

**IDA LUCÍA MORCHIO (COORDINADORA)**

***Aprender a aprender***  
**como meta de la Educación Superior**

Desde la comprensión de cómo aprende el  
alumno universitario a la promoción  
del aprendizaje autorregulado

teseo 

Aprender a aprender como meta de la Educación Superior : desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado / Ida Lucía Morchio ... [et.al.] ; coordinado por Ida Lucía Morchio. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Teseo, 2015. 414 p. ; 20x13 cm.

ISBN 978-987-723-038-3

1. Educación Superior. 2. Aprendizaje. I. Morchio, Ida Lucía II. Morchio, Ida Lucía, coord.

CDD 378.007



© Editorial Teseo, 2013

Buenos Aires, Argentina

ISBN 978-987-723-038-3

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a: **info@editorialteseo.com**

**www.editorialteseo.com**

# ÍNDICE

<b>Prólogo</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	13
<b>Agradecimientos</b> .....	27
<b>Acerca de las autoras</b> .....	29
<b>Capítulo 1 - Aprender en la universidad.</b> <i>Ida Lucía Morchio, Hilda Difabio de Anglat</i> .....	35
<b>Capítulo 2 - Concepciones de aprender en alumnos universitarios de cinco carreras</b> <i>Ida Lucía Morchio, Analía Del Rio Bayarri</i> .....	81
<b>Capítulo 3 - Procesos que realiza el estudiante universitario para aprender</b> <i>Gabriela Inés González</i> .....	121
<b>Capítulo 4 - El desarrollo de estrategias de aprendizaje en la trayectoria académica universitaria</b> <i>Viviana Garzuzi</i> .....	171

<b>Capítulo 5 - Relación entre permanencia, autopercepción de competencia para aprender y atribuciones causales en estudiantes universitarios</b>	
<i>Lidia Diblasi, Ida Lucía Morchio</i> .....	219
<b>Capítulo 6 - Autopercepción de competencia para aprender y características de personalidad en estudiantes universitarios</b>	
<i>Ida Lucía Morchio, Hilda Difabio de Anglat, Mariela Lourdes González</i> .....	267
<b>Capítulo 7 - Las voces de los docentes sobre el aprender en la universidad</b>	
<i>Gabriela Inés González, María Estefanía Giorda, Ailín Alarcón</i> .....	285
<b>Capítulo 8 - Opiniones y experiencias de los alumnos con discapacidad respecto del aprender en la universidad: factores personales y contextuales</b>	
<i>Griselda Beatriz García, Analía Del Río Bayarri</i> .....	313
<b>Capítulo 9 - Factores que condicionan la puesta en práctica del aprender</b>	
<i>Ida Lucía Morchio, Hilda Difabio de Anglat, Laura Berlanga</i> .....	345
<b>Bibliografía general</b> .....	385

## **CAPÍTULO 6**

### **AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIA PARA APRENDER Y CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

*Ida Lucía Morchio  
Hilda Difabio de Anglat  
Mariela Lourdes González*

#### **Introducción**

La personalidad es uno de los temas más complejos en Psicología, y su estudio ha sido enfocado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. En este sentido, Cervone y Pervin (2013) presentan de manera sintética las teorías más difundidas, entre las que se cuentan: la psicodinámica, la fenomenológica, de los rasgos -paraguas bajo el que se encuentran los desarrollos de Allport (1986), Eysenck y Eysenck (1975), Cattell (1972), como así también los basados en el modelo de los cinco factores de Costa y McCrae (1992)-, la cognitivista, la social cognitiva -con los trabajos de Bandura (2004) y de Mischel *et al.* (1998)- y miradas de base conductista.

Frente a un panorama tan amplio como el mencionado, para nuestro estudio realizamos una primera circunscripción, y nos ubicamos *en el cruce entre personalidad y educación*, en el cual se abordan temas como el aprendizaje, la motivación, la orientación hacia objetivos, las expectativas de logro, entre otros (De Raad y Schouwenburg, 1996).

En la investigación que presentamos en este capítulo se estudia la personalidad en tanto variable psicoeducativa y la aproximación se realiza desde la Psicología Educacional, lo cual representa una segunda circunscripción. El interés

principal es indagar si existe (o no) relación entre las características de personalidad que un estudiante reconoce como descriptivas de su persona y la mirada que tiene de sí mismo en tanto aprendiz, formalizada en *aprendo fácilmente/aprendo con alguna dificultad*.

Si ciertas características se vinculan más que otras con la autopercepción de competencia para aprender y este aspecto del autoconcepto incide en el desempeño académico, se puede prever una mejora en el aprender basada en la reestructuración por el propio estudiante del modo en que se ve a sí mismo y a la situación en que está inmerso.

Tales planteos presuponen una inclinación en favor de la estabilidad de las características de personalidad. Sólo si se les reconoce cierta permanencia en el tiempo, tiene sentido indagar su rol como base para encaminar estrategias que favorezcan la autorregulación a través de procesos cognitivos y metacognitivos.

Por ello, nuestra investigación busca responder los siguientes interrogantes: 1) ¿qué relación existe entre las características de personalidad de los estudiantes y su autopercepción de competencia para aprender?, 2) ¿qué diferencias se encuentran entre los alumnos del tramo inicial y los del tramo final de sus carreras respecto de las características de personalidad?, 3) ¿es posible la construcción de un perfil por carrera a partir de las características distintivas de personalidad?

Para dar respuesta a tales cuestiones, se derivan los siguientes objetivos: 1) examinar la relación entre las características de personalidad de los estudiantes y su autopercepción de competencia para aprender, 2) explorar si se manifiestan diferencias entre los alumnos del tramo inicial y los del tramo final de sus carreras respecto de las características de personalidad, 3) ponderar la posibilidad de construir un perfil por carrera a partir de las características distintivas de personalidad.

La relevancia de nuestro estudio parece residir, por un lado, en los constructos que se ponen en relación: la personalidad operacionalizada en características, rasgos que la persona considera representativos de su forma de pensar, sentir y actuar, con la autopercepción de la competencia para aprender -en lugar del rendimiento académico, variable que la investigación previa relaciona con la personalidad-. Por otro lado, estimamos dichas características por medio de una nueva forma de aproximación que toma distancia de pruebas psicométricas y proyectivas.

Hemos dividido este capítulo en los siguientes núcleos temáticos. En el primero, abordamos el debate sobre la consistencia de la personalidad a fin de ubicar luego, en el segundo, la conceptualización en la que nos situamos para su estudio; en el tercero, presentamos sucintamente las formas habituales de estimación de la personalidad y mostramos aquella nueva forma de aproximación a la que hicimos referencia. El cuarto desarrolla la autopercepción de competencia para aprender, variable central para este análisis. En el quinto presentamos el trabajo de campo y sus resultados. Finalmente, en las conclusiones intentamos enlazar nuestros resultados empíricos con el marco teórico de referencia.

## **1. El debate sobre la consistencia de la personalidad**

Aún en la actualidad tiene vigencia un debate de larga data referido a si la personalidad se conforma como una estructura interna o es sólo una construcción nominal, lo que dio lugar a la denominada *polémica sobre la consistencia de la personalidad*. Ésta tomó estado público a partir del estudio realizado por Hartshorne y May (1928, en Fierro, 1998) acerca de la estabilidad transituacional de la conducta deshonesto y de la crítica que Allport hizo a dicha

investigación. La confrontación adquiere relieve a partir de la década de 1960, cuando se divulgan las ideas de Mischel (1968) a favor de una línea situacionista, enfrentado con quienes adoptan una postura esencialista (Allport, 1937, 1978, 1986; Alker, 1972; Bem, 1972; Bowers, 1973).

Los *esencialistas* conciben la personalidad como una estructura personal estable, que está a la base del modo distintivo de abrirse al mundo. Se trata de una consistencia relativa, ya que reconocen que la persona puede variar con el tiempo y adoptar una conducta diferente en función de situaciones diversas, pero aun así mantiene una consistencia transituacional -si una persona es más impulsiva que otra, se espera que lo sea en cualquier situación-.

Por su parte, la postura *situacionista* (Mischel, 1968, 1996, 2004; Mischel y Shoda, 1998; Endler, 1973) sostiene que las características que un individuo manifiesta en la conducta se explican principalmente por factores de la situación y no se pueden atribuir a una estructura interna estable. Si se observa similitud entre una conducta y otra, es porque las situaciones son semejantes, sin que sea esperable que el individuo se comporte en el futuro en consonancia con un rasgo que lo caracteriza.

La tercera postura, *interaccionista*, busca complementar aspectos de las dos anteriores, **y señala que** la oposición deriva principalmente de la metodología empleada en los estudios respectivos. Para avanzar en pos de una solución, incorpora el concepto de *coherencia* -la conducta es predecible, sin que sea estable en términos absolutos- y propone la *solución de agregación*, que consiste en el análisis y confrontación de material recogido en diferentes situaciones y momentos, de varias fuentes y a través de variados recursos (Fierro, 1998). Por lo tanto, la conducta resulta de un proceso de *interacción multidireccional (feedback)* entre el individuo y la situación (Epstein, 2003).

Si bien la tercera postura es el paradigma actual más relevante en Psicología de la Personalidad, la comunidad científica ha mantenido el interés en esta discusión por “la discrepancia entre la intuición -desde la que resulta indiscutible que la gente muestra patrones consistentes de comportamiento- y los resultados de investigación que fracasan en confirmar esta creencia” (Fierro, 1998: 67).

## **2. Nuestra aproximación al estudio de la personalidad**

Como marco general, el enfoque que subyace a la línea de investigación sobre *aprender en la universidad* y la selección de elementos que es fundamental analizar -entre ellos, las características de personalidad- se sustenta en postulados constructivistas vigentes en Psicología Educativa (Coll, Palacios y Marchesi, 2007; Monereo, 1993; Monereo *et al.*, 1997; Monereo y Castelló, 1997; Monereo y Pozo, 2003; Pozo, 1996; Pozo y Monereo, 2000).

Con respecto a la personalidad, un referente clásico para sentar las bases de una mirada psicoeducativa es Fierro (2000), con quien reconocemos que el estudiante es un *sujeto*, que se distingue por sus características, capacidades, aptitudes e intereses, alguien que pone su energía en los procesos que realiza, que piensa en ellos y en su rol como protagonista de éstos.

Según sus desarrollos, la personalidad se caracteriza como sistema que permite identificar características individuales que suponen estabilidad, consistencia y regularidad en el comportamiento, que son activadas intrínsecamente -y no en forma reactiva-, que constituyen un principio de presentación social, acción e interacción con otras personas y con la sociedad. En este *sistema del sí mismo* - que agrupa autoconcepto, autopercepción, autoestima,

autoconocimiento, autorregulación-, quedan comprendidos y en interacción fenómenos y procesos de diferente naturaleza (Fierro, 2000): inteligencia, motivación, estilos cognitivos, patrones de reacción, atribuciones, autoeficacia, expectativas de control...

Es fundamental para nuestro trabajo entender que dichos elementos -características, fenómenos, procesos de personalidad-, a la vez que tienden a una estabilidad ligada con el ser uno mismo a través del tiempo y de las situaciones de la vida, son en gran medida aprendidos por la experiencia, la reflexión y la interacción con personas significativas (compañeros, profesores, tutores, orientadores, padres).

También son relevantes los desarrollos de Nuttin (1968), quien concibe que la personalidad es “una configuración estable de todas las capacidades en torno a un fin que opera como valor unitivo interior y de conducta”, de manera que otorga “al sujeto y a su actuar un perfil singular y una eficacia real” (Vázquez, 2007: 89).

En la psicología nuttiniana, la personalidad se caracteriza por tres notas que son fundamentales para comprenderla acabadamente: la *unidad*, el *sello* (o *perfil*) *propio* y la *eficacia*. La primera de ellas, la unidad, se origina por el fin del operar, que es el valor interior que el sujeto conoce, recibe afectivamente y elige libremente como verdad de su propia vida, y con el que se configura su personalidad (Vázquez, 2007).

Las otras dos notas, el perfil personal y la eficacia, son una consecuencia de la estructura estable interior. El sello o perfil, por un lado, está dado por las diferencias individuales y por la “unicidad del acto de ser de cada sujeto” (Vázquez, 2007: 91); la eficacia, por su parte, se produce cuanta más unidad se posea, pues en la medida en que distintas fuerzas internas tienden a la misma dirección, se multiplica la potencia de la propia acción.

Nuttin, en consecuencia, se aleja del debate no resuelto sobre la consistencia interna de la personalidad al distinguir dos planos: esencial y funcional. Esencialmente, es la manera típica y única en la que se manifiesta el funcionamiento psíquico de cada hombre, que se caracteriza por brindar unidad e identidad a través del cambio y del tiempo (Nuttin, 1968: 219), gracias a la cual el sujeto puede reconocerse a través de los años y diferenciarse de los demás. En su aspecto funcional, la personalidad es un sistema de funcionamiento que engloba dos polos: *yo-mundo*. El primero abarca el conjunto de funciones y potencialidades psíquicas, mientras que el otro es su objeto o término intrínseco y, por ello, el mundo -de los otros y de los objetos- no es sólo una realidad externa al yo, sino que conforma el contenido de la vida psíquica personalizada (Nuttin, 1968: 192). En efecto, la personalidad y el mundo no son dos realidades que preexisten como tales, situadas una frente a la otra y que luego se vinculan, sino que existen gracias a que se despliegan una serie de interacciones actuales y potenciales.

Para nuestro estudio cabe destacar que las relaciones con el mundo intervienen en la configuración de la personalidad, en la medida en que “son incorporadas en una orientación afectiva y dinámica, es decir, en un sistema de compromiso personal, de interés, de necesidad, de proyecto o de tarea por cumplir” (Nuttin, 1968: 227). Aquí anclamos la motivación de promover el desarrollo de la personalidad -conjugando unidad, dinamismo, apertura, autonomía- en la interacción con un mundo que es la universidad y un proyecto o tarea, que es *aprender a aprender* para avanzar hasta el egreso en la carrera elegida.

A la luz de las bases teóricas expuestas -constructivismo en general y Fierro y Nuttin en particular- nuestra conceptualización de personalidad en el plano funcional se caracteriza por: 1) una tendencia a la estabilidad

y a la consistencia que permite el autoconocimiento y el autoconcepto; 2) una autonomía funcional que da lugar al aprendizaje y con él al desarrollo de la personalidad, en el que asignamos un lugar preponderante a la metacognición y a la interacción; 3) un sentido que orienta la configuración dinámica y progresiva de la personalidad, representado en nuestro estudio por una meta significativa para quien aprende.

Por tratarse de una variable de tipo psicológico muy general, para su tratamiento la operacionalizamos en *características de personalidad* que el estudiante reconoce como representativas de la imagen de sí en el ámbito académico. Entendemos por *característicos/cas* aquellos rasgos que la persona considera distintivos de su forma de pensar, sentir y actuar. Dichas características conservan cierta flexibilidad, puesto que, en función de nuevos aprendizajes y experiencias, del control intencional de la propia conducta, del desempeño de distintos roles, del logro o no de metas, cabe prever que se afianzarán algunas y se modificarán otras, pero sin que el individuo deje de ser él mismo. Esta mirada presupone una identidad personal que se desarrolla en interacción con el contexto y a lo largo de la vida.

### **3. Formas de estimación de la personalidad**

En función de la explicación teórica de personalidad que se asuma, se decidirá la metodología para estudiarla y los instrumentos para evaluarla. La mayoría de las investigaciones emplean tests estandarizados, los que -en mayor o menor grado- han dado prueba de su validez y fiabilidad.

Prevalen los instrumentos basados en el modelo de los cinco factores (Bakx *et al.*, 2006; Camps y Morales-Vives, 2013; Castro Solano y Casullo, 2001; Furnham, Monsen y Ahmetoglu, 2009, 2012; Hendriks *et al.*, 2003). Entre los más usados se

encuentran el NEO-PI-R, *Revised Neo Personality Inventory* (Costa y McCrae, 1992, adaptación española de Cordero, Pamos y Seisdedos, 2008), el Cuestionario de los Cinco Factores de Personalidad (BFI) de John (1990) y el BFQ -Cuestionario *Big Five-* (Caprara, Barbaranelli y Borgogni, 1993).

También tienen amplia difusión el Cuestionario de Personalidad (Eysenck y Eysenck, 1975), el 16 PF. Cuestionario factorial de personalidad de Cattell (1972, 1985) y el Inventario Millon (1994) de estilos de personalidad. Instrumentos de uso esporádico son el Cuestionario Exploratorio de la Personalidad CEPER (Caballo, 1997) y el Cuestionario de Percepción Interpersonal (Andrés, Solanas y Salafranca, 2012).

A esta forma de evaluación se le hacen algunas críticas metodológicas, específicamente referidas a la descontextualización de los enunciados y a las consignas que implican elegir una alternativa de respuesta definida, aun cuando quien responde advierte que su comportamiento puede variar según las circunstancias.

Sin desestimar el valor de los instrumentos referidos, en nuestro trabajo tomamos distancia del empleo de pruebas psicométricas o proyectivas y generamos una nueva forma de aproximación según la cual los indicadores -características de personalidad que se presentan al alumno-: 1) se plantean en vocabulario cotidiano; 2) hacen referencia al contexto académico; 3) admiten instancias posteriores de reflexión por el mismo estudiante. La expectativa es que quien responde no se sienta evaluado ni enjuiciado, sino acompañado frente al desafío de *aprender a aprender*.

Como antecedente próximo a nuestra forma de aproximación, se dispone del estudio de Madrid *et al.* (1994) en el que, sobre la base de una mirada constructivista de la configuración del autoconcepto, la ponderación de los rasgos de personalidad se realiza en función de la opinión del propio estudiante.

#### **4. La personalidad como variable psicoeducativa: autopercepción de competencia para aprender**

La personalidad ha sido estudiada en alumnos de diferentes carreras, entre ellas, Trabajo Social (Bakx *et al.*, 2006), Psicología (Albanesi de Nasetta, Garelli y Masramon, 2009; Cepeda Islas *et al.*, 2011), Medicina (Sánchez de Tagle-Herrera *et al.*, 2010).

El tema recurrente es la relación entre personalidad y rendimiento académico. En particular, se indaga sobre la capacidad predictiva de la primera respecto del segundo (Andrés, Solanas y Salafranca, 2012; Camps y Morales-Vives, 2013; Castro Solano y Casullo, 2001; Pérez, Cupani y Ayllón, 2005) y se analiza la potencialidad explicativa de las características de personalidad en comparación con factores cognitivos tales como inteligencia (Furnham *et al.*, 2009, 2012), habilidades (Pérez, Cupani y Ayllón, 2005), flexibilidad cognitiva (Albanesi de Nasetta, Garelli y Masramon, 2009), hábitos de estudio y estrategias para aprender (Cepeda Islas *et al.*, 2011), entre otros.

Según estos trabajos, si bien los factores de personalidad explican algún porcentaje de la varianza en rendimiento, con diferente importancia relativa, algunos resultados aparecen como contradictorios; por ejemplo, Apertura a la Experiencia es el predictor más claro en unos estudios y no es claro para otros.

A diferencia de la investigación previa, preocupada principalmente por la asociación entre personalidad y rendimiento académico, una nota distintiva de nuestro estudio son los términos que se ponen en relación: características de personalidad y autopercepción de competencia para aprender (Morchio *et al.*, 2007; Morchio, 2011), constructo que recupera la percepción que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz. Se entiende como el conjunto de creencias que manifiesta quien aprende sobre su capacidad

para aplicar correctamente los conocimientos y habilidades que ya posee, y sobre su posición frente a los nuevos aprendizajes.

Se trata de una estimación subjetiva y situada. Por ser una estimación subjetiva de la mayor o menor *facilidad* para aprender, no necesariamente se corresponde con el rendimiento académico *efectivo/real*. Es, por otra parte, una representación situada, pues supone un contexto particular -la universidad- y un contenido de aprendizaje -el de la carrera que cursa el estudiante-.

Si se profundizara en esta creencia de ser más o menos capaz de realizar una tarea en particular o de aprender en general, se encontrarían a la base experiencias previas, directas y vicarias, en tanto sustento de expectativas de logro o fracaso, como también opiniones y juicios valorativos que se inician en lo social y se vivencian como personales.

Consideramos clave su inclusión como variable por el impacto que tiene sobre la anticipación cognitiva de los resultados de la propia conducta, porque la autopercepción de competencia condiciona la forma en que una persona se estima capaz o no de controlar los sucesos que afronta y la convicción con que se encamina hacia las propias metas, evitando situaciones que la alejan de ellas.

Dos supuestos guiaron nuestra investigación. Una es que, comparando el perfil de los estudiantes con diferente autopercepción de competencia para aprender, se pueden identificar algunas características de personalidad que diferencian a los alumnos que consideran que aprenden fácilmente de los que creen que lo hacen con alguna dificultad. Otra es que la autopercepción de competencia para aprender condiciona los pensamientos y emociones del estudiante, a la vez que impacta sobre el esfuerzo que invierte en las tareas y en la motivación a corto, mediano y largo plazo.

Entendemos que la relación entre la personalidad y el aprender es compleja porque ambos son sistemas complejos en sí mismos. En consonancia con la mayoría de las investigaciones nacionales e internacionales citadas, consideramos que se establece una relación bidireccional entre los aspectos incluidos en sistema de personalidad y la conducta en el aprendizaje: la personalidad influye en los logros y estos en el autoconcepto y la autoestima -la mirada de sí mismo-. En concreto, autoconcepto, autoestima, atribuciones causales, percepción de autoeficacia son elementos que impregnan la forma -conceptual, procedimental y actitudinal- con que el estudiante vive el aprender, e inciden en sus decisiones, energía, esfuerzo, metas, proyección al futuro en términos de expectativas... Esto lleva a pensar que si en el trabajo de campo se muestran diferencias entre las características de personalidad frecuentes en quienes consideran que aprenden fácilmente y en quienes aprenden con alguna dificultad, se pueden identificar aspectos que *juegan a favor y en contra* y constituirlos en insumos para la implementación de acciones que promuevan el aprendizaje autorregulado (Nuñez *et al.*, 2006; Lanz, 2006; Zimmerman, 2008, entre otros) y la mediación docente (Biggs, 2008; Navarro Abal, 2009).

A diferencia de las investigaciones referidas, en primer lugar, no trabajamos con rendimiento desde las calificaciones, ni calculamos índices que anticipen con sentido predictivo el desempeño futuro, sino que partimos de la subjetividad del estudiante.

La segunda particularidad es una perspectiva tripartita para analizar la información. Una es la comparación de resultados en estudiantes que consideran que aprenden fácilmente/aprenden con alguna dificultad. Otra es el tramo, que hace referencia a momentos en la trayectoria educativa: se comparan alumnos del tramo inicial y del tramo final -un estudio afín en este sentido es el de

Martínez Fernández (2007), quien compara la situación en estudiantes de diferentes años-. La última perspectiva es el análisis comparativo según carrera.

## 5. Trabajo de campo

Se trata de una investigación ecológica por muestreo no probabilístico, que emplea una metodología cuantitativa para abordar las características de personalidad desde la autopercepción del estudiante. El tratamiento de los datos, como señalamos, responde a tres aproximaciones: por carrera, tramo y autopercepción de competencia para aprender.

### 5.1. Participantes

La muestra<sup>1</sup> está conformada por 501 estudiantes universitarios que cursan el 2º o el último año de cinco carreras: Ciencias de la Educación, Ciencia Política y Administración Pública, Medicina, Trabajo Social (provenientes de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina) y Pedagogía (de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil). Se trabajó con tres cohortes, a saber: la cohorte 2007-2009 y 2009-2011 (alumnos del tramo inicial) y la cohorte 2011-2013 (alumnos del tramo final), lo que conllevaría a validar el esquema en sucesivas muestras (Ambrosi, 2008).

---

<sup>1</sup> Si bien algunos de estos datos han sido mencionados anteriormente, los recuperamos aquí a fin de ubicar al lector que ingresa al libro por este capítulo.

## 5.2. Instrumento

Se emplea una lista de control con formato de auto-informe, la cual forma parte del INCEAPU (Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad) (Morchio, 2007, 2014), instrumento validado entre 2007 y 2011 que pondera diferentes variables del aprender en la universidad; ellas son: características de personalidad, concepciones de aprendizaje, procesos y estrategias que emplea el alumno para aprender, factores facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje y atribuciones causales.

Dicha lista de control presenta al estudiante veinticinco enunciados,<sup>2</sup> entre los que selecciona los cinco (y puede agregar otros) que, a su parecer, mejor describen su modo de pensar, sentir y actuar, de manera que representan una estimación subjetiva que pone de manifiesto cómo se ve a sí mismo en el plano consciente. Están formulados en un lenguaje fácil de comprender y plantean situaciones y actitudes *naturales o cotidianas*, por tanto no se perciben como instancia *evaluativa*.

Para estimar la autopercepción de competencia para aprender, se pregunta al alumno si considera que es una persona que a) aprende fácilmente, b) aprende con alguna dificultad, c) le cuesta aprender. En la práctica, se mantuvo la categoría *aprendo fácilmente* y se integraron las otras, quedando definidos entonces dos segmentos: *aprende fácilmente* y *aprende con alguna dificultad*.

Para el análisis cuantitativo de los datos, se utilizaron índices de estadística descriptiva e inferencia estadística (Chi cuadrado).

---

<sup>2</sup> Algunas opciones son: “soy optimista, tengo una visión positiva de la vida”; “soy ingenioso/a y creativo/a”; “me cuesta ponerme a trabajar sola/o, me resulta más fácil con otra persona”; “me considero bastante inteligente”; “doy muchas vueltas antes de empezar a hacer lo que sé que tengo que hacer”.

### 5.3. Resultados

Los resultados obtenidos muestran diferencias notables en las características de personalidad en relación con la autopercepción de competencia para aprender (con/sin dificultad), y son menos claras respecto del tramo. En cambio, la situación según carrera no produce diferencia alguna respecto de las características que el estudiante identifica en sí mismo. La expectativa es que estos hallazgos se constituyan en insumos para la implementación de acciones que promuevan el aprendizaje autorregulado y la mediación docente.

En cuanto al primer objetivo, se halló una correlación estadísticamente significativa (coeficientes de  $X^2$  desde .000 a .024,  $p < 0.05$ ) entre la autopercepción de competencia para aprender y las características de personalidad de los estudiantes. Quienes aprenden fácilmente pueden describirse como: *optimistas, ingeniosos y creativos, bastante inteligentes*, que no se hacen *problemas por pequeñeces, reflexivos, exigentes y organizados con el tiempo*. En cambio, quienes aprenden con dificultad: *dudan de su capacidad, dan vueltas antes de empezar, les cuesta trabajar solos, les cuesta tomar decisiones, cuando algo les sale mal no lo olvidan fácilmente* y son tan *sensibles* que todo lo que sucede los afecta.

Se advierte, entonces, que en las tres cohortes se mantiene una tendencia respecto de las características de personalidad según la autopercepción de competencia para aprender, resultado que muestra algunos puntos de contacto con otras investigaciones (Bakx *et al.*, 2006; Barbabella, 2004).

Respecto del segundo objetivo, se observan diferencias significativas entre los alumnos del tramo inicial y los del tramo final de sus carreras sólo en relación con *sentirse capaz de realizar las tareas* ( $X^2 = .000$ ;  $p < 0.05$ ). Los alumnos de los últimos años expresan más confianza en sí mismos

para llevar adelante las actividades académicas, a diferencia de quienes recién se inician en la vida universitaria. Otra característica por destacar es el *cambio de actividad* que se produce más frecuentemente en los estudiantes del tramo inicial que en los del final ( $X^2 = .067$ ;  $p < 0.05$ ).

Estos resultados aparecen como una manifestación particularizada del desarrollo progresivo de la personalidad en la interacción con un mundo que es la universidad y un proyecto o meta significativos para quien aprende, lo que, probablemente, promueve una eficacia real que le permite sostener su trayectoria educativa.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo, la carrera no muestra resultados consistentes en la conformación de perfiles distintivos. Ello deja abierta la posibilidad de generar un nuevo instrumento en el cual el estudiante sea quien formule las características de personalidad representativas de su dominio, lo cual permitiría el abordaje de dichos perfiles distintivos por carrera.

## Conclusiones

Este estudio se orientó a identificar algunas características de personalidad que diferencian a los alumnos según la autopercepción de competencia para aprender, el tramo de la trayectoria académica y la carrera.

La lista de control empleada representa, de algún modo, una arista innovadora que -a diferencia de otras escalas que se emplean para evaluar personalidad, a través de las cuales se llega a una descripción de quien ha respondido- crea un clima sin connotaciones de evaluación, con lo cual deja en claro que el sentido es generar condiciones para que el alumno reflexione sobre características personales que inciden en su desempeño cuando aprende, y pueda autorregularlas en procura de mejorar el aprender. De este modo, la toma

de conciencia sitúa en el mismo instrumento el punto de partida para avanzar hacia el control y la metacognición. Si bien se tiene presente que los autoinformes no son concluyentes cuando se emplean como única vía de estimación, si la expectativa es contribuir a la autorregulación a través de los procesos metacognitivos, sería un contrasentido ignorar o desvalorizar la descripción que la persona hace de sí misma.

Al analizar los resultados encontrados, podemos advertir dos núcleos centrales por discutir. Uno es que la autopercepción de la competencia para aprender ha resultado operativa para distinguir características personales entre los alumnos que manifiestan que aprenden fácilmente y quienes consideran que lo hacen con alguna dificultad; por otra parte, las características asociadas a los primeros parecen remitir al concepto nuttiniano de la personalidad como sistema de compromiso personal, de interés, de necesidad, de proyecto o de tarea por cumplir. En segundo lugar, dadas las características de personalidad seleccionadas para la indagación y la forma en que fueron planteadas, se sigue la posibilidad de que el alumno las constituya en aspectos por conservar o modificar en su conducta. Por ende, la investigación se transfiere al plano aplicado como insumo para contribuir a la profundización del autoconocimiento en pos de una mayor autorregulación, mediada y apoyada con la implementación de instancias tutoriales. Esto es, se constituye en una vía para llevar a la práctica concreta el aprendizaje autorregulado, constructo central en la investigación contemporánea que muestra aún escasas pautas para su implementación.

En suma, concluimos que la autopercepción de competencia para aprender define en cierto modo y en nuestra población, las características de personalidad de los estudiantes que aprenden con dificultad y de los que aprenden sin ella, y posibilitan la asunción de las fortalezas y debilidades para la mejora de los procesos autorregulatorios en la vida académica.