

1

Estrategias motivacionales y cognitivas

Su incidencia en el desempeño académico de alumnos universitarios

CECILIA DROGUÉ, FLORENCIA TERESITA DAURA, DOLORES DEL RÍO,
IGNACIO FAVAREL

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del área de la psicología educacional en tanto que intenta abordar y profundizar el estudio sobre variables motivacionales y cognitivas que afectan al rendimiento académico y la continuidad en los estudios de los alumnos de nivel universitario.

Estos conceptos guardan vinculación directa con la educación del carácter y, en concreto, con la promoción de algunas virtudes. Particularmente, con la studiosidad, hábito ya definido por Aristóteles y profundizado luego por Tomás de Aquino, que es necesario desarrollar en el ámbito universitario, cuya finalidad principal está dada en la promoción de una mayor autonomía en sus principales protagonistas, los alumnos (Rué, 2009); entendiéndose por autonomía, no la búsqueda desenfrenada de una libertad sin límites, sino de la verdad y, con ello, del necesario uso de la inteligencia, de la voluntad y de la libertad para alcanzarla.

La búsqueda de la verdad trae aparejado el dominio de determinadas capacidades o virtudes que se desprenden de la estudiosidad. Entre ellas, la capacidad de asombro, la reflexión, el esfuerzo, que en términos propios de la psicología cognitiva se denominan como valoración de la tarea, pensamiento crítico, metacognición y regulación del esfuerzo, formando parte de un constructo más amplio que se reconoce como Aprendizaje Autorregulado.

Del mismo modo, se vincula con la proyección de un proyecto vital que, en la etapa de la adolescencia, está atravesada por la posibilidad de iniciar estudios superiores que, a largo plazo, afectarán el estilo de vida y que ayudarán a conformar la personalidad.

En lo que respecta a esta ponencia, el tratamiento de estos temas, se funda en una inquietud vigente en el nivel universitario y que se refiere a las altas tasas de deserción producidas en los primeros años de las carreras de grado, como así también a la falta de herramientas motivacionales, cognitivas y de proyección que muestran los estudiantes. Muestra de ello son los numerosos estudios desarrollados en nuestro país sobre una u otra temática (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2010; Daura, 2013; González y Daura, 2012, Daura, 2014-2016; Vázquez y Daura, 2013; Daura, 2015a; 2015b; 2016; 2017; García de Fanelli y Adrogué, 2015, por sólo citar algunos).

De allí es que este trabajo, que se enmarca en un proyecto de investigación en curso, parte de un interrogante principal, del cual derivan los objetivos, la hipótesis y el marco teórico posteriormente desarrollados: ¿Cómo influyen la capacidad autorregulatoria en el rendimiento académico de alumnos ingresantes a la Licenciatura en Administración de Empresas?

A partir de esta pregunta, surgen el objetivo general y la hipótesis que sirven de guía. En cuanto al primero, se busca, analizar la vinculación existente entre la capacidad autorregulatoria y el rendimiento académico de los alumnos ingresantes a la Licenciatura en Administración de Empresas.

La hipótesis que sirve de sustento es: el perfil autorregulatorio afecta el rendimiento académico de los alumnos ingresantes a la Licenciatura en Administración de empresas.

La autorregulación del aprendizaje: estrategias motivacionales y cognitivas

Dos de las variables principales de estudio que se abordan en el presente trabajo, particularmente la motivación y las estrategias de aprendizaje, forman parte de un constructo más amplio y complejo en su abordaje: el aprendizaje autorregulado (AAR).

El AAR ha sido estudiado desde distintos enfoques teóricos, que ofrecen definiciones y algunas nociones sobre cómo desarrollarlo en los estudiantes. Entre las variables que lo conforman, se destacan las estrategias cognitivas, la motivación, la influencia del contexto, entre otras, que aumentan la atracción por su estudio y dificultan su abordaje. Zimmerman y Shunk (2001) citan siete teorías distintas -Teoría del Condicionamiento Operante, Fenomenológica, del Procesamiento de la Información, Socio-cognitiva, Volitiva, Vygotskiana y Constructivista- las que, si bien describen en forma muy disímil el AAR, tienen tres características en común: sostener que los alumnos son conscientes del potencial que encierran los procesos autorregulatorios para obtener un mejor rendimiento académico; concebir que el AAR se desarrolla en los sujetos a través de una continua retroalimentación, en la que se controla la eficacia de las estrategias que utilizan; y, por último, describir por qué y cómo los alumnos eligen una u otra estrategia durante la autorregulación de sus aprendizajes (Zimmerman, 1990; 2001, en Daura, 2013).

De todos los modelos existentes, se considera que el propuesto por la Teoría Socio-cognitiva es el de mayor alcance, por dar importancia a los aspectos intrapsíquicos, entre los que se destacan la cognición, la motivación y

el comportamiento, y al contexto que rodea al sujeto del aprendizaje. En este enfoque, se destacan los modelos propuestos por Zimmerman (2000) y Pintrich (2000).

En el primero (Zimmerman, 2000), se concibe que el sujeto autorregulado es capaz de planificar y adaptar sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones a fin de alcanzar determinadas metas personales; asimismo, se considera incorrecto hablar de una ausencia de autorregulación, puesto que esta capacidad puede ser desarrollada por cualquier persona a partir de la estimulación que reciba del ambiente (Zimmerman, 2000).

Para varios autores (por ej.: Limón Luque, 2004:179; Winne, 2004, p. 187), Pintrich (2000) es el pionero en unir los procesos motivacionales y cognitivos que se desenvuelven en el aprendizaje; de hecho, su propuesta se distingue de otras al explicar la integración existente entre ambos constructos (Montero y de Dios, 2004; Mayer, 2004; Pintrich, 2000; Pintrich, 2004). En su propuesta, el AAR se define como un “proceso de construcción activa que realiza el sujeto, en el que selecciona metas de aprendizaje con las que intenta monitorear, regular y controlar diversos aspectos, como la cognición, la motivación, la propia conducta y el contexto” (Pintrich, 2000, p. 453). Los procesos reguladores que se efectúan sobre estas variables, se desenvuelven en cuatro fases que se complementan entre sí, sin guardar un orden jerárquico ni presentarse en todos los contextos académicos (Pintrich, 2000; 2004; Schunk, 2005): 1) Previsión, planificación y activación; 2) Auto-observación; 3) Control y 4) Reflexión y reacción.

El marco teórico descrito hasta aquí es el que se toma como referencia para fundamentar el presente trabajo y, particularmente, abordar cuál es el nivel motivacional y de estrategias de aprendizaje que poseen los alumnos ingresantes a la Facultad de Ciencias Empresariales, para luego analizar su vinculación con la variable rendimiento académico.

Desempeño académico

El desempeño académico se considera que se refleja tanto en el promedio de calificaciones que obtiene el estudiante, como en su continuidad académica o retención estudiantil. Por ser una variable que recibe la influencia de factores personales y contextuales (entre otros, el estilo de aprendizaje y la ayuda que brinda la institución), las calificaciones son el criterio que comúnmente se utiliza para medirlo y, aunque puede cuestionarse su validez, se considera que lo reflejan en forma relativamente objetiva.

Metodología

Muestra: se conformó una muestra de carácter aleatorio, integrada por 151 estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Administración de Empresas, que se dicta en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Austral.

Con esta muestra se efectuó una investigación de carácter descriptiva y correlacional, ya que las variables a analizar se han observado tal y como se dan en su contexto natural en un momento dado.

Instrumentos de indagación

Para atender las dos variables independientes, las estrategias de motivación y de aprendizaje, se aplicó el MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire) (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991), instrumento diseñado con un formato de escala de respuestas tipo Likert y que se encuentra organizado en dos secciones; posee enunciados positivos y negativos, para evitar la respuesta mecánica, y cuatro alternativas de respuesta. Una de las secciones que lo conforman mide la motivación y está integrada por 31 ítems; la otra, evalúa las estrategias de aprendizaje y está conformada por 50 ítems.

En su totalidad, está formado por 81 ítems distribuidos en 15 escalas:

- Cognición: 1) repetición, 2) elaboración, 3) organización, 4) pensamiento crítico, y 5) autorregulación metacognitiva.
- Motivación y Afectividad: 6) Metas intrínsecas; 7) Metas extrínsecas; 8) Valor de la tarea; 9) Creencias de control; 10) Autoeficacia; 11) Ansiedad
- Comportamiento: 12) Regulación del esfuerzo; 13) Búsqueda de ayuda; 14) Manejo del tiempo y del ambiente.
- Contexto: 15) Aprendizaje en grupo.

Se utilizó la versión adaptada por Daura y Difabio de Anglat (2011) de la original diseñada por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991), en la cual se estudió la validez de constructo, la confiabilidad y potencialidad discriminativa del instrumento.

La variable dependiente -desempeño académico- se analizó obteniendo las calificaciones de los estudiantes. A partir de ellas y para efectuar análisis posteriores se calculó el promedio de los exámenes rendidos durante el año, el promedio de los exámenes aprobados por año y el promedio general alcanzado.

Resultados y análisis

El análisis de los estadísticos descriptivos -media y desvío estándar- arrojó los resultados que se detallan a continuación en las variables que integran el MSLQ (ver Tabla 1 y gráfico 1).

A partir de los datos recogidos se observa que las variables motivacionales en las que los alumnos obtuvieron un mayor puntaje son Control de la Tarea ($X=7,86$), Metas Intrínsecas ($X=7,79$) y Metas Intrínsecas ($X=7,11$), de lo

cual se desprende que el grupo, en general, tendría una buena predisposición para aprehender los nuevos contenidos de aprendizaje, lo que podría estar favorecido por el momento inicial de la carrera en el que se encuentran.

Cognitivamente, los alumnos se caracterizarían por la Búsqueda de Ayuda ($X=6,69$), la Regulación del esfuerzo ($X = 6,65$) y por la Organización de los contenidos ($X=6,51$); los resultados en las dos primeras variables son de considerar tanto en el espacio del aula como en el de la tutoría personal si se considera cómo estas capacidades los ayudaría a estar abiertos a recibir consejos, esforzarse para posponer prontas gratificaciones.

Subescalas y variables	Alumnos	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Desvío standard
Subescala motivacional					
Metas intrínsecas	151	0.00	10.00	7.11	1.57
Metas extrínsecas	151	0.83	10.00	6.67	2.01
Valoración de la tarea	151	3.33	10.00	7.79	1.23
Control de la tarea	151	4.17	10.00	7.86	1.23
Autoeficacia	151	4.17	10.00	7.31	1.29
Ansiedad	151	0.00	8.67	3.53	2.06
Subescala de estrategias cognitivas					
Repetición	151	0.00	10.00	5.82	1.79
Elaboración	151	1.67	8.33	4.73	1.27
Organización	151	1.67	10.00	6.51	1.99
Pensamiento crítico	151	0.67	10.00	5.39	1.85
Autorregulación metacognitiva	151	1.94	8.61	5.77	1.12
Manejo del tiempo y del ambiente	151	2.50	8.33	5.67	1.24
Regulación del esfuerzo	151	2.50	10.00	6.65	1.65
Trabajo en equipo	151	0.00	8.89	5.52	1.96
Búsqueda de ayuda	151	3.33	10.00	6.69	1.57

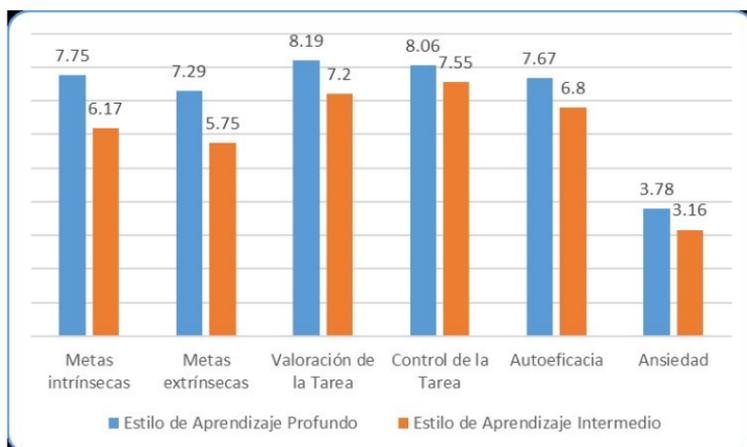
Fuente: Elaboración propia

Para poder corroborar la incidencia que las variables autorregulatorias tienen sobre el rendimiento académico de los alumnos, en primer lugar, se efectuó un análisis de conglomerados que permitió extraer dos grupos con características diferenciales y a los que se denominó “Estilo de Aprendizaje Profundo” y “Estilo de Aprendizaje Intermedio” (Gráfico 1 y Gráfico 2), de acuerdo con los planteos de Marton y Säljö (1976).

Los alumnos con un estilo de aprendizaje profundo se caracterizarían por tener un mayor dominio de las estrategias motivacionales y cognitivas; en este sentido, a nivel motivacional, valoran los nuevos aprendizajes, se sienten capaces de alcanzar las metas que se proponen, confían en su propia capacidad y tienden a ponerse ansiosos frente a situaciones de estrés o de exigencia. Cognitivamente, serían más capaces de aprender en forma autónoma, de recurrir a otros más expertos para buscar ayuda en el caso de que lo consideren necesario, elaboran un pensamiento crítico y personal al confrontarse con otros autores o con ideas de otros compañeros, reflexionan sobre el proceso de aprendizaje que realizan.

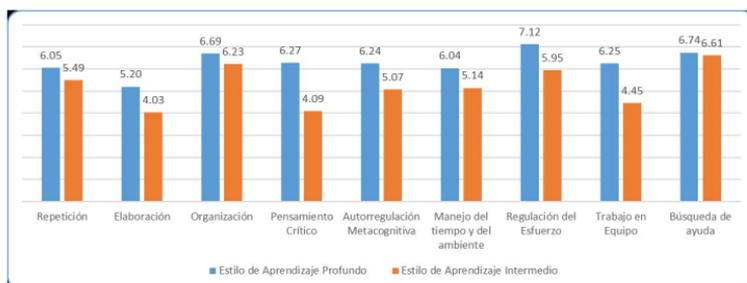
Los alumnos con un estilo de aprendizaje intermedio, en comparación con los estudiantes con un estilo profundo, tienen un menor dominio de la mayoría de las estrategias motivacionales, pero se sienten capaces de controlar lo necesario para estudiar y tienen un mayor dominio de los escenarios estresantes aspecto que, dependiendo del contexto, los podría favorecer o perjudicar. En efecto, tenderían a preocuparse menos cuando reciben una mayor presión, lo que es positivo, pero también serían propensos a manifestar desinterés, despreocupación y hasta apatía frente a la obtención de fracasos.

Gráfico 1. Comparación del perfil motivacional de los alumnos con estilo de aprendizaje profundo y con estilo de aprendizaje intermedio



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Comparación del perfil cognitivo de los alumnos con estilo de aprendizaje profundo y con estilo de aprendizaje intermedio



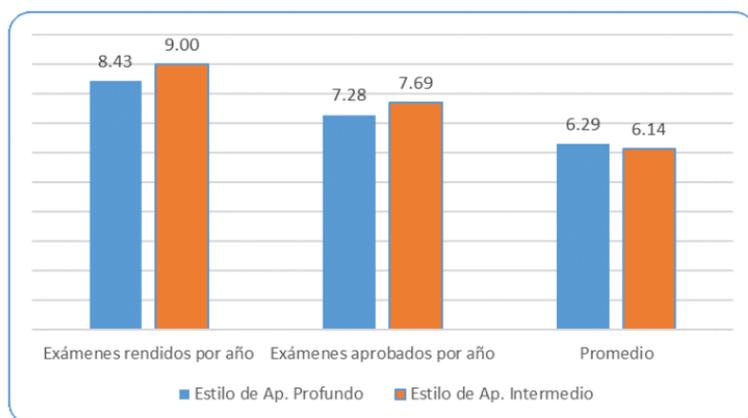
Fuente: Elaboración propia

Los estilos de aprendizaje extraídos se cruzaron con las variables utilizadas para medir el desempeño académico (exámenes rendidos durante el año, exámenes aprobados y promedio general alcanzado). Del análisis resultante se

desprende que, los alumnos con un Estilo de Aprendizaje Profundo son quienes rindieron menos materias durante el año, poseen menor cantidad de exámenes reprobados y poseen un rendimiento académico superior. Este efecto estaría en vinculación con el dominio que poseen para utilizar las estrategias motivacionales y cognitivas, que les permitiría presentarse al examen final de una asignatura en un solo intento, aprobarlo y obtener mejores calificaciones en comparación con los estudiantes con un estilo intermedio (Gráfico 3).

En contrapartida, los alumnos “intermedios” se presentarían a más exámenes durante el año, como consecuencia de haber reprobado en un primer intento, y obtendrían un menor promedio en sus calificaciones, al verse afectado por los aplazos.

Gráfico 3. Comparación de los Estilos de aprendizaje con las variables del desempeño académico



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El estudio que se presenta, de carácter descriptivo y exploratorio, se dirige a evaluar el impacto de la capacidad autorregulatoria en el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Austral.

Tras la aplicación del MSLQ (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) y del análisis del rendimiento académico, se extrajeron dos perfiles autorregulatorios con características distintivas en la muestra seleccionada y a los que se denominó “Estilo de Aprendizaje Profundo” y “Estilo de Aprendizaje Intermedio”. Los resultados que ambos grupos alcanzaron permitió corroborar que, aquellos que poseen un mayor dominio de las estrategias motivacionales y cognitivas, son capaces de alcanzar mayores niveles de rendimiento académico, resultado que converge con investigaciones previas y que muestra la eficacia de promover la autorregulación en los alumnos universitarios (Zimmerman, 2002; Daura 2015a; Pintrich, 2000; Pintrich, 2004).

Del mismo modo, fortalece la hipótesis según la cual, los alumnos que poseen un mayor entrenamiento en sus hábitos de estudio, son aquellos que alcanzan mejores resultados académicos.

Esta idea obliga a la necesidad de volver a las raíces de la educación, a redescubrir su sentido y, en línea con ello a la formación integral del educando. De acuerdo con estos planteos y los resultados obtenidos, puede pensarse que, de la misma forma en que en la actualidad se promueven prácticas orientadas al desarrollo de la atención plena para reducir el estrés o para ejercitarse físicamente, la capacidad para aprender puede ser desarrollada, también en el ámbito universitario, en la orientación sobre cómo incentivar la motivación y la cognición; en la promoción del intercambio y de la comunicación docente-alumno, en donde el primero se convierta en un modelo ejemplificador para el segundo.

Bibliografía

- Chiecher, A.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2010). “Estudiantes universitarios frente al aprendizaje mediado por TIC. Impacto de la propuesta sobre los perfiles motivacionales y las percepciones del curso”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1-12
- Daura, F. T. (2013). Incidencia de las estrategias didácticas personalizadas en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Una experiencia en la carrera de Medicina. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación (modalidad personalizada). Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- Daura, F. T. (2015a). “Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*”, 17(3), 28-45. Consultado en <https://bit.ly/2Mfq7n4>
- Daura, F. T. y Difabio de Anglat, H. (2011). “Exploración de las cualidades psicométricas de la Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje”. *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57(4), 291-298.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015). “Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública”. Fuentes: *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (16), 85-106.
- Limón Luque, M. (2004). “Cambio Conceptual y el aprendizaje intencional esbozado por Paul R. Pintrich.” [Versión electrónica] *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 175-184.

- Marton, F. & Säljö, R. (1976). "On qualitative differences in learning: I-outcome and process." *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mayer, R. (2004). "Homenaje a Paul R. Pintrich". *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 207-210.
- Montero, I. y de Dios, Ma. J. (2004). "Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo." [Versión electrónica] *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 189-196.
- Pintrich, P. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning." En: Boekaerts, M., Pintrich, Paul R. & Zeidner, M. (Editors). *Handbook of Self – Regulation*. (1fst edition, pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). "A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students." *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., Mc Keachie, W. (1991). "A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)". Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Rue, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- Schunk, D. H. (2005). "Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich." *Educational Psychologist*, 40 (2), 85-94.
- Vázquez, S. M. y Daura, F. T. (2013). "Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico." *Estudios Pedagógicos*, 39(3), 305-324.
- Winne, P. (2004). "Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Paul R. Pintrich." [Versión electrónica] *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 185-188.

- Zimmerman, B. J. (2002). "Becoming a self – regulated learner: an overview." *Theory into Practice*, 41(2). 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining self regulation: a social cognitive perspective." En: Boekaerts, M., Pintrich, Paul R. & Zeidner, M. (Editors). *Handbook of Self – Regulation*. (1fst. edition, pp. 13-38). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. (Editors). (2001). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. (2nd edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.