



Relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación para estudiar con el autoconcepto en los estudiantes de Medicina

Relationship Between Learning Strategies and Motivation to Study and Self-Concept in Medical Students

Relação entre estratégias de aprendizagem e a motivação para estudar com o autoconceito em estudantes de Medicina

Sonia Rocío de La Portilla-Maya* 
Mariela Narváez-Marín** 

Para citar este artículo: De la Portilla-Maya, S. R., y Narváez-Marín, M. (2024). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación para estudiar con el autoconcepto en los estudiantes de Medicina. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 337-355. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-19814>



Recibido: 30/06/2023
Evaluado: 18/03/2024

pp. 337-355

N.º 93

337

* Médica, especialista en Psiquiatría y Psicoterapia en Infancia, Adolescencia y Familia. Docente Programas de Medicina y Psicología, Universidad de Manizales. smaya@umanizales.edu.co
** Psicóloga, especialista en Farmacodependencia, Universidad Luis Amigó, Manizales. Docente Universidad de Manizales, Caldas, Colombia. mnarvaez@umanizales.edu.co

Resumen

En el presente trabajo de investigación se estudió la relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación para estudiar con el autoconcepto en los estudiantes de Medicina, de una universidad de Manizales. Se trabajó con 349 estudiantes a quienes se les aplicaron la escala de autoconcepto (AF5) y el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA). Los resultados mostraron correlación directamente proporcional entre la motivación y el autoconcepto. En la escala de motivación, los mayores puntajes promedios obtenidos fueron en autoeficacia para el aprendizaje (5,5), la orientación a metas extrínsecas (5,3) y la orientación a metas intrínsecas (5,4). Se destaca el autoconcepto académico y familiar y físico, mientras que el autoconcepto emocional tuvo puntajes bajos, con correlación inversa entre ansiedad para los exámenes y autoeficacia en el aprendizaje. Así mismo, se encontró un peso significativamente menor en el autoconcepto social para las mujeres, en comparación con los hombres. Se evidencia la importancia de la motivación extrínseca e intrínseca, así como un favorable autoconcepto académico y, de otra parte, se infiere una probable influencia desfavorable del componente emocional, principalmente de la ansiedad ante los exámenes y la creencia de autocontrol.

Palabras clave

aprendizaje; autoconcepto; autocontrol; método de aprendizaje; motivación para los estudios

Keywords

learning; self-concept; self-control; learning method; motivation for studies

Abstract

This research study examined the relationship between learning strategies, motivation to study, and self-concept in medical students at a university in Manizales. with the study involved 349 students who were administered the AF5 Self-Concept Scale and the Motivation and Learning Strategies Questionnaire (CMEA). The results showed a direct correlation between motivation and self-concept. In the motivation scale, the highest average scores were in self-efficacy for learning (5.5), extrinsic goal orientation (5.3) and intrinsic goal orientation (5.4). Academic, family, and physical self-concept stood out, while the emotional self-concept had low scores, showing an inverse correlation between test anxiety and self-efficacy in learning. Likewise, social self-concept was significantly lower in women compared to men. The findings highlight the importance of both extrinsic and intrinsic motivation, as well as a favorable academic self-concept. Conversely, the results suggest a probable negative influence of the emotional component, particularly test anxiety and the belief in self-control.

Resumo

No presente trabalho de investigação, estudou-se a relação entre as estratégias de aprendizagem e a motivação para estudar com autoconceito em estudantes de Medicina de uma universidade de Manizales. Trabalhou-se com 349 alunos aos quais foi aplicadas a Escala de Autoconceito AF5 e o Questionário de Estratégias de Aprendizagem e Motivação (CMEA). Os resultados mostraram uma correlação diretamente proporcional entre a motivação e o autoconceito. Na escala de motivação, as maiores pontuações médias obtidas foram em autoeficácia para aprender (5,5), orientação extrínseca para objetivos (5,3) e orientação intrínseca para objetivos (5,4). Destacam-se o autoconceito acadêmico, familiar e físico, enquanto o autoconceito emocional apresentou pontuações baixas, com correlação inversa entre ansiedade para os exames e autoeficácia na aprendizagem. Da mesma forma, foi encontrado um peso significativamente menor no autoconceito social para as mulheres, em comparação com os homens. Evidencia-se a importância da motivação extrínseca e intrínseca, bem como de um autoconceito acadêmico favorável e, por outro lado, infere-se uma provável influência desfavorável do componente emocional, principalmente a ansiedade perante os exames e a crença de autocontrole.

Palavras-chave

aprendizagem; autoconceito; autocontrole; método de aprendizagem; motivação para estudar

Introducción

En el ámbito académico, el autoconcepto, la motivación y las estrategias de aprendizaje están estrechamente interrelacionados y su influencia se evidencia en los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje.

En el aprendizaje es necesario tener en cuenta no solo el componente cognitivo sino también el emocional. Para el buen desempeño de los estudiantes, no basta con tener óptimas habilidades mentales superiores para el aprendizaje, pues se requiere de otros factores como la voluntad para llevarlo a cabo, la capacidad de autorregular el aprendizaje mediante el establecimiento de metas, la supervisión y la corrección dinámica. El hecho de fomentar el trabajo autónomo en los estudiantes les facilita seguir su propio ritmo de aprendizaje, a partir de sus particularidades; de esta manera es muy factible que logren desarrollar las habilidades necesarias para tomar unas decisiones adecuadas y, a la vez, resolver satisfactoriamente las dificultades que les plantea su proceso educativo (Cárcel-Carrasco, 2016).

Para Cárcel-Carrasco (2016), el aprendizaje autónomo no es una etapa fija, sino un camino que sigue el estudiante para lograr autorregular su aprendizaje y hacer conscientes los diferentes procesos cognitivos y socioafectivos. En consecuencia, el docente no será el transmisor de conocimientos, sino quien orientará y brindará herramientas al estudiante para que pueda evaluar su propio aprendizaje a través del cuestionamiento, revisión, planificación y control (Martínez, 2004). En este contexto, el estudiante es el principal protagonista de su aprendizaje, es quien toma las decisiones y se involucra de manera dinámica en las actividades pedagógicas (Pérez de Cabrera, 2013). Esto conlleva la necesidad de gestionar herramientas para hacer el aprendizaje más activo.

Es claro que la motivación tiene una gran influencia en el aprendizaje, toda vez que posibilita la autonomía y la personalización del qué aprendemos el cómo y el cuándo lo hacemos. Si el estudiante está suficientemente motivado, se compromete, lucha por vencer los obstáculos, sin escatimar los esfuerzos para lograr su aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006).

Son diferentes los motivos que tienen los estudiantes para continuar en su proceso educativo como el deseo de superarse, prepararse para un futuro profesional, lograr la independencia de su familia y tener una mejor calidad de vida. El género influye en el tipo de factores motivadores, puesto que estos están ligados a los roles culturales asignados a cada sexo; y aquí se encuentran, generalmente, diferencias en dichos intereses, gustos y habilidades de hombres y mujeres (Martínez y Valderrama, 2010). De este modo, los logros que obtengan van a permitirles alcanzar lo que la sociedad ha establecido. Bronfenbrenner (2003) agrega que en este proceso

motivacional tanto los padres como los profesores y la misma institución educativa cumplen un papel importante, que repercute en su desempeño académico (Castillo *et al.*, 2003). No obstante, aunque hay actores externos involucrados en el desarrollo o mantenimiento de la motivación, es la propia persona quien decide cómo obtener sus propósitos, cuáles son sus razones y qué tanto está dispuesta a comprometerse para lograrlo. En suma, hay motivadores externos e internos.

Generalmente, el deseo y la motivación mueven al sujeto a la acción regulando el comportamiento. Para dicha regulación, es necesario considerar tres elementos inherentes a la acción: intensidad (importancia), dirección (intereses) y persistencia (nivel de autorregulación) (Reeve, 2003). Combinados adecuadamente, estos van a permitir un logro exitoso de la meta propuesta, en nuestro caso, del aprendizaje.

Si bien la motivación está presente durante toda la vida de una persona, y puede ser cambiante, en la adolescencia cobra especial relevancia, dado que es la etapa en la que se estructura el futuro personal, social, familiar y académico-laboral. Se ha encontrado que en la adolescencia es cuando se consolida la identidad, hay un enfoque en la elección de la profesión u oficio, la cual en muchos casos va ligada a la formación universitaria. En el estudio de Martínez y Valderrama (2010), el deseo de superación, obtener prestigio e independizarse de la familia fueron las principales motivaciones aducidas por los estudiantes para ingresar a la universidad.

A su vez, la motivación por sí sola no es suficiente para lograr el conocimiento y el aprendizaje. Esta debe ir acompañada de un autoconcepto positivo, entendido como la representación mental que cada persona elabora acerca de sus propias características. El autoconcepto se teje de manera multidimensional. Incluye las creencias positivas o negativas que tenga en un determinado momento, en relación con los aspectos personales, familiares, académicos y sociales (Navajas, 2015; Rivera y Hernández, 2017). Tener un autoconcepto positivo contribuye a un buen desempeño del individuo tanto en lo personal como en lo profesional y social (Salvador, 2012; Valenzuela y López, 2015). Para García y Musitu (1999) es la opinión que cada uno tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual.

El autoconcepto cumple un papel importante en la formación de la identidad, así como en los procesos psicosociales que contribuyen a determinar el bienestar de los individuos. Es potenciado por la familia. Es un factor que influye en la estructuración de la personalidad; por tanto, va a repercutir en cómo cada uno piensa, aprende, se valora y establece las relaciones con los demás (Clark *et al.*, 2000, citados por Cazalla Luna, 2013). No obstante, no es algo estático; por el contrario, evoluciona en

cada etapa del desarrollo a partir de las vivencias que tiene la persona, asignándole diferentes percepciones en cada faceta de la vida (Cazalla Luna, 2013).

Tradicionalmente se reconocen dos categorías de autoconcepto: el académico y el no académico. Según Esnaola *et al.* (2008), el autoconcepto abarca cinco dimensiones: física, personal, social, emocional y académica, que son precisamente las que se evalúan con la escala AF5 utilizada en el presente estudio, la cual incluye la dimensión familiar. La dimensión física se refiere a la habilidad y destreza corporal, la apariencia, el atractivo y la fuerza; la personal es la idea que se tiene de sí mismo; la social involucra la evaluación de las competencias que están presentes en la interacción con los demás; la emocional se refiere a la creencia acerca de los estados afectivos, por ejemplo, ser más o menos sensible o receptivo a los factores emocionales propios; y la académica corresponde a la percepción sobre las propias competencias para asumir el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento.

Los componentes descritos como parte del autoconcepto articulan los fundamentos de la identidad personal y configuran los pilares para la autorrealización, el bienestar, la seguridad personal, y la misma salud mental, indispensable para la perspectiva de logro que se atribuye el ser humano, toda vez que involucra los esquemas cognitivos y conductuales, probablemente aprendidos e interiorizados desde la infancia y estructurados a lo largo de la vida, mediante las interacciones sociales cotidianas.

En términos generales, el autoconcepto es uno de los principales indicadores de ajuste psicosocial y, en el ámbito académico, del buen desempeño psicopedagógico.

Se suele considerar el autoconcepto como similar a la autoestima, mas no lo es. El primero incluye un componente cognitivo y evaluativo, mientras que la segunda, el afectivo hacia sí mismo que, a su vez, puede ser uno de los aspectos del autoconcepto. Esnaola *et al.* (2008) agregan que para hablar de autoconcepto no se utilizan términos calificativos como alto, bajo, adecuado o inadecuado. Se describen como correspondientes al conocimiento de sí mismo. En contraste, para la autoestima sí se utilizan categorías evaluativas, como: alta o baja para una persona.

En el ámbito educativo, la confluencia de la motivación, el autoconcepto, las adecuadas estrategias de aprendizaje permiten al estudiante lograr sus metas. Estas estrategias abarcan no solo los procedimientos sino los recursos cognitivos utilizados en el aprendizaje. Valle *et al.* (1998) destacan el papel de la motivación y la intención que tiene el estudiante en la selección y utilización de las estrategias de aprendizaje, que despliega cuando tiene que aprender, las cuales involucran la planificación, el control y la dirección. La asertividad en la escogencia y aplicación de las

estrategias contribuye a lograr un aprendizaje de calidad, en sincronía con el objetivo. En palabras de Nisbet y Shucksmith (1987), consiste en que las secuencias de actividades integradas o procedimientos, seleccionados por una persona con un determinado propósito, permitirán no solo adquirir y almacenar conocimientos, sino también apropiarse y aprehenderlos con una intención definida.

Las estrategias se han clasificado en tres tipos: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos (Pintrich y Schunk, 2006; González y Tourón, 1992). Las primeras se refieren a la integración del material que va adquiriendo con el que se tenía previamente. En este grupo están las más específicas para las tareas, y se incluyen: las de repetición, de organización y de elaboración (Weinstein y Mayer, 1986). Las de repetición, como su nombre lo indica, implica nombrar repetidamente los estímulos presentados en una tarea, lo que involucra la memoria a corto plazo. Las de elaboración favorecen la integración de la información nueva con la que se tiene almacenada en la memoria. Y las de organización combinan todos los elementos para lograr una unidad con sentido y significado (Beltrán, 1993). Estas estrategias, según Mayer (1992), conforman lo cognitivo del aprendizaje significativo.

Entre las estrategias metacognitivas están: el control, la planificación y la evaluación que el estudiante hace de su propia cognición, lo que le permite no solo conocer acerca de los propios procesos mentales, sino controlarlos y regularlos con el fin de alcanzar una meta (González y Tourón, 1992). Son estrategias más generales que las cognitivas, y requieren un buen conocimiento de las estrategias, de las tareas y de la misma persona. Así, en lo personal, corresponde al conocimiento que tiene el sujeto acerca de sus propias limitaciones y capacidades, mientras que, en lo concerniente a la tarea, la metacognición permite el reconocimiento del problema que se pretende resolver. En cuanto a las estrategias, la metacognición implica el conocimiento y juicio de estas, para hacer una adecuada utilización, a fin de resolver la tarea de mejor manera (Moreno, 1994).

Las estrategias de manejo de recursos incluyen los elementos que se requieren para resolver exitosamente la tarea. Integran las actitudes, el afecto y la motivación (Beltrán, 1996), las cuales también han sido denominadas por Weinstein y Mayer (1986) *estrategias afectivas*, entre ellas: manejo del tiempo o del esfuerzo, adecuación del ámbito de estudio. En síntesis, las estrategias de manejo no se centran tanto en el aprendizaje en sí como en las condiciones que lo hacen posible.

No menos importantes son las actitudes de regulación del esfuerzo, el aprendizaje con compañeros y la búsqueda de ayuda, incluidas en la categoría de estrategias de manejo de recursos. En este sentido, Pérez-Sánchez y Poveda-Serra (2008) reportaron, primero, que las técnicas de aprendizaje

cooperativo aumentan el autoconcepto de los alumnos, en los ámbitos académico y social, y mejoran el rendimiento académico; y segundo, que tras introducir el cociente intelectual como covariable, las puntuaciones obtenidas no dependen del nivel intelectual. Redondo y Jiménez (2020) confirmaron con los hallazgos de su investigación la relación existente entre autoconcepto y rendimiento académico.

Entre las demandas actuales, en los terrenos laboral y académico, está que los estudiantes tengan capacidad para aprender de una manera autónoma y autorregulada. En el desarrollo del aprendizaje autónomo se ha encontrado que la estrategia de codificación de la información tiene mayor peso que otras en el desarrollo del aprendizaje autónomo (Maldonado *et al.*, 2019). El hecho de implementar una estrategia determinada, para un tipo particular de aprendizaje, requiere de las habilidades de clasificar, codificar y, por consiguiente, de aplicar la seleccionada para ajustarse a los cambios. Esto, en síntesis, representa el ejercicio del aprendizaje autónomo y autorregulado (Monereo, 2004, citado por Maldonado *et al.*, 2019).

En el estudio de Maldonado *et al.* (2019) se encontró que un alto porcentaje de los estudiantes no registraban un buen nivel de análisis, evaluación, planteamiento de solución a problemas ni de conclusiones adecuadas, lo que no les permitía afianzar el pensamiento crítico; además, la mayoría presentó niveles bajos en el uso de las estrategias de aprendizaje. Esto es corroborado por Başbaği y Yılmaz (2015) en su investigación con universitarios; los autores concluyeron que no es fácil cambiar los hábitos y que es diferente el aprendizaje que se adquiere en la escuela al de la universidad donde es más autónomo; no obstante, en ambos contextos a los estudiantes se les dificulta emplear las estrategias de aprendizaje.

A partir de lo expuesto, se buscó investigar en los estudiantes de Medicina de una universidad de Manizales, qué estrategias de aprendizaje utilizan, cuál es su motivación para estudiar la carrera y si estos factores guardan relación con el autoconcepto.

Metodología

Esta es una investigación descriptiva, correlacional de carácter transversal. El alcance descriptivo, según Hernández *et al.* (2014), “pretende especificar las propiedades y las características importantes de cualquier fenómeno o situación que se analice y describa tendencias de un grupo o población” (p. 92). Lo correlacional busca conocer la relación entre varios conceptos. Y lo transversal hace referencia al periodo en el cual se recolecta la información, que, en este caso, fue en un solo momento; es decir, se hizo una única aplicación. La muestra estuvo conformada por 349 estudiantes matriculados en el programa de Medicina de una

universidad de Manizales. Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: edad entre 16 y 28 años; ausencia de alteraciones psiquiátricas y neurológicas; no presentar historia de repitencia, rezago o fracaso escolar; acceder voluntariamente a la investigación, respaldado con la firma del consentimiento informado.

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. *Escala de autoconcepto AF5* (García y Musitu, 2009). Evalúa el concepto de sí mismo en cinco dimensiones: social, emocional, académica, física y familiar, con 30 ítems que debe puntuar en una escala de 1 a 99, según el grado de acuerdo que tenga con cada afirmación. La escala fue estandarizada para población colombiana por Montoya *et al.* (2019).
2. *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)*. Permite medir la motivación, así como las estrategias de aprendizaje (metacognitivas, cognitivas y de contexto) en estudiantes. También evalúa el manejo de los recursos para el aprendizaje que hace el estudiante. Fue validado en población mexicana por Ramírez *et al.* (2013). Consta de 81 preguntas, tipo Likert con 7 opciones de respuesta que van desde “nada cierto en mí” hasta “totalmente cierto en mí” (Ramírez *et al.*, 2012).

Las variables que se tuvieron en cuenta para el concepto de sí mismo fueron los autoconceptos académico, social, emocional, familiar y físico.

En la motivación se incluyeron: orientación a metas intrínsecas (OMI), orientación a metas extrínsecas (OME), valor de la tarea (VT), creencias de control (CC), autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) y ansiedad ante los exámenes (AE).

En las estrategias de aprendizaje se evaluaron las siguientes variables: repetición (RE), elaboración (ELA), organización (OR), pensamiento crítico (PC), autorregulación metacognitiva (ARM), administración del tiempo y del ambiente (ATA), regulación del esfuerzo (RESf), aprendizaje con compañeros (AC) y búsqueda de ayuda (BA).

Para el análisis de los datos se utilizó el programa *SPSS*, v. 26. Todos los estudiantes firmaron el consentimiento informado, con el cual validaron su aceptación de participar en el estudio.

Resultados

En la presente investigación participaron 349 estudiantes de Medicina, con una edad promedio de 20,7 años ($DE = 2,4$ años), mayor representación de los semestres quinto (44, 12,6 %) y séptimo (45, 12,9 %) y de las mujeres (206, 59,0 %) que los hombres (143, 41,0 %).

Tabla 1*Puntajes en las subescalas de motivación*

Categoría	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación (%)
Orientación a metas intrínsecas (OMI)	5,4	1,0	19,2
Orientación a metas extrínsecas (OME)	5,3	1,3	23,8
Ansiedad antes los exámenes (AE)	4,7	1,3	28,7
Valor de la tarea (VT)	6,1	0,8	13,4
Creencias de autocontrol (CC)	4,9	0,9	18,9
Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)	5,5	0,9	15,7

En la escala de motivación los mayores puntajes promedios obtenidos fueron en: autoeficacia para el aprendizaje (5,5), orientación a metas extrínsecas (5,3) y orientación a metas intrínsecas (5,4). El valor de la tarea igualmente muestra un puntaje alto, con un coeficiente de variación bajo.

Tabla 2*Puntajes en las estrategias de aprendizaje*

Categoría	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación (%)
Repetición (RE)	5,3	1,1	21,1
Elaboración (ELA)	5,2	1,0	19,3
Organización (ORG)	5,5	1,2	21,1
Pensamiento crítico (PC)	4,8	1,1	23,4
Autorregulación metacognitiva (ARM)	4,8	0,7	15,2
Administración del tiempo y del ambiente (ATA)	4,8	0,8	15,5
Regulación del esfuerzo (RESF)	4,6	0,8	18,1
Aprendizaje con compañeros (AC)	4,5	1,9	42,3
Búsqueda de ayuda (BA)	5,1	1,1	20,7

Las estrategias de aprendizaje que obtuvieron una puntuación media mayor fueron: organización (5,5), repetición (5,3), elaboración (5,2) y elaboración (5,2)

Tabla 3*Puntajes en la escala de Autoconcepto*

Categoría	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación (%)
Académico	7,4	1,4	18,5
Social	7,2	8,3	16,5
Emocional	5,1	2,1	42,1
Familiar	8,5	1,6	18,6
Físico	6,3	1,9	29,9

En la escala de autoconcepto se encontró el mayor puntaje para lo familiar (8,5), seguido de lo académico (7,4) y lo social (7,2). El componente emocional presentó la puntuación media más baja (5,1).

Tabla 4*Autoconcepto según el género*

Autoconcepto	Género	Media baremo	Valor P	Intervalo de confianza 95 %
Académico	Mujeres	6,52	<0,00001	7,3-7,6
	Hombres	6,20	<0,00001	7,2-7,7
Social	Mujeres	6,89	0,006	6,3-6,8
	Hombres	6,89	0,296	5,8-10,3
Emocional	Mujeres	4,92	0,130	4,4-5,0
	Hombres	5,83	0,404	5,4-6,0
Familiar	Mujeres	7,94	<0,00001	8,3-8,7
	Hombres	7,49	<0,00001	8,2-8,8
Físico	Mujeres	4,84	<0,00001	5,7-6,2
	Hombres	5,56	<0,00001	6,4-7,0

Al comparar la media de los puntajes obtenidos por los estudiantes en los diferentes autoconceptos, tanto en hombres como en mujeres, contra el correspondiente del baremo (García y Musitu, 2009), se encontró que en lo académico, familiar y físico todos están por encima del valor del baremo; mientras que, en lo social, las mujeres están por debajo de tal valor (véase tabla 4).

Cuando se buscó correlación entre la escala de motivación y el autoconcepto, se encontró asociación de carácter lineal y directo, entre casi todas las variables (tabla 5). No obstante, esta relación fue inversa para

las siguientes variables: creencias de control con académico y emocional; ansiedad ante los exámenes con académico, emocional, familiar y autoeficacia para el aprendizaje; y orientación a las metas extrínsecas y emocional.

Tabla 5

Correlación entre escala de motivación y autoconcepto

	OME	VT	CC	AEPA	AE	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
OMI	0,122	<0,0001	0,002	<0,0001	0,212	<0,0001	0,105	0,059	0,184	<0,0001
OME		0,021	<0,0001	0,001	<0,0001	0,054	0,648	<0,0001	0,980	0,070
VT			0,002	<0,0001	0,987	<0,0001	0,033	0,396	0,039	0,001
CC				0,024	<0,0001	0,018	0,606	<0,0001	0,931	0,763
AEPA					<0,0001	<0,0001	0,003	0,001	0,022	<0,0001
AE						0,001	0,345	<0,0001	0,017	0,102
Académico							<0,0001	0,055	<0,0001	<0,0001
Social								0,662	0,001	<0,0001
Emocional									<0,0001	0,176
Familiar										0,002

La matriz de correlación (tabla 6) muestra las asociaciones de carácter lineal (en negrilla) entre estilo cognitivo, autoconcepto, escala de motivación y estrategias de aprendizaje. De ellas, todas son positivas, a excepción de emocional y regulación del esfuerzo; emocional y repetición; familiar y regulación del esfuerzo.

Tabla 6

Matriz de correlación entre estilo cognitivo, autoconcepto, escala de motivación y estrategias de aprendizaje

Variable	RE	ELA	ORG	PC	ARM	ATA	RES ^f	AC	BA
Laboral	<0,0001	<0,0001	<0,0001	0,001	<0,0001	0,008	0,162	0,060	<0,0001
Social	0,080	0,046	0,005	0,498	0,039	0,534	0,241	0,030	0,009
Emocional	0,001	0,381	0,132	0,673	0,053	0,398	<0,0001	0,327	0,187
Familiar	0,978	0,108	0,047	0,788	0,716	0,139	0,027	0,897	0,760
Físico	0,004	0,080	0,010	0,012	<0,0001	0,013	0,618	0,321	0,070
OMI	0,001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	0,003	0,852	0,278	0,006

Variable	RE	ELA	ORG	PC	ARM	ATA	RESF	AC	BA
OME	<0,0001	0,001	0,001	0,009	<0,0001	<0,0001	<0,0001	0,002	0,007
VT	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	0,001	0,200	0,458	0,005
CC	0,678	0,377	0,461	0,684	0,713	0,024	<0,0001	0,574	0,520
AEPA	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	0,394	0,018	<0,0001
AE	0,002	0,329	0,645	0,193	0,008	0,012	<0,0001	0,184	0,985
RE		<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	0,001	<0,0001	<0,0001
ELA			<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	0,086	<0,0001	<0,0001
ORG				<0,0001	<0,0001	<0,0001	0,383	<0,0001	<0,0001
PC					<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
ARM						<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
ATA							<0,0001	<0,0001	<0,0001
RESF								0,001	<0,0001
AC									<0,0001

Discusión

Los resultados del estudio corroboran el peso que representa para el proceso de aprendizaje de los estudiantes la percepción de autoeficacia, así como la orientación a metas intrínsecas, las cuales corresponden a sus intereses, su proyecto de vida y su deseo de logro. También tienen relevancia los motivadores extrínsecos como la familia, la presión social, la necesidad de aprobación y la aceptación de otros. El autoconcepto y la motivación son elementos que influyen en el logro académico de los estudiantes; están relacionados bidireccionalmente: si el estudiante considera que tiene capacidades, esto fomenta su motivación y tendrá mayor disposición para enfrentar los retos que le impone la educación universitaria y continuar aun en contra de las situaciones difíciles. No obstante, algunos autores consideran que el autoconcepto y la motivación disminuyen cuando se presentan cambios en el ámbito escolar, lo que coincidiría con el ingreso a la universidad (Kobal y Grum, 2015).

Bakadorova y Raufelder (2014) creen que hay tres razones para que la motivación disminuya en la adolescencia: los cambios en el desarrollo, los cambios en el autoconcepto que actúan como motivadores, y la transición entre la motivación interna y externa. Los cambios en el desarrollo de los procesos cognitivos permiten una comprensión diferente de conceptos como habilidad, competencia e inteligencia. Los adolescentes entienden

estos conceptos como algo que les fue dado de manera permanente, lo que hace que estén menos motivados por el aprendizaje, porque con el fracaso eventual, a pesar de estudiar, también corren el riesgo de una disminución de la autoestima y el respeto de los demás. Esto implica que tanto la autoestima como el autoconcepto actúan como motivadores para la conducta del adolescente, y viceversa (Kobal y Grum, 2015).

Otros estudios han demostrado que el valor de la tarea tiene peso en la motivación del aprendizaje, pero no es definitivo. La misma tarea puede variar en grados de motivación, si se combinan otros factores como los motivadores extrínsecos que hacen que el estudiante quiera destacarse de sus compañeros y tener una buena nota, en lo que influye también la presión de sus padres y maestros; así como los intrínsecos que se relacionan con el deseo de aprender, la autosuperación de obstáculos, conectada con esa curiosidad innata que tenemos frente a lo desconocido, y que va disminuyendo a medida que crecemos.

Varios estudios (Kobal y Grum, 2015; Murphy y Roopchand, 2003) reportaron que las mujeres tienen mayor motivación intrínseca que los hombres, quienes escogen su profesión congruentemente con sus deseos e intereses. Mientras los hombres lo hacen por motivaciones externas, aunque muchos no tienen muy claro por qué escogieron determinada profesión; consideran que para lograrlo requieren ciertos niveles de inteligencia, pero no confían en sus propias habilidades (Chaplain, 2000), lo que los lleva a plantearse metas educacionales pobres, baja autoestima y falta de motivación.

También se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en el campo de la motivación de la competencia. Los hombres expresan más, de ahí su deseo de competir por ser mejores que los demás; mientras que las mujeres quieren mejorar su desempeño y hacerlo bien, orientadas a su crecimiento personal (Kobal y Grum, 2015).

El hecho de encontrar correlación negativa entre autoconcepto y ansiedad en la tarea, así como con la percepción de control, va en sintonía con los hallazgos de puntajes menores en los componentes del autoconcepto emocional. Se puede inferir que la seguridad emocional es muy importante para el desempeño académico, y esta se debería trabajar intencionalmente por el profesor en el aula, mediante estrategias que fomenten estrategias como el trabajo colaborativo que potencie las habilidades conjuntas, minimice las dificultades individuales, y evite la competencia de unos contra otros. Shoeib *et al.* (2017) encontraron relación entre los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza de los docentes, sobre todo cuando utilizan los grupos de discusión. Los docentes necesitan utilizar diferentes técnicas de enseñanza para fortalecer las habilidades para el aprendizaje en sus estudiantes.

Llama la atención los puntajes altos obtenidos por los estudiantes de Medicina en el autoconcepto académico, familiar y físico, mientras que en el emocional los puntajes fueron bajos, con correlación inversa entre ansiedad para los exámenes y las creencias de autocontrol. Este autoconcepto puede verse afectado por la motivación, pues si un estudiante no encuentra satisfacción en sus estudios, podría desarrollar una baja autoestima y, a su vez, percibirá negativamente sus habilidades académicas. Es importante entonces que los docentes fomenten un ambiente de apoyo donde se estimulen y promuevan los componentes de la motivación intrínseca y, por ende, el autoconcepto saludable; así, se estaría facilitando el éxito académico de los estudiantes universitarios.

La dimensión emocional del autoconcepto abarca cómo una persona se siente acerca de sí misma, cómo maneja sus emociones y cómo estas afectan su autoimagen. Una alta valoración emocional positiva está asociada con una mayor autoestima y una imagen positiva de sí mismo, mientras que una baja valoración emocional puede resultar en una autoestima más baja y una imagen negativa de sí mismo. En consecuencia, dado el rol preponderante del manejo de las emociones, en el aprendizaje, esta dimensión debería ser trabajada y fomentada en el aula. Entre algunas estrategias recomendadas estarían:

1. *Ayudar a los estudiantes a desarrollar la conciencia de sus emociones y cómo estas influyen en su autoconcepto.* Esto implica promover la reflexión y la autorreflexión, animándonos a explorar y comprender sus sentimientos y cómo estos afectan su autopercepción.
2. *Fomentar la expresión emocional.* Proporcionar un ambiente seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos, expresen y compartan sus emociones. Esto puede incluir actividades como escritura creativa, creación artística o discusiones en grupo que les permitan explorar y expresar sus sentimientos de manera constructiva.
3. *Desarrollar habilidades de regulación emocional para gestionar sus emociones.* Esto puede incluir técnicas de relajación, respiración consciente, ejercicios de *mindfulness* o la búsqueda de apoyo emocional cuando sea necesario.
4. *Fomentar un entorno de apoyo y colaborativo para el aprendizaje, en el que se evite la estigmatización, y, en cambio, favorezca la cooperación, comprensión y aceptación mutua.* Esto implica promover la empatía, la comprensión y el respeto mutuo entre los estudiantes, lo que, a su vez, puede fortalecer su autoconcepto emocional positivo.

5. *Promover la autorreflexión y el crecimiento personal, estimulando a los estudiantes a plantear y elaborar metas personales y desafíos emocionales, como gestores de su automotivación.*
6. *Fomentar la tolerancia a la frustración, el manejo del fracaso y el error como maestros, y, a la vez, enseñarles a los estudiantes a reconocer sus éxitos y los de los demás, fomentando la estabilidad emocional en medio de las circunstancias cambiantes.* Los mismos profesores deberían entender que el camino del aprendizaje puede atravesar por momentos de error, y abrir ventanas para que el estudiante tenga luz y halle salidas ante la dificultad. En síntesis, hay que fomentar intencionalmente la humanización del aprendizaje, potenciando el pensamiento crítico, reflexivo, el empoderamiento emocional para lograr el anhelado aprendizaje autorregulado y la capacidad de agencia de los estudiantes.

En cuanto a los autoconceptos familiar y académico, el estudio de Iniesta y Mañas (2014) no encontró relación significativa; sin embargo, tras correlacionar con las notas obtenidas por los estudiantes, los autores anotaron que, aunque el acompañamiento de la familia y su aprobación son importantes motivados, no siempre se requieren para lograr un buen desempeño académico. En cambio, Álvarez *et al.* (2015) encontraron relación significativa entre el apoyo familiar recibido y las dimensiones del autoconcepto. En nuestro caso, muchos estudiantes provienen de otras regiones, por lo que deben alejarse de sus familias, lo que podría influir de algún modo en su autoconcepto familiar.

El peso significativamente menor en el autoconcepto social para las mujeres, en comparación con los hombres, evidencia lo que se mencionó anteriormente acerca de la influencia del rol de género, que determina en cierta medida la motivación por el logro y, en consecuencia, el autoconcepto (Martínez y Valderrama, 2010). Entonces, son de gran valor la motivación extrínseca e intrínseca, así como un favorable autoconcepto académico; de otra parte, se infiere una probable influencia desfavorable del componente emocional, principalmente de la ansiedad ante los exámenes, en el proceso de aprendizaje.

A manera de conclusión

El autoconcepto y la motivación son dos aspectos fundamentales en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios. Ambos están estrechamente relacionados, y uno puede influir en el otro, tanto positiva como negativamente.

Los estudiantes de medicina parecen motivarse más, según la percepción de autoeficacia para el aprendizaje, los factores externos (la orientación a metas extrínsecas), y los factores internos (su propia definición y orientación a metas intrínsecas).

Las creencias personales frente a su familia, sus capacidades y aspecto físico, y su propia percepción de logro parecen estar asociados a eficacia en el aprendizaje y mayor motivación.

Por el contrario, parece que los estudiantes de Medicina son proclives a ser afectados por la ansiedad frente a los exámenes y el autoconcepto emocional.

Referencias

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, A., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5388948>
- Bakadorova, O. y Raufelder, D. (2014). The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation among adolescent students. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 347-366. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0202-5>
- Başbağlı, L. y Yilmaz, O. (2015). Autonomous foreign language learning. *Journal of Languages and Culture*, 6(8), 71-79. <https://doi.org/10.5897/JLC2015.0338>
- Beltrán, J. (1996). Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de las ciencias. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 43-74). Síntesis.
- Bronfenbrenner, U. (2003). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cárcel Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje. *3C Empresa, Investigación y Pensamiento Crítico*, 5(3), 54-62. <http://dx.doi.org/10.17993/3comp.2016.050327.63-85/>
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715113>
- Cazalla Luna, N. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Ed-*

ucational Studies, 26(2), 177-190. http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/13.kobal_grum.pdf

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>

García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: autoconcepto forma 5*. (3.ª ed.). Tea Ediciones.

González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Iniesta, A. y Mañas, C. R. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.472>

Kobal, D. y Grum, B. (2015). Competitiveness and motivation for education among university students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(3), 125-136. http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/13.kobal_grum.pdf

Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L. y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>

Martínez Fernández, J. R. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/2632>

Martínez, A. C. y Valderrama, E. (2010). Motivación para estudiar en jóvenes de nivel medio superior. *Nova Scientia*, 5(3), 164-178. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=203315472009>

Mayer, R. E. (1992). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 243-258). Academic Press.

Montoya, D. M., Dussán, C., Pinilla, V. E. y Puente, A. (2019). Estandarización de la escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios colombianos. *Ansiedad y Estrés*, 25, 118-124. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.06.001> 1134-793

Moreno, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.

- Murphy, H. y Roopchand, N. (2003). Intrinsic motivation and self-esteem in traditional and mature students at a post-1992 university in the north-east of England. *Educational Studies*, 29(2-3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/03055690303278>
- Navajas, R. (2015). *La mejora del autoconcepto en estudiantes universitarios a través de un programa expresivo-corporal* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense]. <https://eprints.ucm.es/40413/1/T38104.pdf>
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Pérez-Sánchez, A. M., y Poveda-Serra, P. (2008). Autoconcepto y aprendizaje cooperativo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 60(3), 85-97. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29141>
- Pérez de Cabrera, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diá-logos*, 11, 45-62. <https://camjol.info/index.php/DIA-LOGOS/article/view/15588>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Pearson.
- Ramírez, M. J., Canto, J. E., Bueno, J. A. y Echazarreta, A. (2012). Psychometric validation of the motivated strategies for learning questionnaire, with Mexican university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Redondo, M. y Jiménez, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Revista Espacios*, 41(9). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p17.pdf>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Rivera, A. y Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 87-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5874223>
- Salvador, C. M. (2012). Influence of emotional intelligence in self-concept. *International Journal of Learning and Development*, 2(1), 232-240. <https://doi.org/10.5296/ijld.v2i1.1256>
- Shoeib, R., Sohrabi, Y., Hossein, A. y Dabirian, M. (2017). Learning styles in university education (systematic review). *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 8(2), 386-391. <https://doi.org/10.5958/0976-5506.2017.00146.2>
- Valenzuela, B., y López, M. (2015). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 153-170. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/96>

- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Fernández, P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). Mcmillan.