Efecto del tiempo requerido y de las competencias matemáticas básicas en el rendimiento de los estudiantes de Física en el Sistema Instrucciones Individualizado a Nivel Superior. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Caracas, 136 p
- CARVER, C. S. & SCHEIER, M. F. (2000). *Perspectives on personality* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. Google Scholar



- CONNELL, R. (1990). An iron man: The body and some contradictions of hegemonic masculinity. In Sport, men and the gender order, edited by M. Messner and D. Sabo. Champaign, IL: Human Kinetics Books
- CORNO, L. (1995). Comments on Winne: Analytic and systemic research are both needed. *Educational Psychologist*, 30(4), 201-206.
- COVINGTON, M. W. (1984). The motive for self-worth. In Ames, R., and Ames, C. (eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 1), Academic Press, New York, pp. 77-113.
- COVINGTON, M.W. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.
- COVINGTON, M.V. Y OMELICH, C.L. (1979A). ¿Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- CRISOLOGO, A. (2000). *Tecnología Educativa, Compendio*. Abechel. Lima. 271p.
- HARTER, S., AND CONNELL, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In Nicholls, J. G. (ed.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 3): *The Development of Achievement Motivation*, JAI Press, New York.
- DIAZ, F y HERNANDEZ, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. D.F. Mc Graw-Hill. México. 12pp.
- DÍAZ BARRIGA Frida y HERNÁNDEZ R. Gerardo (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill. Santa Fe de Bogotá:
- DGETA. 2005. *Eficiencia Terminal. Metodología para elaborar su diagnóstico*. En: Reunión Nacional de Subdirectores de Coordinación de Enlace

Operativo Estatal. México D.F., 3 de junio. [Consultado el 16 de febrero de 2009]

DWECK, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*. NY. Wiley. New York.41, 1040-1048.

DWECK, C. S., & ELLIOTT, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Volume IV. Social and personality development*. New York: Wiley. (pp. 643-691)

DWECK, C. S., AND BEMPECHAT, J. (1983). Children's theories of intelligence. In Paris, S., Olsen, G., and Stevenson, H. W. (eds.), *Learning and Motivation in the Classroom*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

DWECK, C. S., AND LEGGETT, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychol, Rev.* 95: 256-273

DWECK, C.S., AND REPUCCI, N.D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.

ECCLES (PARSONS) J, ADLER TF, FUTTERMAN R, GOFF SB, KACZALA CM, ET AL. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. In *Achievement and Achievement Motivation*, ed. JT Spence, pp. 75–146. San Francisco: Freeman

ELLIFF, H y HUERTAS, J. (2015). Clima motivacional de clase; en búsqueda de matices, realizada en la Universidad Católica de Argentina, *Revista de Psicología*. Año 2015. Vol. 11, N° 21, pp. 61-74.

- ELLIOT, A.J. Y CHURCH, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- ELLIOTT, E. S., & DWECK, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. doi:10.1037/0022-3514.54.1.5
- ELLIOT, A.J. Y HARACKIEWICZ, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H. A., & GABLE, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563. doi:10.1037/0022-0663.91.3.549
- FEATHER, N. T. (1982). Expectancy-value approaches: Present status and future directions. In Feather, N. T. (ed.), *Expectations and Actions: Expectancy-Value Models in Psychology*, Erlbaum, Hillsdale, NJ
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA, T. Y PINTICH, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA

- GARGALLO, B. (2000). Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA. Bareso S.A. Centro de investigación y documentación educativa. Madrid.
- GONZÁLEZ, D. (1975). Procesos escolares inexplicables. Revista Aula Abierta, 11, 12-17
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. Y GARCÍA, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Psicothema, 9(2), 271-289.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.C., Y GARCÍA, M.S. (1998). Estrategias de aprendizaje. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), Dificultades del aprendizaje escolar. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ TORRES, M.C., Y TOURÓN, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- GONZÁLEZ TORRES, M.C. (1997). La motivación académica. Navarra: EUNSA.
- GONZÁLEZ, L. E. 2006. Repitencia y deserción universitaria en América Latina. [en línea] En: UNESCO/IESALC. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC. 351 p. ISBN -980-6556-19-4. [Consultado el 12 de febrero de 2009]
- GRAHAM, S., Y GOLAN, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement and depth of information processing. Journal of Educational Psychology, 83, 187-194.

- GRAHAM, J.K. (1996) *The end of capitalism (as we knew it): a feminist critique of political economy*. Oxford: Blackwell
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., & ELLIOT, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- HARACKIEWICZ, BARRON, TAUER, CARTER Y ELLIOT (2000). Short-Term and Long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology* 2000, Vol. 92. No. 2, 316-330. Copyright 2000 by the American Psychological Association, Inc. 0022-0663/00/35.00 DOt: 10.103W0022-O663.92.2.316
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991). *Mets academics*. *Journal of Experimental Education*, v59 n3 p226-34 Spr 1991.
- HERNÁNDEZ, P., Y GARCÍA, L.A. (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.
- HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2014). *La Metodologia de la Investigacion*. 6ta. Edic. Mc Graw Hill Education. Nueva York. EUA. 599p.
- HIGGINS, E. (1997, December). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. Retrieved April 10, 2009, doi:10.1037/0003-066X.52.12.1280
- HUERTAS, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- HULL, C.L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- JAGACINSKI, C, & NICHOLLS, J. (1984) Conceptions of effort and ability and related affects in task-involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919
- JAGACINSKI, C. M., & NICHOLLS, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79, 107–114
- JOHNSON, D.W. Y JOHNSON, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds): *Research on motivation in education*. Academic Press. Orlando, Florida. USA (págs. 249-286).
- KIRBY, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Academic Press. New York: USA.
- KOHLER HERRERA, JOHANNA (2008). Estrategias de Aprendizaje y rendimiento Académico de Estudiantes de Psicología del 1ro al 4to ciclo de una Universidad Particular de Lima. *Investigación en la Universidad de San Martín de Porras*. Lima. 31p. [jkohler@psicologia.usmp.edu.pe](mailto:jkohler@psicologia.usmp.edu.pe). *CULTURA: Lima (Perú)* 22: 331-362, 2008. ISSN 1817.0285
- KRAPP, A. HIDI, S. y RENNINGER, K. A. (1992). Interest, learning and development. In K.A. Renninger, S. Hidi, & Krapp (Eds). *The role of interest in learning and development* Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates. (pp 3-25)
- LAMAS, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Sociedad Peruana de Resiliencia*. \* [halamasrojas@yahoo.com](mailto:halamasrojas@yahoo.com). *LIBERABIT: Lima (Perú)* 14: 15-20, 2008. ISSN: 1729 - 4827

LINNENBRINK AND PINTRICH, (2002). E.A. Linnenbrink, P.R. Pintrich  
Achievement goal theory and affect: an asymmetrical bidirectional  
model 2 Educational Psychologist, 37 (2002), pp. 69-78

LINNENBRINK AND PINTRICH, (2002). E.A. Linnenbrink, P.R. Pintrich  
Motivation as an enabler for academic success School Psychology  
Review, 31 (3) (2002), pp. 313-327

LEMOS. (1999). The numerical modelling methods available for the study of  
historical structures and monuments under seismic action are reviewed.  
Discrete element modelling. Departamento de Civil Engineering and  
Architecture, Instituto Superior Tecnico. Lisboa, Portugal.  
[https://books.google.com.pe/books?id=DfK9QEdK-0cC&pg=PA486&lpg=PA486&dq=lemos+1999&source=bl&ots=EKH DsiIHBw&sig=wOjWzOR8xnORHW0e6FwDkI2YTAQ&hl=es&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjluvWN\\_P7TAhVB5CYKHTuoBYEQ6AEIN DAD#v=onepage&q=lemos%201999&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=DfK9QEdK-0cC&pg=PA486&lpg=PA486&dq=lemos+1999&source=bl&ots=EKH DsiIHBw&sig=wOjWzOR8xnORHW0e6FwDkI2YTAQ&hl=es&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjluvWN_P7TAhVB5CYKHTuoBYEQ6AEIN DAD#v=onepage&q=lemos%201999&f=false). Tomado 07/07/2016.

LEWIN, K., DEMBO, T., FESTINGER, L., & SEARS, P. S. (1944). Level of  
aspiration. In J. Mc Hunt (Ed.), Personality and the behavior disorders  
(Vol. 3, pp. 333-378). New York: Ronald Press.

MAEHR, MARTIN L. & BRASKAMP, LARRY A. 1986, The motivation  
factor: a theory of personal investment / Martin L. Maehr, Larry A.  
Braskamp Lexington Books Lexington

MARCOS, A. (1986). El rendimiento escolar. Revista Vida Escolar, 80

McCLELLAND, D. C. (1951). Measuring motivation in phantasy: The  
achievement motive. In H. Guetzkow (Ed.). Groups. leadership and  
men. Pittsburgh, PA: Carnegie Press.

- McCLELLAND, D. (1985). *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman
- McCLELLAND, D. (2012). Motivación- Teoría de las necesidades. *Psicología Global*. Tomado el 3/5/14. <http://www.psicologiaglobal.com/?p=317>
- McCOMBS, B. L. (1988): «Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies», en C. E. WEINSTEIN, E. T. Goerz y P. A. ALEXANDER (eds.): *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York, Academic Press.
- McKEACHIE, W.J. (1995). Learning Styles can Become Learning Strategies. *The National Teaching and Learning Forum*, 4(6).
- MCKEACHIE, W., PINTRICH, P., LIN, Y. Y SMITH, D. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the literature. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL).
- MEECE, J. L., BLUMENFELD, P. C., & HOYLE, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523. doi:10.1037/0022-0663.80.4.514
- MEECE, J. L. (1994) Individual and classroom differences in students' achievement goal patterns.
- MEECE, J. L., BLUMENFELD, P. C., & HOYLE, R. H. (1998). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- MES. 2005. Estudio sobre la Repitencia y las Bajas en la Educación Superior: Cuba. [en línea] Ciudad de la Habana: Ministerio de Educación



Superior. [Consultado el 5 de abril de 2008]

- MEECE, J. L. (1994) Individual and classroom differences in students' achievement goal patterns. . In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: Definitions and issues* (pp. 25-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MIDGLEY, C., ARUNKUMAR, R., AND URDAN, T. (1996). If I don't do well tomorrow there's a reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *J. Educ. Psychol.* 88: 423–434.
- MIDGLEY, C., KAPLAN, A., & MIDDLETON, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, ¿and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- MONEREO, C. CASTELLO M. y otros (2001) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao: Barcelona. España.
- MONEREO, C. y BADIA A. y otros (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Grao. Barcelona España.
- MUJICA, J. (2016). El verdadero cambio requiere cambios culturales. Discurso por la distinción con el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Rosario.  
[«El verdadero cambio requiere cambios culturales», dijo Mujica tras ser distinguido por la UNR».](#) *La Capital*. 9 de septiembre de 2016. Consultado el 15 de septiembre de 2016.
- MUJICA, J. (2014). “No le pidamos al docente que arregle los agujeros que hay en el hogar” Discurso de la inauguración Escuela Técnica UTU de Colonia Nicolich. Discurso: Publicado: 07.08.2014.  
<https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/ut>

- MURILLO, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficiencia escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, (1), 1-14.
- NAVARRO, E. (1999). Como elaborar mapas conceptuales en primaria, secundaria y superior. JC Ediciones y Distribuciones. Lima.
- NAVARRO, R.E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE –Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- NICHOLS, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NICHOLLS, J: G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation, In G. Robert (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56) Champaign, IL; Human Kinetics.
- NICHOLLS, J. G., CHEUNG, P. C. LAUER, J. y PATASHNICK, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, I, 63-84.
- NICHOLLS, J. G., AND MILLER, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In Nicholls, J. G. (ed.), *Advances in Motivation and Achievement*, (Vol. 3): The Development of Achievement Motivation, JAI Press, Greenwich,CT.
- NICHOLLS, J. G., PATASHNICK, M y NOLEN, S. b: (1985). Adolescent's

theories of educations. *Journal of educational psychology*, 77, 683-692.

NICHOLLS, J. G., PATASHNICK, M., CHEUNG, P., THORKILDSEN, T. A., & LAUER, J. M. (1989). ¿Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? In F. Halisch & J. Van den Beroken (Eds.). *International perspective on achievement motivation*, Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger

NOLEN, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287

NOLEN, B. S., & HALADYNA, T. M. (1990). Motivation and Studying in High School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 115-126

NORABUENA, R. (2011). Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz. Tesis para optar el grado de Magister en Educacion cvon Mension en el Nivel Superior, realizada en la UNMSM de la Facultad de Educacion de la Unidad de Postgrado. Lima. 145p.

NÚÑEZ, J.C., Y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., GARCÍA, M.S., GONZÁLEZ, S., Y GARCÍA, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219-242.

- NÚÑEZ, J.C. Y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González Cabanach y A. Barca (Eds.), *Psicología de la Instrucción*. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., Y GARCÍA, M. (1998). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje. En J.A. González- Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- OWENS, L. Y STRATON, G. (1980). The development of a cooperative, competitive and individualised learning preference scale for students. *The Journal of Social Psychology*, 50, 147-161.
- PACHECO, B. (1970). Aprovechamiento escolar y aptitudes mentales. *Revista Educadores*, 59, 539-554.
- PÁEZ BLARRINA, M., GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, O., FACHINNELLI, C.C., Y HERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 77-84.
- PAGE, M.; MOREAL, B; CALLEJA, J.A; CERDAN, J; ECHEVARRIA, M.J; GARCIA, C; GARIVIA, J.L; GÓMEZ, C; JIMÉNEZ, S.C; LÓPEZ, B; MARTÍN-JAVATO, L; MÍNGUEZ, A.L; SÁNCHEZ, A & TRILLO, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- PARDO MERINO, A. y ALONSO, TAPIA. J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

- PATRICK, H., KAPLAN, A., Y RYAN, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367- 382. doi: 10.1037/a0023311
- PARIS, S. G., AND BYRNES, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In Zimmerman, B., and Schunk, D. (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, Springer-Verlag, New York, pp. 169–200.
- PERVIN, LAWRENCE A. (1982), "The Stasis and Flow of Behavior: Toward a Theory of Goals," *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- PÉREZ-LUÑO, A., RAMÓN JERÓNIMO, J., SÁNCHEZ VÁZQUEZ, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide
- PINTRICH, P.R. (1989). The dynamic inter-play of student motivation and cognition in the college classroom. In M. Machr & C. Ames (Eds), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environment* (pp. 117-160. Greenwich, CT: JAI Press.
- PINTRICH, P. R. AND SCHRAUBEN, B. (1992) Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In S. D & J. MEECE (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 149–183). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- PINTRICH, P. Y GARCÍA, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.
- PINTRICH, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-regulation*. Academic Press. San Diego. USA.

- PINTRICH, P. R. y De GROOT, E. V. (1990): «Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. Journal of Educational Psychology, 82, pp. 33-40.
- PINTRICH, P. R. y GARCIA, T. (1991): «Student goal orientation and self regulation in the college classroom», en M. L. MAFFER y P. R. Pintrich (eds.): Advances in motivation and achievement (Vol. 7). Greenwich, CT, JAI Press.
- PINTRICH et al (1991). PINTRICH, P., SMITH, D., GARCÍA, T. y MCKEACHIE, W. (1991). A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: NCRIPAL, The University of Michigan
- PINTRICH, MARX, AND BOYLE (1993) Explicitly linked motivation with self-regulated learning and conceptual change. This program of research led to many important conclusions, including the finding that learners who self-regulate effectively tend to undergo different processes of motivation.
- PINTRICH, P. Y SCHUNK, D. (1996). Motivation in Education: Theory, Research & Applications, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- PIÑEIRO, I. (1998). Orientaciones motivacionales en estudiantes universitarios: Un estudio desde la perspectiva de las múltiples metas. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad da Coruña, A Coruña.
- PIZANGO, G. (1997). Evaluación de Aprendizaje. 69p. San Marcos. Lima.
- PLATA, J. (1969). La comprobación objetiva del rendimiento escolar. Madrid: Magisterio Español.
- PORTO RIOBOO, A. (1994). Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en

estudiantes universitarios. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología.

POZO, J.I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata.

POZO, J.I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Eds.), Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana.

PRESSLEY, M. y GHATALA, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning front tex, Educational Psycholoist, 25, 19-33

PUENTE, A.; PAGGIOLI, L. & NAVARRO, A. (1989). Psicología cognoscitiva: desarrollo y perspectivas, Mc Graw – Hill. Caracas.

REYES, Y. (2003) Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM. Tesis digitales, bajado de Internet, mayo 2005.

ROCES, C., Y GONZÁLEZ TORRES, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), Dificultades del aprendizaje escolar. Madrid: Pirámide.

RODRIGUEZ, L y MARTINES, V. (2015). Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 6, N° 1, 2015, Montevideo (Uruguay), 71-88. ISSN 1688-9304 Universidad ORT Uruguay

- RODRÍGUEZ, S., CABANACH, R.G., Y PIÑEIRO, I. (2002). Gestión de recursos y estrategias motivacionales. En J.A. González-Pienda, R.G. Cabanach, J.C. Núñez y A. Valle (Coords.), Manual de Psicología de la Educación. Madrid: Pirámide.
- RODRÍGUEZ, S., CABANACH, R.G., PIÑEIRO, I., VALLE, A., NÚÑEZ, J.C., Y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- ROMÁN, J. M., & GALLEGO, S. (1994). ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA
- SANCHEZ, H. y REYES, C. (1985). Metodología y Diseños de la Investigación Científica. 1ra. Reimpresión. 1ra. Ed. Lima. 149p.
- SCHUNK, D. H. (1991) Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- SCHIEFELE, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 151-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHUNK, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHUNK, D. H., Y ZIMMERMAN, B. J. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHUTZ, A. (1994). Explorations of the life- World. *Contemporary social Theory and Social research. Sociología y fenomenología*. Max



Weber sociología. Edmun Husserl. Fenomenologia. Sentido común. University of Duyisburr-Essen.

SERRA, B. BONET. (2003). Estrategias de aprendizaje: eje transversal en la enseñanza técnica. En: [http://147.83.140.218/web\\_eupvg/xic/arxiu\\_ponencias/R0204.pdf](http://147.83.140.218/web_eupvg/xic/arxiu_ponencias/R0204.pdf). Leído el 21/10/2004

SHUELL, T. J. (1986): «Cognitive conceptions of learning». *Revino of Educational Researrh*, 56, pp. 411-436.

SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

SHUELL, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291-311. THORNBERRY, G. (2008) Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. *Rev. Persona* 11, pag 177 – 193

SILBERGELD, S., KOENING, G.R. Y MANDERSCHIED, R.W. (1979). Classroom psychosocial environment. *The Journal of Education Research*, 69, 151- 155.

SILBERGELD, S., KOENING, G.R. Y MANDERSCHIED, R.W. (1977). Dimensions of classroom psychosocial environment. *Journal ofComunity Psychology*, 4, 299-306.

SOTO, E. (2002). *Comportamento Organizacional: O Impacto das Emocoes*. Sao Pauloi; Pioneira Thompson Learning.

- SKAALVIK, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- SPENCE, J. T., & HELMREICH, R. L. (1983). Achievement-related motives and behavior. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 10-74). San Francisco, CA: Freeman.
- SPENCE, J.T., & SPENCE, K.W. (1966). The motivational components of manifest anxiety: Drive and drive stimuli. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
- THORNBERRY, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología. Lima: Universidad de Lima.
- THORNBERRY G. (2008) Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. *Rev. Persona* 11, pag 177 - 193
- THORKILDSEN, T. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.
- TORRES, A. et al. (2004). Gestión de la calidad asistencial en Andalucía. *Revista de calidad asistencial*. Vol. 19, Sociedad española de calidad asistencial SECA. España. Issue 3, 2004, Pages 105-112.
- TORRES, M. (2016). Estrategia de autocorrelacion del aprendizaje Término basado en la estadística de Durbin y Watson (1950, 1951). Tesis Clima motivacional y estrategias de autocorrelación del aprendizaje en relación con el rendimiento académico. Iquitos, Perú.
- TORRES, M. (2016). Clima motivacional Término basado en conceptualización

de CM de AMES, C. (1995). Tesis Clima motivacional y estrategias de autocorrelación del aprendizaje en relación con el rendimiento académico. Iquitos, Perú.

TORRES, M. (2016). Rendimiento Académico. Término basado en concepto de RA de Pérez, Ramón, Sánchez (2000), Vélez van, Roa (2005) Tesis Clima motivacional y estrategias de autocorrelación del aprendizaje en relación con el rendimiento académico. Iquitos, Perú.

TOURNON, J. (1984). Factores del rendimiento académico en la universidad. España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

TUEROS, E. (1996). Didáctica universitaria. PUCP. Lima. 12pp. 22p.

UTMAN, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170–182.

VALLE, A., CABANACH, RODRÍGUEZ, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, SOLANO, P. y ROSÁRIO, P. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema* 2007. Vol. 19, nº 3, pp. 422-427. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG

VALLE, A. Y CABANACH, R.G. (1998). Orientaciones motivacionales: las metas académicas. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Eds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide. (pp. 197-214).

VALENZUELA GONZÁLEZ, J. R. (1998). The effects of the relationship between students' level of strategic learning and their evaluation of instructor characteristics on academic achievement. (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, Austin, Texas, 1998). *Dissertation Abstracts International*, A 59 (06). (University Microfilms

No. AAT 9838147)

VARGAS GUATIVA, JAVIER (2014). «Estrategia instruccional para la formación de profesores de Ingeniería Civil en el uso de tic». Revista Ingeniería Solidaria. vol. 10, n.º 17, pp. 161-174. Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio.  
<http://dx.doi.org/10.16925/in.v9i17.829>

VARGAS GUATIVA, JAVIER (2016). «Estrategia pedagógica para la apropiación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para docentes de educación superior». Revista virtual universidad católica del norte. Artículo 5. N° 49. Fundación Universitaria. ISSN-0124-5821. Campus Santa Rosa de Osos (Antioquia) Carrera 21 N°34B-07. Sede Administrativa Medellín (Antioquia). Colombia.

VECINO, F. 1986. Tendencias de la educación superior en Cuba. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

VÉLEZ VAN, M. A., ROA, N. C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. En: PSIC. Educación Médica. 2(8), 1-10.

WEINER, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.

WEINER, B. (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York, Springer-Verlag.

WEINER, B. (1990). History of motivational research in education. Journal of Educational Psychology, 82(4), 616-622.

- WEINER, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- WEINER, B. (2005). *Social Motivation, Justice, And The Moral Emotions: An Attributional Approach*. Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-5527-0
- WEINSTEIN, C. E., & MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan
- WEINSTEIN, C. E. & PALMER R. R. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). User's manual* (2nd ed). Clearwater. F.L. H & H Publishing Company, Inc. Texas. USA.
- WEINSTEIN, C.E, HUSMAN, J. & DIERKING, D. (2000) *SelfRegulation interventions with a focus on learning strategies*. In M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press
- WEINSTEIN, C. SCHULTE, A. C & PALMER, D. R. (1987). *User's manual for those administering the learning and study strategies inventory (LASSI)*. H & H Publishing.
- WEINSTEIN, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257-273). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- WEINBERG, R. Y GOULD, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Ariel Psicología. Barcelona. España.

WENTZEL, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

WENTZEL, K.R. (2001). Metas sociales y relaciones sociales como motivadores de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 269-294). México: Oxford University Press.

WENTZEL, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

WINNE, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, Vol. 65 N°3 (Autumn, 1995) pp 245-281.

WIKIPEDIA. (2016). Enciclopedia libre. Estrategia. Aprendizaje. Autocorreelacioón. Con enlace a Weisstein, Erik W. «Autocorrelation». En Weisstein, Eric W. *MathWorld* (en inglés). Wolfram Research.

WOLTERS, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective.

WOLTERS, U. et al (1996). ASA Classification and perioperative variables as predictors of postoperative outcome. *British Journal of anaesthesia*. 77: 217-222

WOODWORTH, R. (1918). *Dynamic Psychology*. attempted to explain behaviour by combining theories of motivation, perception, learning, and

thinking. WRITTEN BY: The Editors of Encyclopædia Britannica See Article History. American Psychologist. New York

WOOLFOLK, A. (1999). Teorías conductuales del aprendizaje. En A. Woolfolk, Psicología educativa. Naucalpan: Prentice Hall. (pp. 202-241).

ZIMMERMAN, B.J. & MARTINEZ-PONS, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 614-628.

ZIMMERMAN, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J.

ZIMMERMAN, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. Educational Psychologist, 30, 217-221

ZIMMERMAN, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds). Handbook of self-regulation. Academic Press. San Diego. Pp13-39

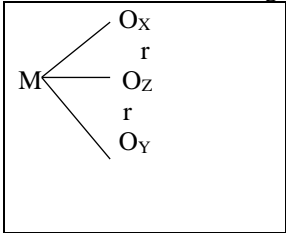
ZEPEDA DEL VALLE, J. M., LACKI, P. 2003. Educación agrícola superior: la urgencia del cambio. [en línea] 2ª. Ed. México: Universidad Autónoma Chapingo. ISBN-968-884-923-5. [Consultado el 30 de noviembre de 2008] Disponible en la Web

## **ANEXO**



**ANEXO Nº 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA GENERAL**

**TITULO: “CLIMA MOTIVACIONAL Y ESTRATEGIAS DE AUTOCORRELACION DEL APRENDIZAJE EN RELACION CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACION PRIMARIA UNAP, IQUITOS-2013**

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGIA
<p><b>GENERAL:</b> ¿Cómo es percibido el clima motivacional y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje la relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad Nacional de la Amazonia peruana, 2013-2014?</p>	<p><b>GENERAL:</b> ¿ Determinar si existe alguna relación entre el clima motivacional y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, 2013-2014?</p>	<p><b>GENERAL:</b> El Clima Motivacional determina el Rendimiento Académico, siempre y cuando las Estrategias de Autocorrelacion del Aprendizaje mejoren significativamente el logro del aprendizaje Académico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana.</p>	<p><b>INDEPENDIENTE(X)</b> <b>Clima motivacional</b> A. Organización de las actividades X<sub>1</sub> Ritmo de la clase.  X<sub>2</sub> Dificultad percibida de las distintas materias, texto, explicaciones y exámenes.  X<sub>3</sub> Orden  X<sub>4</sub>. Grado de especificación de objetivos y actividades  X<sub>5</sub>. Trabajo en grupo</p>	<p>X11. Velocidad de la explicación X12 Tiempo para la tarea X13. Tiempo de cada tema X14. Comprensión de la información X15. Elaboración de la información X21. Expectativas del estudiante X22. Logro de objetivos planteados X23. Exámenes reales. X31. Puntualidad X32 Nivel de ruido X33.Movimiento X34. Permisividad de alboroto. X35. Aspectos que contribuyan a crear situaciones de un clima de trabajo  X41. Conoce lo que se persigue. X42. Como debe hacer X43. Esfuerzo X51. Formación al grado de la tarea X52. Libertad en la tarea. X53 Conductas de ayuda X54 Valoración individual</p>	<p><b>METODO DE INVESTIGACION:</b> Enfoque cuantitativo de alcance cualitativo Metodo descriptivo de encuestas. Método histórico de fuentes primarias de registros. Metodo de control en procedimientos de manipulación selectiva y factores que deben ser controlados de la muestra.  <b>TIPOS DE INVESTIGACION:</b> Investigación Sustantiva de tipo explicativa. <b>DISEÑO DE INVESTIGACION</b> El tipo de diseño es no experimental. El diseño fue descriptivo de tipo correlacional de un solo grupo.</p> 

			<p>X6. Competición</p> <p>X7. Individualismo</p> <p>B. Clima de aprendizaje que genera el docente</p> <p>X8 Clima motivacional de la clase orientado al aprendizaje</p> <p>X9. Intereses atribuidos al trabajo del docente</p> <p>10 Habilidad percibida atribuida al trabajo del docente</p> <p>X11. Disposición al esfuerzo atribuida al trabajo del docente</p> <p>X12. Expectativas de éxito atribuidas al trabajo del docente</p>	<p>X55. Valoración en grupo. X61. Favoritismo del profesor X62. Capacidad del estudiante X62. Actitud positiva del estudiante. X71. Habilidades X72. Hábitos X73. Trabajo del profesor. X74. Progreso del estudiante X75 Grado de apoyo X76. Estimulo</p> <p>X81. Uso de situaciones Novedosas X82. Evalúa el conocimiento previo X83 relaciona temas diferentes X91. Estimula la participación publica X92. Los mensajes orientan al aprendizaje X101. Los objetivos de aprendizaje son claros X102. La actividad de la clase está bien organizada X111. Favorece la autonomía X112 Enseña a trabajar pasó a paso. X113. Usa muchos ejemplos X114. El ritmo de la clase es adecuado X121. Hay retroalimentación para aprender de los errores X122. Se evalúa para el</p>	<p>Significado: M=muestra 0y, 0x, 0z =observaciones de cada variable en estudio. R las relaciones entre variables.</p> <p>Población: 183 estudiantes de Educación Inicial. Muestra no probalística detipo intensionado del 28.96% de la población</p> <p><b>CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA:</b> <b>INCLUSION:</b> Estudiantes matriculados con más del 70% de asistencia a clases y esten llevando las asignaturas de Matematica. <b>EXCLUSION:</b> Estudiantes con rendimiento académico promedio malo (00-11 Ptos) y excelente (19-20ptos).</p> <p><b>TECNICAS</b> -Encuesta -Análisis documentales.</p> <p><b>INSTRUMENTO</b> -Cuestionario de encuesta -Ficha de observación del record académico</p> <p><b>PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.</b> - Elaboración y aprobación del</p>
--	--	--	--	---	--

			<p>X13. Satisfacción con el trabajo del docente.</p> <p>C. Éxito del estudiante.</p> <p>X14 Motivación al logro.</p> <p>X15. Las atribuciones causales al logro</p> <p>X16. La autoeficacia.</p>	<p>aprendizaje</p> <p>X131. Elogia el progreso de los estudiantes</p> <p>X132. Trata a los estudiantes con equidad</p> <p>X133 Se preocupa por cada estudiante</p> <p>X141 Conducta que orienta a la consecución del éxito de la tarea</p> <p>X151 Explicación de los resultados académicos.</p> <p>X161. Percepción de la capacidad para el desempeño con éxito en la tarea</p>	<p>anteproyecto de tesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar el instrumento de la recolección de datos.</li> <li>- Prueba de validez y confiabilidad al instrumento recolección de datos.</li> <li>- Preparación a los recolectores de información y del compromiso ético de confidencialidad de los informantes</li> <li>- Recolección de la información.</li> <li>- Procesamiento de la información</li> <li>- Organización de la información en cuadros.</li> <li>- Análisis e interpretación de la información.</li> <li>- Elaboración de la discusión, conclusiones y recomendaciones.</li> <li>- Elaboración y presentación del informe.</li> <li>- Sustentación del informe.</li> </ul>
--	--	--	--	--	---

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPOTESIS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<p><b>ESPECIFICOS:</b> ¿En qué medida el clima motivacional, y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad Nacional de la Amazonia peruana, 2013-2014?</p>	<p><b>ESPECIFICOS:</b> Identificar las características del clima motivacional en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.</p> <p>Identificar las estrategias de autocorrelación del aprendizaje en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.</p>	<p><b>ESPECIFICOS:</b> Existe una correlación alta, positiva y significativa entre el Clima Motivacional y el Rendimiento Académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.</p> <p>Existe una correlación alta, positiva y significativa entre las Estrategias de Autocorrelación del Aprendizaje y el rendimiento</p>	<p><b>INTERVINIENTE(Y) ESTRATEGIAS DE AUTOCORREELACION CON EL APRENDIZAJE</b></p> <p>A). DEDUCCION SECUENCIAL ESTRATEGICO</p> <p>Y1. HABILIDADES</p> <p>Y2 VOLITIVAS</p> <p>Y3. AUTORREGULACIONES</p> <p>Y4 HABITOS TRANSVERSALES</p>	<p>Y11. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION</p> <p>Y12 SELECCIÓN DE IDEAS PRINCIPALES PARA EL EXAMEN</p> <p>Y21 ANSIEDAD</p> <p>Y22 ACTITUD</p> <p>Y23 MOTIVACION</p> <p>Y31 CONCENTRACION</p> <p>Y32 AUTOEVALUACION</p> <p>Y41 DISCIPLINA</p> <p>Y42 SUPERACION CONTINUA</p> <p>Y42 COLABORATIVO</p> <p>Y43 BUSQUEDA DE LA VERDAD</p>	<p><b>TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE LOS DATOS.</b> Se realizará mediante el programa SSPS 20 Técnicas de análisis e Interpretación de la Información: Análisis Univariado y Divariado. Descriptivo: frecuencias, medidas de tendencia central y variabilidad. Asociación y correlación Rho de Spearman, correlación múltiple y la significación con la Distribución t-Student con prueba de dos colas a un nivel de confianza de 99% o nivel de significación al <math>\alpha=0.01</math>.</p> <p><b>PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS</b> Se guardará las reservas del informante mediante un compromiso escritos de referente a la no divulgación, anonimidad y del consentimiento informado, en protección de su integridad física y moral de los encuestados y de sus Record Académico.</p> <p><b>OPERACIONALIZACION DE VARIABLES</b> Clima Motivacional. En el marco educativo y teórico de la motivación de logro, el clima</p>

		<p>académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.</p> <p>La estrategia de autocorrelación del aprendizaje se relaciona significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.</p>	<p>B) PATRONES Y FRECUENCIAS DE ESTUDIO, EJERCICIO O EXPERIENCIA.</p> <p>Y5. PATRONES REPETITIVOS</p> <p>Y6. FRECUENCIAS ARMONIOSAS</p>	<p>Y44 RESILIENCIA Y45 APRECIACION</p> <p>Y51. ENSAYOS Y52. PRUEBAS Y53. ERRORES. Y54. EXPERIMENTOS</p> <p>Y61. APRENDIZAJE EFECTIVO Y62. APRENDIZAJE EFICIENTE. Y64. APRENDIZAJE EFICAZ. Y65. APRENDIZAJE AUTONOMO</p>	<p>motivacional es un conjunto de señales implícitas y explícitas que los estudiantes perciben de su entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso; establecido por los diferentes agentes significativos del entorno, tal como formadores, padres, compañeros, profesores, etc.; en el que intervienen la organización de las actividades, el clima de aprendizaje que genera el docente y el éxito del estudiante, según los criterios valorativos de Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. (TORRES, M. (2016). Adaptado de AMES, C. (1995)).</p> <p>Estrategia de Autocorrelación del aprendizaje. Estrategias de dependencia secuencial del aprendizaje para deducir un camino que relacione los factores cognitivos, volitivos, de autorregulación y de hábitos transvesales, que permiten el aprendizaje sujeto a reflejos condicionados de patrones repetitivos o frecuencias armoniosas del estudio, experiencia o ejercicio efectivo, eficiente, eficaz, autónomo; en un nivel muy alto, alto, medio y bajo, (TORRES, M. (2016)).</p>
--	--	---	---	---	---

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPOTESIS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<b>ESPECIFICOS:</b> ¿En qué medida el clima motivacional, y las estrategias de autocorrelación del aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad Nacional de la Amazonia peruana, 2013-2014?	<b>ESPECIFICOS:</b> Determinar el nivel del rendimiento académico de los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Relacionar al clima motivacional con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2013-2014. Relacionar las estrategias de autocorrelación del aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2013-2014.	<b>ESPECIFICOS:</b> La estrategia de autocorrelación del aprendizaje se relaciona significativamente con el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.	<b>DEPENDIENTE (Z)</b> <b>RENDIMIENTO ACADEMICO.</b> <b>Z<sub>1</sub> CALIDAD DE LA PRODUCCION</b>  <b>Z<sub>2</sub> LOGRO DE APRENDIZAJES</b>	<b>Z<sub>11</sub> PROMOCION SOBRE MATRICULA</b> <b>Z<sub>111</sub> APROBADOS</b> <b>Z<sub>112</sub> METRICULADOS</b> <b>Z<sub>12</sub> EFICIENCIA VERTICAL</b> <b>Z<sub>121</sub>. EXCELENTE</b> <b>Z<sub>122</sub>. BUENO</b> <b>Z<sub>123</sub>. REGULAR</b> <b>Z<sub>124</sub> DEFICIENTE</b> <b>Z<sub>125</sub> MALO</b> <b>Z<sub>126</sub> PROMOVIDOS</b> <b>Z<sub>127</sub> EFICIENCIA TERMINAL</b> <b>Z<sub>131</sub> INGRESANTES</b> <b>Z<sub>132</sub> EGRESADO</b> <b>Z<sub>14</sub> REPITENCIA</b> <b>Z<sub>141</sub> PROMEDIO DEFICIENTE O BAJO</b> <b>Z<sub>142</sub> EXAMEN DE APLAZADO</b> <b>Z<sub>143</sub> DESAPROBADOS</b> <b>Z<sub>15</sub> DESERCIION DEFICIENTE.</b> <b>Z<sub>152</sub> OTRAS CAUSAS</b> <b>Z<sub>21</sub> CALIFICACIONES ALCANZADAS DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS.</b> <b>Z<sub>22</sub>. CONDICIONES EN LAS CUALES SE PRODUJO EL LOGRO</b>	Rendimiento Académico. Calidad de la producción como producto en cuanto a la promoción sobre matricula, eficiencia vertical o de materia, eficiencia terminal y deserción o repitencia de los estudiantes, establecido por la tasa de promoción de los aprobados entre los matriculados; en el nivel académico de la eficiencia vertical de excelente, bueno, regular, deficiente y malo, cuya tasa de eficiencia verticas es el cociente entre la cantidad de estudiantes del nivel académico de excelente entre la cantidad de estudiantes promovidos; la tasa de eficiencia terminas de los matriculados al ingreso entre los que egresan; tasa de repitencia de los desaprobado de promedio semestral deficiente o malo con los matriculados; y la deserción a través de la atención deficiente al estudiante o otras causas. (Adaptado de Pérez, Ramón, Sánchez (2000), Vélez van, Roa (2005)). Logro de aprendizaje obtenidos por los estudiantes que han alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones en las cuales se produjo el logro en un nivel de excelente, bueno, regular, deficiente o malo. (Adaptado de Páes, (1987)). (TORRES, M. (2016)).

