

Estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes de carreras de deporte y perfil no deportivo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Learning strategies and motivation in students of sports careers and non-sports profile of the Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

*Damaris Hernández Gallardo, **Ricardo Arencibia Moreno, *Beatriz Araceli Moreira Macías, **María Sol Ordoñez Zambrano, ***Marta Linares Manrique

* Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador), ** Universidad Técnica de Manabí (Ecuador), *** Universidad de Granada (España)

Resumen. Introducción. El trabajo asume como objetivo: valorar las estrategias de aprendizaje y la motivación en los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, estableciendo diferencias entre aquellos que cursan carreras de perfil deportivas y no deportivas. Metodología. La investigación constituye un estudio descriptivo y correlacional. Participaron 566 sujetos seleccionados mediante muestreo incidental. Se aplicó el cuestionario MSLQ. La valoración estadística se realizó con el programa SPSS 23, se determinó la media aritmética, desviación estándar y moda, el coeficiente de asimetría de Fisher, el índice sumativo de las respuestas al cuestionario según las dimensiones, las micro variables y variables; el test Chi-cuadrado se utilizó para diferencias significativas entre respuestas de estudiantes de carreras deportivas y no deportivas, y el coeficiente de correlación de Spearman para las asociaciones entre variables. Resultados. El valor medio (\bar{x}) de la variable motivación se ubica $3,52 \pm 0,77$, con una moda ($Mo(X)$) de 3. En la variable estrategia de aprendizaje la \bar{x} es $3,95 \pm 0,64$ y la ($Mo(X)$) es 4, y no existen diferencias significativas entre carreras. La correlación entre las variables estudiadas es elevada. Discusión y conclusiones. La motivación académica se encuentra afectada en todos sus componentes: los de valor, los de expectativa y los afectivos, el componente de más bajos resultados es la valoración de la tarea. En las Estrategias de aprendizaje se tuvo en cuenta las micro variables estrategias cognitivas y metacognitivas y las estrategias de administración de recursos con los mejores resultados ambas que la motivación.

Palabras Claves: Estrategias de aprendizaje, motivación, aprendizaje significativo, MSLQ, estudiantes universitarios.

Abstract. Introduction. The work assumes as an objective: to assess the learning strategies and motivation in the students of the Educational Sciences Faculty of the Eloy Alfaro Lay University of Manabí, establishing differences between those who study sports and non-sports careers. Methodology. The research constitutes a descriptive and correlational study. 566 subjects selected by incidental sampling participated. The MSLQ questionnaire was applied. The statistical evaluation was carried out with the SPSS 23 program, the arithmetic mean, standard deviation and mode, Fisher's asymmetry coefficient, the summative index of the answers to the questionnaire according to the dimensions, the micro variables and variables were determined; the Chi-square test was used for significant differences between responses of students from sports and non-sports careers, and the Spearman correlation coefficient for the associations between variables. Results. The mean value (\bar{x}) of the motivation variable is 3.52 ± 0.77 , with a mode ($Mo(X)$) of 3. In the learning strategy variable, \bar{x} is 3.95 ± 0.64 and the ($Mo(X)$) is 4, and there are no significant differences between races. The correlation between the variables studied is high. Discussion and Conclusions. Academic motivation is affected in all its components: those of value, those of expectation and the affective ones, the component with the lowest results is the evaluation of the task. In the Learning Strategies, the micro variables cognitive and metacognitive strategies and resource management strategies were taken into account, with the best results, both than motivation.

Keywords: Learning strategies, motivation, meaningful learning, MSLQ, university students.

Fecha recepción: 18-09-22. Fecha de aceptación: 02-01-23

Damaris Hernández Gallardo

hernandez.gallardo@uleam.edu.ec

Introducción

En el contexto universitario actual es una prioridad la formación de profesionales competentes con actitudes y valores que promuevan el desarrollo sostenible, capaces de responder adaptativamente a las exigencias de una sociedad cambiante, condición que ha incrementado el interés por la calidad del aprendizaje de los estudiantes, donde estos como entes activos en la adquisición de nuevos conocimientos, deben poner en práctica los procesos metacognitivos “saber qué” (conocimiento metacognitivo) y el “saber cómo” (control metacognitivo) y ser capaz de aprender, crear, resolver problemas, pensar de manera crítica, desaprender y reaprender, de manera consecuente con el medio ambiente en que vive, lo que requiere reconocer y controlar su propio proceso de aprendizaje y el alcance de sus metas. (Osse & Jaramillo, 2008; Francesc,

2009; Vidal & Fernández, 2015; Garcés, Montaluisa & Salas, 2018; Vera, Poblete & Diaz, 2019; Rojas-Ciudad & Esquerre-Ramos, 2021; García-Álvarez, González-Rivas, Marín & Soto, 2022).

Sin embargo, el proceso de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades varía en los individuos, así, considerando la teoría del conocimiento basado en la experiencia desarrollada por Kolb (1984) citado por Camarero et al. (2000, p. 615) y Posso et al. (2026, p. 240) “... incluye dos formas opuestas de adquirir información, la conceptualización abstracta y la experiencia concreta, y dos maneras de usarla, la observación reflexiva y la experimentación activa”, y en correspondencia los autores antes mencionados asumen los estilos de aprendizaje propuestos por Peter Honey y Allan Mumford en 1986 y Alonso, Gallego y Honey en 1996, tales son: activo, reflexivo, teórico y pragmático, los que van a influir en la se-

lección de las estrategias de aprendizaje, como procesos individualizados y dependientes de diversos factores socio-demográficos, psicológicos y de las características académicas, con vínculo con el género, la edad, la orientación recibida, el nivel educativo, profesión de los padres, la motivación, la carrera seleccionada, el nivel de exigencia de la tarea, la modalidad de estudios, entre otros (Freiberg & Fernández, 2015; Álvarez, Coneo & Amed, 2019; Freiberg, Ledesma & Fernández, 2017; Carrillo, 2017).

Por otra parte, aunque se hace difícil encontrar en la literatura un consenso acerca de estilos de aprendizaje según las carreras universitarias (Serra-Olivares, Muñoz, Cejudo & Gil, 2017; Freiberg, Ledesma & Fernández, 2017; Carrillo, 2017; Cardoso, Molano-Sotelo, Moreno-Jiménez, Vera-Rivera & Peña, 2018; Trelles, Alvarado & Montánchez, 2018; Álvarez, Coneo & Amed, 2019; Gómez Terán, Garza-González, Hernández-Castañón, Castrejón-Reyes & Cortés-Heredia, 2019), se debe tener en cuenta que en el estilo activo "... los estudiantes se caracterizan por ser animadores, espontáneos, arriesgados, creativos, innovadores, y participativos. Tienen facilidad para trabajar en grupo, y disfrutan de las nuevas experiencias..." (Serra-Olivares, Muñoz, Cejudo & Gil, 2017, p. 62), coincidente con los rasgos del alumnado de carreras de Educación Física y Deporte entre los que predomina el entusiasmo por la práctica de diferentes naturalezas y la competitividad, así como la tendencia al trabajo en equipo para su ejecución, por otro lado, si se considera que las formas de enseñanza en la universidad actual estimula la adquisición de contenidos teórico-prácticos novedosos, y motiva al estudiante a través de diferentes actividades y tendencia a la búsqueda de la originalidad desde las dinámicas de grupos (Bou-Sospedra, González-Serrano, & Alguacil, 2021, p. 231, se puede identificar una coincidencia en el modo de adquisición del conocimiento y las vías de impartición en el nivel universitario respecto al citado estilo activo, por tanto, es de esperar un predominio de este en los sujetos de la licenciatura en estudio respecto a otras carreras de modelo pedagógicas, en las que prima la construcción del conocimiento sobre la base del conocimiento teórico y de la adopción de esquemas analíticos mentales, que en sí marcan las diferencias respecto a las estrategias de aprendizajes que se asumen.

Las estrategias de aprendizaje en su condición procedimental tienen carácter voluntario e intencional de acuerdo con Maureira et al. (2019), y se asumen para el logro de los resultados de aprendizaje desde habilidades cognitivas, entendiendo por tal el aprender a aprender, codificar, comprender y recordar la información según metas de aprendizaje propuestas, a la par, las metacognitivas complejas, aceptadas como estrategias para el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos, que en general conducen a identificar, interpretar y adoptar la información acorde a los objetivos curriculares o de interés personal, todo mediado por la experiencia del individuo y la motivación. (Salazar & Heredia, 2019; Alarcón, Alcas, Alarcón, Nati-

vidad & Rodríguez, 2019; Cuenca, García Ferriz & Tortosa, 2021).

Varias son las investigaciones que vinculan directamente el aprendizaje estudiantil con las estrategias de aprendizaje y los factores afectivos motivacionales, así, los estudiantes con elevados niveles de motivación se encuentran más involucrados en sus procesos de aprendizaje, y la adopción de estrategias para la adquisición del conocimiento son más diversa, lo que se refleja en un mejor el rendimiento académico, aunque este último es un fenómeno multicausal que enlaza los métodos de enseñanza del docente y los estilos de aprendizaje del alumno, y la motivación se yergue como la piedra angular para el éxito o el fracaso. De hecho, diversos autores señalan que los alumnos más motivados aprenden más rápido y más eficazmente, es por ellos que el docente debe llegar al aprendizaje significativo a través de la motivación, para transformar el aula en un espacio de participación, interacción y colaboración. (Vera, Poblete & Días, 2019; Ardisana, 2012; Rinaudo, Chieche & Donolo, 2003); Campos, González & Castañeda, 2019; Froment, García, Bohórquez & Checa, 2021; Sabogal, Barraza, Hernández & Zapata, 2011; Bou-Sospedra, González-Serrano & Alguacil, 2021).

La motivación se relaciona al valor de la actividad cognitiva y con el sentimiento de competencia hacia ella, también con los motivos que activan los recursos cognitivos en el logro del aprendizaje, al respecto Canizales et al., (2020, p. 213) señalan "... los estudiantes son potenciales aprendices autorregulados, entendidos como aquellos que saben administrar su proceso de E-A porque están motivados, se conocen y son capaces de utilizar estrategias cognitivas, para potenciar su rendimiento académico..." (p. 213), y más específicamente se vincula a la motivación intrínseca, determinada por factores internos como la orientación vocacional, desarrollo personal, metas vinculadas a la adquisición de conocimientos, es decir, por el interés de aprender. Por otra parte, la motivación extrínseca, condicionada por factores externos, entre ellos, la inserción laboral, mejoras económicas, promoción académica, lograr reconocimiento, obtener buenas notas, en este caso la acción de estudiar se realiza para satisfacer otros motivos o metas, en sí constituye una reacción de estímulo recompensa. (González-Benito, López-Martin, Expósito-Casas & Moreno-González, 2021; Ardisana, 2012).

Existe una generalización marcada a que los estudiantes orientados más intrínsecamente tienden a obtener mejores resultados académicos que los que presentan una motivación extrínseca, a la par, se plantea que en los estudiantes la motivación intrínseca se desarrolla a partir de la extrínseca y ambas se complementan para mejorar los hábitos de estudio, siendo la evaluación un factor importante para ello. (Campos, González & Castañeda, 2019; González-Benito, López-Martin, Expósito-Casas & Moreno González, 2021; Siguenza, Sarango & Castillo, 2019; Bruno, Fernández & Stover, 2020; Cobeña & Moya, 2019).

En el Ecuador autores como García et al., (2017) y

Henríquez (2020) han reportado un bajo nivel académico de los egresados, dada su incapacidad para respaldar los estándares mínimos del conocimiento en las disciplinas básicas del campo profesional, y a la par, dentro del propio proceso de enseñanza aprendizaje deficiencias en la utilización de métodos que favorezcan la producción científica y carencia de motivación de los profesores, desinterés de los estudiante por la actividad académica, insuficientes hábitos de estudio y lectura, falta de concentración y bajo rendimiento académico.

Además, se ha generalizado el criterio acerca de que los estudiantes de las carreras que combinan el perfil pedagógico y el deportivo son los de los peores hábitos de lectura, condición que se asocia a un rendimiento académico más bajos, falta de interés acerca de la teoría y la búsqueda de información, lo que limita el enriquecimiento del intelecto, el vocabulario, la comprensión e interpretación lectora, con pérdidas de los estímulos para la reflexión y mejora de la ortografía, a par se reporta una relación entre el género y el rendimiento académico, señalando que las mujeres presentan un rendimiento mayor al de los hombres y también mejores hábitos de lectura que estos últimos (Bejarano & Fonseca, 2020; Garbanzo, 2003; Elche, Sánchez García & Tubero, 2019; Henríquez, Catillo & Tubat, 2020).

Lo antes planteado conlleva a la necesidad de desarrollar acciones didáctico pedagógicas que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo, y que el estudiante sea capaz de gestionar su propio conocimiento, más cuando el currículo de Ciencias de la Educación en Ecuador responde al paradigma constructivista, siendo importante destacar las diferencias entre la carrera de Pedagogía de la Edu-

cación Física y Deporte, mayoritariamente compuesta por individuos del género masculino, respecto al resto de las carreras también de corte pedagógico, en correspondencia se asume como objetivo de la presente investigación: valorar las estrategias de aprendizaje y la motivación en los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, estableciendo diferencias entre aquellos que cursan carreras de perfil deportivas y no deportivas.

Metodología

Tipología de investigación

La investigación que se presenta constituyó un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional y de corte transversal en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Ecuador, en el período académico 2021-2022.

Población y muestra

Se adopta como población de estudio a todos los estudiantes activos de las seis carreras universitarias de la facultad Ciencias de la Educación de la ULEAM, con un total de 1908 individuos, de los cuales 566 sujetos accedieron voluntariamente a formar parte de la investigación. (Tabla 1). La edad promedio es 22 años, las femeninas son ligeramente mayores que los masculinos, con media de edad en las primeras de $22,42 \pm 6,39$ y en los segundos de $22,16 \pm 5,5$ años, el 38,4% son adolescentes con edades de 17 y 18 años, el 58,4% en el rango de 19 a 30 años y el resto, con un valor de 6,8 %, como adultos maduros y límite superior de 50 años.

Tabla 1.

Matrícula por carreras. Facultad Ciencias de la Educación y participantes

Matrícula por Carreras	Mujeres	%	Hombres	%	Total	% del total general
Pedagogía de la Actividad Física y Deportes	86	26,9	264	73,1	320	16,8
Pedagogía de los Idiomas nacionales y extranjeros	208	74,0	73	26,0	281	14,7
Pedagogía de la Lengua y la Literatura	243	73,0	90	27,0	333	17,5
Educación Inicial	353	98,3	6	1,7	359	18,8
Educación Básica	261	71,7	103	28,3	364	19,1
Educación Especial	227	90,4	24	9,6	251	13,2
Total	1378	72,2	530	27,8	1908	100,0
Participantes por Carreras	Mujeres	%	Hombres	%	Total	% del total de la muestra
Pedagogía de la Actividad Física y Deportes	62	28,5	155	71,6	217	39,2
Pedagogía de los Idiomas nacionales y extranjeros	63	75	21	25	84	15,3
Pedagogía de la Lengua y la Literatura	58	85,2	10	14,7	68	12,4
Educación Inicial	71	100,0	0	0,0	71	12,8
Educación Básica	32	68	15	32	47	7,6
Educación Especial	75	94,3	4	6,6	79	14,4
Total	361	63,7	205	36,2	566	100,0
Carrera de Deporte	62	28,5	155	71,6	217	38,3
Carreras No deportivas	299	87	50	13	349	61,6
Total	361	63,7	205	36,2	566	100,0

Los sujetos en estudio se dividieron en dos grupos tomando como criterio el que pertenecieran o no a la carrera de perfil deportivo denominada como Pedagogía de la Actividad Física y Deportes, la que constituye un grupo y el segundo grupo constituido por las carreras Pedagogía de los Idiomas nacionales y extranjeros, Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Educación Inicial, Educación Básica y Educación Especial consideradas como carreras de perfil

no deportivo, además para el análisis se tuvo en cuenta el género para establecer comparaciones entre la población femenina y masculina, las primeras con una representación mayor 63,7% que los segundos que representan 36,2% del total. (Tabla 1)

Técnica, instrumento y procedimiento de recolección datos

Se utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias

de Aprendizaje –MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ, por sus siglas en inglés) propuesto inicialmente por Pintrich et al., en 1988 y validado por Sabogal et al (2011), centrado en las perspectivas definidas por el propio alumno sin considerar el estado de opinión de profesores. El cuestionario consta de dos sesiones que permiten “...abordar de manera integral los aspectos afectivo motivacionales y los cognitivos (estrategias) de aprendizaje” de acuerdo Rinaudo et al (2003, pág. 40), con un rango de respuesta tipo Likert a 40 ítems en las

clases de 1: nunca, 2: pocas veces, 3: algunas veces, 4 muchas veces y 5: siempre; en la sumatoria final se unen en una misma columna los dos últimos valores.

Se siguió la agrupación propuesta por el propio autor (págs. 7, Tabla 2), aunque la columna nominada como “factores hallados”, se le atribuyó el nombre de “dimensión” (Tabla 2). De igual forma se determinó la consistencia interna de los datos respecto a las variables categóricas y dimensiones.

Tabla 2.

Variables, micro variables y dimensiones utilizadas en el trabajo. Estructura para la ejecución del diagnóstico

Variable	Microvariable	Dimensión	Preguntas (ítems)	Consistencia interna (Alpha de Cronbach)
MOTIVACIÓN ACADÉMICA	Componente de valor	Componente de valor. Motivación intrínseca, extrínseca y valoración de la tarea.	20, 26, 39	0,809
	Componentes afectivos	Componente Afectivo. Ansiedad ante la evaluación	3, 12, 21, 29	0,857
	Componente de expectativa	Componente de expectativa. (Motivación intrínseca, creencias de control y autoeficacia)	10, 37	0,702
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Estrategias de elaboración	4, 5, 22, 24, 25	0,852
		Estrategia de organización	13, 14, 23, 40	0,802
		Pensamiento crítico	1, 6, 15	0,725
		Autorregulación de la metacognición	16, 30, 31, 32, 34, 35, 36	0,905
	Estrategia de administración de recursos	Tiempo y hábitos de estudio	2, 8, 17, 18, 33, 38	0,856
		Autorregulación del esfuerzo	7, 9, 11, 19, 27, 28	0,863

Todos los participantes fueron encuestados en línea utilizando Google Forms en el período correspondiente a noviembre/2021 - enero/2022, su participación además de voluntaria estuvo mediada por la firma del consentimiento informado, y del asentimiento informado en los adolescentes, se declara que el proceso de recolección y manejo de la información brindada se realiza de acuerdo con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964).

Análisis de los datos

La valoración estadística se realizó con el programa SPSS versión 23, con determinación de la media aritmética (\bar{x}) y la desviación estándar (DE), declarados en la forma $\bar{x} \pm DE$, además la moda estadística ($Mo(X)$) como estadígrafo que muestra la categoría predominante de respuesta entre los grupos de estudiante, se incluye el cálculo del coeficiente de asimetría de Fisher (CA) para determinar la distribución de los datos alrededor de la \bar{x} . Además, se realizó el cálculo del índice sumativo de las respuestas al cuestionario según las dimensiones, las micro variables y variables; se empleó el índice Alpha de Cronbach en la determinación de la consistencia interna de los datos respecto a las variables categóricas y dimensiones (Tabla 2), así como las respuestas por preguntas.

Los resultados de las respuestas de los estudiantes que cursan carreras deportivas y no deportivas, fueron procesados mediante el estadígrafo de Kolmogorov-Smirnov corregido por Lilliefors para determinar su distribución estadística detectando normalidad, en correspondencia se utiliza el t student para el contraste de las medias aritméticas, con exposición del valor de t, grado de libertad (gl), p_valor y d de Cohen en la identificación del tamaño del efecto en relación a la diferencia de medias respecto a la

dispersión de los valores muestrales. Se utilizó el test de Chi-cuadrado (X^2) para establecer la existencia de diferencias significativas entre variables categóricas construidas a partir de los criterios de respuestas a las preguntas y el coeficiente de correlación de rangos de Spearman (ρ) para diagnosticar las asociaciones entre dimensiones y variables, según las exigencias del análisis e interpretación de los datos.

Resultados

En la Tabla 2 se pueden visualizar los valores obtenidos de la aplicación del estadígrafo alfa de Cronbach, este demostró una consistencia interna alta para cada dimensión y variables, situación que se repite en las respuestas individuales a las preguntas (ítems) con un valor de 0,959. De este modo se comprobó que el instrumento utilizado y sus agregaciones de tipo ítems/dimensiones/variables es fiable y válido, y se afirma su reproductibilidad para otros estudios exploratorios, así como su capacidad de medir aquello para el que se desarrolló por Sabogal et al (2011).

En la propia Tabla 2 se presenta la distribución de las diferentes dimensiones que tributan a las variables Motivación y Estrategia de aprendizaje. A la primera se asocian tres micro variables: componente de valor, afectivo y de expectativa, cada una de ellas en relación unívoca con las dimensiones “Motivación intrínseca, extrínseca y valoración de la tarea”, “ansiedad ante la evaluación” y “motivación intrínseca”, respectivamente, en el primer caso con referencia a la percepción individual desde el interés que despierta en el estudiante y la importancia que se le atribuye a la tarea o deber evaluativo (Ruiz, Cruz, Gómez, García & Lemus, 2022), en el segundo, el temor a cometer errores durante las evaluaciones y las potenciales mani-

festación de afecciones tipo psicológicas y físicas, mientras que en el tercero, la satisfacción por inclinaciones o acciones personales.

Respecto a la variable motivación en la tabla 3 se observa que el valor medio (\bar{x}) se ubica $3,52 \pm 0,77$, con una moda ($Mo(X)$) de 3. En la carrera de Actividad Física y Deporte se obtuvo una media de $3,45 \pm 0,82$ y en las no deportivas de $\bar{X} = 3,68 \pm 0,68$, el valor de moda coincide en ambos casos con el de la población en general. El contraste de media mediante t student no muestra diferencias significa-

tivas entre uno y otro grupo de estudiantes, aunque el valor de \bar{x} en el segundo es mayor al primero ($t_{(564)} = -1,951$; $p = .053$; $d = 0,263$). Por su parte, en la distribución porcentual de estudiantes por categorías de clasificación se constató que solo el 29,16% de los alumnos brinda respuestas dentro del rango de siempre y muchas veces, de los cuales el 25,33% pertenecen a carreras deportivas y el 33% a carreras no deportivas. Sin diferencias estadísticas significativas ($X^2_{(3)} = 2,047$; $p = .56$) entre las carreras analizadas. (Tabla 4).

Tabla 3.

Estadígrafos de tendencia central según las dimensiones y variable en estudio

Estadígrafos	Dimensiones										Variables	
	Componente de valor	Componente Afectivo	Componente de expectativa	Estrategia de elaboración	Estrategia de Organización	Pensamiento crítico	Autorregulación a la metacognición	Tiempo y hábitos de estudio	Autorregulación del esfuerzo	Motivación académica	Estrategia de aprendizaje	
$\bar{X} \pm DS$	$3,15 \pm 0,98$	$3,80 \pm 0,89$	$3,86 \pm 0,79$	$4 \pm 0,71$	$3,90 \pm 0,77$	$3,80 \pm 0,77$	$3,97 \pm 0,69$	$3,81 \pm 0,77$	$4,17 \pm 0,68$	$3,52 \pm 0,79$	$3,95 \pm 0,64$	
Asimetría (CA)	0,723	-0,262	-0,135	-0,585	-0,337	-0,150	-0,431	-0,287	-1,237	-2,362	-0,629	
Mo(X)	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00			
Carrera deportiva												
$\bar{X} \pm DS$	$3,10 \pm 0,99$	$3,72 \pm 0,93$	$3,82 \pm 0,78$	$3,96 \pm 0,73$	$3,87 \pm 0,76$	$3,74 \pm 0,77$	$3,91 \pm 0,69$	$3,78 \pm 0,77$	$4,13 \pm 0,71$	$3,63 \pm 0,82$	$3,91 \pm 0,65$	
Asimetría (CA)	0,792	-0,164	-0,064	-0,550	-0,348	-0,075	-0,313	-0,292	-1,167	-2,085	-0,576	
Mo(X)	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00			
Carreras no deportivas												
$\bar{X} \pm DS$	$3,26 \pm 0,94$	$4,00 \pm 0,72$	$3,97 \pm 0,79$	$4,08 \pm 0,64$	$3,96 \pm 0,77$	$3,95 \pm 0,77$	$4,12 \pm 0,66$	$3,90 \pm 0,78$	$4,27 \pm 0,56$	$3,86 \pm 0,68$	$4,06 \pm 0,60$	
Asimetría (CA)	0,590	-0,430	-0,335	-0,682	-0,259	-0,338	-0,763	-0,282	-1,351	-3,113	-0,763	
Mo(X)	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00			

En cuanto a la dimensión: “valor de la tarea” (componente de valor), el resultado de la media para toda la población en estudio es de $\bar{X} = 3,15 \pm 0,98$ y la moda ($Mo(X)$) de 3 “algunas veces” (Tabla 3), mientras que en carreras deportivas es de 2 y no deportivas de 3, con valores medios de $\bar{X} = 3,10 \pm 0,99$ y $\bar{X} = 3,26 \pm 0,94$ respectivamente, sin diferencias estadísticas significativas entre los valores medios ($t_{(564)} = -0,937$; $p = .350$; $d = 0,22$). El 52,8% de los participantes se distribuyen entre las categorías de “nunca” y “pocas veces” (Tabla 4), sin diferencias estadísticas ($X^2_{(3)} = 2,047$; $p = .56$) entre ellos. A lo que se agrega que solo un 15,78% del total la considera de uso siempre o casi siempre.

Por su parte, las manifestaciones de ansiedad ante una evaluación (componente afectivo) alcanza una media general de $3,80 \pm 0,89$, mientras que por carreras no deportivas y deportivas de $\bar{X} = 3,72 \pm 0,93$ y $\bar{X} = 4,00 \pm 0,72$ respectivamente, y en igual orden la $Mo(X)$ es de 3 en la población general y en carreras no deportivas, y alcanza valor de 4 en la de deporte (Tabla 3). Sin diferencias significativas entre las medias de ambos grupos ($t_{(564)} = -1,83$; $p = .068$; $d = 0,3$). El 38,0% del total de la población se agrupa en las categorías de “muchas veces” y “siempre” en cuanto a la ansiedad ante la evaluación, con mayor impacto en estudiantes de la carrera de actividad física y deporte en relación a las no deportivas, aunque sin diferencia estadística significativa entre ellas ($X^2_{(3)} = 4,04$; $p = .25$).

La motivación intrínseca, según los resultados alcanzados para las metas de orientación intrínseca en los estu-

diantes, constituye un punto preocupante a pesar de los valores generales y particulares por agrupación de carreras obtenidos en medio aritmética y moda (Tabla 3) ya que el 69,5 %, se agrupan en las categorías de “nunca”, “pocas veces” y “algunas veces” (Tabla 4), sin diferencias significativas entre los estudiantes de carreras deportivas y no deportivas ($X^2_{(3)} = 2,560$; $p = .465$).

El coeficiente de asimetría de Fisher utilizando en las dimensiones de la variable Motivación Académica indica que solo en el componente de valor es positiva ($CA = 0,723$) y concentra los valores hacia las categorías “muchas veces” y siempre, mientras que en el resto negativa tanto en la población general como por carreras (Tabla 3), por tanto, hacia las categorías “nunca” y “casi nunca”.

El resto de las dimensiones valoradas responden a la variable estrategia de aprendizaje, pudiendo constatar en la Tabla 3, como valor general de la media de $\bar{X} = 3,95 \pm 0,64$ y moda 4 ($Mo(X)$), correspondiente al rango de “muchas veces y siempre”, para la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte ($\bar{X} = 3,91 \pm 0,65$ y $Mo(X) = 4$). Mientras que para las carreras de perfil no deportivo $\bar{X} = 4,06 \pm 0,60$ y $Mo(X) = 3$ ($Mo(X)$) (Tabla 3), pero sin diferencias significativas entre ellas tanto en el contraste de media ($t_{(564)} = -1,353$; $p = .178$; $d = 0,188$), como de las variables categóricas según el estadígrafo Chi cuadrado ($X^2_{(3)} = 2,572$; $p = .469$).

En la microvariable de estrategias cognitivas y metacognitivas se obtuvieron valores de media y moda mayores que las dimensiones de la variable motivación, siendo en la

dimensión estrategias de elaboración $\bar{X}=4,00\pm 0,71$ y $Mo(X)=4$. Mientras que en las estrategias de organización $\bar{X}=3,90\pm 0,77$ y $Mo(X)=4$, pensamiento crítico $\bar{X}=3,80\pm 0,77$ y $Mo(X)=4$ y autorregulación de la metacognición $\bar{X}=3,97\pm 0,69$ y $Mo(X)=4$. En las carreras de perfil no deportivo los valores de media fueron mayores que en la carrera de deporte (Tabla 3), pero sin diferencias significativas entre ellas ($X^2_{(3)}=2,572$; $p=.469$).

Tabla 4

Distribución porcentual de las respuestas dadas por los estudiantes a cada una de las dimensiones que tributan a las variables en estudio. Se presentan los resultados de carreras deportivas y no deportivas.

Variable	CARRERAS DIMENSIONES/respuestas	Carrera deportiva				Total	Carrera no deportiva				Total
		Nunca %	Pocas veces %	Algunas veces %	Muchas veces y siempre %		Nunca %	Pocas veces %	Algunas veces %	Muchas veces y siempre %	
MOTIVACIÓN	Valoración de la tarea	19	35	30	15	100	10	38	35	17	100
	Ansiedad ante la evaluación	7	17	42	34	100	4	6	48	42	100
	Motivación intrínseca	4	19	50	27	100	2	19	40	40	100
	Total	9	23,6	40,66	25,33	100	5,33	17,66	41	33	100
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Estrategias de elaboración	1	13	40	46	100	10	40	50	100	
	Estrategia de organización	3	15	43	39	100	2	8	54	100	
	Pensamiento crítico	3	19	50	27	100	2	13	48	100	
	Autorregulación de la metacognición	1	11	51	37	100	6	40	54	100	
	Tiempo y hábitos de estudio	3	17	43	37	100	2	15	48	100	
	Autorregulación del esfuerzo	2	10	24	65	100	1	8	25	66	100

Es necesario destacar que en todas las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje el patrón de distribución de los datos alrededor de la media aritmética es asimétrica y negativa (Tabla 3 y 4), condición que indica una tendencia en las respuestas hacia las categorías nunca y casi nunca. Además, se destaca que existe un valor de correlación significativo ($\rho=0,469$, $p=.01$) entre la variable motivación académica y la citada estrategia de aprendizaje. Esta última condición se repite entre las Estrategias cognitivas y metacognitivas, y de la Estrategia de administración de recursos, respecto a la Variable motivación académica (Tabla 5).

Tabla 5.

Correlación (ρ) de la Motivación Académica con Estrategias cognitivas y metacognitivas, y estrategia de administración de recursos

Todos los participantes	Clasificación Motivación académica	Clasificación de Estrategias cognitivas y metacognitivas	Clasificación de Estrategia de administración de recursos
Motivación académica	ρ 1,000		
Estrategias cognitivas y metacognitivas	ρ 0,562**	1,000	
Estrategia de administración de recursos	ρ 0,565**	0,697**	1,000
	p 0,000	p 0,000	p 0,000

** La correlación es significativa para un nivel de 0,01

Un detalle interesante fue develado al establecer el contraste de X^2 entre hombres y mujeres, detectando que en las dimensiones estrategia de elaboración ($X^2_{(3)}=4,09$; $p=.017$), ansiedad ante la evaluación ($X^2_{(3)}=8,28$; $p=.041$), motivación intrínseca ($X^2_{(3)}=5,119$; $p=.016$), pensamiento crítico ($X^2=2,331$; $p=0,045$) y motivación académica ($X^2=4,75$; $p=.0191$), se presentan diferencias

Las dimensiones tiempo y hábitos de estudio, así como autorregulación del esfuerzo, se encuentran dentro de la microvariable estrategias de administración de recursos con valores de media sin diferencias significativas entre ellas ($X^2_{(3)}=2,572$; $p=.469$) e igual valor de moda (Tabla 3). La dimensión de mejores resultados es autorregulación del esfuerzo.

significativas entre hombres y mujeres, coincidente con mayores valores de moda y de media aritmética en estas últimas, y sugiere una mejor situación en ellas en las dimensiones señaladas.

Discusión

Los resultados antes declarados y de acuerdo con los estadígrafos de posición y coeficiente de simetría de Fisher demuestran que las variables Motivación Académica y Estrategia de Aprendizaje se encuentran limitadas en el grupo de estudiantes que se analiza, siendo las estrategias de elaboración y autorregulación del esfuerzo y autorregulación de la metacognición las que presentan mejores condiciones, mientras que con resultados inferiores a las anteriores le siguen la estrategia de organización, pensamiento crítico, y el uso del tiempo conjuntamente con los hábitos de estudios, dimensiones que en su totalidad responden a la variable estrategia de aprendizaje, finalmente, y con carácter deficiente, se presentan la valoración de la tarea, la ansiedad ante la evaluación y las metas de orientación intrínseca.

Tal situación muestra que la variable motivación académica se encuentra afectada en todos sus componentes, con potencial reflejo en el rendimiento académico dada la asociación de los mecanismos motivadores de autorregulación con la cognición y la metacognición, según criterio de diferentes autores (Chacón, 2006; Ruiz, Cruz, Gómez, García & Lemus, 2022; González-Benito, López-Martín, Expósito-Casas & Moreno-González, 2021). De hecho, estos resultados no coinciden con los declarados por Salamea-Nieto & Cedillo-Chalaco (2021), Castro (2022),

López et al. (2018) o Suárez & Mora (2016) en estudiantes universitarios de carreras afín a las que se abordan en el presente trabajo, en los que la motivación es declarada como medio alta y alta.

La valoración de la tarea dentro de los componentes de valor, es la dimensión de peores resultados, condición que resulta negativa para el estudiante como un elemento importante en su aprendizaje, y no solo denota su poca aceptación, sino la posibilidad de un limitado compromiso cognitivo según criterio de Rinaudo et al. (2003). De hecho, para la realización de la tarea el estudiante debe tener los medios, el conocimiento, las habilidades y las aptitudes para desarrollarla, a ello se suma el querer hacerla, es decir, estar motivado según Castro (2022) e indica que este último factor es decisivo aun cuando se disponga de la orientación del docente, los contenidos de clases y el acceso a la bibliografía especializada para profundizar en dichos contenidos.

La baja valoración de la tarea puede asumirse como respuesta al tipo de evaluación que se aplica, a la poca significación que para el estudiante representa tanto en el orden académico como profesional, a la nula motivación por parte del docente para la ejecución de la misma y a la falta de orientaciones precisas, pero también la concepción generalizada de otorgar solo puntuación a un resultado final, descarta el elemento procesal para alcanzar dicho resultado, condición que determina la pérdida de la función de referencia para la profundización temática y la capacidad de retroalimentación (Salinas & Cotillas, 2007), exaltando una condición coercitiva que solapa el evaluar con el calificar.

No debe obviarse, que en el período 2020-2021 el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Ecuador adquirió una condición de virtualidad debido a la pandemia de carácter global, y lo antes dicho respecto al modo de evaluar constituye una constante, por tanto, al estudiante se le atribuye una nota a manera de calificación de un resultado final vista como condición justa y conveniente para describir su rendimiento académico, y si bien la motivación tiene una correlación positiva con el rendimiento académico éste también influye positivamente en la motivación, por ello, se afirma el valor de la motivación extrínseca y su influencia en el desarrollo de la intrínseca, en la cual la evaluación es un punto álgido como expresión del rendimiento académico (Herrera, Ramírez & Roa, 2004).

En cuanto a los componentes afectivos, estos se asocian más con el logro de metas extrínsecas que con el propio aprendizaje, de hecho, una evaluación basada en resultados finales, cuya nota decide la continuidad o no de estudios, es uno de los factores influyentes en los estados de ansiedad, que además pueden provocar modificaciones tanto conductuales como fisiológicas. No debe obviarse que la ansiedad representa un componente con vínculo a pensamientos negativos que definen obstáculos reales o ficticios para un buen desempeño académico de acuerdo a lo expresado por Castillo-Riquelme et al (2021) y Duraku (2017).

Así, si bien, la duda en los estudiantes generada desde sus inseguridades y debilidades en el conocimiento ante un examen desarrolla algún grado de ansiedad, también los vuelve vulnerables a la desmotivación, condicionada al temor de no ser lo suficiente inteligentes en contraste con los demás u obtener notas inferiores al resto, situación que induce a pensar que estos en realidad estudian para alcanzar una evaluación satisfactoria o excelente y no para aprender.

La situación descrita puede ser aprovechada por el docente y mediante un sistema de recompensa-castigo gratificar el esfuerzo, cuando en este se devela el uso de elementos procesales para su aprendizaje, de este modo se influye de forma positiva en la motivación intrínseca, como fuerza interna que valoriza la relación esfuerzo-rendimiento en la construcción del conocimiento, generando satisfacción personal, y con ello, elevar la seguridad y confianza del estudiante, sin excluir el estímulo al desarrollo de la competencia aprender a aprender (González-Benito, López-Martin, Expósito-Casas & Moreno-González, 2021; LLanga, Silva & Vistín, 2019; Vázquez & López, 2019; González-Benito, López-Martin, Expósito-Casas & Moreno-González, 2021)

Dentro de la variable estrategias de motivación se analiza además el “componente de expectativa” que comprende las creencias de control, autoeficacia y el desempeño para el aprendizaje, asociados a la motivación intrínseca, cuyos resultados se declaran alarmantes y denotan una baja atracción hacia los estudios en las carreras que cursan, condición asociada por Bruno et al. (2020) al dominio motivacional, mientras que otros autores a insuficiencias tanto de orden cognitivo como de la autoeficacia para el aprendizaje (Vaja & Paoloni, 2016; Suarez & Mora, 2016).

La autorregulación del esfuerzo es expresión de autonomía y en tal sentido se considera una de las condiciones fundamentales para el desarrollo de la motivación intrínseca en el aprendizaje, conjuntamente con las creencias de control, a su vez vinculadas con la posibilidad que tienen los estudiantes de controlar y regular su propia cognición, acorde a lo expresado por Rosário et al. (2014), y refleja la valoración que atribuye tanto a las clases como las tareas propuestas por el docente, sin excluir su influencia sobre el nivel de compromiso y el esfuerzo para el logro de sus metas, sin buscar recompensas, aspecto preocupante en la población de estudio, dada su condición de futuros profesionales de Ciencias de la Educación y formadores de las nuevas generaciones (Suárez & Mora, 2016; Noriega, García, & Vázquez, 2016).

Por su parte Morales-Caneda et al. (2017) y Rinaudo et al. (2003), sostienen la existencia de diferentes patrones de relación entre motivación y cognición, aunque evidentemente si bien existe una relación positiva entre motivación y aprendizaje desde un compromiso cognitivo, también existen alternativas de asociación y funcionamiento entre ellas, es el caso de la relación entre la motivación intrínseca y la extrínseca, vinculadas a un programa personal de vida, incluso para Campos et al. (2019) la motiva-

ción intrínseca se desarrolla a partir de la extrínseca y ambas se complementan para mejorar los hábitos de estudio.

Así, González-Benito et al. (2021) y Campos et al. (2019) resaltan que en diversas investigaciones asociados al ámbito universitario se pone de manifiesto la existencia de una mayor orientación motivacional intrínseca antes que extrínseca, pero destacan el acondicionamiento del individuo tanto a estímulos internos como externos actuantes sobre la decisión de adquirir una titulación profesional, tanto por interés propio como por las exigencias del entorno social en el que se desarrollan, y con él, el logro de un estatus social y cumplir con un programa de vida, hecho develado además por Álvarez-Martínez & Rojas-Ochoa (2021) en estudiantes de idiomas.

En el ámbito de las estrategias de aprendizaje se tuvo en cuenta las micro variables estrategias cognitivas y metacognitivas, y estrategia de administración de recursos. A la primera tributan las dimensiones estrategia de elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación, mientras que a la segunda el tiempo, hábitos de estudios y autorregulación del esfuerzo (Tabla 2), esta última con los mejores resultados. Al respecto, y en opinión de Marugan et al. (2011) representan condición para adquirir un aprendizaje significativo, desde su expresión como herramientas asertivas en el contexto del aula según lo expresado por Betancourt et al. (2020).

En cuanto a la valoración de las variables de estrategias cognitivas y metacognitivas se constató que presentan valores entre medio y medio alto con una moda que se ubica en “muchas veces” en prácticamente todas las dimensiones, mejor establecidas en las carreras no deportivas, aunque sin diferencias estadísticas significativas respecto a las de perfil deportivo, el valor más bajo se obtuvo para el pensamiento crítico, único con media aritmética por debajo de cuatro.

Las estrategias de elaboración y organización se consideran particularmente importantes para la construcción del conocimiento y el logro del aprendizaje significativo, las más utilizadas en la población son los resúmenes, extracción y desarrollo de ideas centrales, realización de mapas conceptuales y esquemas, así como la síntesis, la toma de notas y la respuesta a preguntas, los valores medios obtenidos coinciden con los reportados en otros estudios López et al. (2018) y Vera et al (2019) y superiores a los reportados por Palomino et al. (2020) en cuanto a las estrategias de elaboración, sin embargo, las estrategias de organización presentan valores inferiores que los reportados por Vera et al. (2019) y superior a los obtenidos por los autores antes citados.

Es necesario considerar que las estrategias de elaboración responden a una construcción de sentido para el presente con base en antecedentes del conocimiento, por tanto, es la subjetivación de lo general a lo individual, con asiento en una memoria comprensiva que de acuerdo a López Mejías et al. (2013) comparte un núcleo común con el aprendizaje significativo, desde la codificación de la

información mediante diagramas, relaciones, imágenes, e incluso metáforas, para la creación de significados entre lo conocido y lo por conocer, es decir, conocimientos sin recurrir a una repetición estéril y mecánica, lo que nuevamente conduce al aprendizaje, esta vez desde la autorregulación del esfuerzo para la consecución de objetivos o saberes, según Rosario et al. (2014), condición que induce a pensar que ambas actúan como categorías pares en la mejora del desempeño académico.

Las estrategias de elaboración y organización se relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico que requiere una actividad mental sistemática para primero razonar, comprender, interpretar, y posteriormente, valorar la información y emitir criterios fundamentados y argumentados con rigor científico, solucionar problemas o probar hipótesis, a lo cual el profesor puede contribuir en el proceso de orientación y retroalimentación de la evaluación, esta estrategia en nuestra investigación muestra que existen debilidades marcadas, aunque se sitúan ligeramente por debajo de los obtenidos por García en estudiantes de diferentes carreras universitarias (2020).

El pensamiento crítico y el rendimiento académico se encuentran estrechamente relacionados, el primero favorece la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo y este se refleja en todo el desempeño estudiantil de manera positiva al combinar los procesos cognitivos y metacognitivos (García, Acosta, Atencia, & Rodríguez, 2020; Guevara, Pérez, & Macazana, 2019).

En cuanto a la autorregulación de la metacognición se constató que es la dimensión menos valorada dentro de las estrategias cognitivas, y aunque es una condición ampliamente divulgada que los estudiantes universitarios no son adiestrados en estrategias de autorregulación (Alarcón, Alcas, Alarcón, Natividad, & Rodríguez, 2019; Marugan, Sancho, Martín, Del Caño, & Carbonero, 2011; Vera, Poblete, & Días, 2019), las aplican consciente o inconscientemente y su origen se encuentra asociado con una práctica de ensayo y error, desde la adopción de modelos ajenos o ejemplarizantes, que los conducen al éxito, hecho ya declarado por Forero et al. (2016) en estudiantes universitarios colombianos o adaptan su forma de estudio a las exigencias y orientaciones del profesor. Los resultados obtenidos difieren de los manifestados por López et al. (2018) situados en una condición superior a la de la población en estudio.

En relación a las estrategias de administración de recursos se constató que en las dimensiones correspondientes a tiempos y hábitos de estudios, así como la autorregulación del esfuerzo, la existencia de poca dedicación al estudio, aunque eficiente en su uso del tiempo, situación que puede estar asociado al nivel de exigencia de los docentes, la complejidad de las tareas programadas y su seguimiento o la propia motivación desde su condición extrínseca, se destaca que los valores obtenidos son menores a los reportados por López et al. (2018).

Conclusiones

El uso de estrategias de aprendizaje y la motivación en los estudiantes universitarios en estudio se encuentran en una condición deficiente, sin distinción de la carrera universitaria que cursan.

La motivación académica influye sobre la estrategia de aprendizaje, y en general, sobre todas las dimensiones con una relación significativa, y si bien se utilizan asociaciones de ideas y recursos nemotécnicos para transformar la información recibida hacia un estado significativo y manejable, no representan recursos aprendidos desde las bases didácticas de las asignaturas, sino un procedimiento espontáneo asumido para la retención del contenido y el logro de un mejor desempeño académico.

La motivación por el estudio es un elemento imprescindible para el aprendizaje y el docente debe en su desempeño reconocer las características de sus estudiantes, sus intereses, metas, expectativas y necesidades, para con metodologías y ambientes de aprendizaje apropiados optimizar su trabajo y lograr un mejor desempeño en sus alumnos, expuesto en el rendimiento académico y su formación integral.

Agradecimientos

Se agradece a los directores de carreras de la Facultad de Educación en la ULEAM, por propiciar la participación de sus estudiantes en la presente investigación.

Referencias

- Alarcón, M. A., Alcas, N., Alarcón, H. H., Natividad, J. A., & Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propós. represent. [online]*, 7(1), 10-32. Recuperado Junio 21, 2022, de doi:10.20511/pyr2019.v7n1.265.
- Álvarez Martínez, J., & Rojas Ochoa, J. J. (2021). La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio de caso en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(5). Recuperado Junio 21, 2022, de doi:10.51896/atlane/GEAI9779
- Alvarez, M. B., Coneo, E. M., & Amed, E. J. (2019). Estilos y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre de contaduría pública de una corporación universitaria, Colombia. *Revista ESPACIOS*, 40(4), 23-28. Recuperado Junio 21, de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p23.pdf>
- Ardisana, E. F. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, XVII(4 2012), 13 - 27. Recuperado Mayo 19, de 2022 de https://www.academia.edu/18920231/La_motivaci%C3%B3n_como_sustento_indispensable_del_aprendizaje_en_los_estudiantes_universitarios
- Asociación Médica Mundial. (junio de 1964). *Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado Abril 6, 2022, de fundacionfemeba: <https://www.fundacionfemeba.org.ar/blog/farmacologia-7/post/declaracion-de-helsinki-2013-declaracion-de-helsinki-de-la-asociacion-medica-mundial-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos-42669>
- Bejarano, V. J., & Fonseca, N. D. (2020). *Hábitos de Lectura y Rendimiento Académico en estudiantes de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomas De Aquino, Bucaramanga. Tesis de Grado*. Bucaramanga: Universidad Santo Tomas. Recuperado Enero 4, 2021, de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/21191>
- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I., & Rodríguez, L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Retos*, 38, 845-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v.38.845-851> Recuperada Noviembre 5, 2022, de doi:10.47197/retos.v38i38.74918
- Bou-Sospedra, C., González-Serrano, M. H., & Alguacil, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1º semestre(39), 330-337. Recuperado Mayo 15, 2022, de doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7595360>
- Bruno, F. E., Fernández, M., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-29. Recuperado Abril 12, 2022, de doi:10.16888/interd.2020.37.1.8
- Camarero, F., Martín, F., & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado Abril 21, 2022, de <https://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Campos, M. D., González, G., & Castañeda, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 53-58. Recuperado Junio 21, 2021, de doi:10.6018/sportk.401111
- Canizales, W., Ries, F., & Rodríguez, C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*(38 2do Semestre), 213-221. Recuperado Abril 24, 2021, de doi:10.47197/retos.v38i38.72791
- Cardozo, L. A., Molano-Sotelo, E., Moreno-Jiménez, J., Vera-Rivera, D. A., & Peña, M. A. (2018). Identificación de los Estilos de Aprendizaje: Estudiantes universitarios de entrenamiento deportivo de jornadas diurna y nocturna. *Educación Física y Ciencia*, 20(4). Recuperado Abril 24, 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439957664004>
- Carrillo, R. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en los

- estudiantes de la Facultad de Ciencias. *Apuntes Ciencias Sociales*, 7(1), 21-26. Recuperado Abril 24, 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552361009.pdf>
- Castillo Riquelme, V., Cabezas Maureira, N., Vera Navarro, C., & Toledo Puente, C. (2021). Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 15(1), e128. Recuperado Abril 24, de 2022, de doi:10.19083/ridu.2021.1284
- Castro, M. D. (2022). La motivación profesional en estudiantes de psicología. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 5(1), 1-7. Recuperado Julio 28, 2022, de doi:10.36958/sep.v5i1.90
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*(15), 44-54. Recuperado Abril 24, 2021, de <https://studylib.es/doc/9074311/las-creencias-de-autoeficacia-un-aporte-para-la-formaci%C3%B3n...>
- Cobeña, M., & Moya, M. (2019). El papel de la motivación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado Mayo 15, 2021, de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/motivacion-enseñanza-aprendizaje>
- Cuenca, P., García, S., Ferriz, A., & Tortosa, J. (2021). Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39 1er Semestre, 238-244. Recuperado Febrero 24, 2022, de doi:10.47197/retos.v0i39.78574
- Duraku, Z. (2017). Factors influencing test anxiety among university students. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 18(1), 2325-2334. Recuperado Abril 15, 2021, de doi:10.15405/ejsbs.206
- Elche, M., Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. Recuperado Abril 24, 2021, de doi:10.5944/educxx1.21548
- Forero, N., Bareño, R., & Acosta, N. (2016). La importancia del uso del ejemplo en estudiantes de ingeniería para fortalecer el auto aprendizaje. *Ingenium*, 17(34), 136-146. Recuperado Abril 15, 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5762960.pdf>
- Francesc, E. (2009). Bologna y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, 58-67. Recuperado Abril 15, 2021 de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402>
- Freiber, A., Ledesma, R., & Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2). Recuperado Abril 25, 2021, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200005
- Freiberg, A., & Fernández, M. M. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados de Buenos Aires. *Liberabit*, 21(1), 71-79. Recuperado Abril 25, 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68639580007>
- Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., & Checa, I. (2021). Adaptación y Validación en Español de la Escala de Motivación Estado en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 58(1), 117-126. Recuperado Junio 27, 2021, de doi:10.21865/RIDEP58.1.10
- Garbanzo, G. M. (2003). Factores asociados al rendimiento académico en estudlantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado Abril 25, 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Garcés, L. F., Montaluisa, A., & Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(376), 231-248. Recuperado Abril 25, 2021 de <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/articloe/view/1871>
- García, M., Acosta, D., Atencia, A., & Rodríguez, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). Recuperado Abril 25, 2021, de doi:10.6018/reifop.435831
- García, M., Ortiz, T., & Chávez, M. D. (2017). Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(3). Recuperado Abril 25, 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- García-Álvarez, P., González-Rivas, R. A., Marín, R., & Soto, M. C. (2022). Aplicación de estrategias de gamificación en la formación académica de educadores físicos: revisión sistemática. *Retos*, 46, 1143-1149. Recuperado Abril 24, 2022, de doi:10.47197/retos.v46.94753
- Gómez-Terán, O. A., Garza-González, B., Hernández-Castañón, M. A., Castrejón-Reyes, V., & Cortés-Heredia, S. J. (2019). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). Recuperado Abril 25, 2021, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672019000200043&script=sci_abstract
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE*, 27(2). Recuperado Julio 22, 2022, de doi:10.30827/relieve.v27i2.21909

- Guevara, F., Pérez, Y., & Macazana, D. (2019). Pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en la investigación formativa de los estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Año: VIII(13), 1-18. Recuperado Abril 24, 2021, de [doi:10.46377/dilemas.v30i1.1141](https://doi.org/10.46377/dilemas.v30i1.1141)
- Henríquez, M., Catillo, H., & Tubat, F. M. (2020). Hábitos de lectura en alumnos universitarios de la carrera de Educación en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cognosis*, V(2), 33-50. Recuperado Junio 14, 2021, de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2201>
- Herrera, F., Ramírez, M. I., & Roa, J. M. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1 NÚMERO ESPECIAL), 1-21. Recuperado Julio 22, 2021, de [doi:10.35362/rie3412885](https://doi.org/10.35362/rie3412885)
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Recuperado Abril 24, 2021, de [https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development#:~:text=Kolb's%20\(1984\)%20experiential%20learning%20theory,foster%20a%20student%20centric%20learning](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development#:~:text=Kolb's%20(1984)%20experiential%20learning%20theory,foster%20a%20student%20centric%20learning)
- Llana, E. F., Silva, M. A., & Vistin, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado Julio 14, 2021, de [URL: https://www.eumed.net/rev/atlante/index.html](https://www.eumed.net/rev/atlante/index.html)
- López Mejías, M., Justiz Guerra, M., & Cuenca Díaz, M. (2013). Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente. *Humanidades Médicas*, 13(3), 805-824. Recuperado Julio 24, 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000300014
- López, P., Gallegos, S., Vilca, G., & López, M. (2018). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias sociales: un estudio empírico en la escuela profesional de sociología UNAP. *Comunicación*, 9(1), 1-21. Recuperado Abril 24, 2021, de <https://rieoei.org/historico/investigacion/625Herrera.PDF>
- Marugan, M., Sancho, C., Martín, L., Del Caño, M., & Carbonero, M. Á. (2011). Estrategias de elaboración en alumnos universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 621-630. Recuperado Abril 24, 2021, de [de Estrategias de elaboración en alumnos universitarios. International Journal of Developmental and Educational Psychology](https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330065.pdf), vol. 3, núm. 1, 2011, pp. 621-630 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330065.pdf>
- Maureira, F., Palma, E., Medina, R., Segueida, Á., & Valenzuela, L. & (2019). Incidencia de la antropometría, práctica de actividad física, estilos de aprendizaje, motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico de estudiantes de Santiago de Chile. *Retos*, 36, 497-502. Recuperado Noviembre 5, 2022, de [doi:10.47197/retos.v36i36.69895](https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69895)
- Morales-Cadena, G., Fonseca-Chávez, M., Valente-Acosta, B., & Gómez Sánchez, E. (2017). La importancia de la motivación y las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la medicina. *An Orl Mex*, 62(2), 97-107. Recuperado Abril 24, 2021, de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=74369>
- Noriega, M., García, S. M., & Vázquez, S. M. (2016). El rol de las creencias en los modelos de aprendizaje autorregulado y su relación con el aprendizaje del dibujo. *Estudios pedagógicos*, 42(1), 177-185. Recuperado Abril 24, 2021, de [doi:10.4067/S0718-07052016000100011](https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100011)
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 187-197. Recuperado Abril 24, 2021, de [doi:10.4067/S0718-07052008000100011](https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011)
- Palomino, J., Carbajal, M., Solano, J., & Solano, K. (2020). Relación entre motivación, estilos cognoscitivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 143-151. Recuperado Abril 24, 2021, de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-143.pdf>
- Posso, M. A., & Pabón, M. K. (2016). Los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios; estudio de caso en la carrera de Psicología de la Universidad Técnica del Norte (UTN). *SATHIRI*(11), 238 - 251. Recuperado Abril 24, 2021, de https://pdfs.semanticscholar.org/eeb0/00616dd1c5e5b45ae742825bc929f56128d5.pdf?_ga=2.191672367.463535123.1675202273-1728231850.1675202273
- Rinaudo, M. A., Chieche, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119. Recuperado Abril 24, 2021, de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27901>
- Rojas-Ciudad, C. A., & Esquerre-Ramos, L. A. (2021). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 6(6), 1131-1143. Recuperado Abril 15, 2022, de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27901>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., . . . Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. Recuperado Abril 24, 2021, de [doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars](https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars)
- Ruiz, E., Cruz, J., Gómez, C., García, V., & Lemus, E. (2022). Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual versus presencial/virtual desde el MSLQ. *RMIE*, 27(93), 369-386. Recuperado Abril 25, 2022, de

- <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-369.pdf>
- Sabogal, L. F., Barraza, H., Hernández, A., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta –MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una Institución Pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25), 36-50. Recuperado Abril 24, 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552358005>
- Salamea-Nieto, R. N., & Cedillo-Chalaco, L. F. (2021). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 6(3.1), 94-113. Recuperado Abril 20, 2022, de doi:10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1858
- Salazar, I., & Heredia, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256-262. Recuperado Abril 24, 2021, de doi:10.1016/j.edumed.2018.12.005
- Salinas, B., & Cotillas, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior: apuntes de buenas prácticas*. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de València. Recuperado Abril 24, 2021, de <https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20Esuperior%20UUV.pdf>
- Serra-Olivares, J., Muñoz, C. L., Cejudo, A. C., & Gil, P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(32), 62-67. Recuperado Abril 24, 2021, de doi:10.47197/retos.v0i32.51919
- Siguenza, W. G., Sarango, C. G., & Castillo, M. B. (2019). Estudio sobre la motivación extrínseca en los estudiantes universitarios que cursan estudios a distancia. *Revista ESPACIOS*, 40(44). Recuperado Abril 24, 2021, de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n44/a19v40n44p19.pdf>
- Suárez, O., & Mora, C. (2016). Adaptación y validación del inventario MSLQ para los cursos iniciales de física en la educación superior. *Latin-American Journal of Physics Education*, 10(3), 3306-1-3306-11. Recuperado Abril 24, 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001928>
- Trelles, H. J., Alvarado, H. P., & Montánchez, M. L. (2018). Estrategias y estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología educativa. *Revista Killkana Sociales*, 2(2), 9-16. Recuperado Abril 21, 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538366>
- Vaja, A. B., & Paoloni, P. (2016). Valoración del contexto instructivo, creencias de control y emociones académicas. Un estudio de caso con universitarios avanzados. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 225-243. Recuperado Abril 24, 2021, de doi:10.4995/redu.2016.5950
- Vázquez, A. C., & López, J. M. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*(Número Especial), 92-99. Recuperado Abril 24, 2021, de <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/61/50>
- Vera, A., Poblete, S., & Días, C. (2019). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1). Recuperado Abril 24, 2021, de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n1/0257-4314-rces-38-01-e6.pdf>
- Vidal, M. J., & Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, 9(2). Recuperado Abril 25, 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000200019&lng=es&tlng=es