

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN  
Enrique Guzmán y Valle**

Alma Máter del Magisterio Nacional

**ESCUELA DE POSGRADO**



Tesis

**Relación entre Concepciones de Aprendizaje y Metas de Estudio en  
Universitarios de Ciencias Sociales y Humanidades**

Presentada por

**Mary Porfiria MARCELO LUIS**

ASESOR

**Juan Zenón GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ**

**Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación  
con mención en Docencia Universitaria**

**Lima – Perú**

**2021**

**Relación entre Concepciones de Aprendizaje y Metas de Estudio en  
Universitarios de Ciencias Sociales y Humanidades**

*A Dios, con toda la humildad que de mi corazón pueda emanar*

*dedico primeramente mi trabajo*

*por haberme permitido culminar esta etapa de mi vida.*

*A la memoria de mis padres Florinda y Juan,*

*quiénes han sido los pilares más importantes de mi vida,*

*me han dado todo lo que soy como persona, buenos sentimientos,*

*valores, principios, perseverancia y coraje para conseguir mis objetivos.*

*A mi esposo Manuel, por su apoyo incondicional.*

*A mis hijos Carmen Rosa, Mary Isabel y Juan Manuel,*

*con todo el amor del alma,*

*quienes son el mayor tesoro que la vida me ha dado.*

**Reconocimientos**

A mi asesor de tesis por su valiosa guía, su gran calidad humana y asesoramiento permanente en la realización de esta tesis.

Asimismo, a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades que participaron en el trabajo de campo de modo desinteresado.

## Tabla de Contenidos

Carátula.....	i
Título .....	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos .....	iv
Tabla de Contenidos .....	v
Lista de Tablas.....	viii
Lista de Figuras .....	x
Resumen .....	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	xiii
Capítulo I. Planteamiento del Problema .....	1
1.1 Determinación del Problema .....	1
1.2 Formulación del Problema.....	2
1.2.1 Problema general. ....	2
1.2.2 Problemas específicos.....	2
1.3 Objetivos: General y específicos .....	3
1.3.1 Objetivo general. ....	3
1.3.2 Objetivos específicos.....	3
1.4 Importancia y Alcance de la Investigación.....	4
1.5 Limitaciones de la Investigación .....	5
Capítulo II. Marco Teórico.....	7
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	7
2.1.1 Antecedentes internacionales. ....	7
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	10

2.2 Bases Teóricas .....	13
2.2.1 Las concepciones de aprendizaje.....	13
2.2.2 Metas de estudio / metas académicas.....	34
2.3 Definición de Términos Básicos.....	47
Capítulo III. Hipótesis y Variables .....	49
3.1 Hipótesis .....	49
3.1.1 Hipótesis general.....	49
3.1.2 Hipótesis específicas.....	49
3.2 Variables .....	50
3.2.1 Variable 1: Concepciones de aprendizaje.....	50
3.2.2 Variables 2: Metas de estudio.....	50
3.3 Operacionalización de Variables .....	51
Capítulo IV. Metodología.....	52
4.1 Enfoque de la Investigación.....	52
4.2 Tipo de la Investigación.....	52
4.3 Diseño de la Investigación.....	52
4.4 Población y Muestra .....	52
4.4.1 Población.....	52
4.4.2 Muestra.....	53
4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información .....	55
4.5.1 Técnicas de colecta de datos.....	55
4.5.2 Instrumentos de recolección de información.....	56
4.6 Tratamiento Estadístico .....	58
Capítulo V. Resultados .....	59
5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.....	59

5.1.1 Validez de contenido de los instrumentos.....	59
5.1.2 Confiabilidad de instrumentos.....	61
5.2 Presentación y Análisis de los Resultados.....	69
5.2.1 Resultados descriptivos de la variable concepciones de aprendizaje.....	69
5.2.2 Resultados descriptivos de la variable metas de estudios.....	74
5.2.3 Prueba de normalidad de Kolmogorov y Smirnov.....	76
5.2.4 Contrastación de hipótesis.....	77
5.3 Discusión.....	89
Conclusiones.....	94
Recomendaciones.....	95
Referencias.....	96
Apéndices.....	103
Apéndice A. Ficha Técnica de Concepciones de Aprendizaje.....	104
Apéndice B. Ficha Técnica de Metas de Estudio.....	105
Apéndice C. Cuestionario Concepciones de Aprendizaje (CONAPRE).....	106
Apéndice D. Cuestionario Metas Académicas.....	107
Apéndice E. Validación de Contenido por Juicio de Expertos del Cuestionario Concepciones de Aprendizaje.....	108
Apéndice F. Formato de Validez de Contenido del Cuestionario Concepciones de Aprendizaje.....	113
Apéndice G. Validación por Juicio de Expertos del Cuestionario Metas Académicas.....	114
Apéndice H. Formato de Validez de Contenido del Cuestionario.....	119
Metas Académicas.....	119

### Lista de Tablas

Tabla 1.	Categorías para la Concepción de Aprendizaje según Olson y Bruner .....	22
Tabla 2.	Concepciones de Aprendizaje y los diversos Sistemas de Categorías.....	32
Tabla 3.	Operacionalización de Variables.....	51
Tabla 4.	Población.....	53
Tabla 5.	Según Sexo.....	54
Tabla 6.	Según Ciclo.....	55
Tabla 7.	Validez de Contenido del Cuestionario Concepciones de Aprendizaje.....	60
Tabla 8.	Validez de Contenido del Cuestionario Metas Académicas.....	61
Tabla 9.	Base de Datos (Cuestionario Concepciones de Aprendizaje).....	62
Tabla 10.	Base de Datos (Cuestionario Metas Académicas .....	66
Tabla 11.	Reproductiva.....	70
Tabla 12.	Interpretativa.....	72
Tabla 13.	Constructiva.....	73
Tabla 14.	Metas de Aprendizaje.....	74
Tabla 15.	Metas de Logro.....	75
Tabla 16.	Metas de Valoración Social.....	76
Tabla 17.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una Muestra.....	77
Tabla 18.	Coeficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Estudio y la Concepción Reproductiva del Aprendizaje.....	79
Tabla 19.	Coeficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Estudio y la Concepción Interpretativa del Aprendizaje.....	81
Tabla 20.	Coeficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Estudio y la Concepción Constructiva del Aprendizaje.....	83



Tabla 21. Concepciones de Aprendizaje.....	85
Tabla 22. Metas de Estudio.....	86
Tabla 23. Coeficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Estudio y las Concepciones de Aprendizaje.....	87

### Lista de Figuras

Figura 1.	Distribución por Sexo.....	54
Figura 2.	Distribución por Ciclo.....	55
Figura 3.	Reproductiva.....	71
Figura 4.	Interpretativa.....	72
Figura 5.	Constructiva.....	73
Figura 6.	Metas de Aprendizaje.....	74
Figura 7.	Metas de Logro.....	75
Figura 8.	Metas de Valoración Social.....	76
Figura 9.	Distribución de la Correlación entre Metas de Estudio y la Reproductiva del Aprendizaje.....	80
Figura 10.	Distribución de Correlación entre las Metas de Estudio y la Concepción Interpretativa del Aprendizaje.....	82
Figura 11.	Distribución de Correlación entre las Metas de Estudio y la Concepción Constructiva del Aprendizaje.....	84
Figura 12.	Concepciones de Aprendizaje.....	85
Figura 13.	Metas de Estudio.....	86
Figura 14.	Distribución de Correlación entre las Metas de Estudio y las Concepciones de Aprendizaje.....	88

## Resumen

La presente tesis ha indagado por la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudios en universitarios de las especialidades de Ciencias Sociales de la U.N.E. Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I. La muestra estuvo conformada por 138 estudiantes de ambos sexos de Historia, Geografía y Filosofía, seleccionados aleatoriamente con la tabla de números random. La coleta de datos se hizo con el Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje, y, el Cuestionario de Metas Académicas, auditados en la respectiva validez de contenido y confiabilidad con la V de Aiken y el alfa de Cronbach. La contrastación de hipótesis se hizo con la escala de estacionones y el coeficiente de correlación de Pearson para las hipótesis descriptivas y correlacionales respectivamente. Los hallazgos reportados evidencian la existencia de una correlación positiva moderada entre las variables estudiadas; la existencia de correlaciones positivas altas entre las concepciones interpretativa y constructivista de aprendizaje y las metas de estudio; la existencia de una correlación negativa alta entre la concepción reproductiva de aprendizaje y las metas de estudios; y la predominancia del nivel medio de desarrollo de las concepciones de aprendizaje y las metas de estudios entre los alumnos encuestados. Los hallazgos fueron estadísticamente significativos a un nivel de probabilidad del 0,01.

Palabras clave: Concepciones de aprendizaje, reproductiva, interpretativa, constructivista, metas de estudios, logro, valoración social y aprendizaje.

## **Abstract**

This thesis has been researched by the relationship between the conceptions of learning and the goals of studies in university students of the specialties of Social Sciences of the U.N.E. Enrique Guzmán y Valle during the semester 2019-I. The sample consisted of 138 students of both sexes of History, Geography and Philosophy, randomly selected with the random number table. The data collection was done with the Learning Conception Questionnaire, and the Academic Goals Questionnaire, audited in the respective validity of content and reliability with Aiken's V and Cronbach's alpha. Hypothesis contrast was done with Pearson's stan scale and correlation coefficient for descriptive and correlate hypotheses respectively. The reported findings show the existence of a moderate positive correlation between the variables studied; the existence of high positive correlations between interpretive and constructivist conceptions of learning and study goals; the existence of a high negative correlation between the reproductive conception of learning and the goals of studies; and the predominance of the average level of development of learning conceptions and study goals among the students surveyed. The findings were statistically significant at a probability level of 0.01.

**Keywords:** Conceptions of learning, reproductive, interpretive, constructivist, study goals, achievement, social valuation and learning.

## **Introducción**

La presente tesis investiga la problemática de las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio de los alumnos de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.N.E. Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I. La tesis está estructurada conforme al protocolo de la Escuela de Postgrado para las investigaciones elaboradas con el enfoque cuantitativo.

En el primer capítulo se refiere la determinación del problema de investigación, la formulación correlacional general de este y la de los problemas específicos descriptivos relativos al diagnóstico de las concepciones de aprendizaje y metas de estudios, y los correlacionales entre las dimensiones de las concepciones de aprendizaje y la variable metas de estudios, así como se señala la importancia, alcances, limitaciones y los objetivos general y específicos de la investigación.

En el capítulo segundo se presenta el marco teórico donde aparecen los antecedentes empíricos relevantes más actuales sobre ambas variables, seguido de las sistematizaciones teóricas elaboradas en el mundo académico sobre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudios, resaltando el enfoque teórico que se adopta para la investigación, concluyendo con las definiciones de los términos básicos de la investigación.

En el tercer capítulo se abordan la taxonomía de las variables y sus respectivas definiciones conceptuales, la formulación de la hipótesis correlacional general y las hipótesis específicas descriptivas y correlacionales, con la respectiva operacionalización de las variables de estudio en dimensiones e indicadores, según los enfoques teóricos adoptados y los instrumentos diseñados en consonancia con ellos.

En el cuarto capítulo se trata de la metodología que concierne al enfoque, tipo, diseño de investigación, la determinación de la población y el tamaño de la muestra y sus características, las técnicas utilizadas y las características de los instrumentos de recolección de datos

seleccionados (el cuestionario CONAPRE, y, el cuestionario CMA), la descripción de los estadísticos empleados en el tratamiento de los datos, y el procedimiento seguido.

En el quinto capítulo se escruta la validez de contenido y confiabilidad de los instrumentos de colecta de datos con los estándares metodológicos de la comunidad científica (v de Aiken y alfa de Cronbach), e incluye la presentación y análisis de los resultados mediante el tratamiento descriptivo del comportamiento de las variables estudiadas con el estadístico diseñado expreso por ello por la comunidad científica (la escala de estanoes), y la contrastación de hipótesis con dicho estadístico para las hipótesis descriptivas, y la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson para las hipótesis correlacionales, previa dilucidación de la normalidad de la distribución de los datos recolectados con el test Kolmogorov-Smirnov; finalizando con la discusión de resultados.

Finalmente, se formulan las conclusiones reportadas por la investigación realizada, se esbozan algunas recomendaciones, se presentan las referencias consultadas conforme a la normatividad del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), y se incluyen los apéndices pertinentes.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1 Determinación del Problema

Desde el punto de vista educativo existen al menos tres cuestiones fundamentales que emergen a la hora de verse el proceso de aprendizaje: ¿cómo estudian y cómo aprenden los estudiantes? ¿qué modos de abordar el aprendizaje son más eficaces? y ¿por qué los estudiantes aprenden como lo hacen? Para dar respuestas a estas interrogantes, se han elaborado en la comunidad científica diversos constructos explicativos, destacándose tres: las estrategias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y las concepciones de aprendizaje.

Esta última variable refiere a la percepción de aprendizaje que tienen las personas que aprenden, estando por tanto ligada a la manera como el estudiante encara el estudio de un contenido dado en una situación de aprendizaje. Múltiples estudios han puesto en evidencia que dichos enfoques constituyen un buen predictor de la performance académica y de un aprendizaje significativo de los estudiantes.

La observación de las conductas, comportamientos, recursos y procedimientos que activan y movilizan los estudiantes cuando enfrentan las demandas académicas que se les plantean en las asignaturas que cursan sugieren que tan importantes como las estrategias de aprendizaje, lo es la voluntad de querer aprender y el abigarrado mosaico de concepciones sobre el aprendizaje albergados en aquella, ya sea explícita o implícitamente.

Varios estudios efectuados han documentado estos procesos relievando la incidencia de dichas concepciones en el trabajo universitario en los contextos de aprendizaje. En el Perú, el inventario de los informes y artículos de investigación ha permitido constatar que en Ayacucho se ha indagado la problemática de las concepciones de aprendizaje, siendo la conclusión principal que los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad San Cristóbal de Huamanga evidencian el predominio de la concepción reproductiva del

aprendizaje, y en menor medida aparece la concepción constructivista de aprendizaje entre las ideas y creencias de dicho alumnado (Cabanillas, 2013); mientras que en Barcelona, se trabajó con estudiantes universitarios de la especialidad de Psicología, evidenciándose que en cuanto a dichas concepciones los estudiantes se ubicaban en el nivel medio, así como en cada una de las dimensiones de las mismas (Martínez, 2007).

Esta situación reportada en otras instituciones educativas de nivel universitario, también se registra en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, por lo que la problemática de las concepciones de aprendizaje adquiere particular relevancia para el campo educativo. En esta oportunidad, sin embargo, se la examinará en asociación con otra variable que de alguna manera está prefigurada por aquellas: las metas de estudio.

## **1.2 Formulación del Problema**

### **1.2.1 Problema general.**

PG: ¿Qué relación existe entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I?

### **1.2.2 Problemas específicos.**

PE1: ¿Qué relación existe entre la concepción reproductiva/directa del aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I?

PE2: ¿Qué relación existe entre la concepción interpretativa del aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH)



de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I?

PE3: ¿Qué relación existe entre la concepción constructiva del aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I?

PE4: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las concepciones de aprendizaje en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I?

PE5: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I?

### **1.3 Objetivos: General y específicos**

#### **1.3.1 Objetivo general.**

OG: Determinar la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I.

#### **1.3.2 Objetivos específicos.**

OE1: Esclarecer la relación existente entre la concepción reproductiva del aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de

Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I

OE2: Dilucidar la relación existente entre la concepción interpretativa del aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I

OE3: Establecer la relación existente entre la concepción constructiva del aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I.

OE4: Diagnosticar el nivel de desarrollo de las concepciones de aprendizaje en el alumnado de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I.

OE5: Diagnosticar el nivel de desarrollo de las metas de estudio en el alumnado de las especialidades de Historia-Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I.

#### **1.4 Importancia y Alcance de la Investigación**

La problemática de la presente tesis deriva su importancia del aporte empírico resultante del trabajo de campo planificado, cuyos datos ofrecen información precisa y confiable respecto a las concepciones implícitas o explícitas de aprendizaje que los

estudiantes traen a los claustros universitarios y que activan durante su vida universitaria ante las demandas y tareas académicas. En segundo lugar, los hallazgos contribuyen a darle solidez a la teoría subyacente a las concepciones de aprendizaje. En tercer lugar, la replicación de las propiedades de validez y confiabilidad constituye un aporte metodológico ya que se disponen de instrumentos confiables y validados para investigaciones venideras ya sea entre ambas variables en otro contexto universitario, y/o en relación a otras variables, como por ejemplo, la metacognición, el cambio conceptual, la interculturalidad, etc.

El alcance de la investigación mencionada cubre a una franja importante de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, a aquella que está ubicada en los ciclos inicial y medio de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades que representa un tercio de aquella población.

### **1.5 Limitaciones de la Investigación**

La presente investigación, aun cuando exhibe logros empíricos, técnicos y metodológicos, tiene ciertas limitaciones que hay que subrayar. En primer lugar, la generalización de los resultados, aun siendo estadísticamente significativos, se circunscribe a la población seleccionada, esto es al estudiantado del 1er, 3er y 5to ciclo de las especialidades de Historia-Geografía y Filosofía de la FCSYH, por lo que no alcanza a los estudiantes de los ciclos superiores de estudios ni a los de la otra especialidad de Ciencias Sociales como Psicología, que alberga una estimable población de 93 alumnos para los ciclos mencionados, ni de otras de la Facultad como Comunicación, Interculturalidad, etc. En segundo lugar, el sucinto desarrollo de la sección de discusión debido en gran medida al hecho de que la problemática de las concepciones de aprendizaje en el ámbito académico nacional está en vía de despegue tanto que solo se dispone de evidencias empíricas de una investigación procesada en una Universidad, la UNCSH (Cabanillas, 2015), así como en lo

relativo a las metas académicas donde se ha podido constatar al menos de dos investigaciones (Chanca, 2014, y, Escurra et al., 2005). Y, la última limitación reside en el alcance mismo de la investigación, esto es en el hecho de que es necesario integrar la faceta concerniente a las diferencias de grupo, cuestión sobre la que se ha adelantado algo en el apéndice respectivo de la presente tesis.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1 Antecedentes de la Investigación

#### 2.1.1 Antecedentes internacionales.

Williams y Lara (2020) en *Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae*, reportaron un estudio metodológico cuantitativo de diseño descriptivo y alcance correlacional que tuvo el propósito de relacionar el sexo de los estudiantes con las metas académicas que se trazaron una muestra por conveniencia no probabilística conformada 74 estudiantes (56% mujeres y 44% hombres) de la carrera de kinesiología de la sede Santiago de Chile de la mencionada universidad. El instrumento utilizado para la recolección de información fue la Escala de Metas de Estudio. El procesamiento estadístico de los datos se efectuó con las medidas de tendencia central, la t de Student y la U de Mann-Whitney. Los resultados obtenidos indicaron descriptivamente que las mujeres tuvieron un alto porcentaje en las metas orientadas al logro, seguidas de las de aprendizaje y las metas de refuerzo social; los hombres, en cambio, tuvieron altos porcentajes en las metas de aprendizaje, seguidas muy de cerca por las metas orientadas al logro y en último lugar por las metas de refuerzo social. Asimismo, se observó que los estudiantes de ambos sexos presentaron una alta valoración de las metas académicas; empero, se observó diferencias significativas en la dimensión desafío de estudiar para resolver problemas difíciles, donde los hombres valoraron más que las mujeres superar obstáculos. En cambio, en las metas de refuerzo social, las mujeres prefirieron ser elogiadas por sus padres o profesores mientras los hombres optaron por evitar la burla. En cuanto a las metas de logro, se observó que las mujeres se orientaron más a no reprobar los exámenes finales, mientras los hombres se inclinaron por una buena posición social entre los estudiantes encuestados.

Covarrubias-Apablaza, Acosta-Antognoni y Mendoza-Lira (2019) en *Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios*, reportaron una investigación cuantitativa, de carácter transversal y tipo correlacional cuyo propósito fue evaluar la relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general en las dimensiones de metas académicas de una muestra no probabilística e intencionada conformada por 231 participantes pertenecientes a las carreras de economía, ingeniería, salud, ciencias sociales y humanidades de una universidad pública chilena, de los cuales el 68% eran mujeres y el 32% varones con edades comprendidas entre 18 y 29 años. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron el Cuestionario de Metas Académicas, la Escala de Autoeficacia General y el Inventario de los Procesos de Autorregulación del Aprendizaje. Los datos obtenidos se procesaron con la media y desviación típica, el coeficiente de correlación de Pearson y el análisis de regresión lineal. Los resultados evidenciaron a nivel de correlaciones que las metas académicas tuvieron una relación positiva baja con la autoeficacia general mientras que con respecto a la autorregulación del aprendizaje la correlación era positiva moderada. Por otra parte, evidenciaron que la autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general a metas de aprendizaje explicaban mejor la dimensión metas de aprendizaje de las metas académicas de los estudiantes encuestados.

Ruiz-Esteban, Méndez y Díaz-Herrero (2018) en *Evolución de las metas académica en función del sexo y la edad y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes murcianos*, reportaron una investigación cuantitativa cuyo propósito fue el de analizar la evolución de las metas académicas y su influencia en el rendimiento académico durante toda la educación secundaria en función de las variables, sexo, edad y año académico de una muestra no probabilística intencionada conformada por 546 estudiantes de Murcia, España, de los cuales el 55,3% eran mujeres, y el 67,8% cursaban estudios de Enseñanza

Secundaria Obligatoria mientras el 31,9% cursaban bachillerato. Se recolectó información con la administración del Cuestionario de Metas Académicas y se recogieron los promedios de las calificaciones obtenidas. El procesamiento de los datos se efectuó con la t de Student, el análisis de varianza ANOVA y los análisis de regresión jerárquico. Los resultados obtenidos mostraron que las chicas presentaban una orientación motivacional mayor hacia el logro; se observó asimismo que la orientación hacia las metas de refuerzo social aumentaba a medida que se avanzaba en el año académico. Por otra parte, se observó que los resultados académicos fueron una variable predictora de los patrones motivacionales intrínsecos (metas de orientación hacia el aprendizaje y metas de logro) mientras que la edad y el año académico lo fueron para patrones motivacionales extrínsecos de los estudiantes encuestados.

Giuliani, Di Mauro, Ferreiro, Varela y García (2018) en *Un estudio de las concepciones de aprendizaje de los futuros profesores de ciencias en su etapa inicial de formación*, reportaron un estudio de diseño mixto con predominancia cuantitativa de la variable concepciones sobre el aprendizaje con diseño ex post facto y tipo descriptivo que tuvo el propósito de analizar las concepciones de aprendizaje de una muestra por conveniencia conformada 74 estudiantes del segundo año de carreras de profesorado en biología (27%), física (10%), matemática (42%) y química (15%) de la Universidad Nacional de Mar de Plata, que cursaban la asignatura de Psicología del Aprendizaje y que en su mayoría eran mujeres (75%). En la recolección de información se diseñó un instrumento que auscultaba sobre la representación gráfica del aprendizaje y la definición del aprendizaje. El análisis de los datos se hizo con el análisis de contenido y estadísticas descriptivas. Los resultados indicaron que la definición de aprendizaje presentó una concepción más heterogénea, en sus componentes, pero con elementos de una visión

reproductiva del aprendizaje y un procesamiento cognitivo superficial por parte de los estudiantes participantes.

Sandoval y Pérez-Zapata (2017) en *Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología del extremo norte de Chile*, reportaron un estudio con metodología cuantitativa cuyo propósito central fue esclarecer la influencia de la utilización de estrategias metacognitivas en relación con el nivel de pericia en psicología sobre la concepción de aprendizaje de una muestra no probabilística conformada por 184 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a dos universidades (Universidad de Tarapacá y Universidad Santo Tomás) que imparten la carrera de Psicología en la ciudad de Arica, Chile, y de los cuales el 32,1% eran varones y el 67,9% mujeres. Los instrumentos de recolección de datos aplicados fueron el Cuestionario de Estrategias Metacognitivas y el Inventario de Concepciones de Aprendizaje. El procesamiento de los datos se hizo con el análisis de correlación de Pearson, el análisis de varianza ANOVA y el análisis de regresión múltiple. Los resultados obtenidos indicaron que el nivel de pericia y las estrategias metacognitivas correlacionan significativamente con las concepciones de aprendizaje de los estudiantes participantes. El análisis detallado, por otra parte, mostró que las concepciones de tipo constructivista e interpretativo se vieron mayormente influenciadas por el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, mientras que la concepción directa de aprendizaje se encontraba explicada en mayor medida por el nivel de pericia que detentaban los estudiantes encuestados.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales.**

Huairé y Arteta (2018) en *Diferencias en las concepciones sobre el aprendizaje que adoptan los estudiantes de una universidad privada y pública de Lima*, reportaron un estudio de enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-comparativo y diseño transeccional, cuyo objetivo fue analizar las diferencias que existían respecto a la tenencia de



concepciones de aprendizaje entre 472 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, y 309 educandos de la Universidad San Ignacio de Loyola, seleccionados por un muestro no probabilístico de los primeros ciclos de estudios. En dichas instituciones de enseñanza universitaria. La recolección de información se hizo aplicando el Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje. El procesamiento de los datos se hizo con la media y la desviación estándar, y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados mostraron que los estudiantes de USIL presentaron una mejor concepción de aprendizaje en comparación a los educandos de la UNEEGV. Por otra parte, se evidenció que en la mayoría de los estudiantes encuestados de ambas universidades prevalecía la concepción interpretativa de aprendizaje, en desmedro de las concepciones directa y constructivista de aprendizaje.

Machuca (2017) en *Las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la escuela de ingeniería de una universidad privada*, reportó una investigación cuantitativa, de diseño transversal correlacional cuyo propósito fue determinar la relación que existía entre las metas académicas y el auto-concepto en una muestra estratificada y aleatorizada compuesta por 96 alumnos de la escuela de ingeniería de una universidad privada, de los cuales el 69,8% pertenecía al sexo masculino y la diferencia al sexo femenino. Para la recolección de información se emplearon el Cuestionario de Metas Académicas y el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5. Se procesaron los datos obtenidos con tablas de frecuencia y porcentajes, y el coeficiente Rho de Spearman. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes encuestados poseían altos puntajes en metas académicas en general y en las metas de aprendizaje en particular, y un nivel moderado de autoconcepto; por otra parte, se evidenció que las metas académicas en general y las metas de aprendizaje en particular tuvieron una asociación positiva débil o baja con el autoconcepto de los educandos encuestados, mientras que las otras dimensiones de las metas académicas

(metas de aprobación social y metas de logro) no tuvieron relación con el autoconcepto de los estudiantes encuestados.

Cornelio (2017) en *Motivación de metas académicas y rendimiento académico en estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro, Chimbote, 2017*, reportó un estudio cuantitativo, de tipo correlacional y diseño transeccional que tuvo la finalidad de establecer si existía relación entre las metas académicas y el desempeño académico de los 28 estudiantes (82% de los cuales eran de género femenino, y el 18% restante eran de género masculino) del VII ciclo de Terapia Física y Rehabilitación de la referida universidad. La recolección de información se hizo con la administración del Cuestionario de Metas Académicas y la aplicación de la Ficha de Información sobre las notas. Se procesó la información con tablas de frecuencia y porcentajes, así como con el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes participantes presentaron un aceptable rendimiento académico y un nivel alto de metas académicas; por otra parte, evidenciaron que las metas académicas tuvieron una correlación positiva baja con el rendimiento académico de los estudiantes encuestados.

Rossel, Gómez, Bonifaz, y Lujano (2017) en *Concepción del aprendizaje y desempeño académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno*, reportaron un estudio de enfoque cuantitativo, diseño transversal y de tipo descriptivo-correlacional que tuvo el propósito de establecer el grado de relación que existía entre las concepciones de aprendizaje y el desempeño académico de una muestra no probabilística e intencional conformada por 42 alumnos de las especialidades de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la referida universidad pública. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron el Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje y la Ficha de Registro Documental de las notas. Los datos obtenidos se procesaron con tablas de frecuencias y porcentajes y el coeficiente de

correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron que predominaba entre los estudiantes encuestados la concepción constructivista o profunda de aprendizaje; por otra parte, se observó que el desempeño académico alcanzaba un buen nivel. En cuanto a la relación entre las variables mencionadas, se evidenció que la concepción de aprendizaje tenía una correlación positiva moderada con el desempeño académico de los estudiantes participantes.

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 Las concepciones de aprendizaje.**

Los estudios acerca de las concepciones de aprendizaje, según la esclarecedora reflexión de Martínez (2004: 65 y ss.) que se sigue en las páginas siguientes, parten de la consideración de que, detrás de las acciones y/o estrategias que emplea el aprendiz, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí. Desde esta perspectiva teórica se plantea que este conjunto de ideas parece determinar las acciones del sujeto para el logro de las metas de aprendizaje propuestas (Säljö, 1979). Es decir, que el nivel operativo de las acciones o estrategias (“lo que se hace”) viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje (“lo que se dice sobre el aprendizaje” y lo “que se dice que se hace”).

En la línea de estudio de las concepciones sobre el aprendizaje se plantea que los supuestos epistemológicos del sujeto son, por lo general, de carácter implícito y múltiple en las actividades cotidianas, y se hacen explícitos y coherentes cuando el sujeto se aproxima a las concepciones científicas acerca del aprendizaje. En este sentido, analizar las concepciones acerca del aprendizaje parece plantear una previa diferenciación entre el mundo de los objetos (o la física intuitiva) y el mundo del sujeto (la psicología intuitiva o teoría de la mente). Desde este punto de vista, se hace complejo el análisis de los procesos

del aprendiz sobre su aprender, por lo tanto, se intenta abordar una reflexión sobre el aprender y las estrategias asociadas en los procesos del propio sujeto, lo que implica un espacio más cercano al sujeto que las concepciones acerca de la fuerza, la gravedad o la flotación de los cuerpos. Sin embargo, tras la revisión de algunos trabajos sobre el cambio conceptual, podría parecer que la propia concepción de aprendizaje se “mueve” hacia niveles de mayor cohesión y consistencia, como señalan Pozo y Rodrigo (2001) en una hipótesis de interacción de procesos y conceptos que supera la hipótesis clásica de la sustitución y erradicación de las ideas, en la tradición de las ciencias ‘duras’.

En cuanto a la evolución de la concepción de aprendizaje, se plantea que inicialmente suele conformarse un nivel más elemental de reproducción o copia fiel del modelo (aprendizaje fijo), para pasar posteriormente a concepciones más elaboradas que implican la acción constructiva del sujeto, la relatividad del pensamiento y el cambio en las ideas como parte del aprendizaje continuo y durante “toda la vida” (long life learning). Se estima que esta última concepción de carácter constructivista y cualitativo, implica una clara disposición al cambio, así como la activación de mecanismos que facilitan el enriquecimiento y/o reestructuración del conocimiento. Sin embargo, estas nuevas representaciones más cualitativas y complejas acerca del aprendizaje, no implican un rechazo radical a las concepciones de la reproducción, sino más bien una redescipción de esas concepciones previas bajo un marco epistemológico relativista.

Partiendo de esta idea general acerca de las concepciones de aprendizaje, a continuación, desde la perspectiva fenomenográfica, se presentan más ampliamente los estudios en esta área.

### **2.2.1.1 *La investigación sobre las concepciones de aprendizaje.***

Inicialmente, -siempre según Martínez (2004), los estudios orientados hacia el análisis del aprendizaje humano se basaban en una perspectiva de ‘primer orden’, centrada

en la descripción de las acciones del sujeto, en la cual el investigador –observador, basándose en un cuerpo teórico previamente definido, explica la acción del sujeto (Svensson, 1997). Posteriormente, se desarrolla una nueva tradición centrada en cómo el sujeto se ve a sí mismo y su comprensión de la realidad, la cual se define como una perspectiva de ‘segundo orden’, denominada tradición fenomenográfica (Marton, 1981). Esta tradición fenomenográfica se caracteriza por la utilización de la entrevista individual semiestructurada como fuente de información, y tiene por finalidad inferir las diversas vías o categorías según las cuales se interpreta un fenómeno. Esta metodología centrada en el análisis de las concepciones del sujeto desde su propia perspectiva es uno de los métodos más característicos de los trabajos dedicados al estudio de las concepciones sobre el aprendizaje. A continuación se presentan las principales aportaciones en esta tradición.

**a) La tradición fenomenográfica**

Las investigaciones de Säljö (1979) y Marton (1981) pueden considerarse pioneras en esta tradición fenomenográfica en general, y en el estudio de las concepciones de aprendizaje en particular. En el análisis de las concepciones de aprendizaje se utiliza principalmente la entrevista semiestructurada en la que se interroga al sujeto sobre qué es el aprendizaje (“lo que dice sobre el aprendizaje”), o sobre sus estrategias al aprender ciertos conceptos (“lo que dice que hace”). Del mismo modo, a través de la elaboración de ensayos, los sujetos responden a un interrogante similar o se les insta a que elaboren un texto que tenga por título, por ejemplo, “Mi concepto de aprendizaje”. A partir del análisis de las expresiones, o ‘voces del sujeto’, extraídas de las entrevistas o ensayos, se determina cuál es la concepción dominante y se elabora un sistema de categorías. En este sentido, el sistema más reseñado en la bibliografía corresponde a los trabajos de Säljö (1979), que a partir del estudio de sujetos suecos entre 16 y 70 años entre los cuales había diferentes grados de escolaridad –de la

primaria completa a la universidad-, definió cinco categorías para la concepción de aprendizaje, las cuales se describen a continuación y, se ilustran con un ejemplo en las 'propias palabras' de los estudiantes.

- b) **Incremento del conocimiento.** Los sujetos que poseen esta concepción asumen que el aprendizaje es un aumento de conocimientos, sin realizar especificaciones acerca de la naturaleza del conocimiento o las características de la actividad de aprender: “aprender es conocer nuevas cosas que no conocía antes”.
- c) **Memorización.** El aprendizaje significa transferir unidades de información, por lo general obtenidas a partir de los textos de estudio o del profesor. El objetivo en este tipo de concepción es “reproducir” la información adquirida: “es saber lo que está en los libros y poder responder a las preguntas del profesor”.
- d) **Adquisición de datos y procesos que pueden ser retenidos y/o utilizados.** Se asume que se aprende cuando se conoce algo y se puede recordar y utilizar. Esta concepción es similar a las primeras (reproductivas), con la diferencia de que los sujetos que manejan este tipo de concepción recuerdan “las piezas del conocimiento” para ser aplicadas en la práctica: “si aprendo es porque conozco algo y sé cuándo utilizarlo”.
- e) **Abstracción de significados.** La principal distinción de esta categoría con respecto a las anteriores, es que de alguna manera se cambia la naturaleza de lo aprendido. En lugar de memorizar cierta información, el sujeto hace hincapié en la selección y el resumen de las ideas, los principios o procedimientos que deben ser aprendidos y comprendidos, no se trata de memorizar datos y hechos, sino de razonar a partir de ellos: “no significa conocer las cosas hasta en sus pequeños detalles sino comprender su significado. Se desarrolla un punto de vista crítico y se sugieren alternativas”.
- f) **Proceso interpretativo.** Esta categoría es muy similar a la anterior, con la diferencia de que se considera que el aprendizaje ayuda a interpretar la realidad en la que se vive.

Se trata de realizar conexiones entre lo que se aprende y la propia realidad: “se aprende cuando se internaliza y se puede utilizar en tu vida diaria. Es hacer conexiones entre lo que lees y tu propia situación”.

Säljö (1979) considera que estas concepciones están probablemente relacionadas con las estrategias empleadas por el sujeto en ciertas situaciones de aprendizaje. Es decir, según el autor debería observarse una correlación significativa entre las concepciones del sujeto y las estrategias de aprendizaje que emplea como estudiante en un contexto o dominio específico.

Después de los estudios de Säljö (1979), las contribuciones más relevantes han sido los trabajos de Marton y colaboradores (1993), quienes validan y apoyan las categorías de Säljö, añadiendo una sexta categoría: “cambiando como persona”. En este nivel se ubica a los estudiantes que poseen una visión del aprendizaje como un motor de cambio para sí mismos, es decir, un cambio en la propia persona como consecuencia de su aprendizaje.

En líneas generales, dentro del área de estudio de las concepciones de aprendizaje se distingue un nivel superficial o cuantitativo y un nivel profundo o cualitativo (Marton y Säljö, 1976). El primer grupo de concepciones, desde el incremento de conocimientos a la adquisición para su utilización, se interesan especialmente por la adquisición y aplicación del conocimiento, básicamente se concibe el aprendizaje como una acción reproductiva y ‘cuantitativa’ de orientación extrínseca. Por el contrario, el segundo grupo, comprende desde la abstracción al cambio personal, y corresponde a las concepciones ‘cualitativas’ que persiguen dar significado a lo aprendido, enfatizando en la concepción de aprendizaje como una actividad constructiva y de orientación intrínseca. Adicionalmente, en este segundo grupo de concepciones también suele mencionarse el nivel estratégico, definido éste como la activación de las estrategias de aprendizaje en función del contexto y/o de la tarea.

En cuanto al estudio empírico de las concepciones de aprendizaje, Van Rossum y Schenk (1984) a partir de las aportaciones de Marton y Säljö y desde una tradición fenomenográfica de segundo orden centrada en la respuesta de los sujetos, examinan cómo los estudiantes se aproximan a un texto. Los autores trabajan con una muestra de universitarios de primer año de Psicología en Holanda y comparan sus estrategias de estudio con la concepción de aprendizaje reportada y el resultado académico de los mismos.

A partir de los resultados obtenidos establecen dos tipos diferentes de aproximaciones al estudio de las concepciones de aprendizaje: superficial (reproductiva) y profunda (comprensiva). Por una parte, señalan que, en el estudio de un texto, los estudiantes con una concepción reproductiva mantienen estrategias de aprendizaje ‘superficiales’ o memorísticas. Por otro lado, indican que, en la misma tarea, los estudiantes con una concepción constructivista, mantienen una aproximación ‘profunda’ y comprensiva en el estudio de un texto dado. De este modo, apoyan la hipótesis de Säljö, que plantea la existencia de una relación significativa entre las concepciones y las estrategias, es decir, parece existir una relación significativa entre la concepción del alumno acerca del aprendizaje y su actuación o uso de estrategias para aprender. Adicionalmente, detectan diferencias significativas en relación con el género y la concepción de aprendizaje, señalando que mientras las mujeres poseen concepciones más reproductivas, las de los varones suelen ser concepciones más constructivas.

Con respecto al rendimiento académico, observan que los sujetos que poseen concepciones reproductivas intentan repetir sus bloques de conocimientos en las preguntas de evaluación, mientras que los estudiantes comprensivos intentan establecer relaciones entre los conceptos estudiados, siempre y cuando se trate de preguntas abiertas. Cabe destacar en este sentido, la importancia de describir bajo qué modalidad de evaluación se



analizan los resultados del rendimiento académico y, del mismo modo, es necesario analizar las estrategias de aprendizaje y la motivación para explicar el cambio en las concepciones y la ejecución de los sujetos.

Finalmente, en cuanto a los datos empíricos, Van Rossum y Schenk (1984) destacan que el grupo de estudiantes de psicología analizado en su estudio es similar a otros grupos de estudiantes que poseen concepciones más reproductivas al inicio de la formación universitaria que, posteriormente, se transforman durante dicha formación académica. En este sentido, se cuestionan cómo y cuándo cambian las concepciones y las estrategias de estos sujetos. De este modo, podemos asumir la creciente preocupación de los investigadores del área por indagar en el proceso de cambio conceptual y los mecanismos asociados en relación con el aprendizaje. Sin embargo, hasta muy avanzada la década de los ochenta e incluso a inicio de los noventa, la mayoría de los estudios acerca de las concepciones de aprendizaje se han centrado en la elaboración de taxonomías de clasificación y categorización con predominancia de estudios exclusivamente descriptivos; esto plantea la necesidad de profundizar en el estudio del proceso de cambio, y las variables a él asociadas, desde perspectivas más explicativas, que no sólo aborden el proceso del cambio desde dónde se parte a dónde se aspira llegar, sino que también incorporen el análisis de los mecanismos explicativos de dicho cambio.

En línea con lo señalado al respecto, y desde el punto de vista empírico con relación a las concepciones de aprendizaje, la mayoría de los estudios fenomenográficos advierten que en los primeros cursos de estudios universitarios prevalecen concepciones directas o interpretativas que requieren de prácticas docentes que estimulen el cambio conceptual.

Brew (2001), plantea la necesidad de realizar más investigación en torno a las concepciones de aprendizaje, así como al análisis de la relación entre éstas y la estrategia de enseñanza en la educación superior, de manera que se pueda ampliar la explicación

acerca de la contribución de dicha estrategia en el proceso de cambio conceptual. De esta forma, señala la importancia de establecer comparaciones entre las concepciones de enseñanza, aprendizaje e investigación, tanto desde el punto de vista de los profesores como desde el punto de vista de los estudiantes universitarios. Sin embargo, aunque se promueva la enseñanza metacognitiva y el conflicto como los principales mecanismos para estimular este proceso de cambio, los estudios llevados a cabo con estas estrategias no son muy alentadores al respecto. En este sentido, parece ser necesario analizar tanto las variables inherentes al sujeto -la activación metacognitiva desde el sujeto y no desde el docente, la motivación, los intereses, las expectativas-, como las variables contextuales que, desde determinados estudios relativos al cambio conceptual, parecen ser de importancia en esa construcción de representaciones múltiples.

De lo anterior se desprende que la estrategia didáctica debe estimular la transformación, enriquecimiento o reestructuración de las concepciones previas -que en los primeros cursos universitarios suelen ser reproductivas superficiales- para orientar su transformación en concepciones más cercanas a los planteamientos epistemológicos constructivistas, de carácter profundo, cualitativo, complejo, y de transformación personal. Sin embargo, tal y como hemos señalado, no parece existir una relación directa entre la estrategia instruccional y el cambio; por otro lado, no queda claramente definida su relación con otras variables, ni los mecanismos explicativos del llamado cambio conceptual, tal como se expondrá en capítulos posteriores.

Cabe recordar que, cuando hablamos de aprendizaje como concepción, se plantea que los sujetos probablemente mantienen diversas teorías o creencias epistemológicas sobre el aprendizaje, que a su vez pueden estar determinando las diferencias que se observan en los procedimientos empleados así como en las metas o intenciones finales del proceso de aprendizaje. Así, parece cada vez más evidente que la clave en el proceso del

cambio conceptual debe ser el sujeto que aprende. Es decir, si se consideran los planteamientos teóricos de las concepciones alternativas, teorías personales o de los conocimientos previos y del proceso de cambio conceptual, cabría esperar que los alumnos posean una concepción de aprendizaje, como teoría implícita o quizás explícita, que se manifiesta en las intenciones, procedimientos y metas que ellos mismos se proponen como objetivos del aprendizaje y como parte de su propio proceso de aprender. Es decir, o bien el sujeto es capaz de expresar y verbalizar su concepción, o a partir de sus acciones y/o de las actividades que dice que hace, se pueden inferir tales concepciones. En tal sentido, se puede hablar de dos marcos de análisis: las expresiones verbales del sujeto (más explícitas) o el análisis de sus acciones y la inferencia de las concepciones presentes (más implícita) por parte del investigador.

#### ***2.2.1.2 Concepciones de aprendizaje: sistemas de categorías.***

Sobre la categorización de las concepciones de aprendizaje se han descrito diversos sistemas de clasificación básicamente inspirados en los trabajos pioneros de Säljö, y en investigaciones posteriores desde la tradición fenomenográfica. La revisión de dichos sistemas de categorización puede ayudar a esclarecer cuestiones referentes tanto a la naturaleza de las concepciones del sujeto sobre qué es aprender, como a los efectos que éstas tienen en el comportamiento del mismo como aprendiz. Seguidamente, se destacan los sistemas de categorías propuestos por Olson y Bruner (1996), Tynjälä (1999) y Pozo et al. (1999), que resultan de especial interés para este estudio.

##### a) La propuesta de Olson y Bruner

Estos autores plantean que existen cuatro tipos de teorías acerca del aprendizaje y a cada una de ellas corresponde una determinada teoría de la mente que asigna un papel determinado al alumno. En tal sentido, hacen referencia a una psicología intuitiva que implica una pedagogía intuitiva. Al establecer una relación significativa

entre la teoría y la acción, la propuesta de estos autores se acerca a la categorización de Säljö (1979). De las cuatro teorías propuestas, las dos primeras se centran en lo externo y las dos posteriores en lo interno. Desde nuestro punto de vista, consideramos que estas aproximaciones son similares a los niveles reproductivo y comprensivo descritos previamente por Marton y Säljö (1976).

Proporcionamos a continuación los tipos de teorías que proponen Olson y Bruner (1996) acerca del aprendizaje (ver tabla 1), así como el correspondiente papel del estudiante en el nivel de las acciones:

**Tabla 1**

*Categorías para la Concepción de Aprendizaje según Olson y Bruner (1996).*

Aprendizaje por...	Papel del alumno
Imitación	Actor / imitador
Instrucción	Conocedor representacional
Descubrimiento	Experiencias intersubjetivas
Colaboración	Pensamiento colaborativo

**Imitación:** Se considera que el aprendizaje se adquiere por la transmisión generacional (de tipo reproductivo, cuantitativo).

**Instrucción:** Se propone la adquisición del conocimiento como un proceso proposicional (de relaciones). Se aprende a través de la representación de hechos, principios y reglas de acción.

**Descubrimiento:** El mundo se construye desde la experiencia. La enseñanza cumple un rol mediador en la mejora de la comprensión. Desde esta teoría se considera que se puede pensar sobre el propio pensamiento.

**Colaboración:** Se concibe el conocimiento como un proceso objetivo e interno, pero con una base cultural y personal. Así, el aprender es una experiencia personal que

está mediatizada por los factores contextuales y en particular sobre cómo se organiza la experiencia desde fuera del sujeto (los mediadores) y en relación con los otros.

Desde nuestro punto de vista, esta clasificación podría resultar incompleta, o poco clara y explícita en cuanto a cómo se relacionan o cambian estas concepciones.

Podría parecer que se trata de categorías yuxtapuestas o inclusivas; sin embargo, este aspecto no queda convenientemente explicado. Por otro lado, aunque en su trabajo queda claro el papel del contexto y del cambio personal (aprendizaje por colaboración), no es del todo claro que ello no implique aprendizaje por imitación o instrucción lo que apoyaría nuestro primer supuesto de categorías yuxtapuestas. No obstante, parece que las categorías por imitación e instrucción son de nivel reproductivo o cuantitativo, mientras que las otras dos -descubrimiento y colaboración- son parte del aprendizaje comprensivo y/o constructivo, de carácter cualitativo. A pesar de ello, tal como hemos señalado, creemos que esta propuesta supone un acercamiento a una categorización de las concepciones acerca del aprendizaje, pero no se explica claramente la diferencia o semejanza entre ellas, ni tampoco como tiene lugar el proceso de enriquecimiento o cambio conceptual.

b) La propuesta Tynjälä

El interesante y exhaustivo sistema de categorías propuesto por esta autora parte del estudio de 31 alumnos universitarios de un curso de psicología educativa de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia. El trabajo se realiza en el marco de los estudios fenomenográficos y se basa en la elaboración de ensayos y entrevistas con profundidad, y propone siete tipos de concepciones acerca del aprendizaje. En su disertación plantea la autora que estas categorías no responden a una estructura jerárquica y, por lo tanto, pueden darse simultáneamente en un mismo sujeto. Sin

embargo, se observan dos niveles diferenciados: categorías superficiales y categorías profundas. Las categorías propuestas por Tynjälä (1997), son las siguientes:

- **Determinación externa.** El aprendizaje es considerado como producto del modelamiento o la observación, así como del condicionamiento. Se trata de una visión clásica de las teorías conductistas.
- **Desarrollo de procesos.** El aprendizaje se explica desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, como un proceso inevitable y, por lo general, de carácter no intencional (similar a los procesos implícitos). El aprendizaje es definido como producto del desarrollo y no de la instrucción.
- **Estudiante activo.** El aprendizaje se describe como consecuencia del papel activo del estudiante en sus procesos de adquisición y reestructuración de la información. Esto implica, una intención, así como un proceso de aprendizaje permanente basado en la experiencia, la motivación intrínseca, la participación en clases, la realización de diferentes actividades, el interés en el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- **Desarrollo de estrategias y estilos.** Se concibe el aprendizaje como el desarrollo de estrategias y estilos profundos que responden a contextos y dominios particulares. En el caso de los estudiantes de Ciencias de la Educación, los sujetos, al explicar su concepción de aprendizaje, mencionan autores como Ausubel y el modelo de los organizadores previos. Esta categoría estaría influenciada, como apunta Tynjälä, por lo reciente de las lecturas asignadas en la asignatura de Psicología de la Educación.
- **Como procesamiento de la información.** Este tipo de explicación hace referencia a la construcción de esquemas y cambios en la estructura de conocimientos y/o del 'funcionamiento del cerebro'. Si bien es semejante al nivel anterior, aquí se coloca

el énfasis en los cambios estructurales más que en las estrategias o estilos de aprendizaje. Al igual que la categoría anterior se trata de una categoría de concepción que aparece tras cursar la asignatura de psicología de la educación, y que, por lo tanto, está asociada a los textos señalados por la estrategia instruccional.

- **Proceso interpretativo.** El aprendizaje es descrito como un proceso interactivo generalmente, entre estudiantes y profesores.
- **Proceso creativo.** Ésta es una de las explicaciones menos comunes, y se refiere al aprendizaje como un proceso en construcción y reconstrucción continua.

Las cinco primeras categorías se señalan como un cambio por enriquecimiento o revisión y de carácter cuantitativo, mientras que asume para las dos últimas, un carácter cualitativo lo cual indica que se ha experimentado un cambio conceptual profundo o reestructuración. Igualmente, Tynjälä (1999) señala que estas concepciones acerca del aprendizaje serían las teorías específicas, mientras que destacaría un nivel supraordinado de teoría-macro que explicaría el predominio de un tipo de concepción sobre otro. En tal sentido, Tynjälä realiza una interesante aportación en la interpretación del cambio conceptual en las concepciones de aprendizaje. Así, extrae diez puntos de vista teóricos implícitos en las explicaciones de los estudiantes acerca del aprendizaje, los cuales no son necesariamente independientes sino que serían las teorías-marco desde las cuales se derivan las concepciones. A continuación se resumen las teorías-macro que considera Tynjälä (1999):

- **Aproximación sociológica.** Se refiere a los aspectos sociológicos del aprendizaje, tales como la clase social, el contexto, o los conocimientos previos de los padres sobre el aprendizaje, y su relación con la construcción de la concepción de

aprendizaje en los sujetos: ‘la concepción de aprendizaje depende mucho de cuán importante consideran tus padres la educación y el estudio’.

- **Psicología fisiológica.** Asigna un papel importante al efecto de los factores fisiológicos sobre el aprendizaje. Tales como: el nivel de azúcar en sangre, activación mental, estado de salud, ansiedad, fatiga: ‘estar bien físicamente y activo, te implican en el aprendizaje’.
- **Psicología de la personalidad.** Hace referencia a los efectos que la personalidad del individuo, tanto de los estudiantes como de los profesores, tienen en el aprendizaje e incluye conceptos como sinceridad, autoconcepto, autoestima, introversión, etc. Tynjälä (1999) apunta que este tipo de teoría aparece tras haber cursado las primeras asignaturas sobre Psicología de la Educación, y no en los estudiantes de nuevo ingreso: ‘el aprendizaje está afectado tanto por la personalidad del profesor como del estudiante. Aprendes más y mejor cuando eres extrovertido, tienes alta tolerancia a la frustración y sentido del humor’.
- **Interaccionismo.** Esta categoría también se reporta al final de las primeras asignaturas, y se refiere al peso significativo de la interacción con los otros, y con el medio como base del aprendizaje: ‘el aprendizaje no es sólo un proceso de profesor – alumno, sino que hay muchos factores en interacción’.
- **Teorías conductistas.** Enfatizan el estímulo externo como esencial en el aprendizaje. Los estudiantes hacen referencia al condicionamiento, el modelamiento y la imitación como determinantes del aprendizaje. En los ejemplos se menciona la imitación, el estímulo y el modelamiento: ‘el estímulo externo y el ambiente son la base más importante del aprendizaje, así como el condicionamiento y el modelamiento’.



- **Psicología humanística.** Referencias al aprendizaje como proceso de actualización personal, crecimiento y autoestima: ‘aprendizaje es sentirse satisfecho con uno mismo, desarrollar la autoestima’.
- **Aprendizaje durante toda la vida.** Se concibe el aprendizaje como un proceso durante toda la vida y las edades (adultos y gente mayor). El aprender es continuo y se ‘cristaliza’ en la edad adulta: ‘pienso que los adultos y las personas mayores también pueden aprender’.
- **Aprendizaje experiencial.** El aprendizaje surge como resultado de la asociación con su utilidad o hechos prácticos. La experiencia personal se concibe como base de todo conocimiento: ‘pienso que aprender en situaciones prácticas y aprender haciendo es la vía más eficiente’.
- **Teorías cognitivas.** El proceso de aprendizaje se describe en términos del procesamiento de la información, y se hace énfasis en los estilos y estrategias de aprendizaje. Aprender depende de la percepción, la memoria, y del uso de las estrategias adecuadas a la tarea. Tynjälä (1999) describe la presencia de este tipo de respuestas a finales de la asignatura y no antes: ‘el aprendizaje depende de la memoria y de los estímulos que son percibidos, así como de los estilos y estrategias de aprendizaje. La mejor vía está en activar el estilo o estrategia dependiendo de la tarea’.
- **Visión constructivista.** Implica que el aprendizaje está más allá de los procesos cognitivos, y que se requiere una estrategia didáctica mediadora y un aprendiz activo en sus procesos de construcción. Esta teoría marco, Tynjälä la presenta como la conjunción de la epistemología constructivista, la teoría cognitiva del aprendizaje y las implicaciones pedagógicas de ambas: ‘el aprendizaje es el resultado del procesamiento activo de la información. El ambiente y la estrategia

instruccional pueden estimular, dirigir y guiar el aprendizaje, pero el cambio cognitivo final es de naturaleza individual y de construcción activa’.

Tynjälä (1997) concluye que, por lo general, las concepciones de los estudiantes en cursos de Psicología de la Educación experimentan un cambio que va desde una visión más determinada por elementos externos (conductista), a una concepción del aprendizaje como procesamiento de la información, ya que hacia esta concepción se orienta la propia formación profesional. Sin embargo, considera que si la estrategia didáctica se centra en los fundamentos de la epistemología constructivista, los estudiantes tenderán a desarrollar una concepción del aprendizaje como un proceso complejo, amplio y que dura toda la vida.

Desde nuestro punto de vista a pesar de los notables avances en el área del cambio conceptual de las concepciones de aprendizaje aportados por el trabajo de Tynjälä (1999) consideramos que está lejos de esclarecer, desde el punto de vista teórico, cómo se produce el cambio conceptual en este dominio. Nos parece que la conexión entre la denominada teoría-marco y las concepciones específicas no se hace explícita y tampoco se abordan los posibles mecanismos de cambio. Sin embargo, apunta al papel relevante de la estrategia didáctica, pero no establece las diferencias según dominio, ni considera el papel de la pericia. De algún modo la aportación más relevante del trabajo sigue siendo el aspecto descriptivo de las concepciones de aprendizaje.

Por otro lado, presenta algunas limitaciones desde el punto de vista metodológico: sólo trabaja con 31 estudiantes, en una asignatura y durante un curso. La misma autora expone además que los datos finales de los ensayos de los estudiantes se recogen en una situación de examen y ello seguramente condicionó el tipo de

resultados. En cualquier caso, reconocemos que presenta un trabajo excelente que abre caminos muy interesantes y productivos en el estudio del cambio conceptual de la concepción de aprendizaje.

c) **La propuesta de Pozo y colaboradores**

Pozo y colaboradores (1999), exponen que la concepción de aprendizaje pasa de una interpretación intuitiva, basada en sistemas de intenciones y deseos, es decir, de estados mentales, a una interpretación cognitiva conceptualizada en términos de representaciones y procesos, lo cual implica un verdadero cambio conceptual. En tal sentido, proponen tres teorías de dominio sobre el aprendizaje: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva.

Para definir las tres teorías señaladas los autores se basan en los resultados o contenidos de aprendizaje (lo que se aprende), los procesos implicados (cómo se aprende) y las condiciones (las variables externas que influyen en el aprendizaje). A continuación resumimos los aspectos fundamentales acerca de cómo se concibe el aprendizaje desde cada una de estas teorías, tomando como base de referencia el trabajo de Pozo y Scheuer (1999) basado en un estudio cualitativo sobre las concepciones de aprendizaje en niños de 3 a 9 años, por lo tanto, con una población diferente a los estudiantes universitarios de Säljö (1979) o del estudio de Tynjälä (1999).

- **Teoría directa.** Se considera que existe una correspondencia directa entre ciertos datos o condiciones y los resultados del aprendizaje, parte del supuesto de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad. El aprendizaje se define en términos de éxito en la acción, y ese éxito se genera automáticamente a partir de las características atribuidas exclusivamente al aprendiz, tales como la edad, la salud o la alimentación: ‘aprendo porque soy mayor’; ‘no aprendo porque soy

muy pequeña'; 'si ese niño no aprende a hacer torres entonces no tiene cuatro años'. Se concibe que para aprender se debe tener acceso directo a la información: 'si alguien sabe, es porque ha visto; y si no, es porque no ha visto'. La teoría directa pues, reduce el aprendizaje a un hecho, a algo que se produce en un momento dado como resultado directo de ciertas condiciones. Aprender, por lo tanto, es reproducir el mundo; si alguien no aprende se debe a que no ha sido expuesto a los estímulos o la información adecuada. Desde el punto de vista epistemológico, se hablaría de "Realismo Ingenuo".

- **Teoría interpretativa.** Plantea que la actividad personal del aprendiz es imprescindible para lograr un buen aprendizaje, esta actividad es el proceso crucial que media entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Se mantiene la idea de que la ejercitación reiterada es necesaria para apropiarse del conocimiento y que la observación activa involucra la intervención de ciertos procesos y actividades mentales, como la memoria, la atención y la motivación: para aprender tendría que mirar sin distraerme', 'aprendí porque me lo repasé muchas veces', 'para aprender algo me lo debo decir muchas veces en el cerebro'.

Para Pozo y col, ésta sería una de las primeras manifestaciones de una visión racionalista interpretativa y plural que requiere una intensa actividad e implicación personal por parte de quien aprende, así como la capacidad para hacer inferencias. Sin embargo, el resultado del aprendizaje se concibe como un producto 'único y verdadero'.

- **Teoría constructiva.** Se asume que el aprendizaje implica procesos reconstructivos que generan nuevos conocimientos y relaciones; se atribuye desde esta perspectiva a los procesos mediacionales una función necesariamente

transformadora que implica una reelaboración del objeto aprendido. La riqueza y potencialidad de lo aprendido puede variar en función del contexto: ‘si me olvido algo, puedo aprender nuevos trucos’, ‘yo no pinto la realidad, no me interesa’, ‘me queda mucho por aprender’.

Esta concepción niega el saber único o absoluto, asume el perspectivismo y el relativismo de todo conocimiento y, por lo general, considerando los hallazgos de las teorías del desarrollo sobre los procesos mentales, es más factible hallarla en estudiantes universitarios o, como mínimo, a partir de la adolescencia. Sin embargo, en el trabajo de Pozo y Scheuer (1999) se señalan algunos indicios de esta teoría en niños de 8 años, mientras que por otra parte, la concepción directa también se observa en algunos adultos e incluso universitarios y hasta profesores o en personas dedicadas a enseñar.

Podría decirse al observar las teorías sobre las concepciones acerca del aprendizaje descritas, que éstas son similares a los grandes cambios paradigmáticos en las teorías del aprendizaje, mientras que la teoría directa se corresponde con las leyes asociativas del aprendizaje en una relación lineal estímulo-respuesta, la teoría interpretativa se asemeja a los modelos cognitivo-representacionales y al enfoque del procesamiento de la información y, finalmente, la teoría constructiva correspondería a la epistemología constructivista.

**Tabla 2***Concepciones de Aprendizaje y los diversos Sistemas de Categorías.*

Autores		Sistema de categorías				
Säljö (1979)	Incremento de Conocimientos	Memorización	Adquisición y utilización	Abstracción de significados	Proceso Interpretativo	
Van Rossum y Schenk (1984)		Concepciones Superficiales (reproductivas)		Concepciones Profundas (comprensivas)		
Marton y Col (1993)	Incremento de Conocimientos	Memorización	Adquisición y utilización	Abstracción de significados	Proceso Interpretativo	Cambiando como personas
Olson y Bruner (1996)	Imitación (reproductivo)		Instrucción (principios y acción)	Descubrimiento (comprensión y metarepresentación)		Colaboración (personal y cultural)
Tynjälä (1997; 1999)	Determinación externa Desarrollo de procesos no intencional		Desarrollo de estrategias y estilos Procesamiento de la información Proceso interpretativo Estudiante activo			Proceso creativo
Pozo y Scheuer (1999)	<b>Directa</b>	<b>Interpretativa</b>			<b>Constructiva</b>	
Ejemplos	Incorporación automática de un saber cerrado Exposición a las situaciones de enseñanza El aprendizaje en un momento dado	La actividad del aprendiz es imprescindible Intervención de ciertos procesos básicos (atención, memoria) Observación intencional, ejercitación reiterada			Aprendizaje como: interacción, reconstrucción, transformación,	

---

Los obstáculos son externos

El aprendizaje es desplegado en el tiempo

re-elaboración

Los obstáculos son internos al sujeto que aprende

---

Fuente: Martínez, J. (2004:87).

### **2.2.2 Metas de estudio / metas académicas.**

Según las valiosas reflexiones teóricas de Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez, y González-Pienda (2001), y, Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda, y Rosário (2008) que se glosan in extenso, un amplio número de investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro. Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones. Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

Las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas pueden agruparse en cuatro categorías: metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”), metas relacionadas con la valoración social y, por último, metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

- Metas relacionadas con la tarea: En esta categoría se incluyen tres tipos de metas, a las que se hace referencia frecuentemente cuando se habla de motivación intrínseca. En primer lugar, cuando lo que determina la actividad es tratar de incrementar la propia competencia (motivación de competencia) en relación con algún aspecto de los contenidos presentados o de los procedimientos seguidos para hacer algo. En segundo lugar, cuando lo que determina la actividad no es tanto el interés por incrementar la competencia sino la propia tarea en sí misma en la que la persona se



siente a gusto y cuyo fin está básicamente en sí misma (motivación intrínseca), con independencia de que, indirectamente, esté incrementando sus conocimientos en un área determinada. Finalmente, en tercer lugar, con independencia de que esté en juego la consecución de otras metas, para muchos alumnos el experimentar que se actúa con cierta autonomía y no obligado (motivación de control) es una meta importante que puede condicionar su mayor o menor dedicación a las tareas académicas.

- Metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”): En esta categoría, estrechamente vinculada al autoconcepto y a la autoestima, se incluyen dos tipos de metas. Por una lado, cierto tipo de comportamientos con deseos de alcanzar al éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo, recibiendo de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia actual (motivación de logro); y por otro, determinados comportamientos de algunos alumnos que tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso. Se trata de sujetos que, debido a su historia personal y a las implicaciones negativas que las experiencias de fracaso tienen sobre la propia competencia y, en general sobre el autoconcepto, presentan un cierto temor al fracaso (miedo al fracaso), dado que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de que uno no vale, y por lo tanto es algo que hay que evitar.
- Metas relacionadas con la valoración social: Aunque este tipo de metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico, sí desempeñan un papel muy importante ya que tienen que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales, etc.) ante su propia actuación. La cuestión clave en este tipo de

metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de su conducta académica.

- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: Las metas que se incluyen en esta categoría tampoco se relacionan directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden servir y suelen utilizarse para favorecerlo. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

El que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes ya que al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad.

#### **2.2.2.1 Metas de aprendizaje, metas de rendimiento y patrones motivacionales.**

Conceptualmente, las metas de aprendizaje, las metas centradas en la tarea, y las metas de dominio se distinguen claramente de las metas o rendimiento y de las metas centradas en el “yo”. Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de todo tipo de valoraciones negativas.

Los individuos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa. Por tanto, mientras las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad, las metas de rendimiento o centradas en el “yo” reflejan, más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos sobre sus niveles de capacidad y evitar los negativos.

Estos dos tipos de metas generan dos patrones motivacionales distintos. Así, las metas de aprendizaje llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado “de dominio”, y las metas de rendimiento conducen a un patrón denominado “de indefensión” (Elliot y Dweck, 1988). Aunque ambos patrones motivacionales son coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero de ellos resulta mucho más adaptativo que el segundo. En este sentido, diversos estudios indican que los sujetos que adoptan un patrón “de dominio” tienden a implicarse —movidos por el deseo de incrementar su competencia— en tareas que suponen un cierto carácter desafiante, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca.

Por otro lado, aquellos sujetos que adoptan un patrón de “indefensión” suelen caracterizarse por el hecho de intentar defender ante sí mismos y ante los demás las creencias sobre su capacidad, evitando aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso,

aunque esto suponga en determinadas situaciones reducir la posibilidad de aprender y de desarrollar sus capacidades. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos (notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc.).

Sin embargo, la conducta de los individuos con diferentes orientaciones de meta depende en gran medida de su capacidad percibida. De esta forma, cuando los sujetos con una u otra orientación de meta (aprendizaje o rendimiento) están confiados en su capacidad de éxito en una tarea, su conducta es bastante similar; aceptan el desafío planteado por dicha tarea y persisten en su esfuerzo para completarla exitosamente. Por el contrario, cuando dudan de sus capacidades, las diferencias en orientación de meta reflejan también diferencias a nivel motivacional. Así, mientras que los sujetos con metas de rendimiento, que dudan de su capacidad, intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, así como reacciones afectivas negativas y baja persistencia cuando encuentran dificultades; los sujetos con metas de aprendizaje buscan retos o desafíos razonables y persisten a pesar de las dificultades, de forma similar a como lo hacen los individuos con metas de rendimiento que tienen confianza en sus capacidades.

Elliott y Dweck (1988) confirman estas predicciones, referidas a la interacción entre la orientación de meta y la capacidad percibida, en un estudio de laboratorio en el que manipulando cada una de las metas y las percepciones de capacidad, encontraron que aquellos sujetos orientados al rendimiento con baja capacidad percibida estaban menos interesados en tareas desafiantes, eran menos persistentes y mostraban con mayor probabilidad reacciones negativas que los sujetos con metas de rendimiento y alta capacidad percibida o que aquellos con metas de aprendizaje con independencia de sus percepciones de capacidad.

En cualquier caso, a pesar de que la capacidad percibida y la mayor o menor confianza en la misma es un factor que parece influir en la conducta de los sujetos, a nivel de diferentes formas de enfrentarse a la tarea, mayor o menor persistencia, distintas reacciones afectivas, etc.; también es verdad que dicha influencia parece más clara en el caso de las metas de rendimiento. Y esto puede ser debido a que este tipo de metas implican juicios y valoraciones de la adecuación de la propia capacidad, de ahí que las percepciones de capacidad y los niveles de confianza en la misma desempeñan un peso tan importante en la conducta de los sujetos que adoptan metas de rendimiento. Por eso, en los casos de alta confianza en sus capacidades mostrarán conductas similares a los sujetos que adoptan metas de aprendizaje, sobre todo por el interés en obtener juicios y valoraciones positivas de sí mismos y de los demás. Por otro lado, las metas de aprendizaje implican el incremento de las capacidades existentes y el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidad, y los individuos que adoptan este tipo de metas, con independencia de los niveles de confianza en su capacidad, se enfrentan a las tareas con una visión mucho más positiva de las mismas, asumiendo que constituyen un medio importante para aprender y desarrollar sus conocimientos y capacidades. En este caso, la capacidad percibida no juega un papel tan importante en la conducta de estos sujetos.

Entonces, se puede afirmar que las metas de rendimiento (centradas sobre los juicios y valoraciones de capacidad) son más vulnerables a la reacción motivacional de “indefensión”. Los fracasos suelen implicar baja capacidad, de tal forma que los retos o desafíos que pudieran revelar una capacidad inadecuada tratan de evitarse, y la ocurrencia de fracaso conduce con frecuencia a un “debilitamiento”. Por el contrario, las metas de aprendizaje, al centrarse sobre el desarrollo de la capacidad, promueven el mantenimiento de respuestas orientadas al “dominio”. Los retos o desafíos así como las dificultades, son vistos como algo inherente al propio proceso de aprendizaje y como una oportunidad para aprender e incrementar los conocimientos y habilidades.

A pesar de las distintas denominaciones utilizadas, la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento parece ser algo en lo que coinciden la mayor parte de los estudios llevados a cabo en esta línea. Sin embargo, la aportación más novedosa reciente es que Hayamizu y Weiner (1991) identifican tres tipos de metas, en lugar de dos, como habían encontrado los estudios llevados a cabo por Dweck.

Estos autores confirman la existencia de una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. Así, mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo (metas de refuerzo social), la otra estaría relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro).

Es decir, el término “metas académicas” aparece como un constructo multidimensional constituido por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro).

#### **2.2.2.2 Factores asociados a las metas académicas.**

El que los sujetos persigan distintos tipos de metas, bien de aprendizaje bien de rendimiento, depende tanto de aspectos personales como situacionales. Generalmente, la investigación se ha centrado en estudiar los factores personales que influyen sobre la motivación, tales como las atribuciones, la autoeficacia, la percepción de control y competencia, el interés, las estrategias de aprendizaje, las orientaciones de meta, y el autoconcepto. Empero, la principal novedad en el estudio actual de la motivación es la consideración del autoconcepto como elemento central, ya que los factores cognitivos mencionados anterior-mente tratan sobre todo de las percepciones sobre diferentes aspectos del “yo”, considerados como determinantes importantes del éxito y fracaso.

Dentro de estas percepciones se destaca el concepto que tiene el sujeto de su capacidad y, en concreto, las concepciones que mantiene sobre la inteligencia (considerada como algo estable o modificable), y en las que basa sus percepciones de competencia. Diferentes estudios destacan que variables tan importantes como el auto-concepto del sujeto, sus experiencias previas, exigencias familiares y académicas, etc., llevan a que la persona perciba como más adecuadas unas metas que otras, dando esto lugar a distintas conductas, cogniciones y reacciones afectivas ante las tareas y actividades académicas.

La interrelación entre las variables personales o individuales que influyen sobre la motivación, es bastante clara. Así, por ejemplo, se ha demostrado que aquellas personas que se perciben competentes, que se responsabilizan de sus resultados académicos, sujetos con percepción de control sobre su conducta, que sostienen un teoría de la inteligencia como algo que se puede modificar, tienden con mayor probabilidad a perseguir metas de aprendizaje.

### ***2.2.2.3 Metas académicas y motivación.***

Cada uno de los estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje que se les plantea 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. 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.

Cuando los estudiantes se enfrentan a las tareas de estudio que se les plantea, y especialmente cuando esas tareas tienen para ellos cierta dificultad o son novedosas, de una forma más o menos deliberada valoran motivacionalmente esa tarea.

No cabe duda de 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 los contras es lo que llevará al estudiante a evitar, por ejemplo, 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.

Así se observa 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).

Así a pesar de ello, la explicación de este comportamiento sigue siendo difusa. Se ha 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.

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.



En un intento de abordar esta variabilidad, Pintrich y DeGroot (1990) propusieron la diferenciación de tres componentes básicos de la motivación académica: el componente de valor, el componente de expectativa y el componente afectivo.

El componente de 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, el componente o dimensión de 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 una tercera dimensión, la 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, sería el componente que nos permitiría responder a la pregunta: ¿qué sentimientos y reacciones afectivas produce la realización de esta tarea?

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.

Así, 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.

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.

Concibiendo la motivación en términos de metas o incentivos que atraen a los individuos hacia la acción, saber porque el alumno elige un trabajo u otro, se implica más o menos en algo, persevera ante una dificultad o la abandona al primer escollo exige reconocer el perfil de metas académicas que sostiene ese alumno, porque la valoración motivacional de las tarea de estudio depende de un modo relevante de los motivos o metas que los alumnos establezcan de cara al futuro. La relevancia de las metas de logro en los contextos académicos se ha puesto de manifiesto en la explicación de la cognición, el comportamiento y el afecto.

En cualquier caso, los estudios clásicos de metas académicas han diferenciado entre metas de rendimiento y de aprendizaje. Las metas de rendimiento, también llamadas metas centradas en el yo o metas de capacidad, se dirigirían a demostrar la competencia frente a otros y las metas de aprendizaje, o metas centradas en la tarea o metas de dominio, se dirigirían al desarrollo de la propia competencia y al dominio de la actividad. En una revisión actualizada sobre esta dicotomía entre rendimiento y aprendizaje, Elliot y colaboradores (Elliot, 1997) propusieron un marco tridimensional para las metas académicas, diferenciando para las metas de rendimiento dos formas de regulación, una de aproximación y otra de evitación.

De este modo, la investigación actual, además de seguir estudiando la orientación metas de aprendizaje, contempla la diferencia entre las metas de aproximación al rendimiento dirigidas efectivamente a demostrar la competencia frente a otros, y las metas de evitación del rendimiento dirigidas a evitar la demostración de incompetencia ante los demás.

El estudio en este campo ha permitido vincular estas metas a patrones de logro y resultados característicos. De tal modo que las de aprendizaje se relacionan positivamente con el interés, mientras que las metas de aproximación al rendimiento muestran relaciones

positivas con el rendimiento académico y las metas de evitación del rendimiento se relacionan negativamente tanto con el interés como con el rendimiento. Concretamente, encontraron que las metas de aprendizaje predecían positivamente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo; las de aproximación al rendimiento el procesamiento superficial, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento en los exámenes; y las de evitación del rendimiento predecirían positivamente el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo. Tal y como puede observarse, parecen claras las diferencias entre las metas de aproximación al rendimiento y las de evitación, y podrían ser menos consistentes, especialmente en algunos contextos académicos, las diferencias entre las metas de aproximación y las de aprendizaje.

Por otra parte, y siguiendo la idea de diferenciación entre aproximación y evitación en las metas de rendimiento, Pintrich sugiere una división similar para las de aprendizaje. Por ello, propone una matriz teórica donde existe un estado de aproximación y otro de evitación tanto en las metas de aprendizaje como en las de rendimiento. A pesar de que las metas de evitación del aprendizaje están aún poco definidas, se dirigirían a evitar el no dominio o el no aprendizaje, es decir, estarían enfocadas a evitar hacerlo mal en relación con uno mismo o en relación a la tarea, y podrían asociarse a estudiantes perfeccionistas a los que no les gusta estar equivocados o no quieren trabajar incorrectamente. Esta hipotética matriz teórica permitiría el establecimiento de patrones motivacionales diferenciados en términos de atribuciones, percepción de eficacia, afecto, autorregulación o persistencia.

A pesar del planteamiento teórico desarrollado por Pintrich los trabajos de investigación adoptaron una visión diferente de la vertiente de evitación de las metas de tarea a modo de “evitación del trabajo” con una fuerte correlación negativa con la meta de aprendizaje o dominio. Los trabajos que han atendido a esta idea de evitación de la meta de

tarea consideran que la evitación del trabajo se reflejaría en la evitación de la dedicación de esfuerzo a la tarea.

A pesar de la diferenciación analítica en torno a las metas académicas, es posible que los estudiantes no se orienten a una u otra meta de modo exclusivo, sino que puedan sostener múltiples metas para su compromiso con el aprendizaje. De hecho, si esta simultaneidad es tal, la adopción de múltiples metas podría facilitar la implicación en actividades más o menos interesantes o novedosas, que permitiesen tanto el potencial reconocimiento externo como el dominio de las mismas. De este modo, la opción de múltiples metas conllevaría un elevado poder motivacional de cara a promover y sostener el compromiso con las tareas académicas. Es la perspectiva de múltiples metas, donde los estudiantes adoptan no sólo metas académicas propiamente dichas, sino también metas sociales, para implicarse en actividades escolares determinadas.

### **2.3 Definición de Términos Básicos**

**Metas de estudios:** Conocidas también como metas académicas, se refieren a los resultados que los alumnos desean alcanzar y con las cuales se van comparando las acciones realizadas. Con esta definición se amplía el concepto de metas, toda vez que es posible verlas como una orientación planificada del estudiantes en cuanto al interés o propósito de sus acciones académicas y da paso a la comprensión de las acciones que éste realiza cuando tienen interés por obtener buenos resultados, aprender o ser reconocido por otros, hecho que será vital cuando se enfrente a los obstáculos y cambios propios del ingreso a los estudios universitarios (Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2015).

**Metas de aprendizaje.** Centradas en la adquisición de competencia y control y el interés por la materia.

**Metas de valoración social.** Centradas en la adquisición de valoración social.

**Metas de logro.** Centradas en el deseo de obtener un trabajo futuro digno y la evitación de castigos.

**Concepciones de aprendizaje:** Corpus teórico de creencias coherentes o incoherentes que tiene el estudiante sobre el aprendizaje (Martínez, 2004).

**Concepción directa.** Referida al aprendizaje como adquisición de conocimientos o memorización.

**Concepción interpretativa.** Referida a la comprensión, con o sin memorización, para la aplicación y/o abstracción de significado.

**Concepción constructiva.** Referida a la concepción de aprendizaje como proceso de cambio (reconstrucción, transformación y reelaboración del conocimiento) que va más allá del aprendizaje exclusivamente memorístico.

## Capítulo III. Hipótesis y Variables

### 3.1 Hipótesis

#### 3.1.1 Hipótesis general.

HG: Existe una correlación directa entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I.

#### 3.1.2 Hipótesis específicas

HE1: La concepción reproductiva de aprendizaje tiene una relación inversa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I.

HE2: La concepción interpretativa de aprendizaje tiene una relación inversa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclos de las especialidades de Historia-Geografía y Filosofía-Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I.

HE3: La concepción constructiva de aprendizaje tiene una relación directa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclos de las especialidades de Historia-Geografía y Filosofía-Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I.

HE4: Los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle presentan un desarrollo medio de las concepciones de aprendizaje en el semestre 2019-I.

HE5: Los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle presentan un nivel medio de metas de estudio en el semestre 2019-I.

### **3.2 Variables**

#### **3.2.1 Variable 1: Concepciones de aprendizaje.**

**Definición conceptual:** Corpus teórico de creencias coherentes o incoherentes que tiene el estudiante sobre el aprendizaje (Martínez, 2004).

**Definición operacional:** Se refiere a las puntuaciones que obtienen los alumnos al diligenciar el Cuestionario de Concepciones del Aprendizaje.

#### **3.2.2 Variables 2: Metas de estudio.**

**Definición conceptual.-** Conocidas también como metas académicas, se refieren a los resultados que los alumno desean alcanzar y con las cuales se van comparando las acciones realizadas. Con esta definición se amplía el concepto de metas, toda vez que es posible verlas como una orientación planificada del estudiantes en cuanto al interés o propósito de sus acciones académicas y da paso a la comprensión de las acciones que éste realiza cuando tienen interés por obtener buenos resultados, aprender o ser reconocido por otros (Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2015).

**Definición operacional:** Se refiere a las puntuaciones que obtienen los alumnos al diligenciar el Cuestionario de Metas Académicas.



### 3.3 Operacionalización de Variables

**Tabla 3**

*Operacionalización de Variables*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
Variable 1: <b>Concepciones de aprendizaje</b>	Reproductiva	- Memorización de conocimientos
	Interpretativa	- Comprensión de significado - Aplicación y abstracción
	Constructiva	- Reconstrucción - Transformación y - Reelaboración del conocimiento
Variable 2: <b>Metas de estudio</b>	Metas de aprendizaje	- Adquisición de competencias - Control e interés por la materia
	Metas de logro	- Obtención de trabajo futuro - Evitación de castigo
	Metas de valoración social	- Valoración familiar - Valoración de pares

Fuentes: Martínez Fernández, J.R., 2007; y, Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2015.

## **Capítulo IV. Metodología**

### **4.1 Enfoque de la Investigación**

La presente investigación se ha llevado a cabo con el enfoque cuantitativo de investigación, es decir con el enfoque que mide las variable en un determinado contexto, o manipula una de las variables en otro contexto de investigación, para determinar si existe correlación o causalidad entre dichas variables, y efectuar inferencias mediante procedimientos estadísticos de la muestra a la población (Hernández y otros, 2010).

### **4.2 Tipo de la investigación**

La investigación sobre las concepciones de aprendizaje en relación a las metas de estudio, se ubica en la investigación de tipo descriptivo correlacional ya que se pretende ofrecer un diagnóstico del nivel de desarrollo de las variables mencionadas y dar cuenta de la relación entre dichas variables. Más específicamente, establecer la intensidad y la dirección existente entre las variables referidas.

### **4.3 Diseño de la investigación**

La investigación presenta un diseño transeccional, ya que la colecta de datos para las variables de estudio se ha efectuado en un solo corte de tiempo. Y dado que la investigación es descriptiva correlacional, el diseño es un diseño transeccional correlacional.

### **4.4 Población y Muestra**

#### **4.4.1 Población.**

Para investigar la relación entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio se ha seleccionado como población a los estudiantes de Historia, Geografía y Filosofía, pertenecientes a los ciclos 1er., 3er. y 5to. de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I. De éstos se ha seleccionado una muestra probabilística mediante el

procedimiento de la tabla de números random.

**Tabla 4**

*Población.*

Ciclo	Historia	Geografía	Filosofía
I	34	32	12
III	23	28	15
V	26	7	11
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>73</b>	<b>38</b>

N = 194 estudiantes

#### 4.4.2 Muestra.

El tamaño de la muestra (=n), se ha determinado con la fórmula siguiente que asume un nivel de confianza del 95.5% (Sierra Bravo, 2005:65):

$$n = \frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2 (N-1) + 4 p \cdot q}$$

#### Donde:

- p y q : son las varianzas
- E : es el error
- N : tamaño de la población
- n : tamaño de la muestra

Aplicando: n = 131 alumnos

La muestra teórica obtenida, sin embargo, sufrió un ligero reajuste (5,3%) dado que se administraron los instrumentos a 138 estudiantes de Ciencias Sociales Historia, Geografía y Filosofía, en previsión de que hubiese respuestas con sesgos de deseabilidad social. Como esta situación no se presentó al revisarse las pruebas administradas, la muestra quedó, finalmente, conformada por los 138 alumnos.

La muestra, por otra parte, ha estado sujeta a la fracción muestral para que la

representatividad de los distintos ciclos mencionados esté asegurada. Los elementos muestrales, a su vez, han sido seleccionados mediante el procedimiento de la tabla de números random, dando como resultado que la muestra de la presente investigación sea una muestra estratificada probabilística.

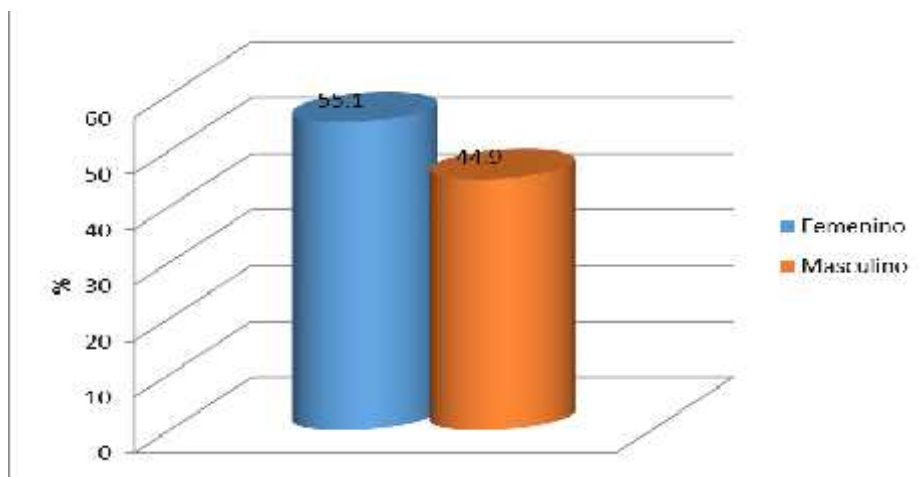
### Características de la muestra

**Tabla 5**

*Según Sexo.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	76	55,1	55,1	55,1
	Masculino	62	44,9	44,9	100,0
Total		138	100,0	100,0	

Según puede observarse, el 55,1% de la muestra investigada corresponde al sexo femenino, mientras el 44,9% corresponde al sexo masculino.

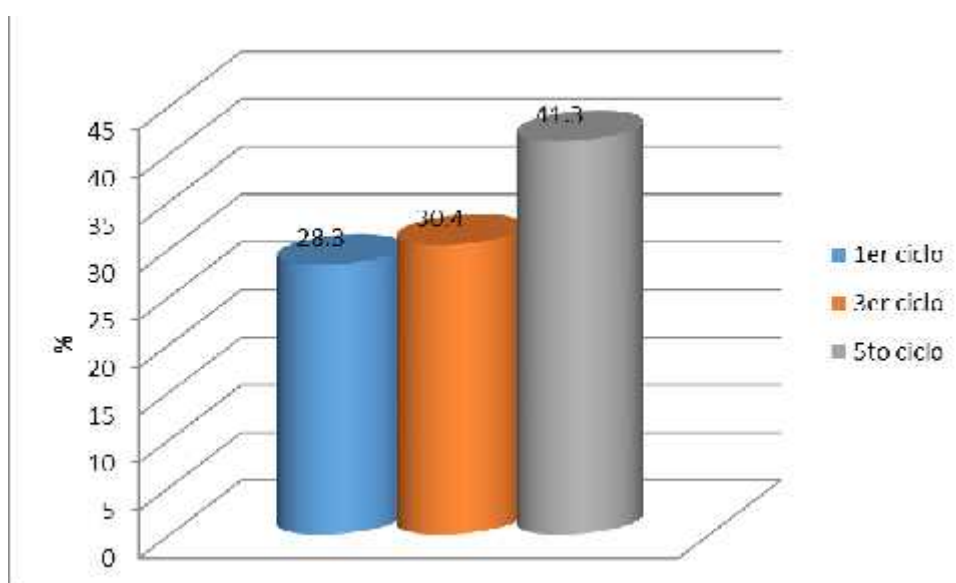


*Figura 1.* Distribución por Sexo.

**Tabla 6***Según Ciclo.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1er ciclo	39	28,3	28,3	28,3
	3er ciclo	42	30,4	30,4	58,7
	5to ciclo	57	41,3	41,3	100,0
<b>Total</b>		<b>138</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Según puede observarse, la distribución de los elementos muestrales es que el 28.3% de la muestra investigada corresponde al 1er ciclo, mientras el 30.4% corresponde al 3er ciclo, y el 41.3% al 5to ciclo de estudios.

*Figura 2. Distribución por Ciclo.*

## 4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

### 4.5.1 Técnicas de colecta de datos.

La investigación realizada ha hecho uso de la técnicas siguientes: análisis de contenido para la construcción del marco teórico y antecedentes empíricos previos; y de

los autoinformes, es decir de las informaciones reportadas por los propios elementos muestrales al cumplimentar tanto el Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje así como el Cuestionario de Metas Académicas para recabar datos en el trabajo de campo sobre las variables concepciones de aprendizaje y metas de estudio.

#### **4.5.2 Instrumentos de recolección de información.**

Los instrumentos empleados para la recolección de información han sido el Cuestionario de Concepciones de Aprendizaje y el Cuestionario de Metas Académicas, cuyas descripciones son las siguientes:

##### **4.5.2.1 Ficha técnica de concepciones de aprendizaje.**

1. Nombre : Concepciones de Aprendizaje (CONAPRE).
2. Autor : Martínez Fernández, J. R.
3. Año : 2004
4. Administración : Individual y colectiva
5. Duración : 10 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Diagnóstico de las concepciones de aprendizaje.
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El Cuestionario está constituido por 14 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:
  - I. Concepción Directa, constituida por 04 ítems.
  - II. Concepción Interpretativa, constituido por 05 ítems
  - III. Concepción Constructiva, constituida por 05 ítems.
10. Campo de aplicación : Estudiantes universitarios.

11. Material de la prueba : Manual de Aplicación; donde se incluye todo lo necesario para la administración, calificación, interpretación y diagnóstico de concepciones de aprendizaje.
- Hoja de respuestas; que contiene el protocolo de los enunciados como los respectivos casilleros para las marcas de los sujetos que serán una “X” en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas del nivel de acuerdo con 5 opciones: nunca (1), pocas veces (2), regularmente (3), muchas veces (4), siempre (5).

#### **4.5.2.2 Ficha técnica de metas de estudio.**

1. Nombre : Cuestionario de Metas Académicas. Validación
2. Autores : Durán-Aponte, E., y Arias-Gómez, D.
3. Año : 2015
4. Administración : Individual y Colectiva
5. Duración : 15 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Diagnóstico de las metas que se plantean los alumnos en el aprendizaje académico
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El test está constituido por 16 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:
  - I. Metas de aprendizaje, constituido por 7 ítems.
  - II. Metas de logro, constituido por 4 ítems
  - III. Metas de valoración social, constituido por 5 ítems.
10. Campo de aplicación : Estudiantes universitarios.

11. Material de : Hoja que contiene el protocolo de los enunciados como los  
la prueba respectivos casilleros para las marcas de los sujetos que serán una  
“X” en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de  
respuestas graduales de frecuencia desde TOTALMENTE EN  
DESACUERDO (1) hasta TOTALEMENTE DE ACUERDO (5).

#### **4.6 Tratamiento Estadístico**

El tratamiento estadístico de los datos recolectados ha seguido dos vías: el análisis descriptivo y el análisis inferencial. El análisis descriptivo ha consistido en el diagnóstico del comportamiento de las variables en cuanto a su nivel de desarrollo para lo cual se ha recurrido a la escala de estanos a fin de categorizar dichos niveles que permitiera corroborar las hipótesis descriptivas formuladas respecto a cada variable, y, en segundo lugar, en la medición de las relaciones postuladas para las variables de la investigación, apelando a la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ), previa dilucidación de la distribución normal de los datos mediante el test Kolmogorov-Smirnov. El análisis inferencial, por otra parte, ha consistido en la contrastación de las hipótesis correlacionales con la tabla teórica del mismo estadístico paramétrico con el objeto de comprobar la significancia estadística de los resultados muestrales, que ha decidido su respectiva generalización a la población.



## Capítulo V. Resultados

### 5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Como se sabe en la comunidad académica, el uso de cuestionarios en contextos culturales distintos a aquellos en los que se crearon, requiere cumplir las directrices de confirmación (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013; en Navas et al., 2016), es decir, valorar las cualidades psicométricas y la equivalencia del cuestionario con respecto al original. En consecuencia, el análisis de los datos incluye el análisis descriptivo, el análisis de la estructura original propuesta en los instrumentos seleccionados, y la replicación de las propiedades de validez y confiabilidad de éstos. En este sentido, se ha efectuado el cálculo de dos de las propiedades psicométricas: validez de contenido y confiabilidad.

#### 5.1.1 Validez de contenido de los instrumentos.

La validez de contenido de los instrumentos de colecta de datos se ha verificado mediante el coeficiente de Validez de Aiken, el cual es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces. Se obtiene aplicando la siguiente fórmula (Escurra, 1988):

La fórmula de la V de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Dónde:

S = sumatoria de los valores dados por los jueces al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valores (3 en este caso).

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. El resultado puede

evaluarse estadísticamente haciendo uso de la tala de probabilidades asociadas de cola derecha, tabuladas por el autor.

Es precisamente esta posibilidad de evaluar su significación estadística lo que hace a este coeficiente uno de los más apropiados para estudiar este tipo de validez.

La *v* de Aiken permite cuantificar las respuestas de los jueces y obtener un índice de concordancia de la validez de contenido del instrumento evaluado. En el presente caso, se ha optado por establecer la escala siguiente de gradación de las respuestas de los jueces:

A: ítem Aceptable (2);

M: ítem que se Modifica (1); *c*=3

R : ítem que se Rechaza (0)

### Tabla 7

*Validez de Contenido del Cuestionario Concepciones de Aprendizaje.*

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Promedio	Suma	VAiken	P
x1	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x2	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x3	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x4	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x5	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x6	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x7	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x8	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x9	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x10	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x11	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x12	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x13	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x14	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*

\* $P < 0.05$  ítems significativos.

De la tabla precedente (ver tabla 7), se aprecia que todos los ítems del Cuestionario Concepciones de Aprendizaje presentan *v* Aiken 1, lo cual indica que todos los ítems tienen validez de contenido.

**Tabla 8***Validez de Contenido del Cuestionario Metas Académicas*

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Promedio	Suma	VAiken	P
x1	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x2	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x3	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x4	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x5	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x6	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x7	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x8	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x9	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x10	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x11	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x12	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x13	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x14	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x15	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*
x16	2	2	2	2	2	2	10	1	0.000*

\*P&lt;0.05 ítems significativos

De la tabla se aprecia que todos los ítems del cuestionario CMA presentan un coeficiente de Validez de 1, lo cual indica que todos los ítems tienen idónea validez de contenido.

### **5.1.2 Confiabilidad de instrumentos.**

#### **5.1.2.1 Confiabilidad del cuestionario concepciones de aprendizaje.**

Para determinar la confiabilidad del instrumento se procedió a realizar la prueba a los 138 encuestados y se midió con el coeficiente de confiabilidad de alpha de Cronbach, cuya fórmula es



---

5	4	4	2	1	1	1	1	3	4	2	2	2	2
2	2	2	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4
2	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	3	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	3	3
4	5	5	5	5	1	1	1	2	1	1	2	1	2
1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
3	4	3	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	2
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
1	5	5	5	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1
5	5	5	4	5	5	4	5	2	2	2	2	2	2
1	1	2	1	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4
1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	2	3	3	1	2	3	4	3	1	1	1	1	1
2	2	2	2	1	2	2	4	3	1	1	2	3	3
1	5	5	5	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
5	5	3	5	2	5	5	5	3	1	1	1	1	1
3	4	3	1	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
1	1	4	1	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4
4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
2	5	5	4	1	4	2	2	1	1	1	1	4	1
1	1	5	5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	3	4	4	2
2	2	1	1	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
1	1	1	4	1	5	5	5	5	4	4	5	4	5
1	1	1	2	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4
2	4	4	4	1	1	1	2	2	2	4	2	2	2
1	1	4	1	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4
3	1	1	1	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	1	1	5	2	2	1	1	1	1	1
5	5	2	5	5	5	2	5	3	1	1	2	1	1
1	1	1	1	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5
1	1	1	1	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5
4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1
5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
1	1	1	1	4	4	1	4	4	4	5	4	4	2
2	1	1	1	5	5	5	5	1	5	5	4	4	4
4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4
5	5	5	5	2	1	2	2	2	4	5	4	4	4
2	1	1	1	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4
1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4
1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	4	2
5	5	5	5	2	1	2	2	2	4	2	2	2	2
1	3	4	3	2	5	2	2	2	1	1	1	1	1
5	5	5	5	3	5	5	5	2	2	2	3	2	3

---

---

4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	2	1
3	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
4	4	4	2	2	2	2	2	1	2	4	2	2	2
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	5	4	4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
1	1	1	1	5	5	5	5	5	4	3	4	4	2
2	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4
1	1	2	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4
4	4	4	4	2	2	2	4	1	1	1	1	1	1
5	5	3	2	5	3	2	5	3	1	2	3	3	3
1	3	2	2	5	5	1	5	3	4	4	4	5	5
2	2	2	2	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3	3	2
2	2	3	3	1	3	2	3	2	2	3	2	1	3
2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2
3	2	2	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
2	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4
4	4	4	4	2	2	4	4	4	1	1	1	1	1
5	5	5	5	1	2	1	2	1	2	2	3	2	3
4	3	2	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	2	2	1	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5
4	4	5	5	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2
5	5	5	5	1	2	1	2	1	4	4	4	4	4
2	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4
2	3	2	2	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4
2	2	2	2	5	4	5	2	5	5	3	4	4	2
2	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4
4	4	4	4	1	2	1	2	1	4	4	4	4	4
5	5	5	5	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
5	5	5	5	5	5	2	5	3	1	2	3	3	3
1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
1	1	1	1	5	5	5	1	5	5	4	4	5	5
2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	2	5	5	1	2	1	2	1	5	3	2	1	3
5	2	5	5	1	2	1	5	1	2	3	3	2	2
1	1	3	1	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5
2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	5	5	5	1	5	1	1	1	2	2	3	2	3
4	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	2	1
1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5
1	1	2	1	5	1	5	5	5	5	4	4	5	5
4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	5	4	5	4
2	4	4	5	1	2	1	1	1	4	2	1	1	1
1	1	1	1	5	5	5	5	1	5	5	4	5	5

---

2	2	2	2	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5
2	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4
5	5	5	5	1	1	1	5	1	4	4	4	4	5
1	2	1	1	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	2	5	3	1	2	3	3	3
1	3	3	3	1	4	1	4	3	4	4	4	1	3
5	5	5	5	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2
2	2	3	3	1	3	2	3	2	2	3	2	1	3
2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5
1	1	1	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	5	5	5	1	1	1	1	1	2	2	3	2	3
4	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	2	1
1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5
1	1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4
2	4	5	5	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2

Remplazando valores donde  $K=14 \sum si^2 = 20,4$  y  $St^2 = 105$

$$r = \frac{14}{14-1} \left( 1 - \frac{20,4}{105} \right) = 0.94$$

Para el análisis correspondiente se tomó los puntajes empíricos de los 138 estudiantes. El coeficiente obtenido, denota una elevada consistencia interna entre los ítems que conforman el cuestionario, ya que el resultado del cálculo correspondiente fue de 0.94, lo que evidencia que los ítems contribuyen de manera significativa a la definición de la variable investigada, ya que cuando el coeficiente se aproxima a uno el instrumento de medición es altamente confiable.

#### **5.1.2.2 Confiabilidad de la escala metas de estudios.**

Para determinar la confiabilidad del instrumento se procedió a realizar la prueba a los 138 encuestados y se midió con el coeficiente de confiabilidad de alpha de Cronbach, cuya fórmula es

$$r = \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{\sum si^2}{S_T^2} \right)$$

Donde

K: Número de ítems

Si<sup>2</sup>: varianzamuestral de cada

ST<sup>2</sup>: varianza del total de puntaje de los ítems

**Tabla 10**

*Base datos* (Cuestionario Metas de Estudio)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
4	2	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	2	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	1	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	2	4	5
4	5	4	4	5	5	3	3	5	4	4	4	4	2	3	5
4	1	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	1	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	1	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	1	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	5	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
1	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	2	3	5
4	1	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	2	4	5
4	2	4	4	5	5	3	3	5	4	4	4	4	2	3	5
4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5



---

3	5	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	5	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	1	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	2	4	5
4	1	4	4	5	5	3	3	5	4	4	4	4	2	3	5
4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	5	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	2	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	2	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	2	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	1	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	1	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5

---

---

3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	5	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
1	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	2	3	5
4	1	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	2	4	5
4	1	4	4	5	5	3	3	5	4	4	4	4	2	3	5
4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4
3	1	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	1	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	1	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	1	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	5	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	5	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
4	2	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	2	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	1	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	2	4	5
4	5	4	4	5	5	3	3	5	4	4	4	4	2	3	5
4	1	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	1	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	1	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	1	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	5	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
1	2	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	2	3	5
4	1	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	2	4	5
4	2	4	4	5	5	3	3	5	4	4	4	4	2	3	5
4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	5	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	5	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3

---

3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	1	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	2	4	5
4	1	4	4	5	5	3	3	5	4	4	4	4	2	3	5
4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	5	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3
3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4
4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4
4	3	3	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	3	2	4
4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3	3	2	5
3	2	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	4	2	2	5
3	2	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3

Remplazando valores donde  $K=20$   $\sum si^2 = 23.65$  y  $St^2 = 547$

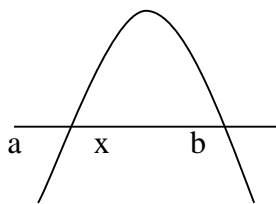
$$r = \frac{20}{20-1} \left( 1 - \frac{23,65}{547} \right) = 0.99$$

Para el análisis correspondiente se tomó los puntajes empíricos de los 138 estudiantes. El coeficiente obtenido, denota una elevada consistencia interna entre los ítems que conforman la escala, ya que el resultado del cálculo correspondiente fue de 0.99 lo que evidencia que los ítems contribuyen de manera significativa a la definición de la variable investigada, ya que cuando el coeficiente se aproxima a uno el instrumento de medición es altamente confiable.

## 5.2 Presentación y Análisis de los Resultados

### 5.2.1 Resultados descriptivos de la variable concepciones de aprendizaje.

A fin de poder analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo, se decidió la transformación de la variable cuantitativa en cualitativa para establecer los intervalos, aplicándose la escala de estanones en la Curva de Gauss. La fórmula de dicha escala es la siguiente:



Desviación Estándar:  $S = s^2_t$

Media:  $X = \frac{x}{n}$

$$a = x - 0.75 (S)$$

$$b = x + 0.75 (S)$$

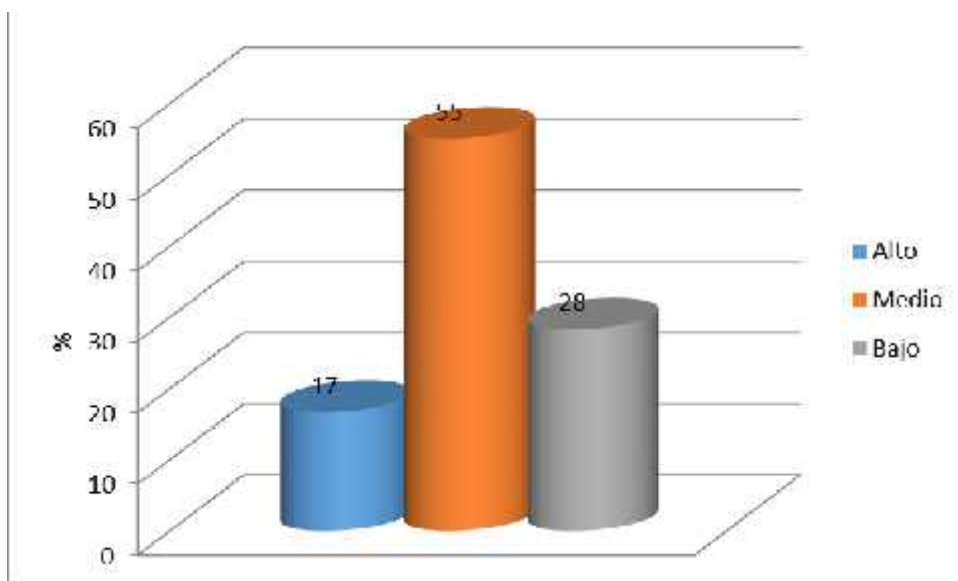
Con ella se procedió a establecer los intervalos de las dimensiones de la variable concepciones de aprendizaje.

**Tabla 11**

*Reproductiva.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alto	23	17
Medio	76	55
Bajo	39	28
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>100,0</b>

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 17% presentan nivel alto en las concepciones de aprendizaje de la dimensión reproductiva; el 55% presentan nivel medio en las concepciones de aprendizaje de la dimensión reproductiva y el 28% presentan nivel bajo en las concepciones de aprendizaje de la dimensión reproductiva.

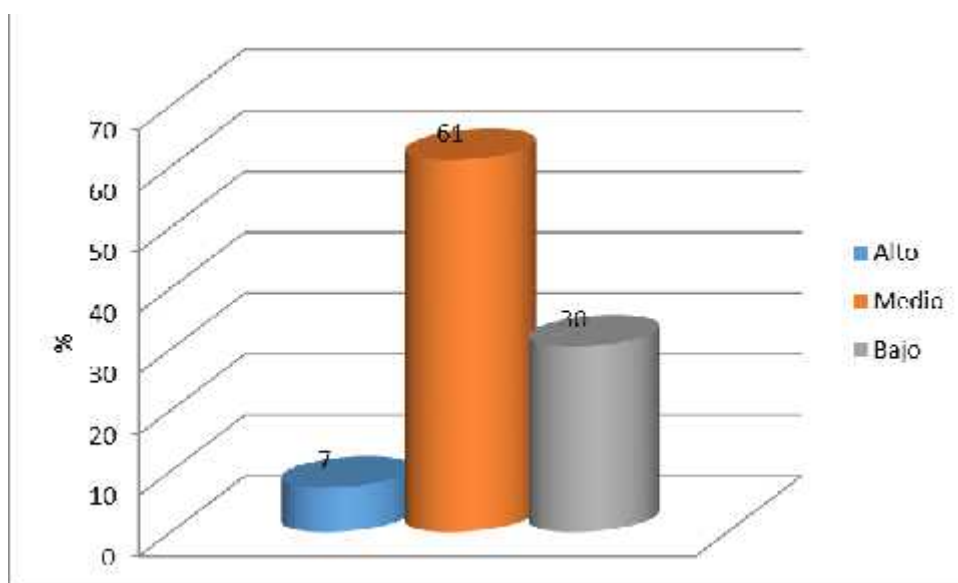


*Figura 3. Reproductiva.*

**Tabla 12***Interpretativa.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alto	10	7
Medio	86	61
Bajo	42	30
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>100,0</b>

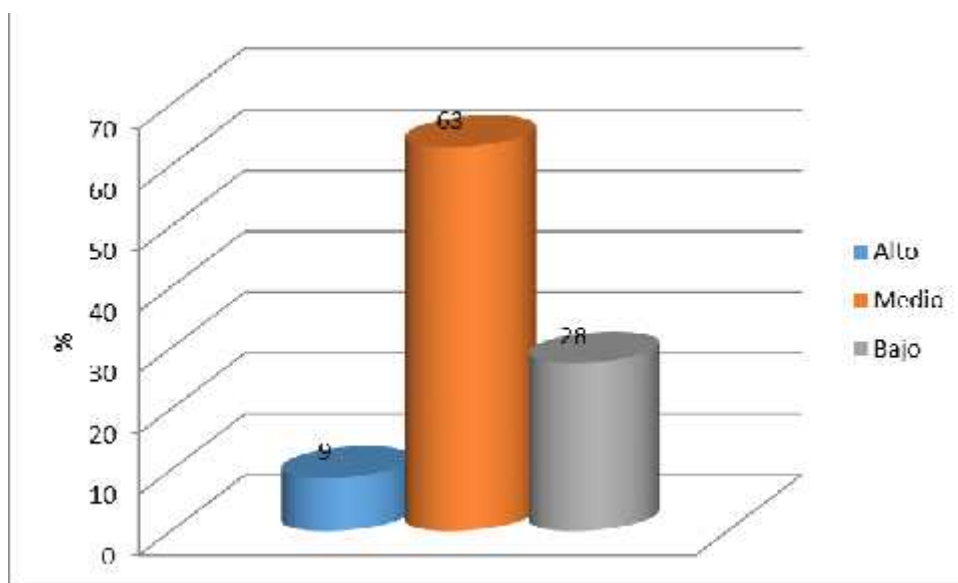
De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 7% presentan nivel alto en las concepciones de aprendizaje de la dimensión reproductiva; el 61% presentan nivel medio en las concepciones de aprendizaje de la dimensión interpretativa y el 30% presentan nivel bajo en las concepciones de aprendizaje de la dimensión reproductiva.

*Figura 4. Interpretativa.*

**Tabla 13***Constructiva.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alto	12	9
Medio	88	63
Bajo	38	28
Total	138	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 9% presentan nivel alto en las concepciones de aprendizaje de la dimensión constructiva; el 63% presentan nivel medio en las concepciones de aprendizaje de la dimensión constructiva y el 28% presentan nivel bajo en las concepciones de aprendizaje de la dimensión constructiva.

*Figura 5. Constructiva.*

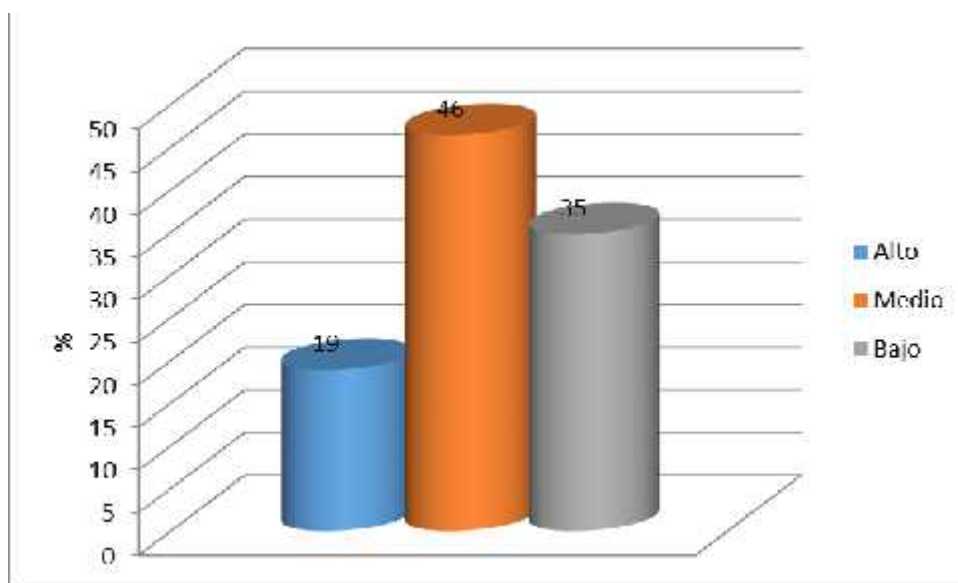
### 5.2.2 Resultados descriptivos de la variable metas de estudios.

**Tabla 14**

*Metas de Aprendizaje.*

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	26	19
Medio	64	46
Bajo	48	35
Total	138	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 19% presentan nivel alto en las metas de aprendizaje; el 46% presentan nivel medio y el 35% presentan nivel bajo en las metas de aprendizaje.



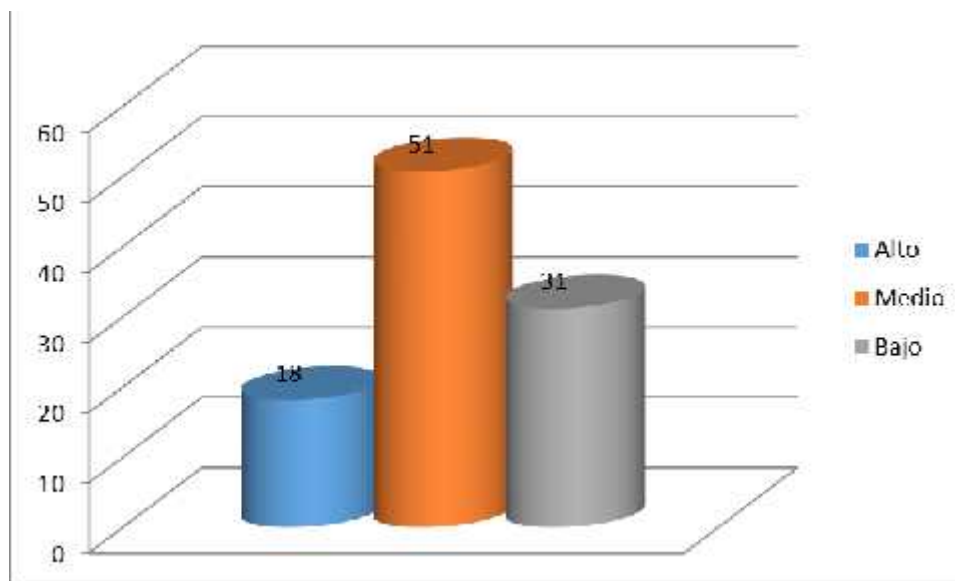
*Figura 6. Metas de Aprendizaje.*



**Tabla 15***Metas de Logro.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alto	25	18
Medio	70	51
Bajo	43	31
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>100,0</b>

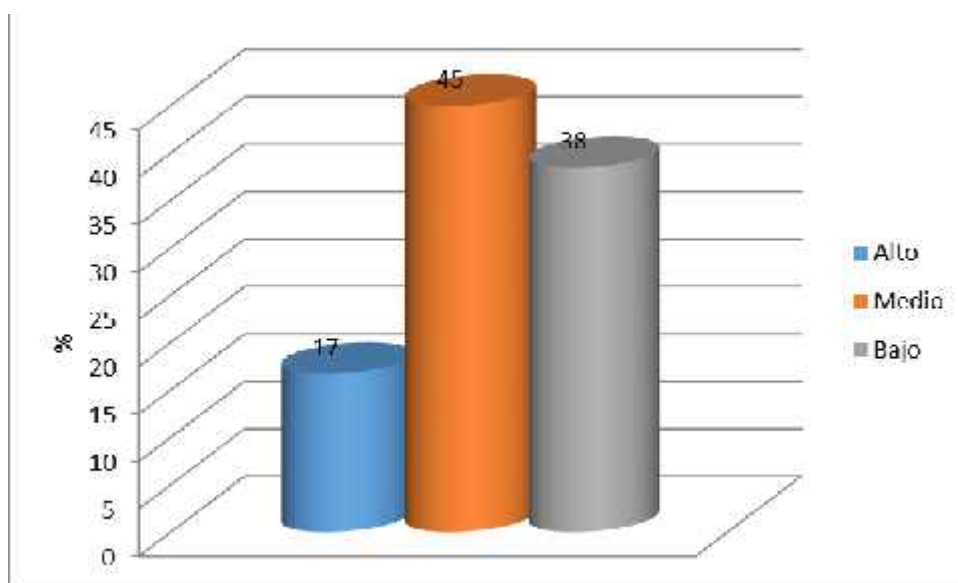
De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 18% presentan nivel alto en las metas de logro; el 51% presentan nivel medio en las metas de logro y el 31% presentan nivel bajo en las metas de logro.

*Figura 7. Metas de Logro.*

**Tabla 16***Metas de Valoración Social.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alto	23	17
Medio	62	45
Bajo	53	38
<b>Total</b>	<b>138</b>	<b>100,0</b>

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 17% presenta nivel alto en las metas de valoración social; el 45% presenta nivel medio en las metas de valoración social y el 38% presenta nivel bajo en las metas de valoración social.

*Figura 8. Metas de Valoración Social.*

### **5.2.3 Prueba de normalidad de Kolmogorov y Smirnov.**

Antes de optar por una u otra prueba estadística para la contrastación de las hipótesis correlacionales, se sometió a los datos a la prueba de normalidad con el test K-S. Los resultados fueron los siguientes:

**Tabla 17***Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una Muestra.*

		Reproduc tiva	Interpreta tiva	Constructiva	Concepcio nes de aprendizaje	Metas de estudio
N		138	138	138	138	138
Parámetros	Media	12,2536	16,6014	15,7754	44,6304	77,8623
normales	Desviación típica	5,45327	6,95716	6,86791	10,66961	3,35751
(a,b)						
Diferencias	Absoluta	,111	,202	,187	,130	,150
más	Positiva	,099	,116	,122	,080	,150
extremas	Negativa	-,111	-,202	-,187	-,130	-,137
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,305	2,372	2,200	1,526	1,766
Sig. asintót. (bilateral)		,233	,876	,125	,993	,994

a La distribución de contraste es la normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

De la tabla se aprecia que los valores de significancia bilateral de las variables metas de estudio y concepciones de aprendizaje son superiores a 0,05, lo que implica que se rechaza la hipótesis nula y se asume que presentan distribución normal. Por lo tanto, se ha aplicado para la contrastación de las hipótesis correlacionales la prueba paramétrica *r* de Pearson. La elección se ha visto reforzada por el cumplimiento del otro supuesto de las pruebas paramétricas: el nivel de medición intervalar de las variables investigadas.

#### **5.2.4 Contrastación de hipótesis.**

Por otra parte, a fin de interpretar la intensidad y dirección de la relación entre las variables concepciones de aprendizaje y metas de estudio, se ha recurrido a la siguiente escala de valoración elaborada por expertos en medición científica:

Si  $r_{xy} = 0.80$  a  $1.00$ , la correlación es muy alta.

Si  $r_{xy} = 0.60$  a  $0.79$ , la correlación es alta.

Si  $r_{xy} = 0.40$  a  $0.59$ , la correlación es moderada.

Si  $r_{xy} = 0.20$  a  $0.39$ , la correlación es baja.

Si  $r_{xy} = 0.00$  a  $0.19$ , la correlación es nula (Delgado, Ecurra y Torres, 2006: 35).

#### **5.2.4.1 Hipótesis específicas de investigación.**

##### **- Hipótesis correlacionales**

##### **Primera hipótesis de investigación**

Hipótesis

Ho: La concepción reproductiva de aprendizaje no tiene una relación inversa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I (Ho:  $= 0$ )

H<sub>1</sub>: La concepción reproductiva de aprendizaje tiene una relación inversa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I (H<sub>1</sub>:  $\neq 0$ )

Nivel de significación 0,05

Estadístico de prueba de Pearson

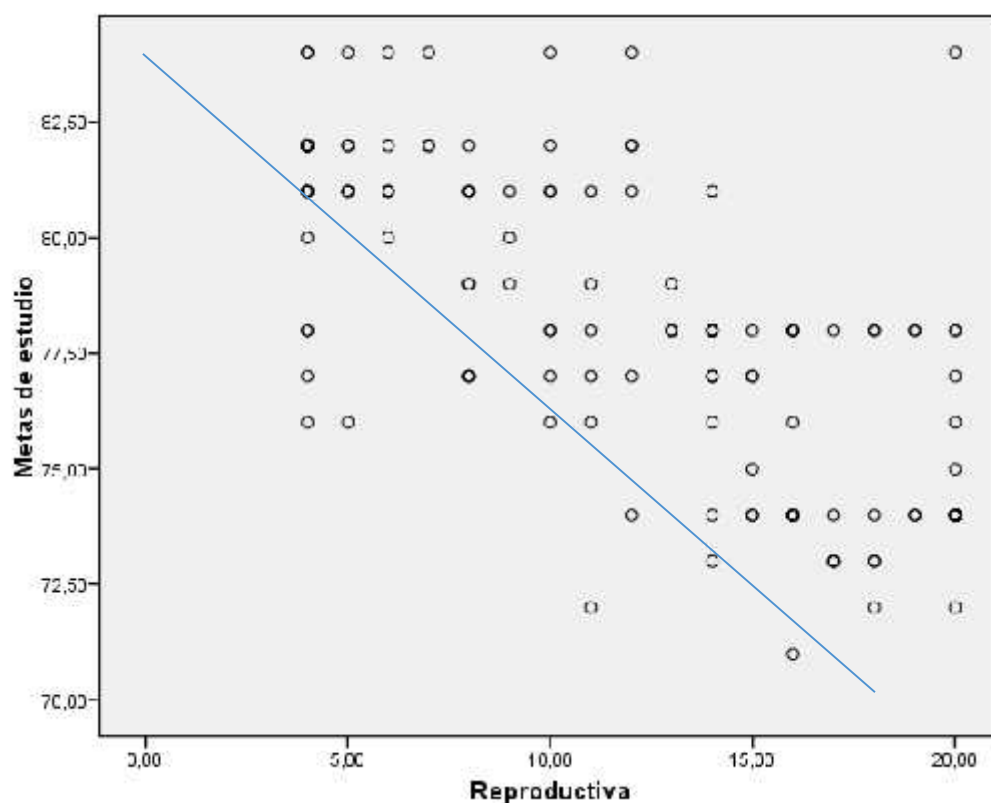
**Tabla 18**

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Estudio y la Concepción Reproductiva del Aprendizaje.*

		Reproductiva	Metas de estudio
Reproductiva	Correlación de Pearson	1	-0,70(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	138	138
Metas de estudio	Correlación de Pearson	-0,70(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	138	138

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

De la tabla se aprecia que  $P=0,00 < 0,05$  rechazar  $H_0$ , por lo tanto aceptar  $H_1$  es decir La concepción reproductiva de aprendizaje tiene una relación inversa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I. Asimismo se aprecia que existe correlación negativa alta (-0,70) entre la dimensión reproductiva de las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio.



*Figura 9.* Distribución de la Correlación entre Metas de Estudio y la Concepción Reproductiva del Aprendizaje.

### **Segunda hipótesis de investigación**

#### Hipótesis

Ho: La concepción interpretativa de aprendizaje no tiene una relación directa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I ( $H_0: = 0$ )

H<sub>1</sub>: La concepción interpretativa de aprendizaje tiene una relación directa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I ( $H_1: \neq 0$ )

Nivel de significación 0,05

Estadístico de prueba de Pearson

**Tabla 19**

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Estudio y la Concepción Interpretativa del Aprendizaje.*

		Interpretativa	Metas de estudio
Interpretativa	Correlación de Pearson	1	,806(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	138	138
Metas de estudio	Correlación de Pearson	,806(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	138	138

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

De la tabla se aprecia que  $P=0,00 < 0,05$  rechazar  $H_0$ , por lo tanto aceptar  $H_1$  es decir La concepción interpretativa de aprendizaje tiene una relación directa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-  
I. Asimismo se aprecia que existe correlación positiva muy alta (0,80) entre la dimensión interpretativa de las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio.

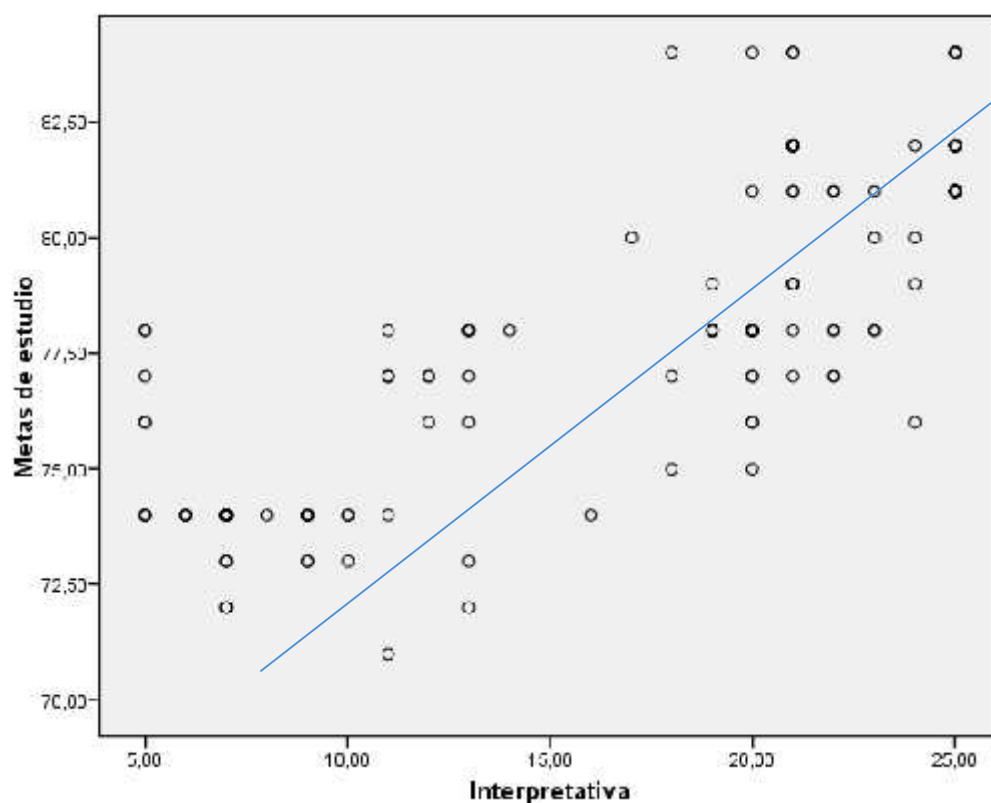


Figura 10. Distribución de la Correlación entre Metas de Estudio y la Concepción Reproductiva del Aprendizaje.

### Tercera hipótesis de investigación

#### Hipótesis

Ho: La concepción constructiva de aprendizaje no tiene una relación directa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I ( $H_0: \rho = 0$ )

H<sub>1</sub>: La concepción constructiva de aprendizaje tiene una relación directa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades



(FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I (Ho: 0)

Nivel de significación 0,05

Estadístico de prueba de Pearson

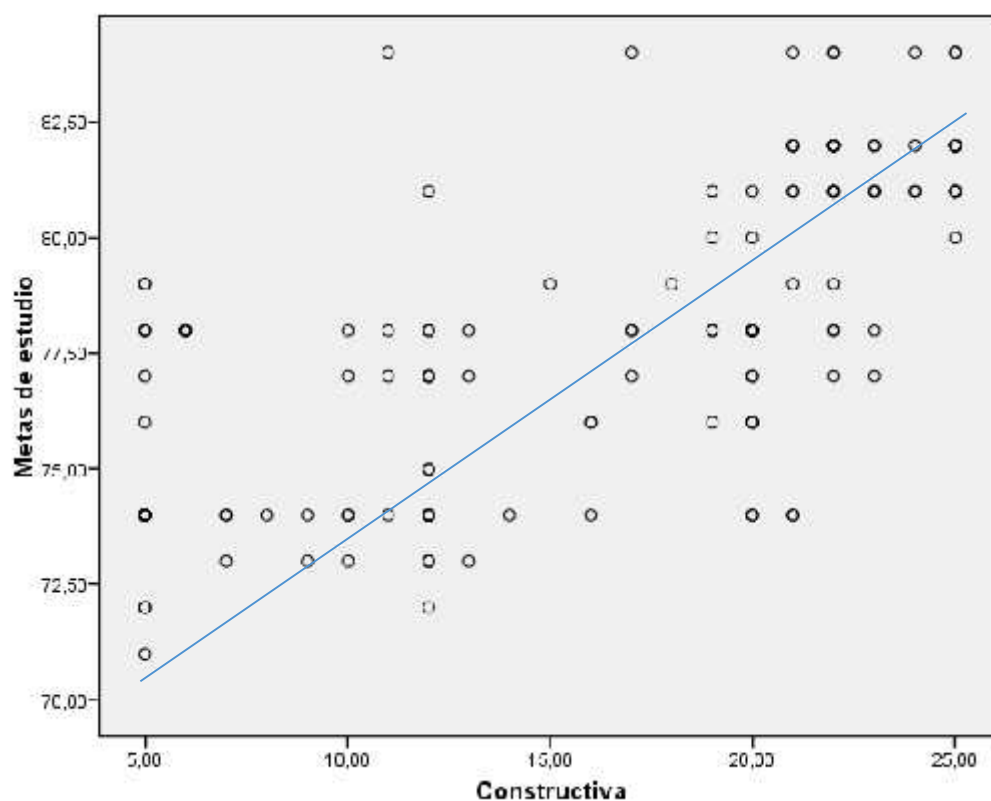
**Tabla 20**

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Estudio y la Concepción Constructiva del Aprendizaje.*

		Constructiva	Metas de estudio
Constructiva	Correlación de Pearson	1	,668(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	138	138
Metas de estudio	Correlación de Pearson	,668(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	138	138

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

De la tabla se aprecia que  $P=0.00 < 0.05$  rechazar Ho, por lo tanto aceptar H1 es decir La concepción constructiva de aprendizaje tiene una relación directa con las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I. Asimismo se aprecia que existe correlación positiva alta (0,66) entre la dimensión constructiva de las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio.



*Figura 11.* Distribución de la Correlación entre Metas de Estudio y la Concepción Reproductiva del Aprendizaje.

## - Hipótesis descriptivas

### Cuarta hipótesis de investigación

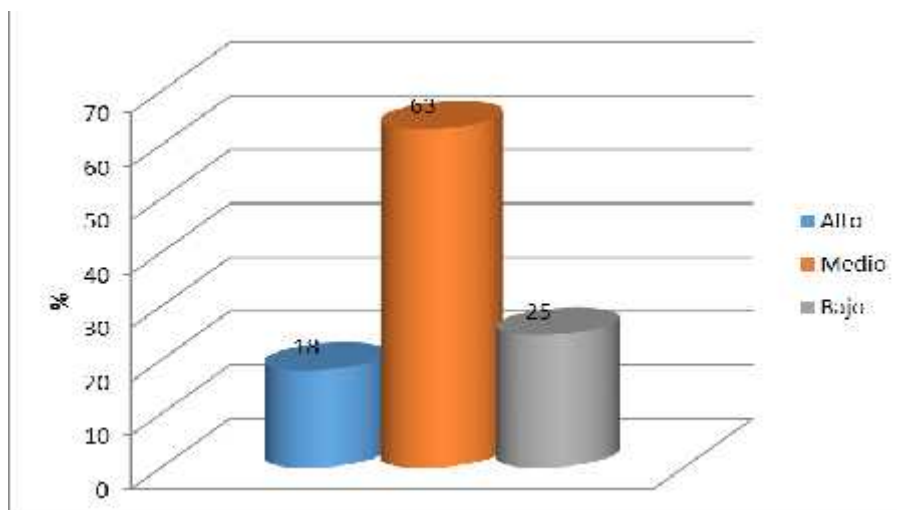
#### Hipótesis

Los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle presentan un desarrollo medio de las concepciones de aprendizaje en el semestre 2019-I.

**Tabla 21***Concepciones de Aprendizaje.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alto	25	18
Medio	79	57
Bajo	34	25
Total	138	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 18% presentan nivel alto en las concepciones de aprendizaje; el 57% presentan nivel medio en las concepciones de aprendizaje y el 25% presentan nivel bajo en las concepciones de aprendizaje. Por lo que se corrobora que el nivel medio de desarrollo de las concepciones de aprendizaje predomina entre los estudiantes del 1er, 3er y 5to ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la FCSYH durante el semestre 2019-I.

*Figura 12. Concepciones de Aprendizaje.*

### Quinta hipótesis de investigación

#### Hipótesis

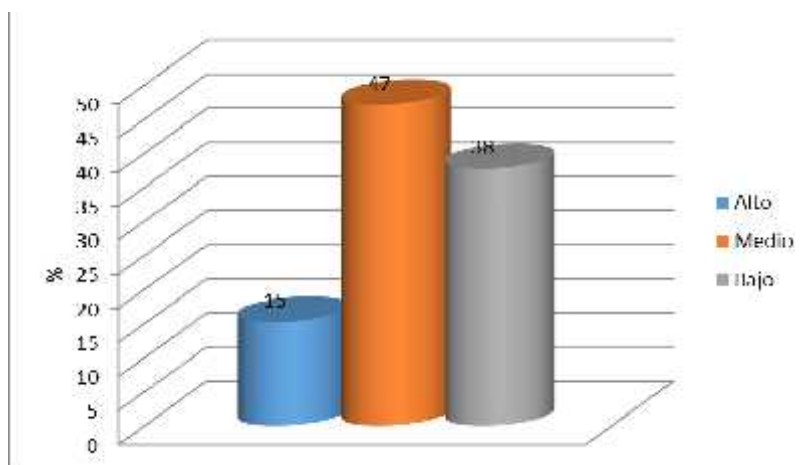
Los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle presentan un nivel medio de metas de estudio en el semestre 2019-I.

**Tabla 22**

*Metas de Estudio.*

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	21	15
Medio	65	47
Bajo	52	38
Total	138	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 15% presenta un nivel alto en las metas de estudio; el 47% presenta un nivel medio en las metas de estudio y el 38% presenta un nivel bajo en las metas de estudio. Por lo que se corrobora que el nivel medio de desarrollo de las metas de estudio predomina entre los estudiantes del 1er, 3er y 5to ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la FCSYH durante el semestre 2019-I.



*Figura 13. Metas de estudio.*

### 5.2.4.2 Hipótesis general de investigación.

Hipótesis

Ho: No existe correlación directa entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I (Ho: = 0)

H<sub>1</sub>: Existe correlación directa entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I (H<sub>1</sub>: 0)

Nivel de significación 0,05

Estadístico de prueba de Pearson

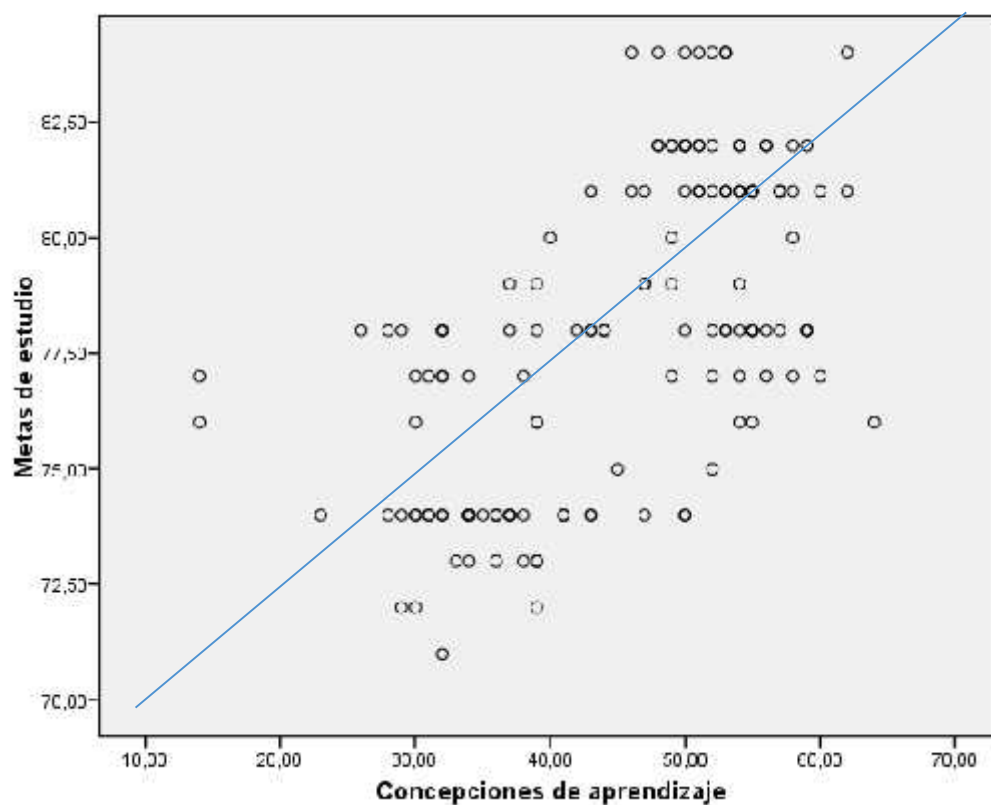
**Tabla 23**

*Coefficiente de Correlación de Pearson entre las Metas de Estudio y las Concepciones de Aprendizaje.*

		Constructiva	Metas de estudio
Constructiva	Correlación de Pearson	1	,597(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	138	138
Metas de estudio	Correlación de Pearson	,597(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	138	138

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

De la tabla precedente (ver tabla 23) se aprecia que dado que  $P=0,00 < 0,05$ , ello implica rechazar la  $H_0$ , por lo tanto aceptar la  $H_1$ , esto es que existe una correlación entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudio en los alumnos del 1er., 3er. y 5to. ciclo de las especialidades de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSYH) de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el semestre 2019-I. Asimismo se aprecia que existe correlación positiva moderada (0,59) entre las variables concepciones de aprendizaje y metas de estudios.



*Figura 14.* Distribución de Correlación entre las Metas de Estudio y las Concepciones de Aprendizaje.

### 5.3 Discusión

Según es sabido en la comunidad científica, y Martínez la ha documentado profusamente (2004: 25 y ss.), se pueden distinguir dos marcos teóricos recientes en el estudio del aprendizaje en el contexto académico: la concepción de aprendizaje desde las teorías cognitivas del procesamiento de la información, y el enfoque constructivista del aprendizaje.

Para la primera, según dicho autor, el aprendizaje depende del tipo de información presentada y de cómo el estudiante la procesa, por lo tanto su atención está puesta en el recorrido creativo del alumno, disminuyendo la importancia del producto final. Así, entre el estímulo y la respuesta se inserta un complejo proceso adquisición, elaboración, y reestructuración que incluye procesos de la memoria, procesos selectivos, y pensamiento, entre otros, describiendo el acto mental en fases de entrada, elaboración, salida o recuperación de la información. De esta manera se llega a la conclusión de que el aprendizaje no se produce de forma automática a partir de la enseñanza o de la exposición directa al estímulo, sino que tiene lugar principalmente a través del procesamiento activo y esforzado de la información por parte del alumnado, el cual debe percibir e interpretar las acciones de los profesores u otras fuentes de información, para que estas influyan en su desempeño.

La concepción constructivista, en cambio, considera al aprendizaje como un problema de descubrimiento personal, intrínsecamente motivado, durante el cual quien aprende responde a las necesidades ambientales considerando su estilo individual, la autorregulación y el aprendizaje reflexivo. De esta manera se aprende cuando el individuo es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que se pretende aprender desde la experiencia, los intereses y los conocimientos previos (Ibid.).

En este marco teórico es que se ha planteado la problemática de la presente tesis, siendo el mismo el que permite contextualizar la discusión de los resultados obtenidos.

Las evidencias empíricas han destacado que el nivel medio de desarrollo de la variable concepciones de aprendizaje como de la variable metas de estudios, y que con respecto a las mismas predomina la dimensión interpretativa del aprendizaje y las metas de aprendizaje entre los estudiantes respondientes a los instrumentos de colecta de datos. Esta conclusión es consistente con la reportada por Huairé y Arteta (2018) quienes en un estudio comparativo respecto a la tenencia de concepciones de aprendizaje entre 472 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, y 309 educandos de la Universidad San Ignacio de Loyola, encontraron que en la mayoría de los estudiantes encuestados de ambas universidades prevalecía la concepción interpretativa de aprendizaje, en desmedro de las concepciones directa y constructivista de aprendizaje. También los hallazgos coincidieron con los resultados obtenidos por Martínez (2000) en el estudio que explorara las concepciones de aprendizaje de un grupo de estudiantes del primer año de estudios en Pedagogía en una Universidad de Barcelona, España. En dicho estudio encontró que el 59% del total de estudiantes estudiados mostraba una dominancia interpretativa de aprendizaje, seguida de las concepciones directa y constructiva.

El resultado, en cambio, discrepaba con los hallazgos reportados por Rossel et al. (2017) que en un estudio sobre relación que existía entre las concepciones de aprendizaje y el desempeño académico de una muestra no probabilística e intencional conformada por 42 alumnos de las especialidades de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno observaron que predominaba entre los estudiantes encuestados la concepción constructiva o profunda de aprendizaje. Y también discrepaba con el resultado proporcionado por Giuliani et al. (2018) en un estudio que tuvo el propósito de analizar las concepciones de



aprendizaje de una muestra por conveniencia de 74 estudiantes del segundo año de carreras de profesorado de una universidad argentina, y donde encontraron que los educandos encuestados poseían una visión reproductiva del aprendizaje y un procesamiento cognitivo superficial por parte de los estudiantes participantes. Así como también lo hacía con el hallazgo registrado por Cabanillas (2015) en su estudio sobre la misma problemática en una muestra intencionada de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, que le reportó como conclusión la dominancia de la concepción reproductiva de aprendizaje entre los 69 estudiantes participantes en la investigación. La explicación teórica de tal discrepancia pareciera residir en parte en las características de la muestra trabajada, esto es que no fue probabilística, siendo además su tamaño pequeño; y en parte, puede atribuirse al hecho de que se trata de dos grupos muestrales, uno capitalino y otro provinciano, con diferente arraigo en las tradiciones teóricas del aprendizaje. Las características específicas de los entornos de aprendizaje y la formación profesional respectiva también pueden haber servido para que en ciertos casos prevalezca una u otra concepción de aprendizaje.

En cuanto a las metas de estudio, llamadas también metas académicas en otras investigaciones, los hallazgos de la presente tesis apuntalan que los estudiantes encuestados obtuvieron puntuaciones medias en las metas de estudio o académicas. El nivel medio de las metas encontrado discrepaba con los hallazgos reportados por Williams y Lara (2020) que en un estudio metodológico cuantitativo que tuvo el propósito de relacionar el sexo de los estudiantes con las metas académicas en una muestra por conveniencia de 74 estudiantes de la carrera de kinesiología de la sede Santiago de Chile de la mencionada universidad, reportaron que hombres y mujeres tuvieron puntuaciones altas en las metas académicas, diferenciándose en la jerarquía entre las mismas. Asimismo, difería de los resultados encontrados por Machuca (2017) y Cornelio (2017). En efecto, el

primero reportó una investigación cuantitativa sobre la relación que existía entre las metas académicas y el auto-concepto en una muestra estratificada y aleatorizada compuesta por 96 alumnos de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada, habiendo encontrado que los estudiantes encuestados poseían altos puntajes en metas académicas en general y en las metas de aprendizaje en particular, y un nivel moderado en las otras dos metas académicas. Por su parte, Cornelio reportó que en un estudio cuantitativo que tuvo la finalidad de establecer si existía relación entre las metas académicas y el desempeño académico de los 28 estudiantes del VII ciclo de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro, encontró que los estudiantes participantes presentaron un nivel alto de metas académicas; y que tuvieron una correlación positiva baja con el rendimiento académico de los estudiantes encuestados.

Por otra parte, se hace muy difícil cotejar los resultados donde prevalecen las metas de aprendizaje por sobre las metas de valoración social y las metas de logro o rendimiento, con los hallazgos de los estudios previos pues en un caso (Escrura et al., 2005) la investigación es básicamente correlacional relacionando dichas metas con las variables autoconcepto de las competencias y rendimiento académico, y muy secundariamente ofrece información sobre diferencias de grupo registrada en cuanto a sexo y ciclo de estudios en la extensa muestra estudiada; y en el otro caso (Chanca, 2014) se mantiene la misma perspectiva correlacional de las metas, solo que relacionándolas con las estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje, proporcionado también detallada información sobre las diferencias de grupo entre los estudiantes de Administración de Empresas y Turismo-Hotelería en cuanto a idénticas variables que el anterior estudio.

Por otra parte, los resultados reportados evidencian en una medida destacable que las concepciones implícitas o explícitas que los estudiantes portan a modo de conocimientos previos efectivamente influyen en la elección de las metas de estudio que

se trazan durante su permanencia en los claustros universitarios, y que estas varían en función del ciclo de estudios a que están asistiendo, de tal manera que los estudiantes noveles privilegian las metas de valoración social, mientras que los estudiantes que ya llevan más de un año de estudios conceden mayor importancia a las metas de aprendizaje y rendimiento. Lo cual resulta comprensible pues quienes se inician en la vida académica universitaria aspiran a quedar bien ante conocidos y familiares, mientras que los otros conceden mayor preferencia al dominio de los contenidos que se imparten en las aulas y/o a objetivos que valoricen su dedicación y esfuerzo. Y que las concepciones de aprendizaje que más inciden en aquellas son las de índole interpretativa, seguida de la concepción reproductiva y en menor medida la concepción constructivista.

Las correlaciones halladas evidencian, por tanto, que los estudiantes de ciencias sociales han escalado de concebir al aprendizaje como una memorización del material educativo, a una etapa en el cual la comprensión del significado del mismo adquiere relevancia, como estación previa a la aplicación de dichos conocimientos, habiendo ingresado, no obstante, a la etapa de transformación, reconstrucción y reelaboración de dichos conocimientos de modo activo y autónomo.

### **Conclusiones**

1. Existe una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre las concepciones de aprendizaje y las metas de estudios en el alumnado de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.N.E. Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I.
2. Existe una correlación negativa alta y estadísticamente significativa entre la dimensión reproductiva de aprendizaje y las metas de estudios en el alumnado de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.N.E. Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I.
3. Existe una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre la dimensión interpretativa de aprendizaje y las metas de estudios en el alumnado de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.N.E. Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I.
4. Existe una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre la dimensión constructivista de aprendizaje y las metas de estudios en el alumnado de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.N.E. Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I.
5. Existe un nivel medio de desarrollo de las concepciones de aprendizaje en el alumnado de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.N.E. Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I.
6. Existe un nivel medio de desarrollo de las metas de estudio en el alumnado de Historia, Geografía y Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.N.E. Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2019-I.

### **Recomendaciones**

1. Promover investigaciones similares en las otras especialidades de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la U.N.E.
2. Auspiciar investigaciones complementarias que involucren otras variables concurrentes que contribuyan a explicar la prevalencia de las metas de estudios diagnosticadas en el estudiantado de Historia-Geografía y Psicología-Filosofía.
3. Propender programas de intervención psico-pedagógicas tendientes a desarrollar las concepciones constructivistas de aprendizaje en el alumnado en la perspectiva de una mejora en la calidad del aprendizaje que coadyuve en la formación de estudiantes autónomos y estratégicos.
4. Desarrollar programas educativos que inculquen preferentemente metas de aprendizaje entre las creencias e ideas de la cultura estudiantil.

## Referencias

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A.M., Malmierca, J. L., y Brenlla-Blanco, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Beltrán, J. y, Genovard, C. (1996). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26, 3, 271-285.
- Cabanillas, G. (2015). *Concepciones y creencias sobre el aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, VRIUNSCH-Ayacucho.
- Chanca, G. (2014). *Metas académicas en relación a estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis de maestría). EPG-UNE, Lima.
- Cornelio, J. (2017). *Motivación de metas académicas y rendimiento académico en estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro, Chimbote, 2017* (Tesis de maestro). Universidad San Pedro, Chimbote-Perú.
- Corral de Zurita, N. y, Leite, A. E. (2002). Metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios. *Ciencia y Técnica*, Instituto de Ciencias de la Educación. Argentina.
- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H., y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114.
- Durán Aponte, E., y Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas,

persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria.

*Revista de Docencia Universitaria*, 13(2) 189-205.

- Durán Aponte, E., y Arias-Gómez, D. (2015). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 23-36.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. y, Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 549-563.
- 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.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- 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*, 0, 461-475.
- Escurre, L., Delgado, A., Guevara, G. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas y el rendimiento académico en universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1). 82-106.
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 4(6).
- Gargallo, B., Garfella, P., y, Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordon* 56(3), 45-57.
- Giuliani, M., Di Mauro, M., Ferreiro, J., Varela, V., y García, M. (2018). Un estudio de las concepciones de aprendizaje de los futuros profesores de ciencias en su etapa inicial de formación. *Revista Docencia Universitaria*, 19(2), 31-47.

- Gonzales Cabanach y, Valle Arias (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y de autorregulación académica. *Psicothema*, 2(1), 35-45.
- Gonzales Cabanach, Valle Arias et. al. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas. *Psicothema*, 18(1), 11-24.
- Greene, B. A., y, Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., y, Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., y, Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Hayamizu, T. y, Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perception of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 904-915.
- Huaire, E., & Arteta, H. (2018). Diferencias en las concepciones sobre el aprendizaje que adoptan los estudiantes de una universidad privada y pública de Lima. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 10 (2), 1-12.
- Kerlinger, F. y, Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc-Graw Hill.
- Machuca (2017). *Las metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de una universidad privada* (Tesis de maestro). Universidad Marcelino Champagnat, Lima-perú.
- Malagón, M. (2018). Concepciones sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas. *Informador Técnico*, 82(1), 108-119.
- Martínez-Fernández, J.R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio*



*conceptual en estudiantes universitarios de Psicología* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

- Martínez-Fernández, J.R. (2007). Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de Psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Marton F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Education Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. I: Outcome and process: *British Journal of Educational Research*, 46, 4-11.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions in the world around us: *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Mason, R., y Lind, D. (2006). *Estadística para Administración y Economía*. España: Alfaomega.
- Mendoza, M. (2016). *Estrategias de aprendizaje en relación a las metas académicas en universitarios de Turismo y Hotelería* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación, Lima-Perú.
- Navas, L., Soriano, J.A., Holgado, F.P., y Jover, I. (2016). Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 19(1), 267-285.
- Olson, D.R., & Bruner, J.S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D.R. Olson & Torrance. *The Handbook of Education and Human Development*, 9-17. Oxford: Blackwell.
- Pagano, R. (2011). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. México: CENGAGE Learning.

- Pérez, M.V.; Díaz, A.; Gonzales-Pienda, J.; Nuñez, J.C.; Rosario, P. (2009). Escala de metas de estudios para estudiantes universitarios. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3).
- Pérez, V.M.V., Valenzuela, C. M. F., Díaz, M. A., González-Pienda, J. A. y, Núñez, P. J. C. (2010). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychological*, 10(2), 441-449.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education theory, research and applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr & P R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* , 7, 371-402). Greenwich: CT JAI Press.
- Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 244(4), 407-423.
- Pozo, J.I. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo & C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Cap 4, 87-108. Madrid: Santillana.
- Recio, M. y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- 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.
- Rossel, M.,Gómez,I., Bonifaz,B., y Lujano, Y. (2017). Concepción del aprendizaje y

- desempeño académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 6(2), 144-152.
- Ruiz-Esteban, C., Méndez, I., y Díaz-Herrero, Á. (2018). Evolución de las metas académica en función del sexo y la edad y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes murcianos. *Education Siglo XXI*, 36 (3), 319-332.
- Saljo, R. (1979). *Learning in the learners' perspective. I: Some common sense conceptions*. Reports from the Institute of Education. University of Goteborg, # 76.
- Salkind, N. (2006). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sandoval, J. (2015). Concepción de aprendizaje, estrategias meta cognitivas y experticia disciplinar en estudiantes universitarios de Psicología. *SUMMA PSICOLÓGICA UST*, 12(2), 19-29.
- Sandoval; J., & Pérez-Zapata, D. (2017). Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios de la Carrera de Psicología del extremo norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-11.
- Sarramona, J. (2007). *Investigación y Estadística aplicada a la educación*. España: Ediciones CEAC.
- Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Solís, D. M. (2011). *Metas académicas y factores motivacionales –área Inglés- en alumnos de 4to año de una institución pública- Callao* (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of Phenomenography. *Higher Educational Research and Development*, 16(2), 159-171.
- Torrano, F., y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos, Extraordinario 1*, 97-115.

- Tynjala, P. (1997). Developing educational students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7(33), 277-292.
- Tynjala, P. (1999). Toward expert knowledge? A comparison between a constructivist and traditional learning environment in the University. *International journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Valle, A., Cabanach, R. G, Rodríguez, S, Núñez, J. C. y, González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*. 18(2), 165-170.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J., González-Pienda, J.A. y, Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional*, 2, 31-40.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., Rodríguez, S, González-Pienda, J. A. y, Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 40(1), 111-122.
- Van Rossum, E. J. & Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Williams, C., y Lara, J. (2020). Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae. *Fundación en Educación*, 23(6), 317-323.

## **Apéndices**

### Apéndice A. Ficha Técnica de Concepciones de Aprendizaje

1. Nombre : Concepciones de Aprendizaje (CONAPRE).
2. Autor : Martínez Fernández, J. R.
3. Año : 2004
4. Administración : Individual y colectiva
5. Duración : 10 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Diagnóstico de las concepciones de aprendizaje.
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El Cuestionario está constituido por 14 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:
  - I. Concepción Directa, constituida por 04 ítems.
  - II. Concepción Interpretativa, constituido por 05 ítems
  - III. Concepción Constructiva, constituida por 05 ítems.
10. Campo de aplicación : Estudiantes universitarios.
11. Material de la prueba : Manual de Aplicación; donde se incluye todo lo necesario para la administración, calificación, interpretación y diagnóstico de concepciones de aprendizaje.  
 Hoja de respuestas; que contiene el protocolo de los enunciados como los respectivos casilleros para las marcas de los sujetos que serán una “X” en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas del nivel de acuerdo con 5 opciones: nunca (1), pocas veces (2), regularmente (3), muchas veces (4), siempre (5).

### Apéndice B. Ficha Técnica de Metas de Estudio

1. Nombre : Cuestionario de Metas Académicas. Validación
2. Autores : Durán-Aponte, E., y Arias-Gómez, D.
3. Año : 2015
4. Administración : Individual y Colectiva
5. Duración : 15 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Diagnóstico de las metas que se plantean los alumnos en el aprendizaje académico
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El test está constituido por 16 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:
  - I. Metas de aprendizaje, constituido por 7 ítems.
  - II. Metas de logro, constituido por 4 ítems
  - III. Metas de valoración social, constituido por 5 ítems.
10. Campo de aplicación : Estudiantes universitarios.
11. Material de la prueba : Hoja que contiene el protocolo de los enunciados como los respectivos casilleros para las marcas de los sujetos que serán una “X” en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas graduales de frecuencia desde TOTALMENTE EN DESACUERDO (1) hasta TOTALEMENTE DE ACUERDO (5).

### Apéndice C. Cuestionario Concepciones de Aprendizaje (CONAPRE).

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Tener información de algún contenido y saber exactamente cuándo utilizarla					
2	Analizar situaciones y procesos académicos, y aplicarlos en otros contextos de la vida					
3	Memorizar información para ser aplicada.					
4	Considerar diversas perspectivas y posibilidades de resolver un problema.					
5	A partir de nuevos acontecimientos, producir una nueva perspectiva del mundo desde una posición personal.					
6	Leer y releer dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.					
7	Comprender los contenidos académicos y aplicarlos en las situaciones de cada día.					
8	Hacer cambios, transformación y/o crecimiento personal en la percepción de uno mismo, a partir de la información aprendida.					
9	Saber reproducir una información y comprender su significado.					
10	Recordar una información para repetirla en un examen.					
11	A partir de nueva información, planearte retos personales que te permitan pensar sobre las cosas que haces y el cómo las haces.					
12	Aplicar información del pasado a nuevas situaciones.					
13	Relacionar información diferente y hacer inferencias.					
14	Tratar de memorizar toda la información, tal cual en tu cabeza.					



### Apéndice D. Cuestionario Metas Académicas

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	Para mí es interesante resolver problemas/tareas.					
2	Me gusta ver cómo voy avanzando.					
3	Me gusta conocer muchas cosas.					
4	Me gusta el desafío que plantean los problemas o tareas difíciles.					
5	Me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.					
6	Soy muy curioso/a.					
7	Me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).					
8	Me siento muy bien cuando resuelvo problemas o tareas difíciles.					
9	Quiero ser elogiado/a por mis padres y profesores.					
10	Quiero ser valorado/a por mis amigos.					
11	No quiero que mis compañeros se burlen de mí.					
12	No quiero que mis profesores me critiquen.					
13	Quiero que la gente vea lo inteligente que soy.					
14	Deseo obtener mejores notas que mis compañeros.					
15	Quiero obtener buenas notas.					
16	Quiero sentirme orgulloso/a de obtener buenas notas.					

## Apéndice E. Validación de Contenido por Juicio de Expertos del Cuestionario

### Concepciones de Aprendizaje

**Estimado(a) Señor(a) Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A =** para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D =** para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**- Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: SEGUNDO MANUEL MUDARRA VILLACORTA

Área(s) de experiencia profesional: DOCENCIA



Firma

DNI/Nº 32930065

**Estimado(a) Señor(a) Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

**DATOS DEL EXPERTO**

Nombres y apellidos del experto: David Saulo Pajuelo Llashag

Área(s) de experiencia profesional: Docencia, Gestión e investigación



Mtr. David S. Pajuelo Llashag  
D.N.I 41368881

**Estimado(a) Señor(a) Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems, así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.** -Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.** - Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

**DATOS DEL EXPERTO**

Nombres y apellidos del experto: Magda Marianella Tazzo Tomas

Área(s) de experiencia profesional: Investigación, Gestión y Docencia Universitaria



Firma

DNI N° 08861653

**Estimado(a) Señor(a) Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.


**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: JUAN Z. Gutiérrez Gutiérrez

Área(s) de experiencia profesional: Investigación y Docencia

  
Firma

DNI N° .....06134239.....

**Estimado(a) Señor(a) Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

**DATOS DEL EXPERTO**

Nombres y apellidos del experto: Isulina Luzmila Roque Rivera

Área(s) de experiencia profesional: Docencia e investigación universitaria

Área(s) de experiencia profesional: Docencia e investigación universitaria



---

Firma  
DNI N° 06190985



## Apéndice F. Formato de Validez de Contenido del Cuestionario Concepciones de Aprendizaje

	Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Observaciones / Sugerencias
		A	D	A	D	A	D	
<b>D1: Nombre: Concepción directa de aprendizaje</b>								
1	Memorizar información para ser aplicada							
2	Leer y releer dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla							
3	Recordar una información para repetirla en un examen							
4	Tratar de memorizar toda la información, tal cual en tu cabeza							
<b>D2: Nombre: Concepción interpretativa de aprendizaje</b>								
1	Tener información de algún contenido y saber exactamente cuándo utilizarla							
2	Considerar diversas perspectivas y posibilidades de resolver un problema							
3	Saber reproducir una información y comprender su significado							
4	Aplicar información del pasado a nuevas situaciones							
5	Relacionar información diferente y hacer inferencias							
<b>D3: Nombre: Concepción constructiva de aprendizaje</b>								
1	Analizar situaciones y procesos académicos, y aplicarlos en otros contextos de la vida							
2	A partir de nuevos conocimientos, producir una nueva perspectiva del mundo desde una posición personal							
3	Comprender los contenidos académicos y aplicarlos en las situaciones de cada día							
4	Hacer cambios, transformación y/o crecimiento personal en la percepción de sí mismo							
5	A partir de nueva información, plantearte retos personales que te permitan pensar sobre las cosas que haces y el cómo las haces.							

## Apéndice G. Validación por Juicio de Expertos del Cuestionario Metas Académicas

### Estimado/a Sr (a). Profesional:

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable METAS ACADÉMICAS.

Su evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

\***Pertinencia**.- Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

\***Relevancia**.- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

Le agradecemos de antemano su participación.


### DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos del experto: Mg. Isolina Luzmila Roque Rivera

Formación académica: Mg. en Ciencia de la Educación

Área(s) de experiencia profesional: Docencia en Investigación

Tiempo: 22 años

  
DNI N° 06190985



**Estimado/a Sr (a). Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **METAS ACADÉMICAS**.  
 Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las **dimensiones** de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A =** para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D =** para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**


**DATOS DEL EXPERTO**

Nombres y apellidos del experto: Jorge Reyes Blacido

Formación académica: Docente

Área(s) de experiencia profesional: Didáctica Universitaria y investigación

Tiempo: TC DE 30 AÑOS

  
 DNI N° 06805836

**Estimado/a Sr (a). Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **METAS ACADÉMICAS**.  
 Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**- Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y /o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

**DATOS DEL EXPERTO**

Nombres y apellidos del experto: MAGDA MARIONGUA TAZZO TOMAS

Formación académica: DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Área(s) de experiencia profesional: EDUCACION Y GESTION

Tiempo: 30 años

  
 DNI N° 03861653

**Estimado/a Sr (a). Profesional:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **MEJAS ACADÉMICAS**.  
 Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a **pertinencia**, **relevancia** y **claridad**, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras **A** y **D** respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

\***Pertinencia**.- Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

\***Relevancia**.- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

**DATOS DEL EXPERTO**

Nombres y apellidos del experto: Arz María Humbardora Coll Cordero

Formación académica: Doctor en Ciencias De la Educación

Área(s) de experiencia profesional: Educación y Gestión Pública

Tiempo: 20 años

  
 DNI N°



**Estimado Colega:**

Ud. ha sido seleccionado como integrante del panel de expertos que tiene el trabajo de evaluar los ítems del instrumento que mide la variable **METAS ACADÉMICAS**.

Vuestra evaluación calificará tres aspectos de lo que en la comunidad científica se conoce como **Validez de Contenido**: la **pertinencia\*** y la **relevancia\*** de cada ítem para medir dicha variable y/o las dimensiones de la misma, así como la **claridad** en la formulación de cada ítem.

En la siguiente página aparecen el número total de ítems así como la agrupación de los mismos en las respectivas dimensiones con sus correspondientes definiciones conceptuales. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado tres (3) columnas correspondientes a pertinencia, relevancia y claridad, cada una de las cuales está provista de dos casilleros con las letras A y D respectivamente.

Se le pide que elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere adecuada, según la siguiente sugerencia:

**A** = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**D** = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la variable y/o la respectiva dimensión de esta.

**\*Pertinencia.**-Refiere la idoneidad de los ítems para medir adecuadamente el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**\*Relevancia.**- Refiere la representatividad de los ítems para medir el constructo y/o una determinada dimensión de éste.

**Le agradecemos de antemano su participación.**

**DATOS DEL EXPERTO**

Nombres y apellidos del experto: Luis Aaron Heredia Solari

Área(s) de experiencia profesional: Gestión Pública

  
Firma

DNI N° 06797430

## Apéndice F. Formato de Validez de Contenido del Cuestionario

### Metas Académicas

	Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Observaciones / Sugerencias
		A	D	A	D	A	D	
<b>D1: Nombre: Metas de aprendizaje</b>								
1	Estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles							
2	Estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles							
3	Estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas							
4	Estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)							
5	Estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando							
6	Estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos							
7	Estudio porque me gusta conocer muchas cosas							
<b>D2: Nombre: Metas de refuerzo social</b>								
1	Estudio porque quiero ser valorado por mis amigos							
2	Estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace							
3	Estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy							
4	Estudio porque quiero ser elogiado por mis adre y profesores							
5	Estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.							
<b>D3: Nombre: Metas de logro</b>								
1	Estudio porque quiero terminar bien la carrera							
2	Estudio porque quiero obtener buenas notas							
3	Estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro							
4	Estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas							