

Concepciones, procesos, estrategias, atribuciones causales y factores que intervienen en el aprender en la universidad. Un estudio en la carrera de Medicina

Ida Lucía Morchio ¹

Viviana Garzuzi ²

El aprendizaje es una temática central a la universidad. De allí que nos preguntamos si alumnos y profesores de 2^{do} año de Medicina de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) tienen la misma concepción, si coinciden o no respecto de indicadores de un aprendizaje efectivo y de aspectos que lo favorecen y dificultan. Asimismo, indagamos sobre procesos y estrategias del alumno, factores que condicionan su desempeño y atribuciones causales, comparando resultados en quienes consideran que aprenden fácilmente y aquellos que creen hacerlo con alguna dificultad. Se busca probar que: 1) estudiantes y profesores sostienen diferentes concepciones de "aprender" y atribuyen logros y dificultades a distintos factores, y 2) la diferencia principal entre alumnos con/sin dificultad para aprender radica en los procesos y estrategias. Desde la metodología utilizada es un estudio exploratorio, descriptivo y comparativo, de tipo aplicado; cualitativo para concepciones de aprendizaje y cuantitativo para las restantes dimensiones. La expectativa es profundizar en aspectos relevantes, a partir de información de base empírica, para orientar intervenciones psicoeducativas.

Aprendizaje - Universidad - Medicina Estrategia de aprendizaje - Estudiante

¹ Doctora en Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Docente de la Universidad Nacional de Cuyo. Directora del Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante (SAPOE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
E-mail: lucy_morchio@yahoo.com.ar

² Doctora en Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Directora de la carrera de Psicopedagogía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Católica Argentina - Sede Mendoza. Asesora Pedagógica de la Escuela del Magisterio, Universidad Nacional de Cuyo. Docente de la Universidad Maza y Universidad Católica de Cuyo. Mendoza, Argentina.
E-mail: vivianagarzuzi@opcionestelmex.com.ar, vivigarzuzi@gmail.com

Learning is a central university issue. Hence, we tried to know whether students and teachers of 2nd year of Medicine at the Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) have the same conception, and whether they agree regarding indicators of effective learning and aspects that favor or hinder it. We also investigated the students' processes and strategies, the factors affecting their performance and causal attributions, comparing the results of those who consider they learn easily with those who believe they learn with some difficulty. We aimed at demonstrating: 1) that students and teachers hold different conceptions of "learning", and that they attributed achievements and difficulties to various factors, and 2) that the main difference between students with / without learning difficulties lies in the processes and strategies applied. From the perspective of the methodology used, this paper is an exploratory, descriptive, comparative and applied study; it is also qualitative regarding learning conceptions, and quantitative for the remaining dimensions. We expect to study in depth relevant aspects starting from empirically-based information so as to guide psycho-educational interventions.

Learning - University - Medicine - Learning strategy - Student

Introducción

La publicación sostenida de artículos científicos y libros sobre estilos de aprendizaje, autoeficacia académica o para el estudio, aprendizaje autorregulado, aprendizaje estratégico, eficacia autorregulatoria en tareas de aprendizaje, implicancias de la metacognición en el aprendizaje -mencionando sólo algunos constructos como puntos de referencia, pero sin ánimo de ser exhaustivas ni de establecer las diferencias, a veces sutiles, que existen entre ellos- sugiere que la comunidad científica investiga sobre el aprendizaje a par-

tir de desarrollos de corte cognitivista. Este enfoque asigna al alumno un papel activo en la gestión y control de su aprendizaje -estrechamente ligado con la metacognición- que comienza con la toma de conciencia de los propios procesos y se proyecta con sentido autopoietico (Mayor, Suengas & González Márquez, 1993).

Sin embargo, son pocos los estudiantes que analizan las experiencias vividas a través de procesos de esa índole para identificar fortalezas y debilidades. Quienes acuden al Servicio de Orientación³ preocupados por su bajo

³ En todas las unidades académicas de la UNCuyo funciona un Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante (SAPOE). Entre sus funciones principales se encuentra ayudar al estudiante para que avance regularmente en su trayectoria académica y al profesor para que contribuya en este sentido.

rendimiento académico suelen emplear expresiones como, "no entiendo por qué me fue mal, si lo sabía todo", o "no lo puedo creer, pasé un mes preparando esta materia" o "les expliqué a mis compañeros, pero ellos aprobaron y yo no". Esto implica que el alumno percibe el problema pero no puede precisar a qué se debe ni qué conductas o actitudes debería cambiar para superarlo.

En cuanto al profesor, se espera que actúe como facilitador de los procesos de aprendizaje que realiza el alumno, pero, tratándose de un proceso interno, cómo podrá pensar en instancias de mediación sin conocer apropiadamente cómo procede quien aprende o qué dificultades encuentra en la construcción del conocimiento con sentido de apropiación.

En definitiva, pensando en alumnos y en profesores, se hace imprescindible avanzar en el estudio del aprender para comprender cada vez mejor su dinámica y emplear los resultados en procura de lograr procesos de aprendizaje y de enseñanza cada vez más eficaces.

Esta es la motivación que dio origen al estudio denominado *Factores personales y contextuales que se conjugan en el aprender en la universidad. Análisis desde la percepción de sus protagonistas*. En esta investigación, se aborda el aprender como uno de los ejes en torno al cual se organiza gran parte de la vida académica y, a la luz de postulados de corte cognitivista, se lo conceptualiza como *un proceso interno y complejo que promueve el desarrollo personal y que puede ser autorregulado y mediado a través de la interacción social*.

La aproximación al tema se realiza a partir de la información aportada por

estudiantes y profesores respecto de sus concepciones de aprender, los indicadores de un aprendizaje efectivo y los elementos que lo favorecen y dificultan; por otra parte, los alumnos informan sobre los procesos y estrategias que emplean, los factores que inciden en su desempeño y las explicaciones causales sobre éxitos y fracasos. No se desconoce que en el aprender también influyen los aprendizajes previos, las capacidades, entre otros factores; sin embargo, esta investigación privilegia aquellos aspectos centrales para una acción psicoeducativa inmediata desde la institución universitaria.

Los objetivos son, por un lado, comprender qué entienden por aprender estudiantes y profesores y qué conductas consideran -respectivamente- como indicadores de que se ha logrado efectivamente aprender un contenido de estudio y, por otro lado, analizar el aprendizaje en acción, esto es, considerar procesos, estrategias, factores y atribuciones causales que el alumno reconoce en base a su experiencia. Las hipótesis centrales son: que estudiantes y profesores sostienen diferentes concepciones de *aprender* y atribuyen logros y dificultades a distintos elementos y que las diferencias entre estudiantes con/sin dificultad para aprender se ligan principalmente con los procesos y estrategias que emplean.

En este artículo se reseñan los resultados obtenidos con estudiantes y profesores de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Es pertinente aclarar que en este estudio ingresaron también alumnos y profesores de otras cuatro carreras -Ciencia Política y Administración

Pública, Trabajo Social y Ciencias de la Educación- de la UNCuyo y una -Pedagogía- de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)- cuyos resultados no se describen aquí.

Se ha trabajado con dos cohortes: 2007-2009 y 2009-2011,⁴ considerando en ambas las mismas instituciones, carreras, aspectos bajo análisis, instrumento para recoger la información y procedimientos para su tratamiento. Replicar el estudio en varias muestras fue la estrategia para poner a prueba los resultados obtenidos con muestras pequeñas (Ambrosi, 2008).

En la 1^{era} cohorte la proporción de alumnos y de profesores es de 80% de la UNCuyo y 20% de la UFRJ. En la 2^{da} cohorte, se mantiene la proporción de profesores, pero en vista a avanzar en el análisis por carrera según institución en aspectos evaluados sólo en alumnos, se incrementa a 33,3% la proporción de alumnos, de la UFRJ.

La información se procesa siguiendo dos vías. Por un lado, se contrastan las concepciones de estudiantes y de profesores referidas al significado de aprender, a las conductas que indican el logro efectivo del aprendizaje y a elementos que lo favorecen y dificultan.

Por otro, se trabaja sólo con el grupo alumnos para analizar en forma comparativa el comportamiento de las restantes variables en estudio según la *autopercepción de competencia para aprender* (se definen dos segmentos: alumnos que opinan que aprenden fácilmente y alumnos que consideran que aprenden con alguna dificultad) y según carrera.

Por tratarse de una investigación cuya finalidad última es aplicada, se espera que las conclusiones aporten elementos que ayuden al alumno a ver con más claridad qué aspectos tener en cuenta para potenciar la regulación de sus procesos cognitivos, lo que se constituye en un insumo útil para el profesor al momento de pensar en las prácticas pedagógicas y en el fundamento de acciones de orientación psicopedagógica para capitalizar fortalezas y atender a necesidades detectadas en función de la experiencia de los actores del encuentro educativo.

Justificación

En la sociedad del aprendizaje (Pozo, 2008), ingresa a la universidad un número creciente de alumnos con mayor diver-

⁴ La primera cohorte se estudió en el marco del Proyecto Bienal 2007-2009: *Aprender en la universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor* (Morchio, 2009). Integraron el equipo de investigación: Morchio, I. L. (dir.); Fresquet, A.; González, G.; Carrió, M. del C.; Diblasi, L.; Maya, N.; González, M.; García, G.; Gallardo, G. y Pulvirenti, B. La segunda cohorte se estudia en el marco del Proyecto Bienal 2009-2011: *Factores personales y contextuales que se conjugan en el aprender en la universidad. Análisis desde la percepción de sus protagonistas* (UNCuyo y UFRJ -Universidad Federal de Río de Janeiro-) y desde archivos documentales (UNCuyo) (Morchio, 2011) Integran el equipo de investigación: Morchio, I. L. (dir.); Garzuzi; V.; Fresquet, A.; González, G.; Carrió, M. del C.; Diblasi, L.; Maya, N.; González, M.; García, G.

sidad que hace una década respecto de antecedentes e intereses, lo cual trae aparejada la necesidad de revisar metas, métodos, roles que durante muchos años han caracterizado a la cultura universitaria (Monereo & Pozo, 2003) y una clave para lograr cambios en este sentido es "colocar el aprendizaje en el centro de la educación universitaria y fijarse como meta la formación de competencias" (Pozo et al., 2009, p. 11).⁵

Chocarro y González-Torres (2007) señalan que la sociedad del conocimiento demanda alta capacitación para aprender a aprender y acorde con ello también postulan un modelo de enseñanza centrado en el proceso de aprendizaje (*learning-centered teaching*).

Pensar un modelo educativo centrado en el aprendizaje y en la actividad cognitiva de los alumnos (Coll, Palacios y Marchesi, 2007; Pozo, 2008) exige tener presente que el perfil que esta cultura demanda en el alumno universitario es el de un aprendiz especialmente capacitado para aprender a aprender (Pozo et al., 2009).

Dice Morales Vallejo: "el rol tradicional del profesor ha sido el de transmitir información; que el alumno aprenda o deje de aprender es ya su responsabilidad [...] Sin embargo algo se está moviendo en la didáctica universitaria" (2008, p. 17), ya que los planteos

cognitivistas en la psicología de la educación señalan la importancia de ocuparse, no sólo de que los profesores enseñen, sino principalmente de que los alumnos aprendan.

Se da por supuesto que quien ingresa a la universidad cuenta con un sistema cognitivo desarrollado y habilidades instrumentales consolidadas durante la educación media -lectura, producción escrita, cálculo y resolución de problemas- y que con estas condiciones está preparado para responder a los desafíos que le plantea la educación superior; entiéndase aquí, construir sus aprendizajes con la mediación de los profesores y en interacción con los pares.

Desde un ángulo diferente, pero sin alejarnos del hilo conductor, el desgranamiento y el abandono en los primeros años de la carrera -motivos de preocupación para la educación superior- sugieren que una proporción considerable de alumnos no logra responder a tales desafíos (Antoni, 2003; San Martín, 2008⁶).

Nos preguntamos, entonces, ¿con qué recursos cuenta? ¿Qué obstáculos encuentra? ¿Cómo se comportan las estrategias de aprendizaje y las destrezas instrumentales en relación con la facilidad o dificultad para aprender en la universidad?

⁵ De aquí en adelante se escriben entre comillas las expresiones textuales de autores que constituyen nuestras bases teóricas, de alumnos y de profesores y se escriben en cursiva las categorías, las consignas y las opciones del cuestionario.

⁶ Raquel San Martín destaca en un artículo publicado en *La Nación* el 16 de marzo de 2008 las opiniones de Sánchez Martínez al respecto.

Entonces decidimos explorar concepciones, procesos, estrategias y atribuciones causales -además de otros aspectos-, temáticas que han sido tratadas en forma sostenida durante las dos últimas décadas en numerosas publicaciones; por nombrar sólo algunas: Beltrán Llera, 1993; Monereo, 1997; Pozo y Monereo, 2000; Monereo y Castelló, 2002; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003.; Torrano Montalvo & González Torres, 2004; Zimmerman, Kit-santas & Campillo, 2005; Gaeta González, 2006; Amaya Guerra & Prado Maillard, 2007; Prieto Navarro, 2008.

En los cursos de estrategias de aprendizaje -generalmente destinados a los ingresantes y a quienes muestran dificultad para avanzar regularmente en la carrera- se suelen mencionar, en el plano del deber ser, las condiciones ideales para un aprendizaje efectivo, pero ese mensaje tan amplio supone una transferencia general que no siempre se concreta en lo particular. Por eso nos interesó explicitar, tomando la información que proveen los mismos estudiantes, cómo proceden quienes opinan que aprenden fácilmente y cómo lo hacen quienes consideran que lo logran con algunas dificultades. Ubicamos aquí el punto de partida para nuestra reflexión: ¿de qué deben hacerse conscientes los alumnos interesados en llegar a autorregular sus procesos de aprendizaje en la universidad?

Hipótesis de trabajo

Las hipótesis centrales del estudio realizado son:

- Hay diferencias entre la concepción de *aprender* que tienen alumnos y profesores.

- Uno de los aspectos que explica la diferencia entre estudiantes universitarios con/sin dificultad para aprender son los procesos y estrategias que emplean.
- Las atribuciones que hacen alumnos y profesores respecto de factores que facilitan y factores que dificultan el aprendizaje en la universidad no coinciden.

Marco teórico

El estudio se inscribe en el campo de la psicología de la educación y se aproxima *al aprender* desde el enfoque de la psicología cognitiva y de la psicología humanística. Recuperamos de la primera, la preocupación por los procesos del conocimiento; y de la segunda, la necesidad de estudiar aspectos de la persona sin perder el sentido de totalidad y de autorrealización. Además, compartimos la convicción de ambas respecto de que la conducta humana es mucho más que una respuesta a estímulos.

Como señaláramos previamente, se estudian en alumnos y profesores, las concepciones sobre el aprendizaje, los indicadores de un aprendizaje efectivo y los elementos facilitadores y obstaculizadores según sus criterios respectivos; y en alumnos, los procesos y las estrategias que emplean, los factores que condicionan su desempeño y las atribuciones causales.

Concepciones de aprender

Entendemos por concepciones las representaciones mentales que tiene un individuo sobre una situación, persona

o problema. Interesan a nuestro estudio porque están a la base de las acciones que realiza y las estrategias que emplea el estudiante.

Entonces, si aspiramos a cambiar algunas prácticas es necesario analizar las concepciones implícitas que subyacen a ellas (Pozo et al., 2009). Eduardo Martí lo expresa claramente: "Si nos preocupamos por el despliegue de estrategias adecuadas de aprendizaje por parte de nuestros alumnos, sería necesario trabajar también con ellos lo que significa aprender partiendo de sus concepciones espontáneas sobre el conocimiento y el aprendizaje" (Martí, 2000, p. 119). Por su parte Bruner (2001, p. 264) advierte que "a veces usamos las mismas palabras pero no poseemos los mismos conceptos".

Autopercepción de competencia para aprender

Cada persona posee una imagen propia como aprendiz que es, en términos generales, más o menos positiva. Para esta investigación interesa un aspecto de esa imagen que es el referido a la facilidad/dificultad para aprender en general; por ello, se la conceptualiza como la competencia autopercebida para aprender, la cual se diferencia de la percepción de auto-eficacia (Bandura, 2004) que se liga con los objetivos que plantea cada tarea en especial). No obstante, retenemos de la teoría de Bandura las implicaciones operativas del constructo en tanto esta autopercepción -de la competencia para aprender o de la eficacia para realizar una determinada tarea- condiciona el modo en que el estudiante enfrenta situaciones presentes y la elaboración de expectativas futuras en

términos de éxito o fracaso. Esto es, la evaluación que el alumno hace de su competencia para aprender condiciona sus pensamientos y emociones e impacta sobre la motivación y el esfuerzo que invierte en las tareas.

Indicadores de aprendizaje efectivo

Partiendo de que la meta actúa como organizadora de la conducta, ubicándose a la base de las expectativas de logro y del control ejecutivo (Gagné, 1991), nos interesó indagar qué tienen en cuenta alumnos y profesores respectivamente para considerar que se ha logrado un aprendizaje efectivo y si estas metas coinciden.

Elementos que facilitan y que obstaculizan el aprender

Recuperando la observación de Pozo respecto de la incidencia que tienen en las prácticas educativas las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2009), indagamos qué opinan alumnos y profesores respectivamente sobre elementos de variada índole que favorecen o dificultan el aprender en la universidad.

Procesos implicados en el aprender en la universidad

Para lograr éxito en una tarea se requiere la capacidad potencial necesaria y el dominio de algunas habilidades que permitan tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea (Monereo, 1997). Entendemos las capacidades como disposiciones de carácter genérico, que una vez desarrolladas a través de la experiencia en interacción

con un entorno culturalmente organizado, dan lugar a habilidades (Monereo, 1997) y nos centramos en la habilidad para realizar algunos procesos que están a la base de la construcción del conocimiento en educación superior.

Reconocemos la diferencia entre los procesos específicos para un área curricular concreta y los interdisciplinarios. Estos últimos son los que indagamos en este estudio, en particular: concentración, lectura, comprensión, análisis y síntesis, retención y recuperación y expresión. En nuestra aproximación complementamos los desarrollos de Monereo con el esquema que propone el modelo de procesamiento de la información, el cual reconoce tres fases principales: entrada, elaboración y salida, precedidos por la atención selectiva (Gagné, 1991).

Estrategias de aprendizaje

Entendemos por estrategias los procedimientos, operaciones, actividades, actitudes "dirigidas a hacer más efectivo el procesamiento de un texto, el aprendizaje, el pensamiento, etc." (Mayor, Suengas & González Márquez, 1993, p. 68). Su funcionamiento supone operaciones cognitivas y metacognitivas apropiadas a los requerimientos de diferentes situaciones, que se realizan en forma deliberada para alcanzar el objetivo del modo más eficaz posible (Monereo, 1997). Un proceder estratégico se liga con la autorregulación de la conducta y juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006).

Entonces, los resultados que logra el estudiante se ligan, no sólo con ca-

pacidades y habilidades, sino también con la competencia para captar las exigencias de las tareas e implementar - en forma consciente y autorregulada- los medios apropiados a cada caso.

Factores que condicionan el aprender

Pensar que el aprendizaje es un proceso interno y que el alumno es quien construye el conocimiento no implica pensar en un proceso cognitivo descontextualizado o en soledad. En la experiencia de aprender se conjugan variables de diferente índole, por eso los planteos sobre la educación y el aprendizaje deben atender no sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo y lo social (Pompa, Ponz, Rama & Ríos, 2003).

Procurado comprender la realidad como sus protagonistas la experimentan, hemos indagado cómo afectan al alumno en su rol de aprendiz algunos de los innumerables factores posibles vinculados con lo intrapersonal, por ejemplo la salud, la motivación; y otros con la vida de relación, por ejemplo la familia, las obligaciones laborales, el clima institucional, la relación con profesores.

Incorporamos este aspecto considerando que no basta con los datos que el estudiante consigna en una ficha institucional, porque según la psicología perceptual -enmarcada en la psicología humanística- la conducta se explica en función de la percepción que la persona tiene de sí misma, de la situación en que está inmersa y de la relación entre ambas (Combs, 1979). Es decir que lo que afecta la conducta del estudiante, más que la presencia o no de un factor, es la forma en que lo percibe.

Atribuciones causales

Entendemos por atribuciones las explicaciones que las personas se dan sobre por qué ellos u otras personas han tenido éxito o han fracasado en algo (Weiner, 1974). Estas atribuciones afectan la disposición con que el estudiante encara la tarea y condicionan sus expectativas de futuro. Ello porque en la atribución se distingue: el lugar de la causalidad (interno o externo), la estabilidad (estable o cambiante) y la controlabilidad (posible o no de ser controlado por el alumno). Una vez que se ha hecho la atribución, por ejemplo a la suerte o la falta de esfuerzo, lo definitivo es si se la considera controlable o no y, por ende, susceptible de ser cambiada o no. Todo esto genera expectativas respecto de futuros resultados, las cuales, junto con los estados afectivos, originan las conductas subsecuentes; por esta vía se convierten en factor motivacional. Por ejemplo, si atribuye el fracaso a la capacidad es probable que espere que la situación se reitere en el futuro; en cambio, si piensa que se debió a la suerte o a la falta de esfuerzo suficiente, mantendrá más confianza en sí mismo.

Metodología

Se conjugan los enfoques cualitativo y cuantitativo, en vista a una triangulación de tipo metodológico que permita una mejor comprensión del tema sobre la base de la complementación. La aproximación cualitativa recoge información verbal y genuina sobre lo que entienden por aprender alumnos y profesores respectivamente. La aproximación cuantitativa consiste en el

tratamiento de datos referidos a indicadores de aprendizaje efectivo; elementos facilitadores y obstaculizadores, procesos, estrategias, factores y atribuciones causales.

Con respecto al alcance de la investigación, es un estudio exploratorio, descriptivo y comparativo; de tipo aplicado. Se trabaja en forma exploratoria, descriptiva y comparativa el análisis de concepciones y en forma descriptiva y comparativa el análisis de los restantes aspectos en estudio.

En el procesamiento de la información, por una parte, estudiantes y profesores se tratan como grupos separados para contrastar puntos de vista respectivos sobre *qué significa aprender, qué conductas indican el logro de un aprendizaje efectivo y qué factores lo facilitan u obstaculizan*. Por otra parte, el grupo estudiantes se segmenta para analizar comparativamente semejanzas y diferencias entre alumnos que opinan que aprenden fácilmente y alumnos que consideran que aprenden con alguna dificultad.

Población

La muestra de estudiantes se conformó del siguiente modo: se aplicó la encuesta a todos los estudiantes presentes en una hora de clase cedida por el profesor y luego se seleccionaron al azar simple 30 encuestas. El proceso fue el mismo en ambas cohortes. La muestra de profesores se conformó con criterio intencional en función de los contactos de los integrantes del equipo de investigación con profesores de 2^{do} año de la carrera. Se aplicó la encuesta a 10

profesores por cohorte que estaban interesados o accedían a colaborar con el proyecto.

Instrumento

El relevamiento de la información se hace a través de un cuestionario semi-estructurado para estudiantes y uno para profesores. Los primeros ítems en ambos se centran en la concepción de aprender. En concreto, se solicitan términos asociados con aprender y la producción escrita de un párrafo para explicar qué es aprender. El cuarto ítem indaga sobre la percepción que tiene el estudiante de su competencia para aprender. En la encuesta el estudiante señala si "cree" que es una persona que aprende fácilmente o una persona que aprende con alguna dificultad. De allí en adelante los ítems ofrecen opciones cerradas aunque se han previsto espacios para agregar opciones que no figuran en el listado como estrategia para mantener un criterio abierto y flexible, coherente con nuestra forma de aproximación al tema de estudio.

En el ítem referido a indicadores de aprendizaje efectivo, en ambos cuestionarios se ofrecen opciones como: poder expresar el contenido con palabras propias, *poder establecer relaciones con otros temas del programa o con otras materias, dar ejemplos*, entre otros.

Para reunir información sobre elementos que facilitan y que obstaculizan el aprender, se plantean como facilitadores: *la participación en clase, la explicación del profesor, la interacción con los compañeros*, entre otros; y como obstaculizadores, *la inadecuada planifi-*

cación de los tiempos, la dificultad para reunir el material, la falta de comprensión por parte de los profesores, entre otros.

Los ítems referidos a procesos están formulados en términos de dificultades para su realización; por ejemplo: *tengo que leer varias veces un texto para comprenderlo; me cuesta permanecer más de una hora sentado estudiando*.

Para las estrategias que emplea el estudiante se presentan ítems que expresan la situación ideal e indagan sobre planificar el tiempo, consultar y formular preguntas, tomar apuntes, ordenar el material, analizar, sintetizar, expresar lo aprendido y repasar; por ejemplo: *planifico los tiempos antes de comenzar, dedico los últimos días a repasar*.

En cuanto a factores, algunos enunciados, a modo de ejemplo, son: *atender a mi familia me lleva mucho tiempo, mis problemas de salud me dificultan el estudio, mi trabajo no me deja tiempo para el estudio*.

Para explorar las atribuciones causales se preguntó al alumno a qué se deben las dificultades para aprender del estudiante universitario y se plantearon alternativas de respuesta entre las cuales se debían elegir cinco. Se incluyó, por ejemplo: *la falta de esfuerzo suficiente, la dificultad para comprender bien lo que lee, la actitud pesimista del alumno, el material de estudio es muy complejo y difícil*.

Objetivos

Los objetivos de faz empírica que orientaron el estudio son:

1. Lograr una descripción de las concepciones de aprender que tienen los alumnos y los profesores.
2. Analizar similitudes y diferencias entre qué entienden por aprender los estudiantes y los profesores.
3. Comparar los indicadores de un aprendizaje efectivo desde la percepción de estudiantes y de profesores.
4. Identificar los elementos que estudiantes y profesores consideran que facilitan y que obstaculizan el aprender en la universidad.
5. Identificar los procesos y las estrategias que emplean los estudiantes de Medicina para aprender en la universidad, desde su propio análisis.
6. Comparar los procesos y las estrategias que emplean para aprender los estudiantes que consideran que aprenden sin dificultad y los que consideran que tienen dificultad para hacerlo.
7. Analizar factores personales e institucionales que impactan en "el aprender" según la percepción de los estudiantes.
8. Reconocer las atribuciones causales de los alumnos ligadas a resultados negativos respecto del aprender.

Resultados

A continuación se reseñan los resultados obtenidos luego de un análisis

exhaustivo de los datos en la carrera de Medicina, donde se contemplan resultados relevantes y se responde a los objetivos e hipótesis de la investigación. Se mantiene un criterio comparativo entre cohortes para identificar tendencias, divergencias o recurrencias y dar mayor solidez a las conclusiones. Se procesan las encuestas y se realiza, un análisis cuantitativo sobre las preguntas cerradas cuyos resultados se expresan en porcentajes y un análisis cualitativo sobre preguntas abiertas, las cuales se interpretan a la luz del marco teórico.⁷

Concepciones de aprender que tienen alumnos y profesores

Objetivo 1: Lograr una descripción de las concepciones de aprender que tienen los alumnos y los profesores.

Las categorías se extraen de las respuestas de alumnos y profesores a una pregunta abierta: *explicá -en profesores, explique- qué es aprender para vos -en profesores, para usted.*

En alumnos, la mayoría de las respuestas hacen referencia al *sentido del aprender* y a los *procesos de aprendizaje*, en cambio sólo unas pocas respuestas tienen en cuenta la *enseñanza*, la *dimensión socioafectivo motivacional* y los *recursos de aprendizaje*. En las producciones se reitera que el aprendizaje debe ser retenido para poder ser aplicado y que es necesario aplicar los conocimientos con criterio;

⁷ Se ha debido priorizar la mención de datos cuantitativos del estudio (porcentajes) en algunas secciones y no en todas, considerando las pautas de extensión para la presente publicación.

esto se refleja en expresiones tales como: "saber emplearlos en la situación que corresponda".⁸ También aluden a la adquisición como base del aprendizaje a través de términos como: incorporar, integrar, internalizar. Para los alumnos, los contenidos que deben adquirir en su formación son conocimientos, actitudes y habilidades. Consideran entre las finalidades del aprendizaje: "saber y crecer como persona", "mejorar cada día", "responsabilizarse por un futuro", "aportar a la sociedad".

En los profesores, predominan las alusiones a "saber interpretar y abordar situaciones nuevas", a la "capacidad de resolver problemas", a la "habilidad que debe transferirse a la realidad y ser aplicada con criterio". Para algunos la incorporación de información incluye, desde conocimientos de la vida cotidiana hasta el saber científico. Además se destaca el rol del profesor en ese aprendizaje, acompañando y motivando.

Objetivo 2: Analizar similitudes y diferencias entre qué entienden por aprender los estudiantes y los profesores.

En respuesta a este objetivo, se encuentran similitudes pues ambos conciben el aprendizaje como proceso cognitivo, en el que se ponen en juego variadas habilidades del pensamiento, entre las cuales se destaca la aplicación y la transferencia a la vida cotidiana.

Hipótesis 1. *Hay diferencias entre la concepción de aprender que tienen alumnos y profesores.*

En función de lo expuesto para el objetivo 2, la hipótesis se afirma en parte pues no sólo hay diferencias, sino también coincidencias entre las respectivas concepciones de aprender.

Indicadores de aprendizaje efectivo

Objetivo 3: Comparar los indicadores de un aprendizaje efectivo desde la percepción de estudiantes y de profesores.

En relación con este objetivo se observan diferencias entre profesores y alumnos.

Los alumnos ubican en primer lugar: *expresar el contenido que estudian con sus propias palabras y relacionar con otros temas del programa*; mientras que los profesores se inclinan por *aplicar lo que aprenden a otras situaciones y resolver situaciones problemáticas*, por cierto muy vinculadas entre sí; y en la 2^{da} cohorte se agrega *plantear relaciones innovadoras*. Por otra parte, en ambas cohortes, las distribuciones de frecuencias en alumnos y en profesores son semejantes; ello brinda solidez a las conclusiones.

Elementos que facilitan y obstaculizan el aprender en la universidad

Objetivo 4: Identificar los elementos que estudiantes y profesores consideran que facilitan y obstaculizan el aprender en la universidad.

⁸ Se escriben entre comillas las expresiones textuales de autores que constituyen nuestras bases teóricas y de alumnos y profesores encuestados.

Los elementos que facilitan el aprender señalados con mayor frecuencia por profesores son: *participación en clase, lectura de bibliografía y realización de trabajos prácticos*. En cambio, en alumnos, los elementos mencionados en primer lugar -en ambas cohortes- son: *lectura y explicación del profesor*; seguidos por: *trabajos prácticos, actividades propias de la carrera e interacción con los compañeros*.

En cuanto a elementos que obstaculizan el aprender en la universidad, los señalados con mayor frecuencia en profesores son: *inadecuada planificación de los tiempos, dificultad para comprender lo que leen, falta de esfuerzo suficiente*. Por su parte, en alumnos, en ambas cohortes coinciden los elementos más elegidos: *poco tiempo para preparar los exámenes, no llevar las materias al día, falta de perseverancia en el estudio, mala previsión de los tiempos para estudiar, falta de esfuerzo suficiente*. Se advierte que para profesores y alumnos los problemas principales se relacionan con la organización del tiempo y con el esfuerzo.

Hipótesis 3: *Las atribuciones que hacen alumnos y profesores respecto de elementos que facilitan y elementos que dificultan el aprender no coinciden*.

En relación con esta hipótesis, podemos afirmarla parcialmente, ya que respecto de factores que facilitan el aprender, los profesores atienden a la participación de los alumnos y los alumnos a la explicación del profesor, aunque *coinciden* en la valoración de los procesos de lectura y en la realización de trabajos prácticos. En cambio sí hay coincidencia en las elecciones referidas a elementos que obstaculizan el aprender,

vinculadas en profesores y alumnos a la distribución del tiempo y al esfuerzo.

Procesos para el aprendizaje en la universidad

Objetivo 5: *Identificar los procesos y estrategias que emplean los estudiantes para aprender en la universidad*.

Concentración: Los alumnos de ambas cohortes reconocen en sí mismos dificultades para concentrarse en forma sostenida. La distribución de frecuencias para los alumnos que afirmaron que aprenden fácilmente en la 2^{da} cohorte muestra que el 25% se concentra por períodos muy breves, lo cual unido al 55% que a veces le sucede, hace que más de la mitad de los estudiantes de esta carrera tenga problemas de concentración. Solo un 20% afirma que puede concentrarse. Mientras que la distribución de frecuencias para los alumnos de la 1^{era} cohorte muestra que 40% se concentra a veces por períodos muy breves, lo cual unido al 27% que responde que siempre le sucede, hace que más de la mitad de los estudiantes de esta carrera tenga problemas de concentración. Solo el 33% afirma que puede concentrarse.

En relación a los alumnos que afirmaron que les cuesta aprender, en la 2^{da} cohorte se observa que el 46% considera que es verdadero que se concentra por períodos cortos, mientras que el 27% afirma que le sucede a veces. Es solo la minoría, el 18%, la que considera falsa esta afirmación. En la 1^{era} cohorte, el 47% considera que a veces se concentra por períodos cortos, mientras que el 27% lo afirma como verdadero y el 33% la considera falsa.

Comprensión lectora: Se advierte cierta dificultad, que se refleja en los siguientes datos. El 40% de los alumnos que aprenden fácilmente en la 2^{da} cohorte considera verdadero que tiene que leer varias veces para comprender. El 45% responde que eso le sucede a veces, y al 15% no le sucede. Por lo tanto, el 85% afirma que debe leer varias veces para comprender siempre o a veces cuando estudia. En la 1^{era} cohorte sólo un 7% responde que tiene que leer varias veces para comprender, un 47% que eso le sucede a veces y un 47% que no le sucede.

En los alumnos que aprenden con dificultad, en la 2^{da} cohorte, el 64% responde que a veces tiene que leer varias veces para comprender. Si se suma ese porcentaje con el 36% que afirma que dicha situación es para ellos a veces verdadera y a veces falsa, se concluye que la mayoría de los alumnos con dificultad para aprender reconoce limitaciones en relación con el proceso de lectura. Se destaca que ningún alumno consideró falso este ítem. En la 1^{era} cohorte el 60% responde que a veces tiene que leer varias veces para comprender. Si se suma ese porcentaje con el 27% que afirma que dicha situación es para ellos a veces verdadera y a veces falsa, se concluye que la mayoría de los alumnos con dificultad para aprender, reconoce limitaciones en relación con el proceso de lectura. Solo el 13% de este grupo considera falso este ítem. En síntesis, en ambas cohortes la mayoría de los alumnos que se autoperceben con dificultad para aprender reconoce limitaciones en relación con el proceso lector, debilidad que cabe ligar con la dificultad para aprender en la universidad.

Elaboración de la información: Se advierte una diferencia notable entre los alumnos que afirmaron que aprenden con facilidad/con alguna dificultad, lo que sugiere que organizar y relaborar la información influye en el aprendizaje. En la 1^{era} cohorte, el 73% de los que aprenden fácilmente señala que no le cuesta distinguir las ideas nucleares de un texto, en cambio, la misma proporción (73%) de quienes aprenden con dificultad responde que a veces no las distingue, el 18% responde que es verdadero y el 9% falso.

Retención y recuperación de lo aprendido: Los alumnos que afirmaron que les cuesta aprender manifestaron dificultad en retener y recordar lo aprendido en mayor proporción que los alumnos que afirmaron que aprenden fácilmente, tal como se muestra en los siguientes datos. En la 2^{da} cohorte la mayoría de los alumnos que afirmaron que aprenden fácilmente (el 75%) considera que a veces le cuesta retener y recordar lo que estudia, gozando, por lo tanto, de una relativa capacidad de recuperación de la información. Al 10% le cuesta siempre y una minoría (el 15%) lo considera falso, por lo tanto no le cuesta este proceso.

En la 1^{era} cohorte, la mayoría -el 67%- de los alumnos que afirmaron que aprenden fácilmente considera falso que le cuesta retener y recordar lo que estudia, gozando por lo tanto de buena capacidad de recuperación de la información. El 20% lo logra a veces y a una minoría (el 13%) le ocurre siempre.

Los alumnos de la última cohorte vivencian en mayor proporción la dificultad para retener y recordar lo estudiado, mientras que los de la 1^{era} mostraron menos inconvenientes al respecto.

En la 2^{da} cohorte, al 63% de los alumnos que afirmaron que aprenden con dificultad le ocurre a veces que le cuesta retener y recordar lo que estudian. El 36% lo considera verdadero. Ambos porcentajes suman 99%. Ninguno señaló falsa la opción.

Los alumnos de la 1^{era} cohorte que aprenden con dificultad señalaron en un 40% que es verdadera y en un 33% que es a veces verdadera la premisa *Me cuesta retener y recordar lo que estudio*, lo que suma un 73%. Solo una minoría representada por el 27% la encontró falsa.

En síntesis, si se suman los porcentajes de quienes responden verdadero y a veces frente a la premisa *me cuesta retener y recordar*, en ambas cohortes se detecta que en quienes consideran que aprenden con dificultad son frecuentes los problemas para retener y recuperar la información cuando estudian.

Expresión: Se observó en los alumnos que afirmaron que les cuesta aprender un aumento de dificultad en la capacidad de expresión escrita en la última cohorte, si tenemos en cuenta los porcentajes mayoritarios que afirmaron que les cuesta expresar por escrito lo estudiado. Los datos son los siguientes: en la 2^{da} cohorte los alumnos que afirmaron que les cuesta aprender consideraron el 45% falsa la afirmación: *me cuesta expresar por escrito lo que he estudiado*. El restante grupo se reparte de manera igualitaria entre quienes responden a veces verdadera y a veces falsa (el 27%) y falsa (el 27%), mientras que la mayoría -el 80%- de los alumnos a los que les cuesta aprender de la 1^{era} cohorte había considerado falsa dicha la afirmación.

Desde este apartado podemos contribuir a dar respuesta a la hipótesis 2: *Uno de los aspectos que explican la diferencia entre estudiantes universitarios con/sin dificultad para aprender son los procesos y estrategias que utilizan*.

Los resultados permiten sostener, en consonancia con una de nuestras hipótesis, que la facilidad/dificultad para aprender se vincula más con algunos procesos que con otros. En Medicina han resultados centrales los procesos de lectura, elaboración y retención de la información como diferenciadores de ambos casos.

Estrategias de aprendizaje

Objetivo 5: *Identificar los procesos y estrategias que emplean los estudiantes de Medicina para aprender en la universidad*.

Planificar los tiempos: Se observa que la mayoría tiende a planificar los tiempos antes de preparar una asignatura. En ambas cohortes, esta estrategia no muestra diferencias notables entre los alumnos que aprenden sin dificultad y los que consideran que sí la tienen. Los porcentajes que lo evidencian son los siguientes: de los alumnos que aprenden fácilmente en la 2^{da} cohorte frente al ítem relativo a planificar sus tiempos al empezar a preparar una materia, el 50% lo considera verdadero y la otra mitad a veces verdadero y a veces falso. Lo significativo es que ninguno lo consideró falso. En la 1^{era} cohorte, los alumnos que aprenden fácilmente en su mayoría (el 58%) planifican sus tiempos al empezar a preparar una materia, un 29% lo hace a veces y sólo un 13% no lo hace.

En el caso de los alumnos de la 2^{da} cohorte a los que les cuesta aprender, la mayoría (el 64%) considera verdadera la premisa mencionada, el 27% la considera a veces verdadera y a veces falsa y la minoría (el 9%) falsa.

En el caso de los alumnos a los que les cuesta aprender de la 1^{ra} cohorte, menos de la mitad (el 47%), considera verdadera la premisa: *planifico mis tiempos al empezar a preparar una materia*, el 40% la considera a veces verdadera y a veces falsa y el 13% falsa.

Por lo tanto, se observa que tanto los alumnos que aprenden fácilmente como quienes creen que lo hacen con dificultad tienen en cuenta los tiempos disponibles.

Asistir a horas de consulta: La estrategia de asistir a horas de consulta durante la preparación de una materia es poco utilizada por los alumnos de esta carrera que aprenden fácilmente en ambas cohortes.

Los datos son los siguientes: los alumnos de la 2^{da} cohorte que aprenden fácilmente, en su mayoría (el 55%) cuando preparan una materia, a veces va a horas de consulta. Solo lo considera verdadero una minoría, el 10%. El 35% restante lo considera falso. En la 1^{era} cohorte, los alumnos que aprenden fácilmente en su amplia mayoría (el 93%) cuando prepara una materia no a va a horas de consulta, ello supone que consideran falsa esta premisa. Solo lo hace a veces el 7% y ninguno la considera verdadera.

Los alumnos de la 2^{da} cohorte que afirmaron que les cuesta aprender, en su mayoría (el 64%), cuando preparan

una materia, a veces, van a horas de consulta; el 36% considera falsa esta premisa. Ninguno señala que emplea esta estrategia. En el caso de los alumnos de la 1^{era} cohorte a los que les cuesta aprender, su amplia mayoría (el 87%) no va a horas de consulta cuando prepara una materia; ello supone que consideran falsa esta premisa. Solo lo hace a veces el 14% y ninguno considera verdadero que emplee esta estrategia.

Se pueden intentar diferentes explicaciones al respecto, una es que la propuesta pedagógica sea el trabajo del alumno bajo la supervisión del profesor, de lo cual seguiría que la interacción es parte de la metodología de enseñanza.

Preguntar y participar en las clases: Tanto los alumnos que creen que aprenden fácilmente como los que aprenden con dificultad, muestran tendencia a preguntar cuando no comprenden, como se muestra en los siguientes datos. En alumnos sin dificultad para aprender de la 1^{era} cohorte, el 55% lo hace a veces, el 40% lo hace siempre y el 5% nunca. En la 2^{da} cohorte, la mayoría -el 67%- pregunta cuando no entiende, el 20% lo hace a veces y ninguno responde nunca.

En alumnos con dificultad para aprender de la 2^{da} cohorte, un 64% responde verdadero, un 36% a veces y ninguno lo consideró falso. En la 1^{era} cohorte, un 47% lo hace siempre, idéntico porcentaje lo hace a veces y solo un 7% nunca.

Tomar apuntes: Esta estrategia es reconocida como útil a la hora de estudiar en ambas cohortes, aunque no es implementada de manera sistemática por la mayoría. Por otra parte, no se observan diferencias marcadas entre

alumnos con/sin dificultad para aprender, aunque es una estrategia más empleada por los alumnos de la 1^{era} cohorte que de la 2^{da}.

Ordenar el material: La mayoría de los alumnos de ambas cohortes ordenan el material antes de comenzar a estudiar y no se observan diferencias entre alumnos con/sin dificultad.

Analizar: La tendencia es a tomar cada tema por separado y estudiar parte por parte, proceder más frecuente en la 1^{era} cohorte que en la 2^{da}. Con respecto a la estrategia de destacar las ideas nucleares, no diferencia de manera notable a los alumnos con/sin dificultades.

Sintetizar: Tampoco se muestran diferencias entre alumnos con/sin dificultad para aprender -en ambas cohortes- respecto del uso de estrategias de síntesis tales como sinópticos, esquemas, resúmenes. Por otra parte, buscar relaciones entre los temas es empleado con frecuencia por alumnos con/sin dificultad, en ambas cohortes.

Repasar: En ambas cohortes la estrategia de dedicar los últimos días a repasar es usada con más frecuencia por alumnos que aprenden fácilmente, lo cual lleva a pensar en su relación con problemas para retener y recordar, más frecuentes en quienes aprenden con alguna dificultad.

Desde este apartado podemos contribuir a dar respuesta a la hipótesis 2: *Uno de los aspectos que explica la diferencia entre estudiantes universitarios con/sin dificultad para aprender son los procesos y estrategias que utilizan.*

La diferencia más notable con relación a estrategias que emplean los

alumnos sin/con dificultad estaría dada por la falta de repaso en quienes se autoperciben con dificultades.

Objetivo 6: *Comparar procesos y estrategias que emplean para aprender los estudiantes que consideran que aprenden fácilmente y los que creen que tienen dificultad para hacerlo.*

Fortalezas a destacar en el empleo de estrategias por los alumnos de Medicina de ambas cohortes son: *planificar el tiempo y tratar de encontrar la relación entre los temas.*

Factores que influyen en aprender

Objetivo 7: *Analizar factores personales e institucionales que impactan en el aprender según la percepción de los estudiantes.*

En relación a los factores influyentes en el estudio se concluye lo siguiente:

Factores personales: Los alumnos de ambas cohortes, en su mayoría, consideran que atender a su familia o tener que encargarse de tareas del hogar no interfiere con su estudio, aunque algunos reconocen que a veces deben atender cuestiones domésticas.

La mayoría estudia con compañeros y vivencia la ayuda del grupo de pares en el estudio, sugiriendo que la buena relación entre pares actúa como un factor motivador y alentador en el estudio. Este es un factor positivo que se mantiene en ambas cohortes bajo estudio.

Asimismo, en ambas cohortes, la mayoría considera que tiene buen estado de salud, aunque algunos alumnos reconocen que a veces se sienten sin fuerzas, sin energía.

Una tendencia que también se mantiene en ambas cohortes es que la mayoría de los alumnos no trabaja, por lo tanto dispone de tiempo para el estudio. Los datos fueron los siguientes: en la última cohorte el 81% considera falsa la afirmación: *Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio*, el 12% a veces verdadera y a veces falsa y el 6% verdadera. Se reitera la tendencia en los alumnos de la 1^{era} cohorte ya que el 93% consideró falsa dicha afirmación, un 3% a veces verdadera y a veces falsa y otro 3% verdadera.

Referido a la motivación, se encuentra como fortaleza en ambas cohortes una firme decisión vocacional, en la mayoría, como así también alta motivación hacia el contenido de la carrera elegida. Sin embargo, se detecta en los alumnos de la 2^{da} cohorte un leve aumento en relación al aburrirse en el estudio, al menos por momentos.

En consonancia con lo anterior, otro factor positivo para el estudio, en la mayoría, es la posibilidad de imaginarse en un futuro ejerciendo la carrera elegida en ambas cohortes.

Factores institucionales: En ambas cohortes la mayoría considera que el profesor les ayuda cuando tienen dificultades, perciben un buen clima institucional y se encuentran cómodos en la facultad.

Atribuciones causales

Objetivo 8. *Reconocer atribuciones causales de los alumnos ligadas a resultados negativos del aprender.*

La mayoría de los alumnos, en ambas cohortes, no atribuye sus resulta-

dos a la dificultad de las evaluaciones, sin embargo, la mayoría considera a veces verdadera la afirmación: *Lo que hay que estudiar me resulta difícil.*

La tendencia general es buscar explicaciones de los resultados que obtienen en causas personales, sin atribuir sus fracasos en los exámenes a la mala suerte. No obstante, en la última cohorte es mayor la proporción que considera que los nervios le impiden pensar y razonar, a diferencia de la 1^{era} cohorte, en la que la mayoría descartó esa explicación.

Destacan además en ambas cohortes que no tienen dificultad para acceder al material, lo cual impacta en el estudio de manera positiva.

Resumen de las principales conclusiones

Con respecto a las concepciones de aprender, los alumnos tienen en cuenta el aprendizaje no solo de contenidos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. Consideran entre las finalidades de su aprendizaje: "saber", "crecer como persona", "mejorar cada día", "responsabilizarse por un futuro", "aportar a la sociedad", lo que lleva a pensar que asumen el servicio y la responsabilidad como valores del futuro médico. En cambio, en profesores, se reiteran expresiones relacionadas con "interpretar situaciones nuevas" y "resolver problemas".

Es interesante la diferencia entre lo que estudiantes y profesores consideran como indicadores de aprendizaje efectivo. Los primeros priorizan *expresar el contenido con palabras propias y*

relacionar con otros temas del programa. Los segundos se inclinan por *dar ejemplos, aplicar lo aprendido a diferentes situaciones y resolver situaciones problemáticas.*

Como elementos que facilitan el aprendizaje, en alumnos se ubica en primer lugar la *explicación del docente*; en cambio los profesores priorizan la *participación* del estudiante, lo cual lleva a pensar que encuentran en ella la ocasión de un *feedback* que promueve y acompaña los procesos cognitivos. Resulta interesante que para ambos la clase represente una instancia en la que se complementan los roles de quienes aprenden y de quienes les ayudan a lograrlo desde el rol de mediadores entre el contenido de aprendizaje y el aprendiz.

En cuanto a los elementos que obstaculizan el aprender, los alumnos señalan: *dificultades para organizar el tiempo y falta de esfuerzo*, ambos de índole personal.

Referido a procesos, se advierte que la *comprensión lectora*, la *elaboración* y la *retención* de lo aprendido son los que presentan mayores diferencias entre los alumnos que consideran que aprenden fácilmente y los que consideran que tienen alguna dificultad para aprender.

Con relación a estrategias de aprendizaje, es menor la proporción de alumnos que consideran que aprenden con alguna dificultad que emplea el repaso como un momento en el proceso de estudio. Por otra parte, los estudiantes de ambos segmentos planifican los tiempos y establecen relaciones, ambos esenciales en la preparación de un profesional que responderá a urgencias que

demandan rápida solución y constante vinculación entre teoría y práctica.

Si bien reconocen la dificultad de algunos contenidos y/o tareas, los alumnos no atribuyen los resultados negativos en el estudio a factores externos como las elevadas *demandas del profesor*, la *mala suerte*, los *nervios* o la *falta de material*. En cambio, tienden a realizar atribuciones causales de logros y dificultades a procesos personales, lo cual sugiere que reconocen su responsabilidad personal en los resultados que obtienen.

En cuanto a factores que condicionan el desempeño, atender a la familia o hacerse cargo de tareas del hogar no interfieren en el estudio; la mayoría de los alumnos goza de un buen estado de salud, se encuentran cómodos en el ámbito institucional con sus docentes y compañeros, mantienen firme la decisión vocacional y la motivación para el estudio. El factor que más incide es tener que trabajar, pero la proporción que lo señala es baja.

Recordando que es una investigación cuya finalidad última es aplicada, es pertinente plantear la importancia de que los docentes compartan con los alumnos qué esperan de ellos y que los alumnos se interesen por indagar al respecto. En la práctica supone explicitar con claridad qué se tendrá en cuenta como indicador de un aprendizaje efectivo y cuáles serán los criterios de evaluación. En la misma línea, resultaría beneficioso que el encuentro pedagógico incluya propuestas didácticas para poner en práctica las conductas, procesos y actitudes esperadas por el docente y relevantes para la preparación pro-

fesional, tales como el estudio de casos, la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones, la generación de alternativas innovadoras y la argumentación de posturas críticas.

En el plano de la orientación, que los estudiantes atribuyan sus aciertos y dificultades académicos a factores personales abre el camino a intervenciones para fortalecer los procesos de autoregulación. Esto nos lleva a señalar la necesidad de que durante la trayectoria universitaria los alumnos desarrollen competencias para aprender a aprender y, con esta mirada, que enseñar proponga, incite, motive, a transferir lo aprendido a nuevas situaciones, a tomarlo como base para es-

bozar perspectivas innovadoras. Esta sería una vía para avanzar hacia la educación universitaria centrada en el aprendizaje y orientada a la formación de competencias.

Como corolario, los resultados obtenidos y las proyecciones que de ellos pueden derivarse invitan a continuar indagando sobre el acontecer del proceso de aprender, proceso que se constituye en un aspecto central del acontecer en la universidad.

Original recibido: 28-07-2011

Original aceptado: 05-08-2012

Referencias bibliográficas

Ambrosi, H. (2008). *La verdad de las estadísticas. Aprender con los datos*. Buenos Aires: Lumiere.

Amaya Guerra, J. & Prado Maillard, E. (2007). *Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*. México: Trillas.

Antoni, E. (2003). *Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bandura, A. (2004). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En R. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-53). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Chocarro, E. & González-Torres, M. C. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre educación*, 12, 81-98.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps.). (2007). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Combs, A. (1979). *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: E.M.S.A.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Gaeta González, M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-8. Recuperado el 20 de julio de 2010, de <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Martí, E. (2000). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo & C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 111 a 122). Madrid: Satillana.
- Mayor, J., Suengas, A. & González Márquez, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. (Coord.). (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. & Castelló, M. (2002). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (Eds.). (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 17-29). Barcelona: Octaedro.
- Morchio, I. L. (Dir.) (2009). *Aprender en la universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor* [Manuscrito no publicado]. Facultad de Filosofía y Letras. Proyecto 2007-2009. SeCTyP, UNCuyo.
- Morchio, I. L. (Dir.) (2011) *Factores personales y contextuales que se conjugan en el aprender en la universidad. Análisis desde la percepción de sus protagonistas (UNCuyo y UFRJ) y desde archivos documentales (UNCuyo)* [Manuscrito no publicado]. Facultad de Filosofía y Letras. Proyecto 2009-2011. SeCTyP, UNCuyo.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo. Sección Monográfica*, 27 (3), 139-146.

Pompa, A., Ponz, N., Rama, V. & Ríos, J. A. (2003). Fracaso universitario: ¿ilusión o realidad? *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 14, 2, 81-95.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.). (2000). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Satillana.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19, 1, 107-119.

San Martín, R. (2008, 16 de marzo). No aprueba ninguna materia el 25% de los universitarios. Alumnos de distintos niveles descubren que no es su vocación o fracasan en los exámenes. *La Nación*, Sección B, p. 3.

Torrano Montalvo, F. & González Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria. Una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5, 1-21.