



Memòries del Programa de XARXES-I<sup>3</sup>CE de qualitat,  
innovació i investigació en docència universitària.  
Convocatòria 2018-19

Memorias del Programa de REDES-I<sup>3</sup>CE de calidad,  
innovación e investigación en docencia universitaria.  
Convocatoria 2018-19

Rosabel Roig-Vila (Coord.)  
Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó  
Carreres, Neus Pellín Buades (Eds.)



Memòries del Programa de Xarxes-I3CE  
de qualitat, innovació i investigació en  
docència universitària.  
Convocatòria 2018-19

*Memorias del Programa de Redes-I3CE  
de calidad, innovación e investigación  
en docencia universitaria.  
Convocatoria 2018-19*

Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción  
Lledó Carreres, Neus Pellín Buades (Eds.)

Memòries de les xarxes d'investigació en docència universitària pertanyent al Programa Xarxes-I3CE d'Investigació en docència universitària del curs 2018-19 / *Memorias de las redes de investigación en docencia universitatira que pertenece al Programa Redes -I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2018-19*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Qualitat i Innovació Educativa) de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa) de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres, Neus Pellín Buades (Eds.)

Comité tècnic / *Comité técnico*: Neus Pellín Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ *Revisión y maquetación*: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició: / *Primera edición*: Novembre 2019

© De l'edició/ *De la edición*: Rosabel Roig-Vila , Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades.

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

ice@ua.es

ISBN: 978-84-09-15746-4

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels resums publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

## **101. Motivación y estrategias de aprendizaje en la asignatura de Música en la Educación Primaria**

José Maria Esteve Faubel; Miguel Ángel Molina Valero; Rosa Pilar Esteve Faubel; María Teresa Botella Quirant; Úrsula Faya Alonso; Tania Josephine Martin

[jm.esteve@ua.es](mailto:jm.esteve@ua.es)

[ma.molina@ua.es](mailto:ma.molina@ua.es)

[rosapilar.esteve@ua.es](mailto:rosapilar.esteve@ua.es)

[maite.botella@ua.es](mailto:maite.botella@ua.es)

[ursula.faya@ua.es](mailto:ursula.faya@ua.es)

*Didáctica General y Didácticas Específicas*

*Universidad de Alicante*

### **RESUMEN (ABSTRACT)**

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior las metodologías docentes han tenido como centro del proceso de enseñanza aprendizaje al alumnado. El proyecto presentado busca indagar en las características motivacionales y de estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes, para de esta forma poder ofrecer una respuesta más cercana y adecuada a sus necesidades, facilitando un proceso de orientación educativa que conduzca a un mejor rendimiento académico. Para ello se ha utilizado una adaptación de la versión reducida del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993) expuesta en el trabajo de Sabogal et al (2011). Los procedimientos para el tratamiento de los datos con el programa Spss han sido descriptivos, ANOVA y correlacionales. Los resultados obtenidos muestran cómo las estrategias de aprendizaje y las metas de orientación intrínseca, dentro de la dimensión motivacional, son bien valoradas por los estudiantes. Asimismo, también se refleja la relación directa de estas variables con la valoración personal del rendimiento académico de los estudiantes, a la vez que la influencia negativa de la ansiedad, derivada de la no valoración de la tarea.

**Palabras clave:** Motivación, Estrategias de aprendizaje, Educación Superior, Magisterio, rendimiento académico.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los cambios originados por la globalización han generado un entorno competitivo en todos los ámbitos, entre los que se encuentra el formativo. Así, la mayor parte de los sistemas educativos han sufrido diversas y profundas reformas para adecuarse a esta exigencia continua de calidad (Mir Pozo & Ferrer Ribot, 2014; Tiana, 2013). En el caso de la Unión Europea los diversos países crearon el Espacio Europeo de Educación Superior —EEES—. En él se busca favorecer la transparencia y la visibilidad de la educación universitaria, facilitando de esta forma que los estudios sean reconocidos, comparables y comprensibles a través de los European Credit Transfer System —ECTS—, a la vez que potencia la movilidad entre diferentes centros de alumnado y profesorado estableciendo procesos colaborativos respecto a los criterios y metodologías presentes en cada rama de conocimiento (M.E.C.D., 2003).

Esta búsqueda de la calidad se ha traducido en un cambio en la metodología docente, donde el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje se traslada desde un modelo donde primaba la transmisión de conocimientos por parte del docente a otro donde el discente no sólo debe memorizar contenidos, sino tiene que adquirir una serie de capacidades y competencias que le ayuden en su futuro profesional y personal (Camacho-Miñano & Del Campo, 2015; Gil, Bernaras, Elizalde, & Arrieta, 2009; Zabalza, 2002). Por tanto, desde esta visión constructivista y cognitivista, el alumnado es un sujeto activo que va construyendo su conocimiento a través de la interpretación, transformación e integración de ideas dentro de sus estructuras de pensamiento previo, aplicando estrategias de autorregulación (Garrote Rojas, Garrote Rojas, & Jiménez Fernández, 2016; Sabogal Tinoco, Barraza Heras, Hernández Castellar, & Zapata, 2011). Por su parte, el profesorado tiene que planificar y orientar el proceso formativo, facilitando el desarrollo del alumnado.

En esta situación se hace indispensable comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los factores que allí intervienen, tanto personales como socioambientales y los propios de la actividad (Navaridas Nalda, 2015), entre los que se encuentra la motivación y las estrategias de aprendizaje, para así poder adecuar la acción docente y conseguir un mayor rendimiento académico, y por consiguiente una mayor calidad y competitividad (Camacho-Miñano & Del Campo, 2015; Parrales Rodríguez & Solórzano Salas, 2014; Sabogal Tinoco et al., 2011).

La preocupación por estas variables ya tiene una larga trayectoria, pero no será hasta la década de los años sesenta, cuando se dio importancia a los procesos internos del individuo y se fue abandonando la llamada “caja negra”, que se preocupaba sólo de las variables de entrada y salida (Shulman, 1986). Así en esta época se observan modelos basados en las expectativas y valores como los derivados de la teoría de Atkinson (1965), que inciden en el control de la motivación por parte del sujeto (Cardozo, 2008), frente a otros que se centran en los procesos y estrategias de pensamiento internos (Chipman & Segal, 1985). Estas dos líneas fueron avanzando hasta la segunda parte de los setenta por caminos independientes, punto en el que confluyen para mejorar el rendimiento y el aprendizaje (M. C. González & Tourón, 1992), tomando como base la teoría del aprendizaje de Bloom (1976). Ya en los ochenta se inserta dentro de la motivación un tercer elemento que no se había contemplado dentro del conjunto, el componente afectivo, que influye en los otros dos elementos de forma poderosa (McKeachie, Pintrich, Lin, Smith, & Sharna, 1986; Pintrich, 1986). A partir de estas fechas se han realizado múltiples estudios en los que se relaciona las estrategias de aprendizaje, la motivación y el rendimiento en diferentes niveles educativos.

Los instrumentos para indagar en esta problemática han sido diversos, como el ACRA (Román & Gallego, 1994), el SPQ (Biggs, 1987), el LASSI (Weinstein, Palmer, & Schulte, 1987) o el MSLQ (Pintrich, Smith, García, & Mckeachie, 1991) entre otros. De todos ellos los más utilizados han sido los dos últimos, siendo el primero de ellos diseñado por un grupo de investigadores de la Universidad de Texas. Éste ha servido para profundizar en las variables motivacionales y estrategias de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, sobre todo en Estados Unidos (Cardozo, 2008). El segundo fue desarrollado en la Universidad de Michigan y está basado en un modelo de aprendizaje autorregulado, donde se consideran los elementos motivacionales y cognitivos como factores a tener muy en cuenta para medir el compromiso del estudiante, y por tanto, su aprovechamiento académico (Pintrich & Schrauben, 1992).

El MSLQ ha sido adaptado y aplicado en países de culturas muy diferentes, así se pueden consultar entre otros los estudios realizados en China por Rao y Sachs (1999) o Rao, Moely y Sachs (2000), República Checa por Jakešová y Hrbáčková (2014) o Vaculíková (2016) o Sudáfrica por Somtsewu (2008). En el ámbito de la comunidad castellanohablante de Latinoamérica se encuentran trabajos que lo utilizan en su totalidad o parte en diversas zonas como Uruguay (Curione, Gründler, Píriz, & Huertas, 2017), Venezuela (Cardozo, 2008),

Colombia (Sabogal Tinoco et al., 2011), Costa Rica (Parrales Rodríguez & Solórzano Salas, 2014), Chile (Inzunza et al., 2018) o Argentina (Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi, & Illebele, 2009; Rinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003; Zalazar et al., 2014).

En España el cuestionario fue adaptado por Rocés, Tourón y González (1995b) bajo el título de CEAM. Con posterioridad, estos mismos autores en otro estudio muestran correlaciones entre los factores del cuestionario y el rendimiento, destacando sobre todo en el total de las estrategias de aprendizaje (Rocés, Tourón, & González, 1995a). Por otro lado, Martínez y Galán (2000) realizan un trabajo de consistencia del cuestionario en una muestra de estudiantes de la Universidad de Barcelona. En él se observan relaciones significativas entre las estrategias cognitivas y motivacionales y entre las de aprendizaje y el rendimiento. Por su parte, González et al. (2000) y Valle et al. (2010) reflejan la existencia de diversos perfiles de aprendizaje en función de las variables motivacionales y cognitivas estudiadas. Más tarde, Gil et al. (2009) observan en la Universidad del País Vasco correlaciones entre algunas estrategias de aprendizaje y la motivación, al igual que la existencia de diferencias con relación a la titulación cursada. Ya en época más reciente, Garrote et al. (2016) realizan una descripción de los factores de ambas variables más valorados en una muestra de estudiantes de Magisterio del Grado de Infantil y Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha.

El presente trabajo tiene como objetivos: a) Conocer los factores motivacionales predominantes en el alumnado de Música en la Educación Primaria; b) Conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por los discentes; c) Averiguar la existencia de relaciones entre los factores motivacionales y las estrategias de aprendizaje; d) Indagar sobre la influencia de las variables sexo, edad y formación previa en los factores motivacionales y las estrategias de aprendizaje del alumnado.

## **2. MÉTODO**

Este estudio se llevó a término con 109 estudiantes de 2º curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria que cursaban la materia obligatoria de Música en la Educación Primaria en tres grupos. De ellos, el 75,2% eran mujeres frente el 24,8% de hombres y el tramo de edad mayor era el comprendido entre los 19-20 años -62,4%- seguido de 21-22 años -20,2%-. Respecto a los estudios de acceso a la universidad la mayor parte cursó 69,7 el Bachillerato de Humanidades, seguido del Bachillerato Científico-Técnico -

22%-, la Formación Profesional Superior -6,4%- y por último la prueba de mayores de 25 años -1,8%-. También, aportaron que el 10,1% estaba en posesión de otros estudios universitarios anteriores al que estaba cursando. El criterio que se utilizó para la selección de los participantes fue su asistencia a las clases y la cumplimentación del cuestionario tuvo un carácter voluntario, sin tener ninguna repercusión sobre la nota de la materia.

El instrumento utilizado fue el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1993) en su forma corta -MSLQ SF-, ya utilizado en estudios como el realizado por Sabogal et al.(2011), que se tomó como base y que luego se revisó por tres jueces expertos cercanos al contexto en el que se iba a aplicar. Se optó por la utilización de la versión reducida de 40 ítems con una escala Likert de 1 a 5 -siendo 1=siempre y 5=nunca-, frente a la original que consta de 80 ítems con una escala de 1 a 7. El motivo de la elección de esta adaptación fue el evitar que los estudiantes fueran reacios a su implementación y que se empleara poco tiempo, ya que éstos en ocasiones tienden a soslayar la participación por la saturación de encuestas y el cansancio (Camacho-Miñano & Del Campo, 2015). El instrumento constaba de un primer bloque para la obtención de los datos descriptivos de la muestra seguido de un segundo con los ítems con anterioridad mencionados más uno en el que tenían que valorar su rendimiento académico en la asignatura hasta la fecha. Éstos constaban de 7 enunciados que respondían a la escala de motivación y dentro de ella 3 a la valoración de la tarea -componentes de valor-, 4 a la ansiedad a las situaciones de examen -componentes afectivos- y 2 de orientación intrínseca. Respecto de las estrategias de aprendizaje, dentro de las estrategias cognitivas y metacognitivas 5 estaba relacionados con las estrategias de elaboración, 4 con las estrategias de organización, 3 con el pensamiento crítico, 7 con la autorregulación a la metacognición; en las estrategias de administración de recursos 6 respondían al tiempo y hábitos de estudio, y otras 6 a la autorregulación del esfuerzo.

La aplicación de este cuestionario de corte cuantitativo tuvo lugar entre los días 15 y 17 de abril de 2018. Para ello se habilitó un enlace en el Moodle de la asignatura a la aplicación Formularios de Google. Ésta permitió la fácil recogida de los datos, manteniendo en todo momento el anonimato del alumnado y evitando la duplicidad de las respuestas. Una vez cerrada la posibilidad de respuesta a éste, se trasladó la información a la aplicación estadística Spss con licencia de la Universidad de Alicante. Realizada esta operación se procedió a comprobar la validez de las escalas mediante un análisis factorial exploratorio con



rotación varimax. La medida de adecuación muestral KMO fue de 0,757 y la prueba de esfericidad resultó significativa  $-\text{Chi}^2= 1746,178; p=,000-$ . En cuanto a la fiabilidad utilizando el alfa de Cronbach, se obtuvo en la totalidad del cuestionario ,867 y en el caso de eliminar algún ítem entre ,859 y ,875. Por su parte en la escala de motivación ,564 y en el de estrategias de aprendizaje de ,899 Con posterioridad se utilizaron procedimientos descriptivos, Anova y correlaciones.

### 3. RESULTADOS

Una vez introducidos los datos en el programa Spss se obtienen los siguientes resultados. En primer lugar, dentro de la escala de motivación -tabla1-, en la dimensión de los componentes de valor se observa que el ítem más puntuado ha sido la dificultad para adaptarse un horario de estudio -2,83- y el menos valorado la renuncia al trabajo difícil por el estudio de lo más sencillo en la asignatura -2,17-. En los componentes afectivos, relacionados con los pensamientos relacionados con la ansiedad, que les dificulta concentrarse y rendir mejor, destacan “Ante la evaluación pienso en las consecuencias de fallar” -3,87- y “Siento una inquietud que me altera cuando realizo un examen” -3,45-, frente “En un parcial o prueba pienso en lo mal que lo hago en comparación con otros” -2,44-. Por último, en las metas de orientación intrínseca aparece el ítem más valorado de esta escala, “Prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad, aunque sea difícil” -4,19-.

Tabla 1. Descripción de la escala de Motivación

Factores	Ítems	Media	Desv. típ.
Valoración de la tarea	20. Raramente encuentro una hora para repasar mis apuntes, presentaciones o lecturas antes del examen.	2,75	1,180
	26. Encuentro difícil adaptarme a un horario de estudio.	2,83	1,177
	39. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, renuncio y sólo estudio lo más fácil.	2,17	1,169
Test de ansiedad	3. En un parcial o prueba pienso en lo mal que lo hago en comparación con otros.	2,44	1,101
	12. Ante la evaluación pienso en las consecuencias de fallar.	3,87	,954
	21. Siento una inquietud que me altera cuando realizo un examen.	3,45	1,110

	29. Siento palpar rápidamente mi corazón cuando realizo un examen	3,07	1,260
	10. Prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad, aunque sea difícil	4,19	,822
Metas de orientación intrínseca	37. Si los materiales de la asignatura son difíciles de leer cambio la manera de leerlos.	3,81	,787

Al realizar una correlación bivariada con los factores dentro de la escala de motivación se muestran correlaciones significativas entre las variables afectivas relacionadas con la ansiedad y la valoración de la tarea -tabla 2-. Por tanto, cuando el estudiante tiene más dificultades para repasar los apuntes, no es capaz de establecerse un horario de estudio y renuncia a trabajar las partes más difíciles de la asignatura mayores sensaciones de ansiedad presenta.

Tabla 2. Correlaciones entre los factores de la escala de motivación

Valoración de la tarea	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	test ansiedad
		,214*
		,026

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Cuando se analiza la escala de estrategias de aprendizaje -tabla 3-, se observa que las dimensiones analizadas tienen una puntuación bastante alta, sobresaliendo de una forma mínima las estrategias de administración de recursos -3,86- frente a las estrategias cognitivas y metacognitivas -3,79-. Asimismo, si se profundiza se manifiesta cómo las estrategias más utilizadas son las de elaboración -4,14-, seguido de las de organización -3,91- y las de autorregulación del esfuerzo -3,9-; y la menos, aunque haya obtenido una buena puntuación, es la relacionada con la autorregulación a la metacognición -3,49-.

Tabla 3. Descripción de la escala de estrategias de aprendizaje

	Media	Desv. típ.
Estrategias cognitivas y metacognitivas	3,7885	,45693
Estrategias de elaboración	4,1358	,47678
Estrategias de organización	3,9151	,65988
Pensamiento crítico	3,7339	,58405
Autorregulación a la metacognición	3,4915	,59617
Estrategias de administración de recursos	3,8631	,50020
Tiempo y hábitos de estudio	3,8257	,56309
Autorregulación del esfuerzo	3,9006	,56525

Si se aplican correlaciones bivariadas entre los factores motivacionales y las estrategias de aprendizaje sólo aparecen relaciones significativas en algunas de las dimensiones motivacionales -la valoración de la tarea y en las metas de orientación intrínseca-. En el primero de ellos -tabla 4-, éstas se encuentran en sentido negativo en las estrategias de elaboración, tiempo y hábitos de estudio, y estrategias de administración de recursos. Tal hecho refleja que a medida que el alumnado presenta una valoración de la tarea más negativa menor uso de las estrategias de elaboración, tiempo y hábitos de estudio y administración de recursos.

Tabla 4. Correlaciones de la valoración de la tarea con diversas estrategias de aprendizaje

		Valoración de la tarea
Estrategias de elaboración	Correlación de Pearson	-,226*
	Sig. (bilateral)	,018
Tiempo y hábitos de estudio	Correlación de Pearson	-,214*
	Sig. (bilateral)	,026
Estrategias de administración de recursos	Correlación de Pearson	-,205*
	Sig. (bilateral)	,032

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 5 muestra la existencia de correlaciones a un nivel de significación mayor - .01- que la anterior tabla entre las estrategias de aprendizaje y las metas de orientación intrínseca.

Tabla 5. Correlaciones de las metas de orientación intrínseca con diversas estrategias de aprendizaje

			Metas de orientación intrínseca
	Correlación Pearson	de	
Estrategias de elaboración			,569**
	Sig. (bilateral)		,000
Estrategias de organización			,428**
	Sig. (bilateral)		,000
Pensamiento crítico			,362**
	Sig. (bilateral)		,000
Autorregulación a la metacognición			,343**
	Sig. (bilateral)		,000
Tiempo y hábitos de estudio			,339**
	Sig. (bilateral)		,000
Autorregulación del esfuerzo			,411**
	Sig. (bilateral)		,000
Estrategias cognitivas			,524**
	Sig. (bilateral)		,000
Estrategias de administración de recursos			,423**
	Sig. (bilateral)		,000

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otro lado, se procedió a comprobar las posibles relaciones de las variables descriptivas de la muestra con las escalas trabajadas. Así, sólo se hallaron correlaciones en determinadas dimensiones de las estrategias de aprendizaje -Tabla 6-, como son las de elaboración, organización, tiempo y hábitos de estudio, autorregulación del esfuerzo, estrategias cognitivas y de administración de recursos. Estos resultados muestran, al asignar los valores dentro de la variable sexo 1=mujer y 2=hombre, cómo las mujeres utilizan más las estrategias antes mencionadas. En cambio, no se obtuvo nada para reseñar en la escala motivacional.

Tabla 6. Correlaciones entre el sexo y diversas dimensiones de las estrategias de aprendizaje

		Sexo del participante
Estrategias de elaboración	Correlación de Pearson	-,254**
	Sig. (bilateral)	,008
Estrategias de organización	Correlación de Pearson	-,233*
	Sig. (bilateral)	,015
Tiempo y hábitos de estudio	Correlación de Pearson	-,258**
	Sig. (bilateral)	,007
Autorregulación del esfuerzo	Correlación de Pearson	-,207*
	Sig. (bilateral)	,031

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En relación con la edad de los estudiantes, no se encontró ningún dato significativo a reseñar, como se puede observar en la tabla 7. Por tanto, no existe ninguna influencia de la edad en los factores estudiados.

Tabla 7. Análisis de diferencias entre los diversos grupos de edad con relación a las estrategias de aprendizaje y la motivación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total estrategias de aprendizaje	Inter-grupos	1,497	6	,249	1,272	,277
	Intra-grupos	20,006	102	,196		
	Total	21,503	108			
Total motivación	Inter-grupos	,606	6	,101	,379	,891
	Intra-grupos	27,153	102	,266		
	Total	27,758	108			

Asimismo, la procedencia académica del acceso a los estudios de Magisterio tampoco reflejó ningún efecto en la motivación y en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes -tabla 8-.

Tabla 8. Análisis de diferencias entre los diversos grupos de estudios previos al acceso a la universidad con relación a las estrategias de aprendizaje y la motivación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total motivación	Inter- grupos	,345	3	,115	,441	,724
	Intra- grupos	27,413	105	,261		
	Total	27,758	108			
Total estrategias de aprendizaje	Inter- grupos	,561	3	,187	,937	,426
	Intra- grupos	20,942	105	,199		
	Total	21,503	108			

Por último, se muestra la existencia de relaciones significativas entre la percepción que tienen de su rendimiento académico con las estrategias de aprendizaje, las metas de orientación intrínseca y el test de ansiedad -tabla 9-. Este hecho refleja cómo el uso de estrategias de aprendizaje aumenta la valoración del rendimiento académico personal, al igual como las metas de orientación intrínseca. En cambio, ocurre lo contrario con la ansiedad.

Tabla 9. Correlaciones entre la valoración personal del rendimiento académico y las metas de orientación intrínseca, el test de ansiedad y las estrategias de aprendizaje.

		Valoro mi rendimiento académico
Metas de orientación intrínseca	Correlación de Pearson	,280**
	Sig. (bilateral)	,003
test ansiedad	Correlación de Pearson	-,195*
	Sig. (bilateral)	,043
Total estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	,457**
	Sig. (bilateral)	,000

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

#### 4. CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados, cabe mencionar respecto al primer objetivo del

estudio, conocer los factores motivacionales en el alumnado, que éstos valoran sobre todo las metas de orientación, y dentro de ellas aquellas que les despierten curiosidad, aunque en ocasiones les resulten difíciles. También han reflejado la poca valoración que le dan a compararse con los demás compañeros, pese que les inquieta las consecuencias de fallar en los procesos de evaluación. Asimismo, creen que no han de renunciar cuando el trabajo es más complicado y estudiar lo más fácil, pero en algunos casos encuentran dificultades para adaptarse a un horario de estudio. Estos datos encuentran similitudes respecto al trabajo de Garrote Rojas et al. (2016), donde el ítem más valorado de la escala de motivación son las metas de orientación intrínseca.

En el segundo objetivo, averiguar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, el cuestionario ha mostrado cómo los participantes destacan el uso de las estrategias de elaboración. En ellas el discente da respuesta a los problemas que se le plantean a partir de los conocimientos anteriores a partir de la información que posee. En segundo término, aparecen los aspectos organizativos en los que se aplican estrategias para seleccionar la información a través de esquemas, apuntes, ... para facilitar el estudio del contenido. Éstos se encuentran muy bien valorados en diversos estudios como Garrote Rojas et al., 2016 ó Rocés et al., 1995a. A continuación, en el tramo intermedio, hallamos el pensamiento crítico, la autorregulación del esfuerzo y el tiempo y hábitos de estudio. El menos puntuado, aunque dentro de un baremo aceptable -3,5 sobre 5-, ha sido la autorregulación a la metacognición.

Respecto al tercer objetivo, conocer las posibles relaciones entre la motivación y las estrategias de aprendizaje, los resultados han entroncado con múltiples trabajos en los que se reflejan correlaciones entre ambos factores en determinadas dimensiones (Rocés et al., 1995a) y dentro de ellas. Así, se han reflejado que dentro de la escala motivacional la ansiedad aumenta si no se tiene una buena valoración de la tarea; es decir, que aumenta la preocupación por fallar o la inquietud en la realización de exámenes a medida que el estudiante no es capaz de tener un horario de estudio definido, con tiempo suficiente y/o sólo se dedica a trabajar la parte sencilla de la asignatura. Este hecho está de acuerdo a aspectos reflejados en trabajos como los de Cardozo (2008) ó Pintrich et al. (1993). En cuanto la relación de las metas de orientación intrínseca y las estrategias de aprendizaje se ha corroborado la existencia de relaciones significativas, hecho que concuerda con lo reportado en parte por ejemplo por Gil et al. (2009) o Pintrich & De Groot (1990) entre otros.

Cuando se indagan relaciones de los factores estudiados con los datos descriptivos,

sólo se ha encontrado datos significativos al relacionar las estrategias de aprendizaje con el sexo. Los datos aportados han mostrado cómo las mujeres tienen una mejor valoración de las estrategias de aprendizaje relacionadas con la elaboración, la organización, el tiempo y los hábitos de estudio y la autorregulación del esfuerzo.

Por otro lado, al igual que en los estudios de Cardozo (2008), Gargallo, Suárez y Pérez (2009), también se han expuesto las correlaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje y la valoración del rendimiento académico en esta asignatura. También, se ha hecho patente la importancia de las metas de orientación intrínseca en la consecución de las metas del aprendizaje, ya que aumenta la implicación de los discentes y la utilización de estrategias cognitivas más elaboradas, que conllevan un mayor grado de reflexión y relación entre los contenidos (Camacho-Miñano & Del Campo, 2015; Deci & Ryan, 1985; Valenzuela, Muñoz, & Marfull-Jensen, 2018).

Para finalizar, aunque este trabajo presenta limitaciones por la muestra, el haber sido realizado en una sola asignatura, la valoración subjetiva de los estudiantes de su rendimiento y las dificultades que representa la medición de la motivación (Camacho-Miñano & Del Campo, 2015), supone un acercamiento para reflexionar la importancia de los contextos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellos, dentro de su complejidad provocada por la interactividad de factores que influyen en ellos, se pueden trabajar y entrenar las estrategias motivacionales y de aprendizaje adecuadas a cada perfil de alumnado (Garrote Rojas et al., 2016; Rocés et al., 1995a) y conseguir unas titulaciones con un mayor rendimiento y calidad educativa.

## 5. TAREAS DESARROLLADAS EN LA RED

PARTICIPANTE DE LA RED	TAREAS QUE DESARROLLA
José María Esteve Faubel	Coordinación de la red y comunicación con el Instituto de Ciencias de la Educación. Elección del tema a investigar. Revisión, reelaboración y validación del cuestionario aplicado. Análisis de los datos con el programa SPSS. Puesta en común de los resultados. Lectura, discusión y aprobación



	de la memoria por la red.
Miguel Ángel Molina Valero	Discusión y elección del tema a investigar. Revisión y reelaboración del cuestionario aplicado. Confección del cuestionario en la aplicación Google Forms. Recogida de los datos y análisis con la aplicación SPSS. Puesta en común de los resultados. Redacción de la memoria. Lectura, discusión y aprobación de la memoria por la red.
Rosa Pilar Esteve Faubel	Discusión y elección del tema a investigar. Revisión, reelaboración del cuestionario aplicado y validación del cuestionario. Confección del cuestionario en la aplicación Google Forms. Búsqueda de marco conceptual. Puesta en común de los resultados. Redacción de la memoria. Lectura, discusión y aprobación de la memoria por la red.
María Teresa Botella Quirant	Discusión y elección del tema a investigar. Revisión de la redacción y validación del cuestionario. Búsqueda de marco conceptual. Puesta en común de los resultados. Redacción de la memoria. Lectura, discusión y aprobación de la memoria por la red.
Úrsula Faya Alonso	Discusión y elección del tema a investigar. Revisión de la redacción y validación del cuestionario aplicado. Búsqueda de marco conceptual. Puesta en común de los resultados. Redacción de la memoria. Lectura, discusión y aprobación de la memoria por la red.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, J. W. (1965). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Biggs, J. B. (1987). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Bloom, B. (1976). *Manual de evaluación formativa del currículo*. Bogotá: Continental Gráfica.
- Camacho-Miñano, M. M., & Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67–80.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n1.42581](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581)
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209–237. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716011>
- Chipman, S. F., & Segal, J. W. (1985). Higher cognitive goals for education: An introduction. In *Thinking and learning skills: Research and open questions Vol. 2*. (pp. 1–18). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Curione, K., Gründler, V., Píriz, L., & Huertas, J. A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Evaluar*, 17(2), 1–17. Retrieved from <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/533>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illebele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: adaptación preliminar de algunas escalas del Motived Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). In *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Retrieved from <https://www.aacademica.org/000-020/756%0AActa>
- Gargallo, B., Suárez, J. ., & Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 15(2), 1–31.
- Garrote Rojas, D., Garrote Rojas, C., & Jiménez Fernández, S. (2016). Factores influyentes en

- motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14.2(2016), 31–44.  
<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M., & Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa<BR>Learning strategies and motivational patterns of students at the Campus of Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329–341.  
<https://doi.org/10.1174/021037009788964132>
- González, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA. Retrieved from [https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR.pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO_Y_RENDIMIENTO_ESCOLAR.pdf)
- González, R., Valle, A., Fernández, A. P., & Suárez, M. (2000). Diferencias en los componentes cognitivo y afectivo-motivacional entre distintos niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52(4), 537–553.
- Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S., & Duk, S. (2018). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, MSLQ, en Estudiantes Universitarios Chilenos de Primer Año. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(47), 21–35.
- Jakešová, J., & Hrbáčková, K. (2014). The Czech adaptation of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Asian Social Science*.
- M.E.C.D. (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco*. Retrieved from [https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicedoc/archivos/ficheros/ee/es/documento\\_marco.pdf](https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicedoc/archivos/ficheros/ee/es/documento_marco.pdf)
- Martínez, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35–50. Retrieved from <http://www.uned.es/reop/pdfs/2000/11-19-1---035-Reynaldo Martinez.PDF>
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., Smith, D. A. F., & Sharna, R. (1986). *Teaching*

- and learning in the college classroom: a review of the research literature*. Ann Arbor, Michigan: NCRIPAL, The University of Michigan.
- Mir Pozo, M. L., & Ferrer Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(2), 235–255.
- Navaridas Nalda, F. (2015). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 141–156. <https://doi.org/10.18172/con.509>
- Parrales Rodríguez, S., & Solórzano Salas, J. (2014). Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13201>
- Pintrich, P. R. (1986). Motivation and learning strategies interactions with achievements. In *American Educational Research Association Convention*. San Francisco, CA, EE. UU.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1007/bf02338175>
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Learning Questionnaire Motivated Strategies for (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: NCRIPAL, University of Michigan. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p156>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.
- Rao, N., Moely, B., & Sachs, J. (2000). Motivational beliefs, study strategies, and mathematics attainment in high-and low-achieving Chinese secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 287–316.
- Rao, N., & Sachs, J. (1999). Confirmatory factor analysis of the Chinese version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 59(6), 1016–1029.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en

- estudiantes universitarios . Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107–119. Retrieved from <http://revistas.um.es/analesps/article/view/27901>
- Roces, C., Tourón, J., & González, M. C. (1995a). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordon*, 47(1), 107–120.
- Roces, C., Tourón, J., & González, M. C. (1995b). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347–366.
- Román, J. M., & Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Sabogal Tinoco, L. F., Barraza Heras, E., Hernández Castellar, A., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta-MSLQ SF en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25), 36–50. Retrieved from <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. Retrieved from <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>
- Somtsewu, N. (2008). *The Applicability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq) for South Africa*.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 39–58.
- Vaculíková, J. (2016). The Third Round of the Czech Validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *International Education Studies*, 9(7), 35–46.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado*, 22(1), 325–346.
- Valle, A. ., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González, J. A., & Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109–121.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R., & Schulte, A. C. (1987). *L.A.S.S.I.: Learning and study strategies inventory*. Clearwater, Fl: H & H Publishing Company.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid:

Narcea.

Zalazar, D., Neri, C., Mirta, S., Ciacciulli, S., Martín, C., & Pisani, P. (2014). Estudiantes universitarios: motivación hacia el aprendizaje y usos de las tics en estudiantes universitarios: aproximaciones desde la escala MSLQ. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Retrieved from <https://www.aacademica.org/000-035/22>