

ESTRATEGIAS VOLITIVAS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO: CONSIDERACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

VOLITIONAL STRATEGIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS: CONSIDERATIONS FOR TEACHING PRACTICE

María del Socorro Rodríguez Guardado

Martha Leticia Gaeta González

María
del Socorro
Rodríguez G.

Maestra en Pedagogía con Especialidad en Docencia Universitaria, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Maestra en Tecnología Educativa, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

mariadelsocorro.rodriguez@upaep.edu.mx

Martha
Leticia Gaeta
González

Doctora en Psicología y Aprendizaje, Universidad de Zaragoza, España. Se desempeña como profesora-investigadora de tiempo completo en el Doctorado en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL).

marthaleticia.gaeta@upaep.mx

RESUMEN

En el ámbito académico, los aspectos motivacionales y emocionales han cobrado relevancia, al ser fundamentales para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje y para un mejor rendimiento académico. Sin embargo, la investigación sobre cómo los estudiantes adquieren y usan las estrategias involucradas en estos procesos, y cómo las transfieren a diferentes contextos académicos es escasa. Este estudio describe cómo los estudiantes de bachillerato generan y emplean estrategias volitivas ante distractores y dificultades, las cuales han contribuido a sus logros académicos. El diseño se estableció como fenomenológico hermenéutico. La técnica de indagación utilizada fue la entrevista semi-estructurada, sometida a revisión por cuatro expertos internacionales y aplicada a seis jóvenes de entre 17 y 18 años. A partir de nuestros hallazgos se enfatiza la importancia de que los docentes consideren los aspectos motivacionales y emocionales, además de los cognitivos, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De manera específica fortalecer las estrategias volitivas en el aula, que permitan mantener la persistencia y regular el esfuerzo, puede facilitar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato.

Palabras clave: autorregulación, motivación, emoción, bachillerato, logro académico.

ABSTRACT

In the academic field, motivational and emotional aspects are fundamental for self-regulation of learning and better academic performance. However, research about how students acquire and use the strategies that are included in these processes, and how they transfer them to academic contexts is scarce. This study describes how high school students generate and use volitional strategies in face of distractions and difficulties, which have contributed to their academic the students' learning process. Specifically, strengthening volitional strategies in the classroom to maintain persistence and regulate effort can facilitate self-regulated achievement. The methodological design was established as hermeneutical phenomenological. The inquire technique was the semi-structured interview, submitted for revision to

four international experts and applied to six students between 17 and 18 years old. Based on our findings, emphasis is placed on the importance of teachers considering motivational and volitional aspects, as well as cognitive ones, in learning in high school students.

Key words: self-regulation, motivation, emotion, high school, academic achievement.

INTRODUCCIÓN

Atender la motivación y la persistencia que los estudiantes requieren para enfrentar los retos y experiencias durante su aprendizaje —junto con las estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr un buen rendimiento académico— son aspectos que los docentes deben considerar diariamente para propiciar que los jóvenes sean aprendices autónomos y autorregulados.

Hacia esta dirección se encaminan diversos estudios sobre la autorregulación del aprendizaje y los procesos que conlleva en diversos contextos educativos (Baez y Alonso-Tapia, 2017; Broc, 2012, 2015; Gaeta, 2013; González-Torres, 2012; Navas *et al.*, 2016; Vaja y Paoloni, 2012). Sin embargo, en su mayoría, estos trabajos se dirigen a niveles educativos básicos y universitarios, son escasos los orientados al nivel del bachillerato y un gran número de ellos se abordan mediante un enfoque cuantitativo. De ahí que este trabajo busque describir, desde una perspectiva más comprensiva, las experiencias que los alumnos de bachillerato narran sobre cómo generan y emplean las estrategias volitivas, enfocadas a la motivación y a la emoción, ante dificultades y distractores que les impedirían lograr sus metas académicas para obtener un rendimiento académico satisfactorio.

Los estudios sobre aspectos volitivos y motivacionales pueden dar la pauta para orientar la práctica educativa hacia una mejor efectividad; enseñar a los alumnos el valor del comportamiento volitivo —dentro y fuera del aula—, desarrolla hábitos para la superación y la resistencia a la adversidad (González-Torres, 2012). Asimismo, el fomentar una cultura que privilegie la educación de la voluntad y la educación del

carácter puede conducir a la formación de jóvenes reflexivos y comprometidos con sus propia persona, familia, compañeros y entorno social (Peñacoba-Arribas y Cruz-Vera, 2016).

EL PROCESO VOLITIVO

La voluntad constituye un atributo de la especie humana que la capacita para decidir libremente. Etimológicamente procede del latín, *voluntas-atis* que significa querer, pero no solo el querer relacionado con el apetecer, sino con una intención con dirección, es decir, implica tener decisión (Rojas, 2013), lo cual puede lograrse con la educación.

Durante mucho tiempo, la voluntad se consideró como un aspecto innato (Gaeta y Herrero, 2009), y ha sido examinada desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas. Sin embargo, el estudio de la voluntad tiene sus orígenes en la Filosofía. Desde Aristóteles hasta la Modernidad, se asume una visión del hombre que no solo capta estímulos y percibe realidades, sino que además comprende y elige; esto es, la voluntad actúa de manera simultánea con la razón. Desde una mirada antropológica clásica, la voluntad se concibe como «la capacidad humana de ser afectado por la cualidad valiosa de ciertos bienes que trascienden lo meramente sensible y en consecuencia de tender hacia ellos» (Maris, 2009, p. 188). De modo que el acto propio de la voluntad es querer, un querer razonado, abierto al bien y a la verdad.

A lo largo del siglo XX, la noción de voluntad perdió fuerza —principalmente por la presencia de posiciones neo empiristas que privilegiaban la extrospección (Maris, 2009)—, pero a partir de los años setenta, con los estudios de la Psicología Cognitiva, surgió en Alemania lo que podría llamarse el renacimiento de la voluntad (Arana y Sanfeliu, 1994; Maris, 2009). No obstante, fue hasta los años ochenta cuando se diferencia del campo de la Filosofía para, años más tarde, considerarse como parte esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Maris, 2012). Sin embargo, la mayoría de los estudios referidos al contexto académico se centran en las estrategias cognitivas y metacognitivas, para que los alumnos logren el aprendizaje, dejando de lado a la volición.

En los años ochenta, Kuhl presentó su teoría distinguiendo el aspecto motivacional y el aspecto volitivo. En su libro *Motivation and Action*, Heckhausen (1991) señala que Kuhl fue el primer teórico que insistió en esta distinción, haciendo hincapié en que la implementación de una acción frecuentemente requiere de un proceso volitivo para el control de la acción. En esta teoría, la actividad dirigida hacia la meta se divide en dos fases distintas: la pre decisional y la post decisional. En la primera, la intención es aprender, y la segunda está dirigida a la implementación e involucra estrategias hacia el mantenimiento de varias tareas requeridas para atender a la meta seleccionada y no solamente incluye estrategias de aprendizaje, sino también las de control volitivo que ayudan a proteger la intención (García *et al.*, 1998; Heckhausen, 1991; Laudadio, 2008).

El control volitivo involucra el empleo de estrategias para la regulación de emociones, motivación y cognición en el proceso de esfuerzo hacia la meta (Corno, 1993; Corno y Kanfer, 1003; Kuhl, 1987). De ahí que la volición impacte directamente sobre el comportamiento dirigido hacia la meta, y media entre la intención para aprender y el esfuerzo por alcanzar esa meta establecida. Así, el control volitivo es un aspecto de diferencia individual inmerso en un contexto determinado (Pintrich y García, 2000).

Poner en marcha estrategias volitivas no es tarea sencilla, sobre todo si se es niño o adolescente. En este sentido, distintos autores proponen que, dentro de los contextos educativos, se fomente la enseñanza de estas estrategias para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes, porque no solo los aspectos cognitivos juegan un papel central: están también presentes los factores motivacionales y afectivos.

LA VOLUNTAD EN LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA

El enfoque sociocognitivo del aprendizaje destaca la importancia de la autorregulación de los aprendizajes como un tema central en el contexto educativo, porque implica un proceso activo, constructivo, por

medio del cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y mejor desempeño en entornos específicos, e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento. Esto involucra el estudio de aspectos motivacionales, como la orientación hacia metas, los resultados esperados y la autoeficacia, como complemento de los procesos cognitivos (Schunk, 2012).

Asimismo, se ha evidenciado que los estudiantes que muestran procesos de autogestión y esfuerzo sostenido son autónomos, reflexivos, eficientes y poseen habilidades tanto cognitivas como metacognitivas, además de creencias motivacionales y actitudes necesarias para su aprendizaje (Pintrich, 2000; Wolters, 2003; Zimmerman, 1990). Sin embargo, de acuerdo con las demandas de desempeño, pueden existir cambios en los comportamientos de logro académico de los alumnos, particularmente cuando requiere de concentración y empeño durante largos períodos de tiempo. De ahí la relevancia de profundizar en los procesos que regulen el esfuerzo, a través del control de la voluntad (control motivacional y emocional).

Investigadores de la volición (Corno, 1993; Corno y Kanfer, 1993; Pintrich, 2000; Worters, 2003) asumen que en el aprendizaje existe un buen funcionamiento de tácticas cognitivas; bajo esta suposición, la volición (que se manifiesta como hábito de trabajo) provee un ingrediente crítico para practicar estas tácticas y lograr un buen desempeño (Winne, 2004). Definiciones consistentes muestran que los hábitos de trabajo —referidos a la forma característica de aproximarse a la tarea— son tendencias que deben cultivarse para contribuir en la preparación de tareas escolares, lo que genera un estilo productivo en el cumplimiento de los deberes. En educación, los hábitos y estilos de trabajo son estados volitivos que se manifiestan cuando el alumno se enfrenta a una actividad que requiere un cambio intelectual (Corno, 2004, 2008).

En este sentido, Panadero y Alonso-Tapia (2004) mencionan la declaración de Zimmerman quien establece que: «El aprendizaje no es algo que ocurra a los estudiantes, sino que ocurre por los estudiantes», esto debido a que uno de los conceptos más importantes en el campo de la educación psicológica es la comprensión del por qué algunos estudiantes inician motivados una actividad y, repentinamente, frenan su proceso al enfrentar dificultades en las tareas escolares, abandonando

todo intento por llegar a la meta. Sin embargo, existen otros alumnos que, con tropiezos y retos, se ven motivados de modo que practican recursos que les permiten alcanzar sus objetivos propuestos. En este sentido, el control de la voluntad involucra el uso de estrategias sumadas al control de las emociones, la motivación y cognición en el proceso del esfuerzo en el logro de metas.

Al respecto, el estudio presentado por Mega, Ronconi y De Beni (2014) centra la atención en uno de los conceptos más importantes en el campo de la educación psicológica: comprender por qué algunos alumnos dejan de intentar una tarea cuando se encuentran con dificultades académicas, mientras que otros utilizan estrategias que les permiten perseverar, obteniendo mejores calificaciones. En su estudio, atribuyen el logro académico a los factores emocionales, de autorregulación y motivación. Por lo tanto, las estrategias volitivas son consideradas como los pensamientos y/o comportamientos dirigidos para mantener la intención, así como lograr una meta propuesta a pesar de los obstáculos y las distracciones de diferente índole.

Otros estudios se centran en promover la enseñanza del empleo de las estrategias volitivas en estudiantes, por ejemplo, Gaeta y Herreiro (2009) proponen prácticas para incentivar su uso con apoyo de los padres, profesores y compañeros de clase; sugieren incluir programas en la currícula que mantengan la atención y eviten las distracciones. Asimismo, González-Torres (2012) hace hincapié en el esfuerzo de reflexión y trabajo sostenido que requiere el aprendizaje, así como la necesidad de enseñar a los alumnos a fortalecer su voluntad; por ello, la enseñanza de las estrategias puede hacerse desde la integración de las asignaturas.

Por su parte, la investigación sobre la enseñanza de las estrategias de control de la emoción y motivación en los alumnos de secundaria, que llevaron a cabo Baez-Estradas y Alonso-Tapia (2017), evidencian la importancia de las tareas para poner en marcha las estrategias mencionadas; pero bien puede ser que, por desconocimiento, los estudiantes no las utilicen para controlar la emoción y motivación. Algunas estrategias volitivas pueden parecer sencillas, como respirar lento y profundo o bien, visualizarse concluyendo positivamente un trabajo (Corno,

1993), pero los alumnos tal vez no son conscientes que ello puede ayudarles a que la tarea concluya satisfactoriamente.

En el aula, los contenidos curriculares demandan el desarrollo de habilidades y competencias que fortalezcan los aspectos motivacionales y volitivos por parte de los estudiantes, orientados hacia un aprendizaje autorregulado. Con base en los planteamientos anteriores, este trabajo busca comprender cómo los alumnos generan y emplean estrategias volitivas ante distractores y dificultades para, de esta manera, entender más profundamente la relación de dichas estrategias con el rendimiento académico en estudiantes del bachillerato.

MÉTODO

Para enriquecer el conocimiento sobre la generación y uso de estrategias volitivas de los alumnos de bachillerato —que contribuya al logro de un mejor rendimiento académico—, se optó por una indagación en el campo desde una perspectiva teórica interpretativa, con la finalidad de profundizar en el conocimiento y comprensión del objeto de estudio (Bautista, 2011).

Se empleó el método fenomenológico, el cual pretende entender lo que es ser persona y comprender las experiencias humanas cotidianas. Ello con la finalidad de articular sus similitudes, diferencias en significados, compromisos y experiencias (Bautista, 2011), mediante el uso de la hermenéutica para interpretar la información que, por medio de la entrevista personal y voluntaria, muestra la vivencia que aporta la intersubjetividad a los constructos de esta investigación (Guardián-Fernández, 2007; Bautista, 2011).

PARTICIPANTES

La Ley General de Educación Media en México, en el artículo 37, párrafo segundo, establece que la Educación Media Superior es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población

escolar —compuesta, mayoritariamente, por jóvenes entre quince y dieciocho años—, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Los participantes en esta investigación fueron seis jóvenes que cursan el cuarto semestre de Educación Media Superior en la ciudad de Puebla, México, en dos escuelas privadas, con edades entre 16 y 18 años. La tabla 1 muestra las características de los participantes.

Tabla 1: Descripción de informantes

Número de participante	Pseudónimo	Género	Edad (años)	Bachillerato
1	AH	Masculino	18	Privado
2	BH	Masculino	17	Privado
3	AM	Femenino	17	Privado
4	BM	Femenino	18	Privado
5	CH	Masculino	17	Privado
6	CM	Femenino	17	Privado

Fuente: Elaboración propia.

TÉCNICAS DE INDAGACIÓN

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada cuya finalidad fue indagar sobre la generación y uso de las estrategias volitivas que los alumnos emplean ante distractores y/o dificultades. Dicha entrevista contiene 16 preguntas que previamente se sometieron a revisión estricta por cuatro expertos internacionales, para establecer su relevancia de acuerdo con el objetivo de la investigación.

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para realizar las entrevistas a los alumnos, se atendieron los aspectos éticos solicitando previamente los permisos necesarios a las instituciones educativas, a los padres de familia y a los docentes, así como dar cabida a la confidencialidad de la información proporcionada por los entrevistados cuya participación fue voluntaria.

Las entrevistas iniciaron con una conversación que permitió crear un ambiente adecuado, introduciendo paulatinamente las preguntas. Se llevaron a cabo en un espacio cerrado para grabar las conversaciones y evitar distractores externos.

Los criterios de rigor se establecieron de acuerdo con Castillo y Vázquez (2003); de esta manera la credibilidad, auditabilidad y aplicabilidad se evidencian mediante las conversaciones con los participantes para recolectar la información sobre lo que piensan y sienten, escuchando de forma activa y reflexiva a través de la grabación de la conversación, así como las transcripciones textuales de estas entrevistas, que dan pautas a las respuestas representativas para el objeto de estudio.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos, siguiendo a Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles y Herrera Torres (2005), el proceso de construcción de categorías puede producirse de forma inductiva, es decir, sin considerar categorías iniciales o de partida; o bien, puede ser deductivo, tomando en cuenta categorías propuestas. En este trabajo se optó por la segunda opción, anticipando que pudiera existir otro aspecto que no se hubiera considerado inicialmente y que surgiera como emergente de acuerdo con la información recogida.

Una vez realizadas las entrevistas y analizada la información que los participantes dieron a conocer de manera voluntaria, se establecieron cuatro dimensiones y diez categorías: razones internas y externas para emplear estrategias volitivas, factores internos y externos que favorecen el uso de esas estrategias, factores internos y externos que inhiben

las estrategias, las estrategias utilizadas de control de la motivación, emoción, comportamiento y control del ambiente. En la tabla 2 se observan las definiciones de cada categoría y se ejemplifican los códigos.

Tabla 2: Descripción de dimensiones, categorías y códigos establecidos

Dimensiones	Categorías	Códigos Ejemplos
Razones para utilizar estrategias volitivas.	Internas. Externas.	Entrar a la universidad. Obtención reconocimiento.
Factores que fortalecen el uso de las estrategias.	Sentimientos positivos. Pensamientos positivos.	Sentirse satisfecho y feliz. Recordar evento alegre.
Factores que inhiben el uso de las estrategias.	Sentimientos negativos. Pensamientos negativos.	Sentirse estresado, nervioso. Sentir miedo, inseguridad.
Estrategias volitivas.	Control del ambiente. Control de motivación. Control comportamiento. Control emoción.	Buscar un lugar tranquilo para trabajar. Establecer metas, autoeficacia. Buscar ayuda, organización del tiempo. Acciones para reducir el estrés.

Fuente: Elaboración propia.

Las aportaciones de Pintrich (1999) y Wolters (2003) fueron las bases para establecer los códigos de las narrativas. El código de control de la motivación comprende la autoeficacia, atribución, interés por la tarea y su utilidad, metas e incentivos, base negativa que tiene no terminar una tarea. En el control de la emoción se incluyen emociones positivas, acciones para regular el estrés, estrategias para disminuir emociones y acciones negativas que inducen a conductas positivas. El control del comportamiento comprende la búsqueda de algo bueno de forma intencional, control del esfuerzo y persistencia, buscar ayuda en profesores y compañeros, control del uso del tiempo y, por último, el control

del ambiente incluye el empleo de recursos para gestionar el ambiente para realizar el trabajo escolar.

Para analizar la información se utilizó el *software* Atlas.ti versión 7.0, lo que implicó organizar la información y transcribir los textos, para posteriormente marcar los fragmentos para ser codificados y establecer las categorías de análisis. Finalmente se realizó la interpretación de los resultados.

RESULTADOS

Esta investigación tuvo como objetivo profundizar en el estudio de la generación y uso de las estrategias volitivas empleadas por los estudiantes desde su propia voz, lo cual permitió proporcionar una explicación más comprensiva sobre la importancia de los aspectos tanto motivacionales como afectivos, en el marco del bachillerato. A continuación, se describen los hallazgos principales de las seis entrevistas a partir de las dimensiones y categorías establecidas.

Categoría 1: Razones para utilizar las estrategias volitivas

En esta categoría los alumnos mencionan, entre las principales razones para usar estrategias volitivas, que permiten mantener la concentración y el esfuerzo en el estudio, tener tiempo para realizar otras tareas o contar con el reconocimiento de otros por el buen resultado, e incluso uno de ellos mencionó los beneficios de la tarea para su futuro:

Cuando saco buenas calificaciones siento tranquilidad: sí eso, porque es como que completé algo que me, bueno, que al final de cuentas me va a ayudar en el día a día y en mi futuro (BH).

[...] porque si no, no voy a salir bien en la preparatoria y conseguir entrar a una buena universidad; además deseo terminar el trabajo rápido y bien para hacer otras cosas que me gustan (CH).

[...] para ser sincera me motiva un poco lo difícil, porque siento que podría llevar a hacer o a crecer más en mi conocimiento al realizarlo (BM).

De estas razones, surgieron estrategias volitivas empleadas por los estudiantes, dando cuenta que estas razones se acompañan de acciones que ellos mismos realizan para lograr sus metas.

Categoría 2: Factores que fortalecen las estrategias volitivas

La información aportada por los participantes evidencia la importancia del pensar y sentir de una manera que les ayude a no rendirse ante las dificultades. Estos factores se acompañan, usualmente, de acciones que generan las estrategias volitivas.

Mis padres me felicitan, pero no me compran ningún obsequio porque la mejor inversión es que me apoyen en el estudio (CM).

[...] empiezo a recordar lo que bastante gente me ha dicho, así como motivaciones; me han dicho [...]: «Tú puedes, eres muy inteligente». Me acuerdo de la gente que es importante para mí y empiezo a recordarlas en ese momento: mi mamá, mis tías, mis maestras (BM).

[...] solo pienso en que todo va a salir bien y que estoy haciendo un buen esfuerzo (AH).

Categoría 3: Factores que inhiben las estrategias volitivas

En esta categoría se manifiestan las dificultades y los distractores que los estudiantes deben superar para persistir en su esfuerzo y continuar concentrados en sus tareas. El factor que más frecuencia se mostró, fue el de un ambiente negativo; como ejemplos, los estudiantes citaron los medios tecnológicos, la televisión, el ruido externo..., como se observa en las siguientes evidencias:

Me distraen tanto los textos largos como de que pasan muchos camiones, o que empiezan a taladrar en la casa de junto o hacer mucho ruido [...], o [...] por ejemplo, que las mascotas lleguen a llamar tu atención (BM).

Me distraen los videojuegos [...], la cinematografía [...] (BH).

Si [...] luego muchas veces tienes la tele prendida o algún otro dispositivo [...].

Categoría 4: Estrategias volitivas

Los testimonios de los alumnos reflejan que el control de la motivación, la emoción, del comportamiento y el ambiente son aspectos esenciales para estudiar y terminar las tareas. Estos puntos se identifican, por ejemplo, cuando piden ayuda (control del comportamiento), se dicen frases motivadoras que los animan (control de la motivación), se colocan en un lugar apropiado para permitir el estudio (control del ambiente), se alejan de distractores (control del comportamiento) y recuerdan eventos que los hacen sentir felices (control de la emoción).

De manera específica, el control del comportamiento se presenta cuando los estudiantes buscan, de forma intencional, otros recursos que contribuyen a su concentración en el estudio y cuando toman acciones para controlar su esfuerzo y persistir. Por ejemplo, se citan los siguientes testimonios:

[...] porque siento que no sé qué hacer, pero una vez que leo los problemas y los analizo, profundizo y empiezo a pensar en el primer paso [...] (AH). Cuando son muy complicadas, investigo de otras fuentes externas cuando siento que no tengo la información necesaria, o en este caso pido ayuda a mis profesores (AH).

[...] sigo pensando que tengo que estudiar, o sea me organizo en mis tiempos [...], me distraigo un momento, y ya que esté más calmado, me concentro en la tarea (BH).

Como ejemplos de control de la motivación se dan a conocer las siguientes aportaciones, donde se observa que el gusto por la asignatura puede ser un factor que promueva el uso de estrategias de la voluntad de logro:

Me pongo recompensas, normalmente es como de: «Muy bien, si acabo de estudiar puedo salir a pasear, a jugar, quizá me duermo un poco antes, como algo especial» (AM).

[...] ya que si no me pongo una meta me da flojera hacer el trabajo, entonces, una meta me motiva para terminar el trabajo rápido y bien [...]. Me gusta mucho la Lógica Matemática, entonces al momento que tengo que hacer algo con números, me enfoco mucho en eso; pero si fuese algo

de Literatura o cosas de mucho leer y letras, sí me distraigo, pero cuando son cosas de números sí me enfoco más, porque hay Lógica Matemática y me hace pensar, me gusta (CH).

De Física me gusta, porque aprendo cosas nuevas, y siento que es algo que sí es útil; en Química igual siento lo mismo que en Física (CM).

Son cosas que a mí me gustan entonces, si de por sí me gusta, es como una recompensa aparte (AM).

No, no me sucede con ciencias exactas [...] pero cuando trabajo con fórmulas, números y principios me concentro mucho más (BM).

Cuando las tareas son muy complicadas y siento que no tengo la información necesaria, pido ayuda a mis profesores (AH).

El control de la emoción se presenta cuando los estudiantes toman acciones para disminuir el estrés, así como pensamientos o ejercicios que aminoren las emociones negativas, como AM comenta: «Empiezo a mover los dedos y empiezo a moverme, entonces ya, igual ya estoy concentrada». La evidencia del participante BH aporta otros comentarios: «Pues, primero me relajo [...] y sigo pensando que tengo que estudiar [...], respiro y leo [...], [para] calmarme, o sea a veces me distraigo y ya que esté calmado me concentro en la tarea».

Los informantes CH y CM recurren a pensamientos y acciones que les permiten disminuir el estrés:

Trato de relajarme, porque sé que todo lo vimos en clase, nos lo dio el profesor y eso me da mucha tranquilidad, saber que es algo que ya vimos hace que no me apanique (CH).

Pues con los nervios, a veces me muerdo las uñas o empiezo a dibujar en la banca, como que empezar a dibujar algo que sienta que lo estoy relacionando con algo [...] pues el concepto trato de dibujarlo y ¡pich! se viene a la mente (CM).

El control del ambiente se ve reflejado cuando los estudiantes modifican su entorno para favorecer su estudio y evitar las distracciones, por ejemplo:

[...] pues les digo a los demás que paren con sus actividades tantito en lo que termino de hacer mis trabajos y de estudiar (AH.).

[...] veo al pizarrón y alejo mi computadora (BM).

Escucho música, me pongo en un lugar más cómodo [...] (AM).

[...] también pongo un ambiente relajante para poder trabajar, por ejemplo, pongo música tranquila, a lo mejor prendo una vela aromática, abro la ventana para que entre aire, las cortinas [...] (BM).

Porque, bueno, si estudio Física, Química o *Mate* o cualquier otra materia, siempre he sido de las personas que pone siempre su música, y no música de Mozart o Bethoven, sino pongo rock [...] (CM).

Con estos resultados se percibe cómo los estudiantes emplean las estrategias de la voluntad de logro y construyen acciones para llegar a sus objetivos académicos.

Las razones y los factores externos e internos que fortalecen e inhiben a los estudiantes para concentrarse en el estudio y en sus tareas, pueden propiciar el uso de las estrategias de la voluntad de logro. Se observó que los alumnos utilizan las estrategias de diferentes tipos en una misma tarea para concentrarse y lograr los deberes escolares o bien resultados académicos satisfactorios, por ejemplo, en el comentario del participante AH:

Al principio me siento estresado porque siento que no sé qué hacer, pero una vez que leo [...] los problemas y los analizo [...], bueno los profundizo, ya empiezo con el primer paso que es saber qué hay, qué estoy haciendo, a qué me estoy enfrentando y ya cómo lo puedo resolver.

En ello se observa cómo se practica el control de comportamiento para aminorar una emoción negativa (ante el estrés) y se termina controlando esta emoción al resolver la situación presente.

Sin embargo, el tipo de estrategias más recurrente se ubica en el control de la motivación y de ello en la autoeficacia, así como en el control del ambiente. Tal vez estos tipos de estrategias están siendo utilizadas

con mayor recurrencia por los alumnos por desconocimiento de las estrategias de control emocional y de comportamiento.

CONCLUSIONES

A partir de las entrevistas se observa que las estrategias volitivas que los estudiantes generan y utilizan para mantener la concentración en sus estudios y tareas, se mezclan de modo que en un mismo tiempo emplean distintas estrategias. El momento en que los alumnos muestran más evidencia de buscar cómo enfrentar las dificultades, es en la incertidumbre causada por los exámenes, lo que invita a los docentes a reflexionar sobre el proceso de evaluación.

En tal sentido, García, Ruíz y García (2009) plantean la pregunta: ¿cómo se forma la voluntad? Y responden que básicamente es a través de la enseñanza de los procesos cognitivos de la educación en el esfuerzo y el autodomínio de la afectividad, de la formación de hábitos, del desarrollo de la motivación y de la formación de la conciencia. Por lo tanto, como se ha sugerido, es necesario incluir la enseñanza de los procesos volitivos de manera explícita (Gaeta y Herrero, 2009; González-Torres, 2012; Baez-Estradas y Alonso-Tapia, 2017).

Los hallazgos del presente estudio testimonian la necesidad de incluir la enseñanza de estrategias emocionales y motivacionales, ya que se ha constatado, a partir de los testimonios de los propios alumnos, que la volición es un soporte importante en los aspectos de la cognición, que a su vez refleja estrategias de automotivación y control del afecto, comportamiento y ambiente, donde las emociones inapropiadas se asocian con ineficacia o impotencia (Corno, 1993). No obstante, esta investigación podría ampliarse a fin de lograr una mayor comprensión de estos procesos en otros niveles educativos, con más alumnos y también desde la voz de los docentes.

Finalmente, se enfatiza que el centrar la enseñanza en el aprendizaje autorregulado del alumno para generar autonomía —mediante la promoción de las estrategias de la voluntad de logro—, puede

fortalecer en los estudiantes la energía de aprender porque permitirá no solo la motivación, sino también mantener el esfuerzo para lograr sus metas académicas. ■

REFERENCIAS

Arana, M. J. y Sanfeliu, G. M. (1994). «Avatares históricos del concepto de volición desde el inicio de su estudio en la psicología experimental hasta nuestros días». *Revista de historia de la psicología*, 15(43,4), 427-438.

Baez-Estradas, M. y Alonso-Tapia, J. (2017). «Training strategies for self-regulating motivation and volition: effect on Learning». *Anales de Psicología*, 33(2), 292-300.

Bautista, C.P. (2011). *Procesos de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: Manual Moderno.

Broc Cavero, M.A. (2012). «Influencia relativa de variables metacognitivas y volitivas en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato (LOE)». *Revista electrónica de orientación y psicología*, 23(3), 63-80.

Broc Cavero, M.A. (2015). «Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo». *Revista de investigación educativa*, 29(1), 171-185.

Castillo, M. y Vasquez, M.L. (2003). «El rigor metodológico en la investigación cualitativa». *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.

Corno, L. (1993). «The Best Laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational». *Educational Research Associations*, 22(2), 14-22.

Corno, L. (2004). «Introduction to the special issue work habits and work styles voliton in Education». *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694.

Corno, L. (2008). «Work Habits and Self-Regulated Learning: Helping Students to Find». *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Corno, L. & Kanfer, R. (1993). «The role of volition in learning and performance». *Review of research in education*, 19, 301-341.

Estevez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B., y Piñeiro, I. (2016). «Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional». *Aula Abierta*, 44(2), 83-90.

Gaeta, M.L. y Herrero, M.L. (2009). «Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje». *Estudios de Psicología*, 30(1), 73-88.

Gaeta, M.L., Teruel, M.P. y Orejudo, S. (2012). «Estrategias volitivas académicas en estudios de secundaria obligatoria dentro del contexto español y mexicano». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(4), 2-10.

Gaeta, M.L. (2013). «Promoción del aprendizaje autorregulado en la enseñanza secundaria: un estudio comparativo». *Revista Curriculum*, 26, 161-176.

García, A.L., Ruíz, C.M. y García, B.M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. España: Narcea

González-Torres, M.C. (2012). «Más allá de la motivación: cultivar la voluntad de aprender para hacer frente a las demandas escolares, favorecer el éxito escolar y el desarrollo positivo de los estudiantes». *IDEA. La revista del consejo escolar de Navarra*, 39, 31-94

Guardían-Fernández, A. (2007). *Paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Colección IDER.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. Berlin: Springer Verlag.

Kuhl, J. (1987). «Action control: The maintenance of motivational states». *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Berlin: Springer.

Laudadio, J. (2008). «Motivación y acción». En J. Heckhausen y J. Kuhl. *Jornadas de investigación y cuarto encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

Maris, V. (2009). «Motivación y voluntad». *Revista Psicológica*, 27(2), 185-212.

Maris, V. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

Mega, C., Ronconi, L. & De Beni, R. (2014). «Whats makes a good student? How emotions, self regulated learning, and motivation contribute to academic achievement». *Journal of educational psychology*, 106(1), 121-13.

Navas, M.L., Soriano, L.J., Holgado, F.P. y Jover, I. (2016). «Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos». *Educación XXI*, 19(1), 267-285.

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). «Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica». *Psicología educativa*, 20, 11-22.

Peñacoba-Arribas, A., y Cruz-Vera, D. (2016). «El declive de la educación de la voluntad: problemática y tendencias educativas». *Educación y Educadores*, 19(3), 439-457.

Pintrich, P. R. (1999). «The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning». *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P.R. (2000). «Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation Learning and Achievement». *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555

Pintrich, P. y García, T. (1993). «Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning». *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.

- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). «Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Rojas, E. (2013). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. México: Planeta Mexicana.
- Sanz de Acedo, L., Ugarte, M.D. y Lumbreras, B.M. (2003). «Desarrollo y validación de un cuestionario de Metas para Adolescentes». *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Schunk, H. D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Documento base del Bachillerato General*. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf
- Vaja, A.B. y Paoloni, P.V. (2012). «Autorregulación de los aprendizajes en la universidad: Aspectos motivacionales y volicionales en estudiantes de ingeniería». *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología de MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Buenos Aires.
- Winne, P.H., (2004). «Putting Volition to Work in Education». *Teachers College Record*, 106, 1879-1887.
- Wolters, C.A. (2003). «Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning». *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Zimmerman, B. J. (1990). «Self-regulated learning and academic achievement: on overview». *Educational psychologist*, 25, 3-17.