

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DOMINICANA: UN ESTUDIO
DESCRIPTIVO-CORRELACIONAL**

**LEARNING STRATEGIES AND ACADEMIC MOTIVATION
AMONG DOMINICAN SECONDARY EDUCATION
STUDENTS: A DESCRIPTIVE-CORRELATIONAL STUDY**

Evelin Annery Santana Valenzuela
Investigador Independiente

Javier Jerónimo Maquilón Sánchez
Investigador Independiente

Estrategias de Aprendizaje y Motivación Académica en Estudiantes de Educación Secundaria Dominicana: Un Estudio Descriptivo-Correlacional

Evelin Annery Santana Valenzuela¹20224064@miucateci.edu.do<https://orcid.org/0000-0002-4214-1632>

Investigador Independiente

Javier Jerónimo Maquilón Sánchezmaquilon@um.es

Investigador Independiente

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes dominicanos de educación secundaria, con el propósito de identificar patrones de autorregulación y diferencias según variables personales y académicas. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional y transversal, utilizando el Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje y Procesos de Estudio Revisado (CEAPS-R-2F), previamente validado para el contexto nacional. Participaron 1.553 estudiantes de 16 instituciones públicas y privadas. Los resultados evidencian predominio de motivación profunda y estrategias elaborativas, con diferencias significativas por sexo, grado y rendimiento académico. Las correlaciones positivas entre motivación y estrategias profundas ($r = .63$, $p < .001$) confirman la coherencia del modelo de aprendizaje autorregulado y su relación con el rendimiento escolar. Se concluye que la motivación intrínseca y el uso de estrategias metacognitivas constituyen predictores del aprendizaje significativo y del éxito académico. Se recomienda fortalecer la enseñanza de habilidades autorregulatorias y el diseño de ambientes motivadores que promuevan el aprendizaje profundo en el sistema educativo dominicano.

Palabras clave: motivación académica, estrategias de aprendizaje, aprendizaje autorregulado, educación secundaria, República Dominicana

¹ Autor principal

Correspondencia: 20224064@miucateci.edu.do

Learning Strategies and Academic Motivation among Dominican Secondary Education Students: A Descriptive–Correlational Study

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between learning strategies and academic motivation among Dominican secondary education students, aiming to identify self-regulation patterns and differences according to personal and academic variables. The research followed a quantitative, descriptive-correlational, and cross-sectional design, using the Revised Two-Factor Study Process and Learning Approaches Questionnaire (CEAPS-R-2F) previously validated for the Dominican context. The sample consisted of 1,553 students from 16 public and private institutions. Results revealed a predominance of deep motivation and elaborative strategies, with significant differences by gender, grade level, and academic performance. Positive correlations between deep motivation and deep strategies ($r = .63$, $p < .001$) confirm the coherence of the self-regulated learning model and its link to academic achievement. The findings indicate that intrinsic motivation and metacognitive strategies are strong predictors of meaningful learning and academic success. It is recommended to reinforce the teaching of self-regulatory skills and the creation of motivating learning environments that foster deep learning within the Dominican educational system.

Keywords: academic motivation, learning strategies, self-regulated learning, secondary education, Dominican Republic

*Artículo recibido 26 setiembre 2025
Aceptado para publicación: 29 octubre 2025*



INTRODUCCIÓN

El aprendizaje escolar constituye un proceso complejo que involucra dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y socioafectivas interrelacionadas. Comprender cómo los estudiantes aprenden y qué estrategias emplean para regular sus procesos mentales ha sido una de las preocupaciones centrales de la psicología educativa contemporánea (Pintrich & Zusho, 2007; Zimmerman, 2008). En las últimas décadas, el foco de la investigación ha pasado de los productos del aprendizaje —calificaciones, rendimiento o logros externos— hacia el estudio de los procesos internos del aprendiz, particularmente aquellos que determinan la calidad y profundidad del conocimiento adquirido (Biggs & Tang, 2011; Dignath & Büttner, 2018).

En este contexto, las estrategias de aprendizaje se conciben como los procedimientos o acciones que los estudiantes emplean de forma consciente, planificada y controlada para alcanzar sus metas de aprendizaje. Estas estrategias integran habilidades cognitivas, mecanismos de control metacognitivo y componentes motivacionales y afectivos (Weinstein & Mayer, 1986; Oxford, 2017). De acuerdo con Flavell (1979), la metacognición —la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento— constituye la base del aprendizaje autorregulado, permitiendo a los individuos planificar, monitorear y evaluar sus procesos cognitivos. Por tanto, el estudio de las estrategias de aprendizaje ofrece una ventana privilegiada para analizar cómo los estudiantes construyen y gestionan su conocimiento en distintos entornos educativos.

Estrategias de aprendizaje: de la cognición a la autorregulación

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en tres grandes categorías: cognitivas, metacognitivas y de apoyo socioafectivo (Weinstein & Mayer, 1986; Oxford, 2017).

- Las estrategias cognitivas incluyen procedimientos como la repetición, la elaboración, la organización y el resumen, orientados al procesamiento directo de la información.
- Las estrategias metacognitivas implican la planificación, el monitoreo y la autorregulación del propio aprendizaje.
- Las estrategias socioafectivas abarcan el manejo de la ansiedad, la motivación, el esfuerzo sostenido y la búsqueda de ayuda cuando es necesario (Donoghue & Hattie, 2021).



El aprendizaje eficaz no depende únicamente de la cantidad de esfuerzo invertido, sino de la calidad del control que el estudiante ejerce sobre sus procesos mentales (Zimmerman, 2008). En este sentido, el concepto de aprendizaje autorregulado se ha consolidado como un paradigma explicativo integrador que combina la dimensión cognitiva y la motivacional (Pintrich, 2000). Los estudiantes autorregulados establecen metas, seleccionan estrategias apropiadas, monitorean su progreso y ajustan su conducta en función de los resultados. La investigación demuestra que este tipo de aprendiz logra un rendimiento más alto, una mayor autonomía y una motivación más intrínseca (Dignath & Veenman, 2021).

El modelo de autorregulación cíclica propuesto por Zimmerman (2000) describe tres fases:

- Planificación (forethought): el estudiante analiza la tarea, establece metas y elige estrategias.
- Ejecución (performance): aplica las estrategias y monitorea su desempeño.
- Autorreflexión (self-reflection): evalúa los resultados y ajusta sus conductas futuras.

Estas fases no son lineales, sino recursivas, y se influyen mutuamente a lo largo del tiempo. La comprensión y desarrollo de estas habilidades resulta esencial para la educación secundaria, etapa en la cual los estudiantes transitan hacia una mayor independencia cognitiva.

Motivación académica y su relación con las estrategias de aprendizaje

La motivación académica es un componente fundamental del proceso de aprendizaje, al constituir el motor que orienta, activa y sostiene el esfuerzo del estudiante. Según la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), la motivación se organiza a lo largo de un continuo que va desde la motivación extrínseca —impulsada por recompensas o presiones externas— hasta la motivación intrínseca, basada en el interés y el placer de aprender. Cuanto mayor es el grado de autodeterminación, más profundas y sostenibles son las estrategias cognitivas utilizadas (Ryan & Deci, 2017).

Diversos estudios han evidenciado la correlación positiva entre motivación intrínseca y estrategias de aprendizaje elaborativas y metacognitivas, así como una asociación negativa entre motivación extrínseca y estrategias superficiales (Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs, 1987; Pintrich & Zusho, 2007). En consecuencia, los estudiantes intrínsecamente motivados tienden a adoptar enfoques profundos de aprendizaje, mientras que aquellos con motivaciones extrínsecas suelen recurrir a estrategias memorísticas y de corto plazo (Maquilón & Hernández Pina, 2011). Esta relación explica



por qué la motivación y las estrategias de aprendizaje deben analizarse de manera conjunta para comprender la calidad del aprendizaje.

Por otro lado, la motivación se ve influida por factores contextuales como la percepción de competencia, la relación con los docentes, la relevancia de las tareas y el clima de aula (Boekaerts, 2016). Un entorno que fomente la autonomía, la autoeficacia y el sentido de pertenencia contribuye al desarrollo de una motivación autónoma y, por ende, de estrategias más profundas (Reeve, 2012). En cambio, ambientes controladores o excesivamente punitivos tienden a generar desmotivación y dependencia externa. La evidencia empírica muestra que la motivación puede modular las estrategias cognitivas utilizadas: estudiantes con altos niveles de interés y autoconfianza aplican técnicas más elaboradas, mientras que quienes presentan ansiedad o temor al fracaso optan por estrategias de repetición o evitación (Dörnyei, 2019).

Estrategias de aprendizaje y motivación en contextos latinoamericanos

En el ámbito latinoamericano, las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y motivación han cobrado relevancia a partir de la necesidad de mejorar la calidad educativa y reducir las brechas de rendimiento académico. Estudios en países como Colombia, México, Chile, Argentina y República Dominicana destacan la influencia de factores socioculturales, institucionales y tecnológicos sobre el aprendizaje autorregulado (Reyes, Martínez & Cruz, 2022; García & Taveras, 2020; Arnaiz, 2019).

En particular, en la República Dominicana, el sistema educativo enfrenta desafíos estructurales relacionados con la equidad, la formación docente y la integración pedagógica de las TIC (MINERD, 2020). Estas condiciones inciden directamente en los enfoques y estrategias de aprendizaje adoptados por los estudiantes. Investigaciones recientes revelan que los alumnos dominicanos muestran niveles moderados de autorregulación y motivación intrínseca, aunque con una alta variabilidad entre centros educativos (Reyes et al., 2021). Asimismo, se ha observado una tendencia a emplear estrategias de aprendizaje mixtas —combinando procedimientos profundos y superficiales— dependiendo del tipo de materia o del estilo docente (García & Taveras, 2020).

El contexto educativo dominicano, caracterizado por la coexistencia de enfoques tradicionales y reformas orientadas a las competencias, exige un análisis empírico de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes realmente utilizan. Este estudio pretende aportar evidencia actualizada sobre cómo la



motivación y las estrategias de aprendizaje se interrelacionan en el nivel secundario, identificando diferencias según variables personales (sexo, edad), académicas (grado, rendimiento) y contextuales (percepción de dificultad, tipo de centro).

Modelos explicativos del vínculo entre motivación y estrategias

El vínculo entre motivación y estrategias de aprendizaje se ha abordado desde diversos modelos teóricos complementarios:

- Modelo de expectativa-valor (Eccles & Wigfield, 2002): sostiene que el esfuerzo del estudiante depende de la expectativa de éxito y del valor que atribuye a la tarea. Los alumnos que perciben alta competencia y relevancia tienden a aplicar estrategias elaborativas.
- Modelo de autorregulación de Pintrich (2000): integra la motivación, la cognición y el contexto en un ciclo de planificación, monitoreo y evaluación.
- Modelo 3P de Biggs (1996, 2005): plantea que los enfoques de aprendizaje (procesos) median entre los factores de presagio (motivación, contexto, características personales) y los resultados académicos (producto).
- Modelo socio-cognitivo de Zimmerman (2008): destaca el papel del auto-monitoreo y la autoevaluación como mecanismos de regulación motivacional.

Todos estos modelos coinciden en que la motivación no solo precede al aprendizaje, sino que también se construye y fortalece dentro del proceso mismo. De ahí la importancia de evaluar conjuntamente la motivación y las estrategias empleadas, ya que constituyen indicadores integrados de la calidad del aprendizaje.

Diferencias individuales y variables académicas

La literatura evidencia que las estrategias de aprendizaje varían según el sexo, la edad, el nivel educativo y el rendimiento académico (Soler et al., 2018; Dignath & Veenman, 2021). Diversos estudios sugieren que las mujeres tienden a mostrar mayores niveles de autorregulación, planificación y búsqueda de ayuda, mientras que los hombres emplean con más frecuencia estrategias de repetición o evitación (Entwistle & Peterson, 2004; Hernández Pina et al., 2019). También se ha observado que los estudiantes de grados superiores desarrollan un mayor repertorio de estrategias, aunque su motivación intrínseca puede disminuir ante la presión de los exámenes o la fatiga escolar (Biggs & Tang, 2011).



En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes con calificaciones altas tienden a utilizar estrategias metacognitivas y elaborativas, mientras que aquellos con desempeño bajo se apoyan en estrategias superficiales y reactivas (Reyes et al., 2022). Estas diferencias sugieren que la calidad del aprendizaje no depende exclusivamente del esfuerzo, sino de la eficacia con que el estudiante regula su motivación y su cognición. Por tanto, el análisis comparativo de estrategias y motivación según variables personales y académicas resulta crucial para diseñar intervenciones pedagógicas diferenciadas.

Situación del aprendizaje en la educación secundaria dominicana

El sistema educativo dominicano ha experimentado importantes transformaciones en los últimos años, orientadas a la mejora de la calidad y la equidad. El Modelo Educativo Basado en Competencias (MINERD, 2020) promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, la metacognición y la autorregulación. No obstante, persisten brechas en la implementación real de estos principios, particularmente en el nivel secundario, donde predomina una enseñanza centrada en el docente y una evaluación memorística (Reyes et al., 2021).

El rendimiento académico en pruebas nacionales e internacionales revela desafíos persistentes en comprensión lectora, pensamiento crítico y resolución de problemas (PNUD, 2021). Estas dificultades podrían explicarse, en parte, por la falta de desarrollo sistemático de estrategias de aprendizaje autorreguladas. Evaluar las estrategias y motivaciones que emplean los estudiantes dominicanos resulta, por tanto, un paso necesario para comprender las causas de estas brechas y orientar acciones de mejora.

Justificación del estudio

Este estudio busca describir y analizar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de los estudiantes dominicanos de educación secundaria, explorando sus relaciones y diferencias según variables personales y académicas. A diferencia del artículo anterior, centrado en la validación psicométrica del CEAPS-R-2F, el presente trabajo utiliza el instrumento validado como herramienta para examinar empíricamente el comportamiento de las variables en una muestra amplia y representativa.

El estudio aporta a la literatura educativa regional de tres maneras principales:

- Diagnóstico actualizado del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en la población estudiantil dominicana.



- Evidencia empírica sobre la relación entre motivación y estrategias, contribuyendo a la comprensión del aprendizaje autorregulado.
- Identificación de diferencias en función de sexo, grado y rendimiento académico, que pueden orientar políticas pedagógicas y programas de formación docente.

La importancia práctica de este trabajo radica en que permite diseñar intervenciones pedagógicas basadas en evidencia, fortaleciendo la motivación intrínseca y el uso consciente de estrategias elaborativas. Asimismo, los resultados podrán orientar al Ministerio de Educación (MINERD) y a las instituciones educativas en el desarrollo de programas que promuevan el aprendizaje profundo, la autonomía estudiantil y la autorregulación emocional y cognitiva.

Objetivos del estudio

Objetivo general

Analizar la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes de educación secundaria dominicana, considerando variables personales y académicas.

Objetivos específicos

- Describir los niveles de motivación académica y estrategias de aprendizaje en la muestra estudiada.
- Identificar diferencias significativas en las estrategias y motivaciones según el sexo, grado y rendimiento académico.
- Examinar las correlaciones entre motivación y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Proponer orientaciones pedagógicas basadas en los resultados para el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado.

Hipótesis de trabajo

- Los estudiantes con mayor motivación intrínseca emplean con mayor frecuencia estrategias profundas y metacognitivas.
- Existen diferencias significativas por sexo en el uso de estrategias y niveles motivacionales.
- La motivación académica se correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y negativamente con el uso de estrategias superficiales.



Estructura del artículo

El presente artículo se organiza en cuatro secciones.

La primera desarrolla el marco teórico sobre estrategias de aprendizaje y motivación académica, integrando perspectivas cognitivas y socioeducativas.

La segunda detalla el diseño metodológico, la muestra, las variables y los procedimientos de análisis.

La tercera presenta los resultados descriptivos y correlacionales, y los discute a la luz de investigaciones previas.

Finalmente, la cuarta sección ofrece conclusiones, implicaciones educativas y propuestas de acción para la mejora del aprendizaje autorregulado en el contexto dominicano.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño del estudio

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y con un diseño no experimental y transversal. Su objetivo fue analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación académica en estudiantes de educación secundaria de la República Dominicana, describiendo además las diferencias según variables personales y académicas (sexo, grado, edad, rendimiento y percepción de dificultad de materias).

El enfoque cuantitativo permitió obtener datos objetivos y comparables, mientras que el carácter correlacional permitió examinar la asociación entre variables sin manipularlas directamente (Hernández-Sampieri et al., 2021). Se optó por un diseño transversal dado que los datos fueron recolectados en un único momento temporal, lo cual permitió obtener una fotografía representativa del estado actual del aprendizaje autorregulado en la población estudiantil dominicana.

Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes matriculados en el nivel de educación secundaria (1º a 6º grado) de instituciones públicas y privadas de la República Dominicana. Se seleccionó una muestra de 1.553 estudiantes, mediante un muestreo no probabilístico intencional, buscando representatividad regional, equilibrio de género y diversidad institucional.



Los participantes procedían de 16 centros educativos, ubicados en provincias del Gran Santo Domingo, Santiago y San Cristóbal, incluyendo instituciones como *Padre Zegrí*, *Politécnico Prof. Juan Bosch Gaviño*, *José Pérez*, *Américo Pérez*, *Melida Altagracia Báez* y otras.

Características de la muestra:

Variable	Categorías / Rango	Frecuencia (%)
Sexo	Femenino: 53.4% / Masculino: 46.6%	1.553
Edad	12–19 años (M = 15.4; DE = 1.8)	—
Grado	1º: 14%, 2º: 18%, 3º: 21%, 4º: 20%, 5º: 16%, 6º: 11%	—
Tipo de institución	Pública: 71% / Privada: 29%	—
Promedio académico	Alto (≥ 85): 36%, Medio (70–84): 52%, Bajo (< 70): 12%	—

El tamaño muestral fue adecuado para los análisis correlacionales y comparativos previstos, cumpliendo los criterios de representatividad estadística (relación sujetos/variable $\geq 30:1$).

Variables del estudio

El estudio contempló dos variables principales y varias variables secundarias o de control:

Motivación académica (variable independiente):

Se conceptualiza como la disposición interna que impulsa al estudiante a participar en el aprendizaje, sustentada en los postulados de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000). Se consideraron dos tipos de motivación:

- Motivación profunda/intrínseca: orientada a la comprensión, el interés personal y la búsqueda de sentido.
- Motivación superficial/extrínseca: centrada en recompensas externas o el cumplimiento mínimo de requisitos.

Estrategias de aprendizaje (variable dependiente):

Se definen como los procedimientos cognitivos y metacognitivos utilizados para adquirir y organizar el conocimiento (Weinstein & Mayer, 1986). Se agrupan en dos categorías:

- Estrategias profundas: incluyen elaboración, organización y aplicación crítica.
- Estrategias superficiales: implican repetición y memorización sin comprensión.



Variables secundarias

- Sexo (masculino/femenino)
- Edad (años cumplidos)
- Grado cursado (1° a 6°)
- Promedio académico (alto, medio, bajo)
- Percepción de dificultad (materias consideradas difíciles o fáciles)

Instrumento de medición

Se utilizó el Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje y Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (CEAPS-R-2F), previamente validado psicométricamente en el Artículo 1.

El instrumento mide dos dimensiones principales —enfoque profundo y enfoque superficial— subdivididas en motivación y estrategia, con un total de 20 ítems en escala Likert de 5 puntos (1 = nunca a 5 = siempre).

Para este estudio, se calcularon las puntuaciones combinadas de motivación profunda (MP), estrategia profunda (EP), motivación superficial (MS) y estrategia superficial (ES).

Además, se derivaron índices globales de motivación total (MP + MS) y estrategia total (EP + ES) para los análisis correlacionales.

La fiabilidad del instrumento en esta muestra fue elevada:

- α global = 0.82,
- Subescalas: MP (0.81), EP (0.83), MS (0.61), ES (0.59).

Estos valores confirman una adecuada consistencia interna según los criterios de Nunnally y Bernstein (1994).

Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección se realizó durante el segundo semestre del año 2024, siguiendo las normas éticas del Ministerio de Educación dominicano (MINERD) y los lineamientos de la Declaración de Helsinki (2013).



Los pasos metodológicos fueron los siguientes:

- Autorizaciones institucionales: se gestionaron permisos ante las direcciones escolares y se informó a los tutores legales sobre el objetivo del estudio.
- Consentimiento informado: los padres o tutores firmaron el consentimiento correspondiente, garantizando la participación voluntaria.
- Aplicación del instrumento: el cuestionario se administró de forma presencial, en horario escolar regular, bajo supervisión docente y con una duración de 25 minutos promedio.
- Digitalización de datos: las respuestas fueron ingresadas en una base electrónica, verificando integridad y coherencia.
- Análisis estadístico: los datos se procesaron mediante IBM SPSS 27 y AMOS 24, con soporte para gráficos y correlaciones bivariadas.

Técnicas de análisis de datos

Se aplicaron procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales, organizados en tres fases:

Análisis descriptivo

Se calcularon medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis para todas las variables principales, con el fin de identificar las tendencias generales en el uso de estrategias y niveles de motivación.

Análisis comparativo

Se utilizaron pruebas t de Student para comparar medias entre hombres y mujeres, y ANOVA unifactorial para detectar diferencias por grado académico y rendimiento. Cuando se hallaron diferencias significativas, se aplicó la prueba post-hoc de Tukey para determinar entre qué grupos se encontraban las variaciones.

Análisis correlacional

Se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (r) para examinar las relaciones entre las dimensiones motivacionales y las estrategias de aprendizaje.

El nivel de significancia se estableció en $p < 0.05$, y la magnitud de las correlaciones se interpretó según los criterios de Cohen (1988):

- $r = 0.10 \rightarrow$ baja
- $r = 0.30 \rightarrow$ moderada



- $r = 0.50$ o más $\rightarrow$ alta

Asimismo, se exploraron modelos predictivos preliminares mediante regresión lineal simple, para determinar el grado en que la motivación predice el uso de estrategias profundas.

Consideraciones éticas

El estudio garantizó el respeto a los principios de voluntariedad, confidencialidad y anonimato de los participantes.

No se recolectaron datos personales sensibles ni se utilizaron códigos identificables.

Los estudiantes fueron informados sobre los propósitos del estudio y tuvieron libertad para retirarse en cualquier momento.

El proyecto fue aprobado por la coordinación académica y las direcciones de los centros participantes, cumpliendo los protocolos éticos del Comité de Investigación Educativa Nacional (MINERD, 2023).

Síntesis metodológica

La metodología implementada combina la robustez del diseño cuantitativo transversal con la profundidad analítica del enfoque correlacional, permitiendo describir y explicar las relaciones entre motivación y estrategias de aprendizaje.

El uso de un instrumento validado localmente (CEAPS-R-2F) fortalece la validez ecológica del estudio, asegurando que las mediciones reflejan de manera precisa la realidad educativa dominicana.

En síntesis, el diseño y las técnicas aplicadas permiten responder de manera confiable a los objetivos e hipótesis planteadas, ofreciendo una base empírica sólida para el análisis de los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos se estructuró en tres fases: (a) análisis descriptivo de los niveles de motivación y estrategias de aprendizaje, (b) comparación de medias según variables personales y académicas, y (c) análisis correlacional entre motivación y estrategias.

Resultados descriptivos generales

Los análisis descriptivos revelaron tendencias diferenciadas en las dimensiones motivacionales y estratégicas del CEAPS-R-2F. En términos generales, los estudiantes mostraron una predominancia de enfoques profundos de aprendizaje, acompañada de un nivel moderado de motivación intrínseca.



DIMENSIÓN	MEDIA (M)	DESVIACIÓN ESTÁNDAR (DE)	RANGO TEÓRICO (1–5)	INTERPRETACIÓN
MOTIVACIÓN PROFUNDA (MP)	4.02	0.61	1–5	Alta
ESTRATEGIA PROFUNDA (EP)	3.88	0.64	1–5	Moderadamente alta
MOTIVACIÓN SUPERFICIAL (MS)	2.91	0.73	1–5	Media-baja
ESTRATEGIA SUPERFICIAL (ES)	2.78	0.69	1–5	Media-baja

Los valores medios superiores a 3.8 en motivación y estrategias profundas indican una inclinación hacia la comprensión, el análisis y la integración del conocimiento, más que hacia la simple memorización o cumplimiento de tareas. En cambio, los puntajes medios-bajos en estrategias superficiales reflejan una transición positiva en la forma de aprender de los estudiantes dominicanos, aunque con espacio para fortalecer la autorregulación y la planificación metacognitiva.

Estos hallazgos coinciden con los reportes de García y Taveras (2020) y Reyes et al. (2021), quienes también identificaron en estudiantes dominicanos una tendencia hacia estrategias elaborativas en asignaturas con metodologías activas, aunque combinadas con prácticas memorísticas heredadas del modelo tradicional.

Asimismo, la desviación estándar moderada (≈ 0.6 – 0.7) sugiere heterogeneidad interindividual: algunos estudiantes presentan perfiles altamente autorregulados y otros mantienen patrones de aprendizaje más mecánicos, evidenciando una convivencia de enfoques dentro del mismo sistema educativo.

Distribución según sexo

Al comparar los puntajes medios por sexo mediante la prueba t de Student, se observaron diferencias significativas en tres de las cuatro dimensiones analizadas.

DIMENSIÓN	SEXO	MEDIA	DE	T	P	INTERPRETACIÓN
MOTIVACIÓN PROFUNDA	Femenino	4.10	0.57	3.24	0.001	Mayor en mujeres
ESTRATEGIA PROFUNDA	Femenino	3.94	0.60	2.87	0.004	Mayor en mujeres
MOTIVACIÓN SUPERFICIAL	Masculino	3.01	0.70	2.10	0.036	Mayor en hombres
ESTRATEGIA SUPERFICIAL	Masculino	2.89	0.66	1.95	0.049	Mayor en hombres



Las mujeres obtuvieron medias significativamente más altas en motivación y estrategias profundas, mientras que los hombres presentaron mayores niveles de motivación y estrategias superficiales.

Estos resultados coinciden con investigaciones internacionales (Entwistle & Peterson, 2004; Dignath & Veenman, 2021) y latinoamericanas (Hernández Pina et al., 2019), que señalan una tendencia femenina hacia la planificación, la reflexión y la búsqueda de comprensión, y un patrón masculino más orientado a la inmediatez y al cumplimiento instrumental.

La diferencia puede explicarse desde la teoría de la motivación de logro, donde las mujeres tienden a mostrar una orientación hacia el dominio y la competencia, mientras que los hombres manifiestan motivaciones de desempeño o evitación (Elliot & Church, 1997).

Estos hallazgos sugieren la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas con enfoque de género, que promuevan la motivación intrínseca y la autorregulación también en los varones, fomentando su participación reflexiva y crítica.

Diferencias según grado académico

El análisis de varianza (ANOVA unifactorial) permitió identificar variaciones significativas en los puntajes de estrategias y motivación según el grado cursado.

DIMENSIÓN	F	P	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS (TUKEY)
MOTIVACIÓN PROFUNDA	6.21	0.000	1° < 4°-5°-6°
ESTRATEGIA PROFUNDA	5.84	0.001	1°-2° < 5°-6°
MOTIVACIÓN SUPERFICIAL	3.17	0.013	4° > 1°-2°
ESTRATEGIA SUPERFICIAL	2.81	0.021	3° > 1°

Se observa un incremento progresivo de la motivación y estrategias profundas en los grados superiores, alcanzando su punto máximo en 5° y 6° curso. Este patrón sugiere que la experiencia acumulada y la proximidad al egreso escolar impulsan una mayor conciencia metacognitiva y un uso más deliberado de estrategias cognitivas.

Sin embargo, en los grados intermedios (3° y 4°) se observa un repunte de la motivación superficial, posiblemente vinculado al estrés evaluativo y a la carga académica de esos años. Este fenómeno ha sido reportado también por Biggs y Tang (2011) y por Donoghue y Hattie (2021), quienes señalan que la presión por las calificaciones tiende a activar estrategias más mecánicas, especialmente cuando el sistema educativo enfatiza los resultados más que los procesos.

Estos hallazgos reflejan la necesidad de reforzar la autorregulación emocional y cognitiva en los cursos intermedios, donde la motivación puede fluctuar y el compromiso con el aprendizaje profundo tiende a debilitarse.

Diferencias según rendimiento académico

Las comparaciones por nivel de rendimiento académico evidenciaron un patrón consistente: los estudiantes con mejores calificaciones reportaron niveles más altos de motivación profunda y estrategias elaborativas, mientras que los de bajo rendimiento se caracterizaron por una mayor dependencia de estrategias superficiales.

DIMENSIÓN	PROMEDIO ALTO	PROMEDIO MEDIO	PROMEDIO BAJO	F	P
MOTIVACIÓN PROFUNDA	4.19	3.96	3.71	8.34	0.000
ESTRATEGIA PROFUNDA	4.03	3.83	3.61	6.92	0.001
MOTIVACIÓN SUPERFICIAL	2.72	2.95	3.13	4.80	0.008
ESTRATEGIA SUPERFICIAL	2.68	2.79	3.02	3.95	0.020

Estos resultados confirman la teoría del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2008), que sostiene que los estudiantes más exitosos no solo poseen habilidades cognitivas superiores, sino que también gestionan mejor su motivación, atención y esfuerzo. La motivación profunda impulsa el uso de estrategias elaborativas, lo que a su vez favorece el rendimiento académico, estableciendo un ciclo de retroalimentación positiva.

La consistencia de este patrón también ha sido reportada en contextos latinoamericanos (Reyes et al., 2022; Maquilón & Hernández Pina, 2011), donde la motivación intrínseca actúa como predictor directo de logros académicos sostenibles.



Correlaciones entre motivación y estrategias de aprendizaje

El análisis de correlaciones de Pearson (r) evidenció asociaciones significativas entre las dimensiones del CEAPS-R-2F.

VARIABLES CORRELACIONADAS				R	P	INTERPRETACIÓN	
MOTIVACIÓN PROFUNDA	PROFUNDA	–	ESTRATEGIA PROFUNDA	0.63	0.000	Correlación positiva alta	
MOTIVACIÓN SUPERFICIAL	SUPERFICIAL	–	ESTRATEGIA SUPERFICIAL	0.59	0.000	Correlación moderada	positiva
MOTIVACIÓN SUPERFICIAL	PROFUNDA	–	ESTRATEGIA PROFUNDA	–0.44	0.000	Correlación moderada	negativa
MOTIVACIÓN PROFUNDA	SUPERFICIAL	–	ESTRATEGIA SUPERFICIAL	–0.39	0.000	Correlación moderada	negativa

La fuerte correlación positiva entre motivación profunda y estrategias profundas ($r = 0.63$) confirma la coherencia interna del modelo de aprendizaje profundo propuesto por Biggs (1987, 2005). Los estudiantes que aprenden por interés y comprensión tienden a usar estrategias que favorecen la integración conceptual y la reflexión crítica.

Por otro lado, la correlación positiva entre motivación superficial y estrategias superficiales ($r = 0.59$) sugiere que quienes se guían por metas extrínsecas (aprobar, evitar castigos, obtener notas) tienden a recurrir a procedimientos mecánicos.

Las correlaciones negativas cruzadas refuerzan la naturaleza antagónica entre los dos enfoques de aprendizaje, evidenciando que un mayor desarrollo de la motivación profunda implica un desplazamiento de las estrategias superficiales.

Estos resultados son consistentes con los reportes de Entwistle y Ramsden (1983), Pintrich y Zusho (2007) y Maquilón y Hernández Pina (2011), quienes demostraron que el aprendizaje significativo emerge de la interacción entre motivación autónoma y estrategias elaborativas.

Los resultados obtenidos confirman parcialmente las hipótesis planteadas y aportan evidencia relevante para la comprensión del aprendizaje autorregulado en el contexto dominicano. En primer lugar, se verificó que los estudiantes con mayor motivación intrínseca emplean con mayor frecuencia estrategias profundas, mientras que aquellos con motivaciones extrínsecas tienden a utilizar estrategias superficiales.



Este hallazgo coincide con la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), que postula que la motivación autónoma potencia el compromiso cognitivo y emocional del aprendiz. La relación positiva observada entre motivación profunda y estrategias elaborativas refuerza la idea de que la calidad del aprendizaje depende de la integración entre el deseo de aprender y la capacidad de autorregularse.

Asimismo, las diferencias por sexo y grado corroboran estudios previos (Dignath & Veenman, 2021; Hernández Pina et al., 2019), donde las mujeres tienden a mostrar mayor reflexión y constancia, y los estudiantes de grados superiores presentan una evolución progresiva de sus habilidades metacognitivas. El hallazgo de una correlación entre rendimiento académico y estrategias profundas subraya la importancia de promover metodologías activas y evaluaciones formativas que incentiven la comprensión y no solo la reproducción de contenidos.

Implicaciones pedagógicas

Los resultados sugieren varias líneas de acción para fortalecer el aprendizaje autorregulado en la educación secundaria dominicana:

- Incorporar programas de entrenamiento metacognitivo, que enseñen a los estudiantes a planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos de estudio.
- Reformular las estrategias de evaluación, priorizando tareas auténticas, proyectos y portafolios que valoren la comprensión y la aplicación del conocimiento.
- Formar al profesorado en competencias motivacionales y socioemocionales, de modo que puedan generar un clima de aula que promueva la autonomía, la autoeficacia y la motivación intrínseca.
- Diseñar intervenciones diferenciadas por sexo y grado, atendiendo las variaciones observadas en motivación y estrategias.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo y el feedback constructivo, como medios para reforzar la reflexión y la autorregulación.

Estas acciones son coherentes con los lineamientos del Modelo Educativo Basado en Competencias del MINERD (2020) y con las recomendaciones de la OCDE (2023) sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales y autorregulatorias para el aprendizaje permanente.



Limitaciones del estudio

Aunque el tamaño muestral fue amplio y diverso, el uso de un muestreo no probabilístico limita la generalización de los resultados a toda la población estudiantil del país.

Además, el carácter transversal del diseño impide establecer relaciones causales entre motivación y estrategias. Futuras investigaciones podrían aplicar un diseño longitudinal o experimental, incorporando variables mediadoras como la autoeficacia o la ansiedad académica.

También se sugiere complementar los datos cuantitativos con entrevistas o grupos focales, para explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes en torno a su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones generales

El presente estudio permitió analizar la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica en una muestra amplia de estudiantes dominicanos de educación secundaria, empleando el CEAPS-R-2F como instrumento validado. Los resultados obtenidos reflejan un panorama alentador y al mismo tiempo desafiante para el sistema educativo nacional.

En primer lugar, se constató una predominancia de la motivación profunda y el uso de estrategias elaborativas, lo que indica que los estudiantes muestran una orientación genuina hacia la comprensión y el aprendizaje significativo. Este hallazgo sugiere avances en la transición desde enfoques reproductivos hacia procesos más reflexivos y críticos, en consonancia con los principios del Modelo Educativo Basado en Competencias (MINERD, 2020).

Sin embargo, también se observó una presencia moderada de estrategias superficiales, especialmente en grados intermedios y en estudiantes con menor rendimiento académico. Este patrón revela la coexistencia de paradigmas pedagógicos: por un lado, un sector estudiantil que asume el aprendizaje como proceso autónomo, y por otro, un grupo que continúa condicionado por la evaluación memorística y la presión externa.

Las diferencias por sexo corroboran que las mujeres tienden a emplear con mayor frecuencia estrategias profundas y motivación intrínseca, mientras que los varones mantienen una mayor dependencia de motivadores externos. Esto coincide con lo reportado en otros contextos latinoamericanos (Hernández



Pina et al., 2019; Dignath & Veenman, 2021) y sugiere la necesidad de acciones pedagógicas diferenciadas por género, orientadas a equilibrar la autorregulación y el compromiso cognitivo.

Respecto a la variable grado académico, se verificó un crecimiento progresivo de la motivación y las estrategias profundas en los últimos años de secundaria, lo que refleja una madurez cognitiva y metacognitiva gradual. No obstante, los picos de motivación superficial observados en 3.º y 4.º grado apuntan a la influencia del estrés evaluativo y las exigencias curriculares, un fenómeno también descrito por Biggs & Tang (2011).

La relación entre rendimiento académico y aprendizaje profundo constituye uno de los hallazgos más sólidos del estudio. Los estudiantes con promedios altos presentan niveles superiores de motivación intrínseca y estrategias elaborativas, confirmando el vínculo entre autorregulación, esfuerzo sostenido y éxito académico (Zimmerman, 2008).

Finalmente, las correlaciones significativas entre motivación profunda y estrategias profundas ($r = 0.63$) consolidan la validez del modelo teórico de Biggs (1987, 2005) y de la perspectiva sociocognitiva de Pintrich (2000). Ambos enfoques coinciden en que la motivación y la cognición son sistemas interdependientes que configuran el aprendizaje autorregulado.

En conjunto, los resultados posicionan la motivación intrínseca y las estrategias metacognitivas como pilares de un aprendizaje sostenible, y evidencian la urgencia de fortalecer las condiciones institucionales que permitan a los estudiantes desarrollar dichas competencias de manera sistemática.

Implicaciones educativas

Los hallazgos del presente estudio poseen múltiples implicaciones para la práctica docente y la gestión educativa en el contexto dominicano:

- Promoción del aprendizaje autorregulado.

Es imprescindible que las instituciones educativas integren de forma explícita el entrenamiento metacognitivo en sus currículos. Esto implica enseñar a los estudiantes a planificar, monitorear y evaluar sus propias estrategias de estudio, utilizando diarios reflexivos, portafolios y autoevaluaciones guiadas.

- Diseño de ambientes motivadores.



Los docentes deben propiciar aulas donde predominen el apoyo a la autonomía, el reconocimiento del esfuerzo y la retroalimentación constructiva. Un clima que fomente la curiosidad y la exploración contribuye a fortalecer la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2017).

- Evaluaciones auténticas.

Las prácticas de evaluación deberían desplazarse de la memorización hacia la resolución de problemas, los proyectos interdisciplinarios y la demostración de competencias. Las rúbricas centradas en procesos cognitivos permiten valorar la comprensión y no solo el resultado.

- Formación docente continua.

Se recomienda implementar programas de desarrollo profesional sobre aprendizaje autorregulado, motivación y gestión emocional. Los docentes deben ser capaces de modelar las estrategias que se espera que los alumnos adopten.

- Intervenciones diferenciadas.

Dadas las diferencias encontradas por sexo y grado, las acciones pedagógicas deben adaptarse a las necesidades específicas de cada grupo. Por ejemplo, con los varones se pueden emplear metodologías basadas en retos y cooperación, mientras que en los grados intermedios se debe fortalecer la resiliencia académica.

- Vinculación con la familia.

Fomentar el acompañamiento familiar en los procesos de estudio potencia la persistencia y la autorregulación del alumno. Programas de orientación a padres pueden servir como aliados en el fortalecimiento de la motivación autónoma.

Estas recomendaciones convergen con los objetivos del Plan Estratégico de Educación 2021-2030 del MINERD, que promueve el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales orientadas al aprendizaje permanente.

Recomendaciones para futuras investigaciones

A partir de los resultados obtenidos, se sugiere ampliar el campo de investigación hacia las siguientes líneas:



- Estudios longitudinales, que permitan observar la evolución de la motivación y las estrategias de aprendizaje a lo largo del tiempo.
- Diseños mixtos, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, para captar la experiencia subjetiva del estudiante respecto a su aprendizaje.
- Análisis multivariados (modelos de ecuaciones estructurales) que integren variables como autoeficacia, apoyo docente, ansiedad y resiliencia.
- Comparaciones internacionales, a fin de situar el perfil del estudiante dominicano en relación con otros contextos latinoamericanos.
- Evaluaciones de intervención, donde se midan los efectos de programas pedagógicos basados en la autorregulación y la motivación autónoma.

El desarrollo de estas líneas contribuirá a consolidar un cuerpo teórico regional sobre el aprendizaje autorregulado, adaptado a las características culturales y educativas del Caribe y América Latina.

Conclusión final

En síntesis, el estudio evidencia que la motivación intrínseca y el uso de estrategias profundas constituyen los predictores más sólidos del rendimiento académico y la satisfacción estudiantil. La educación secundaria dominicana cuenta con un potencial significativo para promover el aprendizaje autorregulado, siempre que se generen condiciones pedagógicas y estructurales que estimulen la curiosidad, la autonomía y la reflexión.

El desafío para el sistema educativo consiste en transformar la cultura escolar desde un modelo centrado en la evaluación hacia otro centrado en el proceso de aprender a aprender. Lograrlo implicará alinear currículo, docencia y evaluación con una pedagogía de la comprensión y la autorregulación.

Así, la formación de ciudadanos críticos y competentes dependerá, en buena medida, de la capacidad del sistema educativo para motivar, empoderar y acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativas y sostenibles.

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Este anexo presenta la definición conceptual, operacional y los indicadores medidos para las variables principales y secundarias del estudio.



VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO / ÍTEMS	ESCALA
MOTIVACIÓN ACADÉMICA	Disposición interna que orienta, activa y mantiene la conducta de aprendizaje (Deci & Ryan, 2000).	a) Motivación profunda b) Motivación superficial	Interés intrínseco por aprender. Orientación extrínseca hacia recompensas o aprobación.	CEAPS-R-2F (ítems 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19).	Likert 1–5
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Procedimientos cognitivos y metacognitivos que el estudiante aplica para procesar la información (Weinstein & Mayer, 1986).	a) Estrategias profundas b) Estrategias superficiales	Elaboración, organización, autorreflexión. Repetición, memorización.	CEAPS-R-2F (ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20).	Likert 1–5
SEXO	Condición biológica autorreferida del participante.	—	Masculino / Femenino	Ficha sociodemográfica	Nominal
GRADO ACADÉMICO	Nivel de escolaridad en curso dentro del ciclo secundario.	—	1° – 6° de secundaria	Ficha sociodemográfica	Ordinal
RENDIMIENTO ACADÉMICO	Promedio general obtenido en el último trimestre.	—	Alto (≥ 85), Medio (70–84), Bajo (< 70)	Registro institucional	Ordinal
PERCEPCIÓN DE DIFICULTAD	Valoración subjetiva de la complejidad de las materias escolares.	—	Baja / Media / Alta	Pregunta directa	Ordinal

Anexo 2. Resultados estadísticos complementarios

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones principales

Dimensión	Media	DE	Asimetría	Curtosis	Nivel interpretativo
Motivación profunda	4.02	0.61	-0.43	-0.11	Alta
Estrategia profunda	3.88	0.64	-0.32	-0.28	Moderada-alta
Motivación superficial	2.91	0.73	0.41	0.13	Media-baja
Estrategia superficial	2.78	0.69	0.58	0.20	Media-baja

Nota. Distribuciones próximas a la normalidad ($-1 < \text{asimetría} < 1$; $-1 < \text{curtosis} < 1$).

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre dimensiones

Variables	r de Pearson	Sig. (p)	Interpretación
Motivación profunda – Estrategia profunda	0.63	0.000	Correlación positiva alta
Motivación superficial – Estrategia superficial	0.59	0.000	Correlación positiva moderada
Motivación profunda – Estrategia superficial	-0.44	0.000	Correlación negativa moderada
Motivación superficial – Estrategia profunda	-0.39	0.000	Correlación negativa moderada

Las correlaciones cruzadas confirman la independencia funcional de los enfoques profundo y superficial.

Tabla 3. Comparación por sexo (t de Student)

Dimensión	Femenino (M ± DE)	Masculino (M ± DE)	t	p	Diferencia
Motivación profunda	4.10 ± 0.57	3.94 ± 0.62	3.24	0.001	↑ Mujeres
Estrategia profunda	3.94 ± 0.60	3.79 ± 0.67	2.87	0.004	↑ Mujeres
Motivación superficial	2.83 ± 0.68	3.01 ± 0.70	2.10	0.036	↑ Hombres
Estrategia superficial	2.71 ± 0.64	2.89 ± 0.66	1.95	0.049	↑ Hombres

Tabla 4. ANOVA según rendimiento académico

Dimensión	F	p	Diferencias (Tukey)
Motivación profunda	8.34	0.000	Bajo < Medio < Alto
Estrategia profunda	6.92	0.001	Bajo < Alto
Motivación superficial	4.80	0.008	Alto < Bajo
Estrategia superficial	3.95	0.020	Alto < Bajo

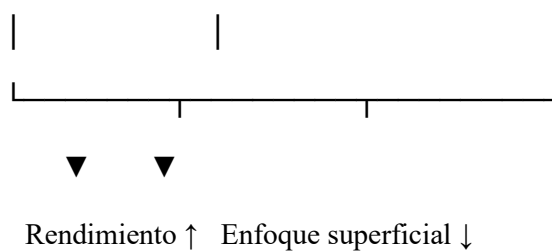
Los estudiantes de alto rendimiento presentan mayor motivación y estrategias profundas; los de bajo rendimiento dependen de estrategias memorísticas.



Figura 1. Modelo correlacional simplificado

Motivación profunda —► Estrategia profunda ($r = .63$)

Motivación superficial —► Estrategia superficial ($r = .59$)



Representación esquemática del modelo de aprendizaje profundo propuesto para estudiantes dominicanos.

Anexo 3. Formato de consentimiento informado

Título del estudio:

Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes de educación secundaria dominicana.

Propósito

Analizar las estrategias y motivaciones de los estudiantes con fines de mejora pedagógica, garantizando el anonimato y confidencialidad de los datos.

Procedimiento:

El cuestionario CEAPS-R-2F se aplicó de forma presencial durante el horario de clases. La participación fue totalmente voluntaria y no afectó las calificaciones ni la relación con la institución educativa.

Derechos del participante:

- Participar o retirarse libremente del estudio.
- Mantener la confidencialidad de sus respuestas.
- Acceder a información sobre los resultados generales si lo desea.

Consentimiento del tutor legal:

Yo, _____, en calidad de padre/madre/tutor del estudiante
_____,

autorizo su participación en la investigación educativa antes mencionada. Declaro haber recibido

información suficiente y comprensible sobre los objetivos, procedimientos y resguardo de la información.

Firma del tutor: _____ Fecha: //2025

Firma del investigador responsable: _____

Cumplimiento ético:

La investigación se realizó conforme a la *Declaración de Helsinki (2013)* y a los lineamientos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2023) sobre ética en investigación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2019). *Estrategias metacognitivas en el aprendizaje escolar*. Ediciones Morata.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (2005). *Teaching for Quality Learning at University* (2nd ed.). Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Boekaerts, M. (2016). *Self-regulation and motivation in education*. Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers’ direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school classrooms. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–153.
- Dignath, C., & Veenman, M. (2021). The role of gender and developmental level in self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 33(1), 1–27.
- Donoghue, G., & Hattie, J. (2021). Understanding how learning occurs: The meta-analytic synthesis. *Review of Educational Research*, 91(2), 203–244.
- Dörnyei, Z. (2019). *Psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.



- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
- Entwistle, N., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education. *Instructional Science*, 32(1), 5–19.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- García, L., & Taveras, C. (2020). Estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes dominicanos de secundaria. *Revista Educare*, 24(2), 45–60.
- Hernández Pina, F., Maquilón, J. J., & García-Sanz, M. P. (2019). Estrategias de aprendizaje, motivación y autorregulación: un estudio de género en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 117–134.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Maquilón, J. J., & Hernández Pina, F. (2011). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(2), 771–794.
- MINERD (Ministerio de Educación de la República Dominicana). (2020). *Modelo Educativo Basado en Competencias*. Santo Domingo: MINERD.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education* (pp. 731–810). Springer.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2021). *Informe sobre desarrollo humano en República Dominicana 2021*. Santo Domingo: PNUD.
- Reeve, J. (2012). *A self-determination theory perspective on student engagement*. Springer.



- Reyes, M., Martínez, A., & Cruz, K. (2022). Motivación académica y estrategias de aprendizaje en contextos latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 18(2), 85–104.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Soler, J., González, D., & Trujillo, M. (2018). Estrategias de aprendizaje en educación media. *Revista Panamericana de Educación*, 10(3), 23–39.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.*

