

Estilos de aprendizaje: particularidades en alumnos universitarios

Autores: María Laura de la Barrera, Danilo Donolo y Cristina Rinaudo

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto - Córdoba - Argentina

Palabras clave: estilos de aprendizaje - estrategias de procesamiento - alumnos universitarios

El trabajo se centra en los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios, intentando identificar y especificar si se hallan diferencias por género, edad, facultad a la que pertenecen, año de cursado, rendimiento académico y autoconcepto académico. Se les tomó a 516 estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto el ILS (*Inventory of Learning Styles*) de Vermunt (1996), instrumento que indaga acerca de la manera en que llevan a cabo sus estudios y la percepción que tienen sobre su propio aprendizaje. Los análisis mostraron en torno a estrategias de procesamiento que: a) las mujeres, los que cursan los últimos años de su carrera, los alumnos de rendimiento alto y los que se autoubican en el 25% de los mejores de su curso muestran mayor uso en estrategias de relacionar y estructurar; b) son los alumnos de 21 años en adelante, los de Ing., los de los últimos años, los que tienen un rendimiento académico alto y quienes se autoubican en el 25% de los mejores de su curso, los que evidenciaron mayores estrategias de procesamiento crítico; c) son los alumnos de Ing., los de rendimiento alto, los que se autoubican entre los 25% de los mejores de su curso, los que evidencian mayor uso de estrategias de análisis y d) los varones, los alumnos de 21 años en adelante, los de AyV e Ing., los que están en los últimos años, los de rendimiento académico alto y los que se autoubican en el grupo del 25% de los alumnos mejores respecto de su curso, evidencian desempeños altos en estrategias de procesamiento concreto. Se ofrecen algunas consideraciones y propuestas según los resultados.

Algunas diferencias conceptuales

Se hace necesario comenzar diferenciando algunos conceptos que, a primera vista, pueden parecer ciertamente similares. Riding y Rayner (1998) señalan que el *estilo* en la psicología educacional ha sido reconocido como un constructo (idea o noción psicológica) clave en el área de las diferencias individuales en un contexto de aprendizaje. De manera más acabada sostienen que *estilo cognitivo* refleja la estructura fundamental de una persona, presenta una base física y efectúa el control del modo en el que los individuos responden a los eventos e ideas que experimentan. Destacan la estabilidad temporal del estilo, constituyéndose en un aspecto constante de la conformación psicológica de una persona y no parece cambiar.

Los elementos claves y diferenciales de este constructo al que llamamos *estilo*, se establecen desde los aspectos básicos de la psicología del individuo; como son el afecto o sentimiento, el comportamiento o hacer y la cognición o conocimiento. Decimos que estos elementos primarios son estructurados y organizados por el estilo cognitivo del individuo y este proceso psicológico, a su vez, se refleja en el modo en el que la persona construye una aproximación generalizada para el aprendizaje. Por lo tanto, dichos elementos interactúan con el estilo cognitivo influyendo en la formación de actitudes, habilidades, entendimiento y en un nivel general de competencia obtenido en los procesos de aprendizaje (Riding, 2000; Riding y Rayner, 1998).

Por lo tanto, pensamos que la dinámica que conduce a una persona en el transcurso de su vida a ir construyendo un *estilo de aprendizaje personal* es la acumulación de cierto repertorio de *estrategias de aprendizaje* que combinen con su estilo cognitivo. El *estilo* tiene probablemente una base psicológica y es medianamente estable para el individuo; por el contrario, las *estrategias* son modos que pueden aprenderse y desarrollarse para el enfrentamiento con situaciones y tareas diferentes.

De manera más concreta, en este escrito nos referimos puntualmente al *estilo de aprendizaje*, aspecto que de manera general, puede entenderse como el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje. Riding y Cheema (1991) señalan que una diferencia importante entre uno y otro es el número de elementos considerados en el estilo. Esto es, mientras que el estilo cognitivo podría contemplarse como una dimensión bipolar, el estilo de aprendizaje comportaría muchos más elementos que por lo general no estarían en un extremo u otro; no serían elementos excluyentes, es decir, la ausencia de un elemento no implicaría necesariamente la presencia del elemento opuesto.

Riding y Rayner (1998) y Rayner (2000) afirman que el *estilo de aprendizaje* debería entenderse como un conjunto individual de particularidades que incluye

preferencias personales para la instrucción, como así también una peculiar forma de actividades de aprendizaje relacionadas con dichas diferencias individuales.

A manera de síntesis puede decirse entonces que el *estilo cognitivo* es un constructo, una estructura esencial del individuo que va a estar controlando el modo de responder a los sucesos, eventos e ideas que experimenta a lo largo de su existencia. En tanto el *estilo de aprendizaje* sería un conjunto propio, característico y distintivo de inclinaciones personales para la instrucción y de actividades de aprendizaje particulares que se hallan en estrecha relación con esas características individuales. Por último, las *estrategias de aprendizaje*, reflejan aquellos pasos y procedimientos que utilizan los aprendices para responder a las demandas de una tarea o actividad de aprendizaje. Mientras que las estrategias pueden variar de un momento a otro, en función de las distintas situaciones y demandas, los estilos guardarían un grado mayor de estaticidad.

Si bien hay numerosos instrumentos que indagan acerca de los estilos de aprendizaje (García Cué, Santizo Rincón y Alonso García, 2009) en este trabajo, estudiaremos el modelo de estilos de aprendizaje que postula Vermunt (1996, 1998, 2000, 2005). Para nosotros es una contribución muy importante ya que realiza su trabajo en base a experiencias de aprendizaje específicamente en el ámbito universitario. Más específicamente, en algunas revisiones, (Vermunt, 2005), el autor prefiere hablar más que de estilo de patrones de aprendizaje, para hacer referencia a que no es algo estático inamovible como un atributo inmutable de personalidad sino como el resultado de la interacción temporal entre influencias personales y contextuales.

Estilos o patrones de aprendizaje en ambientes universitarios

Jan Vermunt postula que dentro de un estilo o patrón de aprendizaje determinado, habría ciertas interrelaciones entre *actividades de aprendizaje*, *modelos mentales* y *orientaciones de aprendizaje*.

Las *actividades de aprendizaje* hacen referencia a cierta dinámica metacognitiva por parte del individuo; a lo que ocurre en él en el preciso instante del aprendizaje, sería, por decirlo de alguna manera, la información *on line* que se tiene de un determinada situación en relación con aspectos *cognitivos*, *afectivos* y *reguladores*.

Las actividades de procesamiento *cognitivo* serían aquellas actividades del pensamiento que utilizan las personas para procesar los contenidos de aprendizaje; es decir, llevan directamente a resultados de aprendizaje en términos de conocimiento, comprensión, habilidades y demás. Los ejemplos que nos ofrece Vermunt (1996) son:

observar las relaciones entre las partes de un área temática (relacionar); distinguir los aspectos principales y los secundarios (seleccionar), pensar ejemplos (concretizar) y observar para poner en práctica (aplicar). Las actividades de aprendizaje de tipo *afectivo* se refieren a los sentimientos que se originan durante el aprendizaje, y conducen a un estado emocional que puede positiva, neutral o negativamente afectar la progresión de un proceso de aprendizaje. Por ejemplo: motivarse uno mismo, atribuir resultados de aprendizaje a factores causales, conferir una valoración subjetiva a las tareas de aprendizaje y lograr bloquear las emociones bajo control. Las actividades de *regulación* metacognitiva se dirigen a regular las actividades de aprendizaje cognitivas y afectivas y, por lo tanto, indirectamente conducen a resultados de aprendizaje. Los ejemplos: orientarse sobre una tarea de aprendizaje, monitorear si los procesos de aprendizaje se llevan a cabo tal cual se planeó, diagnosticar la causa de las dificultades y ajustar los procesos de aprendizaje cuando sea necesario.

En cuanto a los *modelos mentales*, se relacionan con un aspecto más estático de la metacognición, a un sistema coherente de concepciones de aprendizaje y de cómo se concibe el conocimiento.

Mientras que el *término orientaciones* de aprendizaje hace referencia a un dominio completo de metas de aprendizaje, intenciones y actitudes, preocupaciones y dudas de los estudiantes en relación con sus estudios. Esto hace referencia, de una u otra manera, a aspectos motivacionales.

Vermunt en sus trabajos, afirma que los estilos o patrones de aprendizaje no pueden concebirse como un atributo inmutable de personalidad sino como un resultado del interjuego temporal entre influencias contextuales y personales. Sobre la base de estudios fenomenográficos, el autor construyó un instrumento diagnóstico denominado ILS (*Inventory of Learning Styles*) tomando en cuenta los componentes de aprendizaje recién nombrados (actividades, modelo mental y orientaciones de aprendizaje). Vermunt (1996, 1998, 2005) alega que en base a estos aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje del estudiante, pueden postularse cuatro estilos o patrones de aprendizaje diferenciados, a saber: *no dirigido, dirigido a la reproducción, dirigido al significado y dirigido a la aplicación*.

En el estilo de aprendizaje *no dirigido*, los alumnos tienen muchas dificultades para seleccionar las partes más importantes en los materiales de estudio y para distinguir entre cuestiones principales y secundarias. Sus actividades de procesamiento más importantes son leer y releer muchas veces los materiales de

estudio, les cuesta concretar, especificar y aplicar conceptos como así también establecer relaciones entre los temas estudiados y los fenómenos de la vida cotidiana.

Este tipo de estudiantes experimenta falta de regulación en sus actividades de aprendizaje y los procesos de monitoreo o control consisten principalmente en tomar conciencia de esas dificultades como estudiantes para regular sus aprendizajes. Asimismo, estos sujetos se sienten incapaces de hacer frente a sus estudios, presentando escasos sentimientos de autoeficiencia y poca confianza en sus capacidades. Delegan en otros las funciones reguladoras del aprendizaje y ponen su confianza en una regulación externa. La cooperación con otros estudiantes se considera muy importante, en tanto les proporciona apoyo y les permite motivarse unos a otros en momentos de debilidad, así como percatarse de que otros estudiantes tienen los mismos problemas y cuestionamientos. En este estilo, se tienen ciertas dudas respecto de la posibilidad real de poder concluir los estudios; los alumnos se preguntan constantemente si han escogido la carrera correcta, si serán capaces de llevar a cabo sus estudios satisfactoriamente, etc.

Los alumnos con un estilo *dirigido a la reproducción*, invierten mucho tiempo seleccionando las partes más importantes de los materiales de estudio. Para distinguir entre aspectos principales y secundarios, se centran en las indicaciones dadas por los autores del libro de estudio, tutores o docentes, debido a que estas indicaciones le proporcionan ayuda para saber qué partes son importantes, y evitar así los problemas con los procesos de selección. A menudo los criterios cuantitativos son decisivos para seleccionar las partes más importantes de los contenidos, tales como el número de páginas usadas para determinado contenido, la cantidad de tiempo que los profesores le dedican a algunos tópicos, etc. Podríamos decir que los materiales de estudio son procesados bajo un modelo paso a paso, secuencial y de manera exhaustiva; estos alumnos trabajan el material de estudio, página por página, parte por parte y cada tópico de manera separada. Son muy sensibles a las indicaciones que los docentes de un curso consideran importantes y rara vez consultan otras fuentes.

En su mayor parte se regulan externamente, con fuentes de regulación suministrada por la instrucción, tales como introducciones, objetivos o guías de estudio. Aquí los procesos de monitoreo y control hacen referencia a la estimación del tiempo y esfuerzo dedicado para estudiar. El interés personal de los estudiantes con este estilo juega solamente un pequeño papel en la regulación de sus aprendizajes, constituyéndose el hecho de pasar el examen en la meta de estudio más importante; ellos entienden que 'estudiar' es absorber el conocimiento por el cual serán evaluados. Consideran de poca utilidad las discusiones que puedan generarse entre sus pares

acerca de los contenidos y piensan que la tarea reguladora de los docentes ha de ser comunicarles exactamente qué esperan de ellos como alumnos en el examen o hacerles preguntas para comprobar lo que van entendiendo. Desde este estilo, los alumnos consideran sumamente importante aprender por intuición y práctica constante de los contenidos de una materia, teniendo una orientación de aprendizaje tendiente a probar sus propias capacidades y sobre todo a pasar el examen.

En el estilo de aprendizaje *dirigido al significado*, los alumnos a menudo tratan de interrelacionar partes de las áreas temáticas buscando, por ejemplo, analogías entre formas, relaciones entre las diferentes unidades o tópicos, relaciones entre lo que están conociendo y lo que ya saben, etc. Se aproximan a los contenidos de una manera crítica, haciéndose preguntas al respecto y formando sus propias interpretaciones, opiniones y conclusiones; los mismos estudiantes llevan a cabo tareas tales como seleccionar, relacionar, estructurar y actividades de procesamiento crítico.

En este estilo, el aprendizaje por lo general es regulado internamente; los alumnos muestran interés por consultar otra bibliografía para profundizar o entender mejor los contenidos; los procesos de monitoreo y control se centran principalmente en que los estudiantes vayan entendiendo los conceptos y, ante las dificultades, ellos mismos diagnostiquen porqué han ocurrido, siendo sus más importantes estrategias de regulación el hacer uso de actividades variadas, tales como consultar otros libros o fuentes. En este sentido, los alumnos evalúan su progreso en el aprendizaje, por ejemplo, haciéndose preguntas mientras van leyendo, intentando explicar los contenidos con sus propias palabras, entre otros aspectos. Aquí, el interés intrínseco por parte de los alumnos en las áreas temáticas, juega un rol fundamental sobre todo en referencia a la regulación de sus propios procesos de aprendizaje; consideran a la experiencia como sumamente enriquecedora y entienden el hecho de 'estudiar' como un diálogo con los contenidos de tal modo que puedan establecer relaciones con otros contenidos de otras materias.

Para estos alumnos, las metas de estudio están puestas en llegar a ser capaces de derivar fórmulas, de desarrollar habilidades de pensamiento científico, etc.; y de esta manera, esperan que los docentes traten aspectos de los contenidos que quizás no se encuentren en el libro de estudio y estén dispuestos a aceptar los puntos de vista de los estudiantes, tendiendo a crear espacios para pensar conjuntamente. En este estilo dirigido al significado, el interés personal de los alumnos en los contenidos que se estén tratando, es a menudo el motivo fundamental para llevar a cabo los

estudios, interesándose siempre en las ideas de los otros y en las de formación conjunta.

En el estilo de aprendizaje *dirigido a la aplicación*, los estudiantes prestan atención principalmente a los contenidos que tienen relevancia práctica; es decir, la estrategia de procesamiento aquí es que los propios alumnos busquen las relaciones entre los conceptos y la realidad a la que se refieren; el aprendizaje es regulado tanto interna como externamente, y los procesos de monitoreo y control son principalmente tendientes a que el propio estudiante pueda imaginar las áreas temáticas de manera concreta y sea capaz de hallarle aplicación práctica

Desde esta perspectiva, pueden aparecer mayores dificultades cuando el nivel de abstracción de los contenidos es demasiado alto; cuando esto sucede, los alumnos emplean una variedad de actividades de ajuste, como consultas a otros libros, establecimiento de comparaciones, elaboración de conclusiones. Los estudiantes piensan que llegan a dominar un área temática o contenido cuando entienden la relación entre teoría y práctica. En este estilo, el interés práctico juega un rol fundamental en la regulación de los procesos de aprendizaje, constituyéndose como meta principal, el aprender a usar el conocimiento que van incorporando a través del estudio.

Los alumnos con tales características piensan que 'estudiar' es procesar la nueva información y tener la posibilidad de aplicarla en la práctica. Asimismo, afirman que los docentes deberían, entre otras cosas, estimular a que los estudiantes piensen por sí mismos, a generarles curiosidad, a ayudarles en el entusiasmo por ir más allá de lo que se exige para aprobar la materia. La orientación de aprendizaje aquí es a menudo intrínseca y vocacionalmente orientada, en tanto que los estudiantes quieren adquirir conocimientos y habilidades para ser capaces de usarlos en sus trabajos actuales y futuros; es decir, quieren aprender y adquirir habilidades profesionales.

Material y método

Sujetos. Trabajamos con el grupo total (516 estudiantes), haciendo luego una distinción por *género* (femenino, N: 292 y masculino: N 224), *edad* (entre 18 y 20 N: 174 y de 21 en adelante N: 342), *facultad a la que pertenecen* (Agronomía y Veterinaria, AyV, N: 83; Ciencias Económicas, Cs E.: N: 94; Ciencias Exactas, Cs Ex., N: 86; Ciencias Humanas, Cs Hum.:165 e Ingeniería, Ing., N: 88), por *año de cursado* (entre 1° y 2° año, N:109; 3° año, N: 202 y entre 4° y 5°, N:205), por *rendimiento académico* (Bajo: promedio entre 2,55 y 5,99, N: 47; Medio: promedio

entre 6 a 7, 99, N: 366 y , Alto: promedio entre 8 y 10, N: 47) y *autoconcepto académico* (autoubicación entre el 25% de los mejores, N: 12; autoubicación en el grupo medio superior, N:119; autoubicación entre el 50 y el 75%, N: 299, autoubicación entre el 25% y el 50%, N:80 y, autoubicación en los de rendimiento bajo, N:6).

Objetivos. Conocer si los desempeños en el ILS varían en función del género edad, facultad, año de cursado de la carrera, nivel de rendimiento académico y autoubicación/autoconcepto académico.

Instrumento. Se aplicó el ILS (*Inventory of Learning Styles*) de Vermunt. Se constituye en cuatro dominios con sus escalas y subescalas: estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, orientaciones de aprendizaje y modelos mentales de aprendizaje. En esta instancia sólo nos referiremos al primer dominio, *estrategias de procesamiento* (27 ítems) y sus subescalas de procesamiento profundo (relacionar y estructurar, procesamiento crítico), procesamiento paso a paso (memorización y repetición, análisis de la información) y procesamiento concreto.

Las respuestas se expresan tras una escala tipo Likert de 1 a 5. A mayores puntajes en cada escala, se da cuenta de usos satisfactorios, menores puntajes indican un uso poco satisfactorio y puntajes sin tendencias extremas, evidencian un uso moderado de cada escala y subescala que conforma el instrumento.

Análisis y resultados. Observamos en primer lugar los desempeños del grupo total en el primer dominio, en sus subescalas del ILS, y luego consideramos si aparecían diferencias por género, edad, facultad, año de cursado de la carrera, nivel de rendimiento académico y autoconcepto académico. En esta instancia se destacan solamente aquellos resultados que resultaron significativos.

Podemos decir que son las mujeres, los alumnos que cursan entre 4º y 5º año, los de rendimiento académico alto y los que se autoubican en el 25% de los mejores alumnos de su curso los que muestran una media más alta en estrategias de relacionar y estructurar, esto es capacidad de integrar temas de diversos cursos en un todo, descubrir similitudes y diferencias entre teorías, considerando los aportes del docente, establecer relaciones entre contenidos nuevos y conocimientos previos, elaborar opiniones propias, entre otros aspectos. Cabe destacar que son los alumnos de Cs Ec. los que obtuvieron a media más baja en esta estrategia.

Se destaca además que son los alumnos de 21 años en adelante, los de Ing., los que cursan 4º y 5º año, los que tienen un rendimiento académico alto y los que se autoubican en el 25% de los mejores alumnos de su curso, los que evidenciaron una media mayor en las estrategias referidas a un procesamiento crítico, esto es, cierta tendencia a comparar lo expuesto por diversos autores ante un tema, sacar

conclusiones propias. Los de Cs. Ec., los de rendimiento académico bajo y los que se autoubicaron como en el grupo de los alumnos con el rendimiento académico más bajo obtuvieron las medias más bajas.

Es llamativo que en las estrategias de memorización y repetición, esto es, repetir de memoria temas, listas, definiciones, hechos o conceptos, son los alumnos de Ing. y los de rendimiento académico alto los que evidencian las medias más bajas, pero los que se autoubican entre los 25% de los mejores, muestran la media más alta.

En las estrategias de analizar, es decir, cuando los alumnos son capaces de revisar los diversos componentes de un todo, los detalles, paso a paso o el curso que van tomando los hechos, son los alumnos de Ing., los de rendimiento académico alto y los que se autoubican entre los 25% de los mejores de su curso, los que evidencian las medias más altas, en tanto que los de Cs. Hum., los de rendimiento académico bajo y los que se autoubican en el grupo de los alumnos de rendimiento académico más bajo de su curso, evidencian las medias más bajas

En las estrategias que se refieren a un procesamiento concreto, esto es utilizar lo aprendido en tareas cotidianas, de interpretar hechos a la luz de las teorías, de llevar los conceptos a experiencias propias, entre otras cuestiones, los varones, los alumnos de 21 años en adelante, los de AyV e Ing., los que están en 4º y 5º año, los de rendimiento académico alto y los que se autoubican en el grupo del 25% de los alumnos de rendimiento académico más alto respecto de su curso son los que evidencian una media más alta.

Algunos comentarios finales a la luz de los hallazgos

Podríamos afirmar, según muestran los resultados, que son los alumnos más avanzados en sus carreras, así como también los que tienen alto rendimiento y se reconocen de esta manera, los que han evidenciado niveles de procesamiento y autorregulación en sus estrategias, más profundos y elevados en relación con el resto. Estos hallazgos se encuentran en la misma dirección que postulan Coleoni y Buteler (2008) cuyas investigaciones sostienen que son los sujetos con mejor desempeño en la tarea de resolución de problemas los que muestran mayor grado de desarrollo en sus habilidades de tipo metacognitivo; esto es, un alto grado de desarrollo de las habilidades metacognitivas es una característica de sujetos con mayor grado de experticia.

Al respecto, Martínez Fernández (2007) retoma las afirmaciones de Vermunt y Vermetten (2004) para destacar que tanto las estrategias metacognitivas como una concepción o enfoque profundo de aprendizaje son factores de importancia en el nivel

de estudios universitarios ya que cada uno de ellos constituye una base importante del pensamiento crítico y del aprendizaje reflexivo y autorregulado:

“...algunos trabajos muestran, por una parte, que no siempre se observa dominancia de la concepción constructivista o profunda en estudiantes universitarios. Por otra parte, en otros estudios hay consenso en que las estrategias metacognitivas aumentan con el nivel de estudios. En tal sentido, y siguiendo a Cano (2005b), si hallamos un alto uso de estrategias metacognitivas y de concepción constructiva hablaríamos de consonancia compleja; si por el contrario altas puntuaciones en concepción constructiva van acompañadas de un bajo uso de estrategias metacognitivas, o viceversa, correspondería a una disonancia” (Martínez Fernández, 2007: 9)

Hallamos además que, al igual que en Vermunt (2005), fueron las mujeres las que evidenciaron un uso satisfactorio de estrategias de cooperación y se evidenció también claramente que el grupo de alumnos con un rendimiento académico bajo o quienes se autoubican dentro del grupo de alumnos de bajo rendimiento, no utilizan ninguna estrategia de regulación.

En un mismo sentido, al estudiar aspectos relacionados con la competencia profesional, Maura (2002) destaca que para que un profesional sea considerado competente, no bastaría solamente con lograr un desempeño eficiente sino que es necesario además que actúe con compromiso y responda por las consecuencias de las decisiones que debe ir tomando en esa trayectoria. La autora afirma que la competencia profesional como configuración psicológica compleja integra en su estructura y funcionamiento elementos de orden cognitivo y motivacional que se expresan como una unidad reguladora en la actuación profesional.

Escurra Mayaute (2006) sostiene que los futuros profesionales se preparan para tomar las decisiones importantes de la sociedad del futuro. Por ello pensamos que es esencial que desde el mismo rol de alumnos ya vayan configurándose algunas actitudes al respecto:

“...en el proceso de construcción de su competencia profesional es necesario tener en cuenta que la educación de la competencia profesional debe sustentarse en una metodología participativa de enseñanza-aprendizaje, en una comunicación dialógica entre docentes y estudiantes, tutores y profesionales, así como en una evaluación centrada en el

proceso de construcción de la competencia profesional a través de la autoevaluación y la heteroevaluación en el ejercicio de la profesión".
(Maura, 2002: 6)

En esta misma dirección, algunos autores (Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário, Muñoz-Cadavid y Cerezo, 2009; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007; Rinaudo, de la Barrera y Donolo, 2006; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006; Solano, Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Roces, Álvarez, González y Rosário, 2005) destacan el papel esencial que cumple la motivación en contextos de aprendizaje universitarios. Señalan que en cuestiones relacionadas con el rendimiento en los estudios, lo más importante será promover desde el sistema universitario mismo y desde el profesorado en sí, el manejo por parte de los alumnos de estrategias que favorezcan el desarrollo de patrones motivacionales caracterizados por un alto interés intrínseco en la tarea, centrándose en el esfuerzo, utilizando estrategias eficaces, comprometiéndose e implicándose activamente en el aprendizaje, con cierta tolerancia al fracaso, haciendo un uso constructivo del tiempo dedicado a los estudios y en ocasiones asumiendo riesgos considerables en el desempeño de las tareas académicas.

Por lo tanto, el esfuerzo, la persistencia, saber manejar los tiempos, son cuestiones que hay que promover que logren los estudiantes (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2010; Valle et al., 2009; de la Barrera, Donolo y Rinaudo, 2008; Escurra Mayaute, 2006) y en esas cuestiones, los docentes siguen teniendo un rol clave.

Bethencourt Benítez y Cabrera Pérez (2008) retoman a Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006) para destacar que la persistencia y perseverancia es la principal variable que influye en el no abandono de los estudios universitarios. Señalan que esa característica psicológica de los universitarios describe a personas capaces de demorar las recompensas, superar obstáculos y dificultades, de mantener claras las metas de largo plazo, de fijar el rumbo o dirección de futuro, y de ser constantes en el mantenimiento de los planes establecidos.

Algunos aspectos más a considerar si nos ocupamos de los procesos de aprendizaje en ambientes universitarios y de cómo favorecerlos son los referidos al clima o ambiente que se genera durante estos procesos. Phan (2008) si bien trabaja con estudiantes de nivel medio, destaca que el clima o ambiente que se crea en una clase es una característica importante a considerar cuando se estudia acerca de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes y de las estrategias que utilizan en el procesamiento de la información. Su investigación demuestra que en términos de clima o ambiente que se crea en una clase y en prácticas de pensamiento reflexivo a

crítico, va a decir que una cosa genera la otra; esto es, un ambiente psicosocial positivo en una clase, compartir puntos de vistas, respetar opiniones, va a favorecer que surja un pensamiento deliberado, crítico y reflexivo. Lo mismo pasa si el alumno está orientado por metas de aprendizaje y satisfacción en el logro de las tareas, estas cuestiones contribuyen a lograr un pensamiento crítico por parte del aprendiz.

Como podemos advertir, en lo que hace a educación superior, continúa teniendo un papel primordial lo que sucede en una clase, en una situación y con contenidos, determinados. Lo que suele llamarse conocimiento situado, se deriva del interjuego de diversos aspectos implicados al momento de aprender: psicológicos, contextuales y académicos.

En esta misma dirección, Prados Gallardo, Cubero Pérez y de la Mata Benítez (2010) definen el concepto de “buenas prácticas” dentro de ambientes educativos universitarios, para ello retoman a Rosales, Iturra, Sánchez y de Sixte (2006) y lo relacionan con lo que dan a llamar un “buen aprendizaje” y una “buena enseñanza”, pensándolos como coincidentes. Según los autores, hacen a un proceso que contiene al menos cuatro propiedades: a) debe ser entendido desde la misma comunicación humana con el objetivo de compartir significados; b) presenta una naturaleza colaborativa, pues alumnos y profesores deben tener una colaboración activa; c) se debe a una naturaleza dinámica ya que sobre todo una de las partes, los alumnos, han de incrementar su contribución según avanza el proceso, y d) cuyo resultado ha de ser la comprensión profunda y sustantiva de lo que se esté trabajando, del material, o la tarea que esté implicada.

Estas cuatro propiedades de dicho proceso serían el preludeo de una práctica profesional de calidad., retomando la propuesta que planteábamos en párrafos anteriores de Maura (2002), cuando mencionábamos el carácter protagónico que deben asumir estudiantes y profesionales en el proceso de construcción de su competencia profesional como un aspecto necesario para la educación de esta competencia que debe sustentarse en una *metodología participativa de enseñanza-aprendizaje*, en una *comunicación dialógica* entre docentes y estudiantes, tutores y profesionales, así como en una evaluación centrada en *el proceso* de construcción de la competencia profesional a través de la *auto y heteroevaluación en el ejercicio de la profesión*.

Coincidimos con las afirmaciones de Vermunt (2005) quien destaca que en las aulas universitarias deben primar las reflexiones, tomas de decisiones y las emociones que suelen sucederse, aspecto ampliamente olvidado. El autor señala que estas cuestiones son esenciales para que los futuros profesionales puedan desempeñarse con ética en un futuro. Al parecer, lo que sucede en las clases puede constituirse en el

escenario mismo de la vida. Las estructuras interactivas, ya sean exposiciones del profesor, exposiciones del profesor con intervenciones de los alumnos o exposiciones dialogadas y discusiones (Prados *et al*, 2010; Tafur Puente, 2009) que en ellas se desarrollen dejan su sello para futuras actuaciones profesionales.

Para finalizar, decimos entonces que lo primordial y urgente en ambientes universitarios es lograr grados importantes de autonomía por parte de los alumnos, autonomía que ha de alcanzarse de manera progresiva y en la cual, la tarea docente continúa siendo esencial. Con ello, repensar las propias prácticas, tener un comportamiento metacognitivo, crítico y reflexionar sobre las propias tomas de decisiones docentes se hace imperante para contribuir en una formación de profesionales de calidad absolutamente necesarios en los inicios de este milenio.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Pupo, E. y E. Ortiz Torres (2010) La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la Educación Superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 5, Vol. 5, 26-41.
- Bethencourt Benítez, J. y L. Cabrera Pérez (2008) Comportamiento del alumnado universitario ante el desarrollo de su carrera profesional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°16, Vol. 6 (3), 623-640.
- Coleoni, E. y L. Buteler (2008) Recursos metacognitivos durante la resolución de un problema de Física. *Investigações em Ensino de Ciências*, Vol. 13 (3), 371-383.
- de la Barrera, M. L., D. Donolo y M. C. Rinaudo, (2008) Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, Vol. 24, N°1, 9-15.
- Escurra Mayaute, L. (2006) Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes de Psicología de Lima metropolitana. *Persona*, 9, 127-170.
- García Cué, J., J. Santizo Rincón y Alonso García C. (2009) Instrumentos de medición de Estilos de Aprendizaje, *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 4, Vol. 4, 1-23.
- Martínez Fernández, R. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, Vol. 23, N° 1, 7-16.
- Maura, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica, *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XXII, N° 1, 45-53.

- Núñez, J., P. Solano, J. González Pienda y P. Rosario (2006) Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme, *Psicothema*, Vol. 18, N° 3, 353-358.
- Phan, H. (2008) Metas de logro, el entorno del aula y el pensamiento reflexivo: un marco conceptual, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°16, Vol. 6 (3), 571-602.
- Prados Gallardo, M., M. Cubero Pérez y M. de la Mata Benítez (2010) ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias?, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, (1), N° 20, 1696-2095.
- Rayner, S (2000) Reconstructing style differences in thinking and learning: profiling learning performance. En Riding, R y S. Rayner (2000) *International perspectives on individual differences*. Series Editors. Vol. 1 Cognitives Styles.
- Riding, R (2000) Cognitive Style: A strategic approach for advancement. En Riding, R y S. Rayner (2000) : *International perspectives on individual differences*. Series Editors. Vol. 1 Cognitives Styles.
- Riding, R y S. Rayner (1998) *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. David Fulton Publishers London.
- Riding, R y S. Rayner (2000) *International perspectives on individual differences*. Series Editors. Vol. 1 Cognitives Styles.
- Riding, R. e I. Cheema, (1991) Cognitive styles-an overview and integration. *Educational Psychology*. Vol. 11, N 3 y 4.
- Rinaudo, M. C., M. L de la Barrera y D. Donolo (2006) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *REME, Revista española Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. IX. N° 22. ISSN -1138-493X.
- Rosário, P., R. Mourão, J. Núñez, J. González-Pienda, P. Solano y A. Valle (2007) Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior, *Psicothema* , Vol: 19, N°: 3, 422-427.
- Solano, P., J., Núñez, J. González-Pienda, S. González-Pumariega, C. Roces, L. Álvarez, P. González y P. Rosario (2005) Evaluación de los procesos de autorregulación y aprendizaje en estudiantes universitarios. En del Barrio del Campo, J., M. Fajardo Caldera, F. Castro, A. Ventura Díaz Díaz y I. Ruiz Fernandez: *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación. Buscando Respuestas*. Santander.

Tafur Puente, R. (2009) La práctica reflexiva como medio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 3, Vol. 3, 165-176.

Valle, A., J. Nuñez, R. Cabanach, J. González Pienda, S. Rodríguez, P. Rosário, M. Muñoz-Cadavid y R. Cerezo (2009) Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students, *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 12, N° 1, 96-105.

Vermunt, J. (1995) Process- oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Educación*. Vol. X, n°4, 325-349.

Vermunt, J. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.

Vermunt, J. (2005) Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49: 205–234

Vermunt, J. y Y. Vermetten (2004) Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. [Educational Psychology Review](#), Volume 16, N 4, 359-384(26).

Vermunt, J., (1996) Metacognitive, cognitive and affective aspects of learnings styles and strategies: A phenomenographic analysis, *Higher Education* 31: 25-50.