

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

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

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

CAPÍTULO 1

APRENDER EN LA UNIVERSIDAD

Ida Lucía Morchio
Hilda Difabio de Anglat

¿Qué significa aprender?, ¿en qué piensa el estudiante universitario cuando dice “aprender”? ¿qué elementos inciden favorable y desfavorablemente en su desempeño como aprendiz?, ¿qué procesos y estrategias realiza y cómo los realiza?

Estos interrogantes nos convocan como docentes, orientadoras e investigadoras porque en nuestros días se ha instaurado una nueva cultura en Educación Superior: una cultura centrada en la calidad de los aprendizajes, en el desarrollo de competencias, en la promoción de la autonomía del estudiante. Son metas que conllevan una resignificación de la mediación pedagógica en atención a la importancia de que el alumno no sólo aprenda el *saber hecho*, disponible hoy, accesible a través del estudio de las materias que incluye el currículum de su carrera, sino que a la vez se prepare para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, para afrontar la incertidumbre y desempeñarse como un profesional actualizado, para generar nuevas formas de conocimiento, para contribuir al desarrollo del campo del saber en el que actúa (Vermunt y Verloop, 1999).

Desde estas metas, en el presente capítulo, desarrollamos siete núcleos temáticos. En el primero, discutimos la necesidad de una Educación Superior centrada en el aprendizaje. En el segundo, con una mirada psicoeducativa, nos preguntamos qué está a nuestro alcance hacer para mejorar la calidad de los aprendizajes. En el tercero, identificamos algunas notas distintivas del aprender. En el cuarto, incorporamos una nueva perspectiva para conceptualizarlo. En el quinto, presentamos la línea de investigación sobre

el *aprender en la universidad*, relatando brevemente los hitos en su desarrollo, sus objetivos e hipótesis. En el sexto, caracterizamos nuestros desarrollos sobre el aprender constituido en objeto de estudio, explicitamos nuestras bases teóricas e ingresamos en las cuestiones metodológicas específicas -población, variables, instrumentos y perspectivas de análisis-. Finalmente, en el séptimo, puntualizamos aspectos innovadores de nuestro enfoque del problema y la expectativa de que los resultados obtenidos entre 2007 y 2013 -que se desarrollan en los capítulos de este libro-, contribuyan a la mejora de la calidad del aprendizaje, a través de la puesta en obra de una conducta estratégica de quien aprende y de quienes lo guían en dicho proceso.

1. Hacia una Educación Superior centrada en el aprendizaje

Desde la última década del siglo XX y sobre todo durante este siglo, la preocupación por el aprendizaje ha pasado a primer plano en Educación Superior. Se propone una nueva cultura educativa, entendida como el enseñar y el aprender para la autonomía (Monereo y Pozo, 2003; Pozo, 2006), con la expectativa de responder mejor a la función social de “formar profesionales capaces de gestionar conocimientos complejos y generar nuevas formas de conocimiento” (Pozo y Monereo, 2009: 11).

El postulado de que las teorías y prácticas pedagógicas deben basarse en el conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes ya fue planteada por Gagné (1970), por Glaser (1991) y por Shuell (1993) (en Vermunt, 1999).

Frente a este propósito cabe considerar tres elementos. Uno es que, aunque se postula la autonomía del aprendizaje de los estudiantes como fin último de la enseñanza (Monereo y Pozo, 2003) y el aprendizaje autorregulado

como meta de la educación (Barbabella, 2004; Carretero, 2001; Chocarro *et al.*, 2007; Gaeta González, 2006; Morales Vallejo, 2008; Núñez *et al.*, 2006; Pintrich, 1995, 2002; Suárez Riveiro, 2006; Vermunt y Verloop, 1999; Zimmerman, 2002, entre muchos otros), aún son escasas las iniciativas que han resultado efectivas para llevarlo a la práctica.

En segundo lugar, con la democratización del ingreso a la universidad, el alumnado resulta más heterogéneo. Esta heterogeneidad ha sido estudiada desde diferentes perspectivas; entre ellas, con una mirada sociológica, en relación con el contexto de procedencia (Antoni, 2003; Ezcurra, 2011), y con una mirada educativa, en relación con los factores cognitivos, motivacionales y contextuales que inciden en el aprendizaje en la universidad (Biggs, 2008; Carlino, 2006; Martínez Fernández, 2004, 2007; Pozo *et al.*, 2009; Quintana *et al.*, 2010; Vermunt y Verloop, 1999; Vermunt y Vermetten, 2004, entre otros). Las explicaciones fundadas en campos disciplinares diferentes se intersectan en la hipótesis de que quienes ingresan sin contar con las habilidades básicas para la apropiación de contenidos con alto nivel de abstracción y complejidad quedan en *potencial* riesgo académico. Sin embargo, aún se desconoce en qué consiste la heterogeneidad respecto de otros elementos que se conjugan en el aprender y sobre los cuales *sólo quien aprende puede informar*.

El tercer elemento es “la realidad” expresada en números. Entre los informes disponibles, pueden tomarse como referencia los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), según los cuales, en 2011, el total de estudiantes universitarios en instituciones de gestión estatal era de 1.441.845 -307.894 nuevos inscriptos y 1.133.951 reinscriptos-, mientras que los egresados llegaron a 73.442, proporción que evidencia la deficitaria eficacia terminal de este nivel. Por otra parte, más del 58%

de los estudiantes de universidades públicas y privadas abandonan la carrera durante el primer año (Pintos, 2012).

Podría considerarse que *lograr un aprendizaje de calidad* es responsabilidad del alumno más que de la institución universitaria. Esta proposición es en parte verdadera, pues si el estudiante no adopta una actitud activa y favorable, por más que el contenido por aprender tenga significatividad lógica y psicológica y que el profesor tienda puentes entre ideas previas e ideas nuevas, difícilmente logrará un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). No obstante, también es cierto que la universidad se preocupa sobre todo por el enseñar y el evaluar, dejando en segundo plano los procesos mediacionales que tienen lugar entre la enseñanza y la evaluación. Esta restricción genera *entropía*, entendida como la pérdida de información de un sistema.

A partir de una impostación muy diferente del problema, cabría preguntarse: ¿hasta qué punto los alumnos que comienzan la trayectoria universitaria se encuentran *equipados* para responder a los desafíos educativos que se les presentan? ¿Advierten qué procesos deben realizar y cuál es la forma más apropiada de aprender, en función de la materia, el tema, el tiempo disponible, sus características personales, las expectativas del profesor expresadas en el programa en términos de objetivos, el modo en que serán evaluados...? ¿Qué competencias se dan por supuestas en el ingresante a la universidad, sin anticipar que este nuevo contexto de aprendizaje exige un nivel de conceptualización, organización e integración del conocimiento y una capacidad de regulación del trabajo autónomo, difícilmente obtenidos en el nivel medio? Si profundizamos en el planteo, el interrogante que subtiende los anteriores sería: ¿se aprende a ser estudiante universitario sólo por el hecho de abrirse a la experiencia o es necesario proceder en forma intencional para lograrlo?

La universidad no permanece indiferente. Se preocupa cuando analiza el porcentaje de alumnos que fracasa reiteradamente en los exámenes, que abandona la carrera durante los primeros años de cursado, que no logra la promoción al año inmediato superior, que -aun faltándole aprobar pocas materias- no llega al egreso... No sólo se preocupa, sino que se ocupa.

Por ello, se han perfilado explicaciones e iniciativas que revelan el propósito de avanzar hacia una Educación Superior centrada en el aprendizaje. Algunas de las más conocidas son la elaboración de un currículo en el que los contenidos no constituyan un fin en sí mismos sino un medio para desarrollar habilidades (Martínez Fernández, 2004, 2007) y competencias (Monereo *et al.*, 1997; Pozo y Monereo, 2000) transferibles; la alineación de la enseñanza con el aprendizaje (Biggs, 2008); la enseñanza orientada al proceso (*process-oriented*) como apoyo y guía para promover en el alumno actividades de pensamiento orientadas a la construcción, cambio y aplicación de sus conocimientos (Vermunt y Verloop, 1995); la alfabetización académica (Carlino, 2006; Padilla y Carlino, 2010; Quintana *et al.*, 2010); la personalización de estrategias cognitivas del aprendizaje, que consiste en trabajar las habilidades cognitivas a propósito de los contenidos del currículo (Amaya Guerra y Prado Maillard, 2007); el “escuchar” la opinión del alumno respecto de componentes del encuentro didáctico que facilitan los procesos de aprendizaje (Giné Freixes, 2007); la implementación de programas de promoción de los procesos y estrategias de aprendizaje (González Cabanach *et al.*, 2007; Román-Sánchez, 2004; Rosário *et al.*, 2007) y de acciones tutoriales (Gil-Albarova *et al.*, 2008; Rubio y Martínez, 2012; Universidad Nacional de Cuyo, 2012; Vela Sánchez, 2007); entre otras.

2. ¿Qué está a nuestro alcance hacer para mejorar la calidad de los aprendizajes?

Si la preocupación es cómo ayudar al estudiante universitario a desarrollar la autorregulación de su conducta como aprendiz, resulta imprescindible *observar de cerca* la experiencia de aprender tal como él la vive. Conocer qué sucede *en realidad* desde la mirada de quien aprende -la información que aporta el alumno sobre el aprender en la práctica y en el contexto de su carrera- es un insumo clave para comprender a qué distancia se encuentra de los desafíos que la universidad le plantea, para precisar los núcleos problemáticos y llegar a planteos pertinentes a fin de orientar el *aprender a aprender*.

Priorizamos la capacidad del alumno de reconocer sus fortalezas -sustento de la confianza en sí mismo- e identificar sus dificultades. Éste es el primer paso para que se perciba como protagonista activo de su desarrollo como aprendiz, que piense, reflexione, controle, planifique, prevea, evalúe..., esto es, que se comprometa con el aprendizaje como meta personal, como ideal por lograr, no sólo para llegar al egreso, sino con el objeto de desempeñarse como un profesional preparado para responder a los requerimientos del siglo XXI.

El alumno puede mejorar intencionalmente su desempeño si comienza por hacer consciente su propia conducta y la evalúa, para luego actuar en consecuencia, poniendo en acción procesos cognitivos y metacognitivos, que en la medida en que se seleccionan y ejecutan en forma planificada y apropiada a la situación particular, ingresan al plano estratégico. Esto significa que, si bien es necesario “tomar conciencia”, es imprescindible después “actuar en consecuencia”.

En definitiva, nuestra contribución a la mejora de los aprendizajes comienza en las concepciones y experiencias

de los actores, se despliega en un análisis de **éstas** que permita *comprender el aprender* y se traduce en pautas para orientar el *aprender a aprender* y el *enseñar a aprender* en la universidad.

3. El aprender en sus notas distintivas

Toda aproximación a la realidad lleva implícita una mirada que es conveniente explicitar; por eso, con el propósito de *comprender el aprender*, antes de *escuchar* a los protagonistas, nos detendremos en algunas notas que caracterizan la naturaleza misma del fenómeno, desde una mirada psicoeducativa:

- es un proceso activo por el cual quien aprende construye y reconstruye esquemas en función de su experiencia con el mundo y consigo mismo. La connotación de *activo* anticipa que no se trata de una recepción pasiva ni de una respuesta mecánica frente a estímulos externos, sino de una dinámica de reelaboraciones o reestructuraciones sucesivas, que trae aparejada la autoestructuración de quien aprende;
- es personal, pone en juego aspectos cognitivos, afectivos, sociales y se despliega en el contexto de una vida, condicionada por sus circunstancias;
- es un proceso en el que se sintetizan tres dimensiones: retoma experiencias previas, las enmarca en un presente y las proyecta a un futuro que a su vez retroalimenta esta dinámica;
- es un proceso interno;
- puede ser promovido y mediado socialmente; entonces, si bien el aprender se concreta en sucesos internos, estos sucesos se pueden iniciar y optimizar en la interacción con otro;

- es un sistema complejo, en el que se entrecruzan innumerables factores, de quien aprende -intrapersonales-, de quienes interactúan con él -interpersonales-, del contexto académico, social y cultural, de un modo tal que la modificación en uno de ellos repercute en el conjunto;
- puede constituirse en objeto de reflexión, el aprendiz puede darse cuenta de los procesos que realiza y de los elementos que gravitan en ellos;
- puede ser autorregulado por el aprendiz mediante procesos metacognitivos que se inician con la toma de conciencia y se proyectan a un aprendizaje estratégico;
- se energiza en la motivación, en la perspectiva de futuro, en la orientación a metas;
- supone un esfuerzo, que puede ser vivido con más o menos entusiasmo;
- es una clave para hacer efectiva la capacidad exclusivamente humana de intervenir en el propio desarrollo.

En tanto proceso interno,

- sólo puede ser llevado a la práctica por el aprendiz;
- lleva implícito atribuir un significado a la experiencia;
- se concreta en la relación sustancial entre ideas nuevas e ideas previas (pertinentes);
- en la interacción entre los nuevos conceptos y los previamente adquiridos, unos u otros (o ambos) se intermodifican, con lo cual se generan significados adicionales a los previos y se establecen nuevas relaciones;
- organiza los conceptos más comprensivos en la cúspide de la estructura cognoscitiva, de modo tal que éstos se distinguan a la vez que se relacionen con los de menor generalidad;
- exige, por un lado, un material que sea potencialmente significativo y acorde con la estructura cognoscitiva del alumno y, por otro, su predisposición a relacionar el nuevo material con las ideas de anclaje de que dispone.

Con esta mirada, el aprender supone una construcción de significados en la interacción con el mundo y consigo mismo. En la relación entre ideas previas y un nuevo material, se despliega una dinámica de interiorización, en la que el aprendiz resignifica, reorganiza y hace propio el contenido de aprendizaje. Esta dinámica le exige herramientas intelectuales pertinentes en función del contenido por aprender, las que Vermunt (1998) clasifica en: 1) *básicas* -lectura, memorización, repetición, análisis-; 2) *de procesamiento profundo* -relación, estructuración, pensamiento crítico- y 3) *de concretar* -ejemplificación, aplicación de lo aprendido-.

El modelo teórico-metodológico de Vermunt (1998, 2005, entre otros) se presenta como uno de los más completos y coherentes en vinculación con los aspectos teórico-conceptuales (Martínez Fernández y García-Ravidá, 2012) por varios motivos. Por un lado, reduce la superposición entre conceptualizaciones referidas a los componentes de aprendizaje; por el otro, pone en relación aspectos metacognitivos con estrategias para el procesamiento cognitivo que emplea el estudiante y su motivación para el estudio. En tercer lugar, está orientado a la regulación de los procesos constructivos de aprendizaje por el mismo aprendiz, en interacción con la regulación de dichos procesos desde la enseñanza. En cuarto lugar, estudia la incidencia de variables personales, contextuales y de desempeño (*performances variables*) en el aprendizaje (Vermunt, 2005).

Su enfoque pone en interacción los componentes de creencias (concepciones y motivos) con estrategias (de regulación y de procesamiento), al tiempo que estudia “las relaciones entre factores personales y contextuales relevantes, conjugados con los patrones de aprendizaje del estudiante, en un modelo comprensivo” (Vermunt 2005: 211).

4. Hacia una nueva perspectiva para conceptualizar el aprender

Conscientes de que definir el aprender supone un gran desafío, partimos de la propuesta de referentes reconocidos y nos aproximamos al aprender como “un proceso complejo, un proceso de procesos” (Beltrán Llera, 1998: 37), que implica la realización de determinadas actividades que deben ser adecuadas para conseguir los resultados esperados. Tenemos en cuenta también que “es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente” (Biggs, 2008: 31).

Tomamos distancia del aprendizaje como resultado de la transmisión del conocimiento y nos aproximamos al aprendizaje como un proceso activo, constructivo y auto-dirigido, en el que el aprendiz construye representaciones internas del conocimiento, las cuales cambian en función del significado que las personas asignan a sus experiencias.

Desde una perspectiva centrada en el aprendizaje en Educación Superior, Vermunt (2005: 209) lo conceptualiza como

el desarrollo de un modo de pensar y actuar que caracteriza la cultura de una comunidad profesional. Se entiende como un proceso activo, en el que el estudiante construye, modifica y emplea modelos mentales sobre el objeto de dominio para interpretar situaciones y actuar en ellas. Por tanto, las actividades de aprendizaje adquieren un rol central. Se asume que la calidad de las actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan, determinan en una medida importante la cantidad de los resultados de aprendizaje que logran.

Vermunt y Verloop (1999) plantean una categorización de las actividades de aprendizaje en tres órdenes: cognitivas, afectivas y metacognitivas (regulatorias). Las primeras son actividades de pensamiento que el alumno emplea para

procesar el contenido, y se traducen en el conocimiento que adquiere. Las segundas remiten a emociones que surgen durante el aprendizaje, las que conducen a un estado de ánimo que puede favorecer o impedir el avance en el proceso. Las actividades de regulación metacognitiva son las que los estudiantes emplean para tomar decisiones sobre los contenidos de aprendizaje, el control externo del procesamiento, las disposiciones afectivas, la dirección del curso de sus procesos...

También Pintrich (1995) señala que los elementos clave son los conocimientos de base con que cuenta el alumno, sus habilidades de procesamiento, su autorregulación del aprendizaje y su motivación y afecto.

Resultados de base empírica le permiten a Vermunt identificar cuatro patrones de aprendizaje a partir del interjuego entre estrategias de procesamiento cognitivas y metacognitivas, estrategias de regulación, modelos mentales de aprendizaje y orientaciones de aprendizaje: 1) orientado al significado, 2) orientado a la aplicación, 3) orientado a la reproducción y 4) no orientado (Vermunt y Verloop, 1999).

Reconociendo el valor de estos aportes, y pensando en complementarlos, nos aventuramos a proponer una definición de factura propia. Entendemos el aprender como un *proceso personal, interno y activo, de transformación en el pensar, sentir y obrar, fruto de la experiencia respecto de sí mismo y de la interacción con el medio.*

La piedra de toque consiste en traer a primer plano al yo como agente, lo cual supone *insights* profundos y regulación voluntaria de la conducta. Esto conlleva el aprender en función de la deliberación, de la reflexión, de la autoevaluación, aspectos fundamentales para pensar en procesos metacognitivos que sustentan la autorregulación. El darse cuenta, la toma de conciencia, precede a la posibilidad de control y de *autopoiesis*, tercer paso de la metacognición

que consiste en ir más allá de lo existente, y lograr un salto de nivel (Mayor *et al.*, 1993).

La expectativa es que el estudiante descubra y valore las posibilidades que ofrece el volver con el pensamiento sobre la experiencia de aprendizaje en una actitud de “reflexión constructiva” (a través de la cual el conocimiento se hace progresivamente más explícito para el aprendiz, y, a la vez, más flexible y sujeto a control) para evaluarla y, eventualmente, reencaminarla.

En el contexto del aprender en la universidad, la metacognición abre un camino para transitar hacia la autonomía a través de la regulación de la propia conducta. En la experiencia consigo mismo, quien aprende puede volver recursivamente sobre sus procesos, actitudes, conductas, decisiones...; analizarlas, interpretarlas desde nuevas perspectivas, prever ajustes..., y así, a partir de la experiencia directa y vicaria, llevar a la práctica el tan ansiado *aprender a aprender*.

El comportamiento estratégico supone darse cuenta, analizar y controlar los propios procesos de aprendizaje y actuar sobre ellos en forma intencional, atendiendo a factores tales como las propias capacidades, las características del material por aprender, los conocimientos previos, el contexto, la motivación... En síntesis, se trata de tomar decisiones para la mejora de los procesos, de lo que se espera, a la vez, una mejora en los resultados académicos.

Aunque estas consideraciones pudieran parecer obvias, no lo son. Si bien el estudiante es quien *vive, protagoniza* el aprender, no siempre vuelve con el pensamiento sobre sus experiencias en tanto aprendiz, quizás porque no puede *ver* con claridad cómo intervenir en sus procesos, o porque tiene poca confianza en su competencia para modificarlos.

En función de una aproximación metacognitiva, quien se piensa como aprendiz puede conocer-se en la realización de procesos y estrategias, identificar sus fortalezas -para

potenciarlas- y advertir sus debilidades para trabajar en ellas; evaluar-se en las actitudes y conductas que lo acercan o lo alejan de sus objetivos, en los aspectos que impulsan u obstaculizan el avance hacia las metas académicas, en lo que sería importante revisar y modificar en vistas a mejorar el desempeño en situaciones futuras.

5. Aprender en la universidad. Una línea de investigación en desarrollo

Considerando que el aprender es una clave de sentido para las instituciones comprometidas, por un lado, con la mejora de la calidad educativa y, por otro lado, con la confianza en la potencialidad autoconstructiva que se deriva de ubicar la metacognición como nota distintiva del aprendizaje, se sentaron las bases de una línea de investigación sobre *aprender en la universidad*.

El tema es el aprendizaje en Educación Superior, entendido como proceso personal y activo, a la vez que como un sistema complejo en el que se conjugan elementos del aprender en sí mismo y elementos que lo contextualizan. Se aborda en su puesta en práctica por un aprendiz que se desempeña en el ámbito de la universidad y de su carrera, y se accede a él desde la percepción de sus protagonistas directos, los estudiantes (matriz principal) y los profesores en tanto mediadores de los aprendizajes (matriz secundaria).

El objeto de estudio es *el aprender en funcionamiento*, y la aproximación a él se realiza a partir de las experiencias tal como son vivenciadas e informadas por sus actores.

Con un enfoque pluridimensional, interesa, por una parte, comprender qué entienden los estudiantes cuando dicen “aprender”; por otra, qué características adquieren los procesos y estrategias que emplean, cómo explican los resultados que obtienen, qué características de personalidad

ligadas con el aprender identifican en sí mismos y qué factores condicionan su desempeño.

En relación con los alumnos, la información se analiza desde tres perspectivas: autopercepción de la competencia para aprender (aprendo fácilmente/con dificultad); carrera (alumnos de Ciencia Política y Administración Pública, Medicina, Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Pedagogía) y tramo en la trayectoria académica (tramo inicial: alumnos de los primeros años/tramo final: alumnos de los últimos años). Con respecto a los alumnos con discapacidad, se analizan como grupo independiente por tratarse de pocos casos.

En cuanto a los profesores, interesa su percepción de los procesos y estrategias que realiza el estudiante y las características que éstos adquieren en distintos momentos del recorrido académico.

La complementación de los resultados obtenidos en tres cohortes se toma como insumo para construir una caracterización por *aspecto* -o variable en sentido amplio- en estudio. El énfasis está puesto en la identificación de elementos que distinguen entre estudiantes de diferentes segmentos, carreras y tramos para comprender la experiencia universitaria desde la mirada de sus actores y discutir si el alumno, durante el itinerario en la universidad, aprende a aprender.

El propósito es identificar aspectos que suelen pasar inadvertidos y que condicionan la efectividad del aprendizaje como *claves* para diseñar acciones que favorezcan en el estudiante la toma de conciencia y el control de los procesos que realiza, y en el profesor, una revisión de sus prácticas docentes, lo que significa articular el aprender y el enseñar.

Objetivos de la línea de investigación

El objetivo general es indagar experiencias de alumnos y profesores para comprender aspectos favorecedores y obstaculizadores del aprender en la universidad y llegar a conclusiones con sustento empírico que aporten insumos para promover acciones de autorregulación, de mediación pedagógica y de orientación.

Los objetivos específicos son:

- Reconocer la concepción de aprender que sostienen estudiantes que se encuentran en diferentes tramos y que cursan diferentes carreras a fin de observar si se muestran (o no) factores idiosincráticos.
- Identificar diferencias entre alumnos que consideran que aprenden fácilmente/con dificultad respecto de procesos, estrategias, atribuciones causales y factores que gravitan en el aprender.
- Comparar las características de personalidad que reconocen en sí mismos estudiantes con diferente autopercepción de competencia para aprender y estudiantes que se encuentran en diferente tramo de la carrera.
- Comparar el esquema de resultados obtenido en alumnos del tramo inicial y del tramo final de la trayectoria académica, a fin de ponderar el desarrollo (o no) de competencias académicas en el transcurso de la carrera.
- Comprender elementos personales y contextuales que inciden en el aprender desde la experiencia de estudiantes universitarios con discapacidad.
- Recuperar la percepción que los profesores tienen sobre los procesos y estrategias para aprender que emplean los estudiantes.
- Complementar los resultados de la línea de investigación *Aprender en la universidad* (SeCTyP 2007-2011,

Dir. L. Morchio) con los de la línea de investigación *Perfil y evolución del rendimiento académico de los estudiantes* (SeCTyP 2007-2011, Dir. L. Diblasi).

Las acciones realizadas para el logro de estos objetivos y los resultados obtenidos son el contenido de los siguientes capítulos de este libro.

Hipótesis principales

Las principales hipótesis de trabajo hacen referencia a la incidencia de la autopercepción de la competencia para aprender en los aspectos en estudio; a una mejora en el rendimiento académico de los alumnos a medida que avanzan en el cursado de la carrera; a la experiencia de los docentes, quienes advierten aspectos facilitadores y obstaculizadores no atendidos por los estudiantes; a la autopercepción de características de personalidad, y a la exploración de la situación del alumno con discapacidad:

Se muestran diferencias en las variables en estudio entre alumnos que consideran que aprenden fácilmente y quienes estiman que lo hacen con alguna dificultad.

Se advierten diferencias en las *concepciones de aprender* entre estudiantes del tramo inicial y del tramo final de la carrera.

Los alumnos que se encuentran en el tramo final de la carrera se distinguen de los alumnos del tramo inicial respecto de los *procesos y estrategias que emplean para aprender*.

El desempeño académico de los estudiantes universitarios con *discapacidad* está sujeto a factores contextuales más que a factores personales.

Se muestran diferencias respecto de características de personalidad (autopercepción) entre estudiantes que aprenden fácilmente/con dificultad.

Los profesores advierten problemáticas que los alumnos no tienen en cuenta, respecto de los procesos y estrategias para aprender.

Se verifica una relación significativa entre la permanencia en la carrera y la autopercepción de la competencia para aprender.

6. El aprender en funcionamiento constituido en objeto de estudio

Si bien el aprender en funcionamiento no puede desvincularse de las características personales, la historia y las circunstancias de quien aprende, es relevante constituirlo en objeto de investigación con el propósito de construir un conocimiento que haga su aporte al *aprender a aprender* durante la trayectoria académica, a la mediación estratégica de los aprendizajes y a una orientación educativa que responda a las necesidades que los mismos estudiantes señalan.

Con este propósito, definimos dos grandes ejes para estudiar el aprender en la universidad: *concepciones* y *experiencias*, con el supuesto de que las concepciones, los procesos, las estrategias, las atribuciones causales, las características de personalidad y algunos factores que contextualizan el aprender son variables pertinentes para analizarlo desde las perspectivas que anticipamos.

En nuestro análisis, atribuciones causales se abordan en tanto experiencias, dado que tienen a su base experiencias directas y vicarias. En cambio, en el modelo de Vermunt (1998, 2005) se ubican en un espacio más epistémico, y se las liga con las concepciones de aprendizaje. Este tema resulta de interés para una investigación futura.

Indagamos sobre *Concepciones* porque el alumno organiza su conducta en función de lo que considera que es

aprender y de lo que prevé que deberá ser capaz de hacer para *comprobar* y *mostrar* que efectivamente aprendió. En esta tarea, algunos estudiantes proceden intuitivamente, mientras que otros actúan de modo estratégico. Esto significa que analizan la situación y evalúan -en función del contenido, los objetivos y los resultados esperados- cómo conviene proceder para optimizar los procesos.

Si bien en el plano teórico se postula que en consonancia con estas convicciones personales, el estudiante pone en obra procesos para asimilar un contenido de aprendizaje, retenerlo, recordarlo, expresarlo, transferirlo, aplicarlo, transformarlo..., los desarrollos de la investigación vigente subrayan la complejidad del tema y plantean nuevos constructos, en particular el de “orquestración del estudio” (Meyer, 1991, 2000), el de “congruencia y fricción entre aprendizaje y enseñanza” (Vermunt y Verloop, 1999) y el de “consonancia y disonancia en la experiencia de aprendizaje” del estudiante (Cano, 2005).

Meyer (1991) introduce el concepto de *orquestración del estudio* para referir a un enfoque de aprendizaje contextualizado que adopta un alumno o grupo de alumnos. La acción de orquestrar alude a los modos diferenciales en que los estudiantes emplean sus recursos en un contexto dado; de allí su potencialidad para analizar el aprendizaje situado. Estas orquestraciones pueden ser consonantes o disonantes.

El segundo constructo se centra en el interjuego entre las actividades regulatorias del enseñar y las del aprender; en la regulación del docente se puede reconocer un *continuum* desde un fuerte control externo a un control laxo, pasando por un control compartido. La congruencia acaece cuando las estrategias de aprendizaje del alumno y las estrategias didácticas del profesor son compatibles; la fricción, en el caso opuesto. Por otra parte, los autores distinguen entre fricciones constructivas (que presentan al

estudiante un desafío alcanzable y que, por ello, contribuyen a incrementar su habilidad en procesos y estrategias de aprendizaje) y destructivas (esto es, que pueden generar una disminución en tal sentido).

Cano (2005), por su parte, examina la relación entre concepciones y estrategias de aprendizaje; los resultados de su investigación muestran dos tipos de consonancia (básica y compleja) y dos tipos de disonancia (negativa y positiva) en los modos en que en el estudiante se vinculan la forma en que concibe el aprendizaje y las estrategias que emplea para aprender.

El segundo gran eje son las *Experiencias* que vive quien aprende. Entre ellas, tomamos en cuenta elementos que hacen al aprender en sí mismo -procesos y estrategias-, elementos que inciden directamente -concepciones, atribuciones causales, características de personalidad, salud- y elementos que los condicionan más indirectamente, por ejemplo, tener que trabajar o atender a la familia simultáneamente al cursado de la carrera, sentirse a gusto o no en la institución.

En definitiva, si la universidad aspira a promover estudiantes autónomos y estratégicos, es fundamental que *comprenda el aprender en el contexto académico* y para eso *debe* constituirlo en tema de estudio.

6.1. Consideraciones teóricas

La línea de investigación sobre *aprender en la universidad* se inscribe en el campo de la Psicología Educativa y se apoya, por una parte, en postulados cognitivistas/constructivistas que proveen desarrollos en temas centrales a nuestro estudio y, por otra, en la experiencia de las autoras en interacción con estudiantes universitarios en espacios de docencia, de tutoría y de orientación.

Consideramos las investigaciones de Vermunt (1998, 2005; Vermunt y Verloop, 1999), Cano (2005), Martínez Fernández (2004, 2007; Martínez Fernández y García Ravidá, 2012), Meyer (1991, 2000), Pintrich (1995, 2002), como así también los aportes de Coll, Palacios y Marchesi (2007) y los de Pozo y Monereo, en sus trabajos personales, conjuntos y con sus equipos de colaboradores (Monereo, 1993; Monereo *et al.*, 1997; Monereo y Castelló, 1997; Monereo y Pozo, 2003; Pozo, 1996; Pozo y Monereo, 2000).

Tenemos presente la preocupación por la calidad del aprendizaje (Ausubel, 2002; Biggs, 2008; Prieto Navarro *et al.*, 2008) y la hipótesis de que un bajo desempeño académico se relaciona con un desarrollo deficiente de los procesos cognitivos y estrategias metacognitivas que son necesarios para responder a los desafíos educativos en la universidad (Carlino, 2006; Martínez Fernández, 2007; Quiroga *et al.*, 2010; Zimmerman *et al.*, 2005).

Desde fines de 1990 y sobre todo en lo que va del 2000, pasan a primer plano temáticas que giran en torno del aprender. Entre ellas, centramos la atención en las representaciones mentales o concepciones de aprender (Martínez Fernández, 2007; Pozo *et al.*, 2009; Pozo y Monereo, 2000; Vermunt y Vermetten, 2004, entre otros), el aprendizaje autorregulado (Gaeta González, 2006; Garello *et al.*, 2013; González y Daura, 2012; Lanz, 2006; Núñez *et al.*, 2006; Pintrich, 1995, 2002; Vázquez, 2010; Zimmerman *et al.*, 2005, entre muchos otros), los procesos y estrategias cognitivos y metacognitivos (Difabio de Anglat, 2000; Martí, 2000; Pintrich, 2002; Rinaudo *et al.*, 2003; Román Sánchez, 1993; Vermunt, 1998, 2005; Vermunt y Verloop, 1999; Vermunt y Vermetten, 2004, entre otros), la autopercepción de eficacia (Bandura, 2004), las atribuciones causales (Bandura, 1982; Corral de Zurita, 2003; Durán-Aponte y Pujol, 2012; Gagné, 1991; González Arreaga, 1993; Miras, 2007) y las características de personalidad en relación con el desempeño en

la universidad (Bakx *et al.*, 2006; Castro Solano y Casullo, 2001; Navarro Abal, 2009).

También hacen su aporte la Psicología Humanística (Maslow, 1991; Rogers, 1982) y la Psicología Positiva (Casullo, 2008). De la primera recuperamos la valoración de la experiencia vivencial, informada en nuestro caso por quien aprende y por quien enseña. De la segunda, tenemos en cuenta un enfoque de investigación que no sólo reconozca los problemas, sino que identifique también los aspectos positivos que pueden constituirse en soporte para actuar en forma preventiva sobre las situaciones preocupantes.

Por otra parte, las teorías del aprendizaje y de la enseñanza que se centran en la interpretación de lo que los estudiantes dicen realizar para aprender, se enmarcan en la investigación fenomenográfica, difundida a partir de la década de 1970, con un punto de inflexión en los estudios de Marton y Säljö (1976).

En el cruce de los enfoques teóricos con la aproximación fenomenográfica, se define el aprender en funcionamiento como objeto de estudio y se seleccionan los elementos para operativizarlo, considerando sustanciales los conceptos, imágenes, juicios que los estudiantes construyen en el contexto de su trayectoria académica como punto de partida para identificar elementos que pueden abrir hipótesis alternativas para explicar los porcentajes de abandono, sobre todo en los primeros años.

6.2. Paso a paso en el camino recorrido entre 2007 y 2013

El estudio precursor de la línea de investigación sobre *aprender en la universidad* se llevó a cabo durante 2000-2002, con el título *Rendimiento académico en la universidad. Variables que influyen en el fracaso académico* (Morchio *et al.*, 2002). En él trabajamos con estudiantes de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la

UNCuyo que hubieran desaprobado en dos o más ocasiones el examen final de materias de la carrera. La información se reunió a través de un test de aptitudes (razonamiento abstracto y verbal) y una prueba de procesos y estrategias de aprendizaje, elaborada *ad hoc* sobre un texto de Psicología Educacional. También se aplicó un cuestionario sobre factores que condicionan el desempeño académico, se realizaron grupos focales con estudiantes y entrevistas en profundidad a una muestra de profesores, constituidos en informantes clave.

Los resultados en la prueba de procesamiento de la información mostraron que la mayoría de los estudiantes evidenciaba un desempeño por debajo de lo esperado en procesos de análisis y síntesis; en cambio, se advirtió una considerable variabilidad en los percentiles en los tests de aptitudes, y los factores obstaculizadores del desempeño académico no respondían a un patrón sino a situaciones individuales en las que interactuaban elementos de diferente índole (familiar, laboral, lugar de residencia, etc.).

A la luz de los resultados, se advirtió la necesidad de actuar en forma preventiva en favor de un aprendizaje y una enseñanza estratégicos; esto es, en lugar de *comprobar* en los hechos las dificultades *a posteriori* de los fracasos en los exámenes, el equipo de investigación decidió dar un giro en dirección al *aprender a aprender*. Esta nueva mirada -que supuso actualizar las bases teóricas y metodológicas, resignificar la transferencia esperada en términos de desarrollo, prevención y orientación a estudiantes y profesores- es fundante de la línea de investigación sobre *aprender en la universidad*, que se concreta en tres proyectos concluidos y uno en ejecución.

Entre 2007 y 2009, se implementó el proyecto *Aprender en la universidad: concepciones, procesos, estrategias y*

factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor (SeCTyP, 2009). En esta ocasión, se definieron los aspectos por estudiar -concepciones de aprender, indicadores de aprendizaje efectivo, condiciones académicas que favorecen el aprender, autopercepción de competencia para aprender, procesos y estrategias que emplea el estudiante, elementos facilitadores y obstaculizadores del aprender, atribuciones causales y características de personalidad asociadas-, se seleccionaron las instituciones -Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)- y las carreras -Ciencia Política, Medicina, Trabajo Social, Ciencias de la Educación y Pedagogía- y se construyó el instrumento para recabar la información.

La fase de análisis manifestó la amplitud y complejidad del fenómeno estudiado, por lo que se dispuso replicar la investigación, de diseño transversal, en nuevas cohortes, a fin de ampliar el campo muestral, poner a prueba el esquema de resultados y enriquecer el tratamiento de las variables. Se consideró la vía pertinente para fortalecer el sustento de las conclusiones y para neutralizar el riesgo que supone elaborar inferencias por carrera a partir de muestras pequeñas.

Por ello, en 2009-2011, a través del estudio *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)*, se trabajó con una segunda cohorte. Este estudio es, en un sentido, continuación del anterior porque se mantienen: el esquema de variables, la aproximación a través de la percepción de estudiantes y de profesores de las mismas instituciones, el instrumento para recoger la información y los procedimientos de análisis. En otro sentido, es innovador porque se incorporan estudiantes con discapacidad que cursan carreras en la UNCuyo.

Durante 2011-2013, a través del proyecto *¿Llega el estudiante universitario a aprender a aprender? Evolución de los procesos, estrategias y actitudes en el transcurso de la carrera*, se trabajó con una tercera cohorte. En las anteriores, participaron estudiantes de 2° año (tramo inicial) y en esta, alumnos del último año (tramo final) de las respectivas carreras. Se adoptó esta estrategia para indagar en qué cambia (o no) el alumno a lo largo de la trayectoria académica en las variables en estudio.

Por otra parte, se agregó una nueva unidad de observación por cuanto se entrevistó a profesores para contrastar sus percepciones respecto de procesos y estrategias para aprender, con la mirada de los estudiantes.

En 2013 iniciamos el proyecto *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*, en el que trabajamos actualmente. Uno de los primeros pasos es una nueva ampliación de la población que se concretó con la incorporación de estudiantes que cursan el tramo inicial y estudiantes que cursan el tramo final de la carrera de Pedagogía en la Universidad Estadual Paulista (Brasil) y en la Universidad Federal de Colima (México) y una muestra de profesores de esta última. Queda conformada una cuarta cohorte en la que se representan cuatro universidades de América Latina con el propósito de comparar el *aprender en la universidad* según contexto e identificar aspectos en común y aspectos idiosincráticos.

6.3. Modelo metodológico

Se trata de una investigación ecológica por muestreo no probabilístico, de diseño transversal y que emplea una metodología mixta (cuali-cuantitativa).

Por su profundidad, es exploratoria respecto de la situación del estudiante con discapacidad, descriptiva y comparativa en los restantes alumnos y analítica en relación con los profesores.

Con respecto a los alumnos, las variables son: concepciones, procesos, estrategias, atribuciones causales, características de personalidad y factores que condicionan *el aprender en funcionamiento*. Se emplea una aproximación cualitativa para la primera y cuantitativa para las demás. En cuanto a los profesores, se indaga sobre las concepciones respecto de los procesos de aprendizaje que realiza el alumno y sus problemáticas específicas, desde una perspectiva cualitativa.

6.3.1. *Quiénes participan en el estudio*

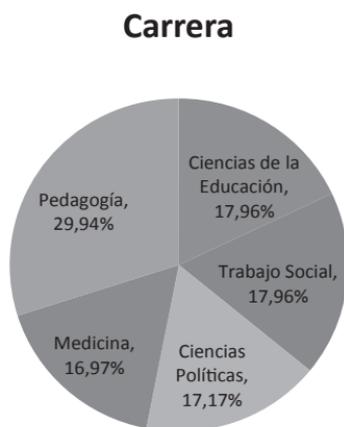
Las unidades de observación son: 1) alumnos sin discapacidad que cursan el 2° año y alumnos sin discapacidad que cursan el último año de Medicina, Trabajo Social, Ciencia Política, Ciencias de la Educación y Pedagogía; 2) alumnos con discapacidad que cursan carreras en la UNCuyo y 3) profesores de Ciencias de la Educación/ Pedagogía.

El total de estudiantes sin discapacidad entre 2007 y 2013 asciende a 501 casos y su composición se sintetiza del siguiente modo:

Tabla N° 1. Estudiantes sin discapacidad que participan en el estudio según carrera

Carrera											
Ciencias de la Educación		Trabajo Social		Ciencia Política		Medicina		Pedagogía		Total	
Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
90	17,96	90	17,96	86	17,17	85	16,97	150	29,94	501	100,00

Gráfico N° 1. Estudiantes sin discapacidad que participan en el estudio según carrera



En cuanto a los estudiantes con discapacidad, por ser muy pocos los casos que se encuentran en esta situación, no se tuvo en cuenta la carrera ni el año académico y se analizaron como un grupo independiente de los alumnos sin discapacidad. Participan estudiantes con discapacidad

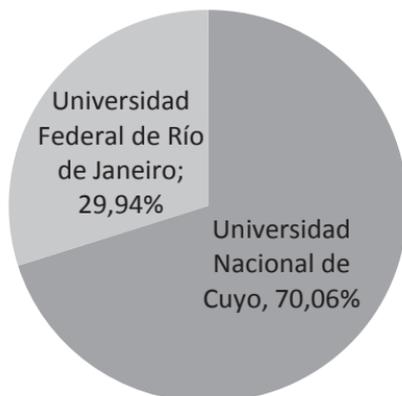
visual, auditiva y motora (15 alumnos en la segunda cohorte y 6 en la tercera) que registraron su situación en la ficha académica. De aquí en adelante, entonces, los análisis por autopercepción de competencia para aprender, por tramo, por universidad y carrera, que se incluyen en este libro, se refieren a estudiantes sin discapacidad, a excepción del capítulo ocho, específicamente dedicado a esta población.

Con respecto a los profesores, participa una muestra intencional de casos-tipo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006) integrada por 16 docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación cuyas cátedras pertenecen al tramo inicial de la carrera (2° año) y/o al tramo final (4° año).

Tabla N° 2. Estudiantes según universidad

UNCuyo		UFRJ		Total	
Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
351	70,06%	150	29,94%	501	100,00%

Gráfico N° 2. Estudiantes sin discapacidad según universidad



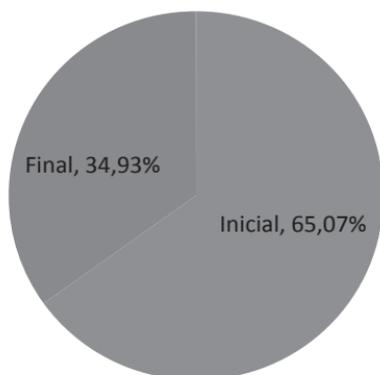
En los estudiantes trabajamos con muestras no probabilísticas de 30 alumnos¹ de cada una de las carreras de la UNCuyo y de 60 estudiantes de Pedagogía, que representa a la UFRJ. Están presentes alumnos que cursan el 2° año (tramo inicial) y alumnos que cursan el último año (tramo final) de la carrera, según la siguiente distribución:

Tabla N° 3. Estudiantes según tramo

Inicial		Final		Total	
Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
326	65,07%	175	34,93%	501	100,00%

¹ En Ciencias de la Educación y Ciencia Política, en algunas cohortes, se trabaja con la población, pues el total de estudiantes apenas cubre el número de casos previsto para el muestreo.

Gráfico N° 3. Estudiantes según tramo

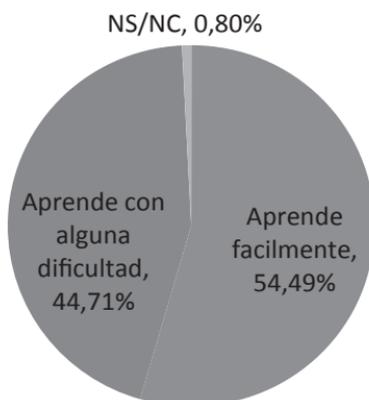


En la práctica, la población se segmenta según la autopercepción de competencia para aprender expresada por los mismos estudiantes. La distribución por segmento es la siguiente:

Tabla N° 4. Estudiantes según autopercepción de competencia para aprender

Aprende fácilmente		Aprende con alguna dificultad		NS/NC		Total	
Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
273	54,49%	224	44,71%	4	0,80%	501	100,00%

Gráfico N° 4. Estudiantes según autopercepción de competencia para aprender



6.3.2. Aspectos que operativizan el aprender en funcionamiento

Si bien hemos mencionado anteriormente los aspectos en estudio, los retomamos aquí a fin de explicitar las bases teóricas, la conceptualización y las dimensiones de cada uno.

En alumnos, las dos grandes variables -concepciones y experiencias- se dimensionalizan en los siguientes aspectos:

Tabla N° 5. Variables, dimensiones y subdimensiones

VARIABLES	Dimensiones	Subdimensiones
Concepciones		
Experiencias		
	Autopercepción de competencia para aprender	
	Procesos de aprendizaje	
		Concentración
		Lectura
		Comprensión
		Elaboración
		Retención y recuperación
		Expresión
	Estrategias de aprendizaje	
		Planificar los tiempos
		Consultar y preguntar
		Tomar apuntes
		Ordenar el material
		Analizar
		Sintetizar
		Verbalizar lo aprendido
		Repasar
	Factores facilitadores/obstaculizadores del aprender	
		Salud
		Lugar de estudio
		Obligaciones familiares
		Obligaciones laborales
		Motivación
		Relación con pares
		Adaptación a la Facultad
		Ayuda de los profesores
	Atribuciones causales: experiencia directa y vicaria	
		Dificultad de la tarea/capacidad
		Suerte
		Esfuerzo
		Nervios
		Tiempo
		Accesibilidad al material
		Actitud del profesor
		Actitud del alumno
	Características de personalidad	

Fuente: Morchio, 2014.

En la conceptualización y sustento teórico de cada aspecto en estudio, se destacan:

- **Concepciones de aprender:** se indagan en tanto teorías implícitas que condicionan la conducta; esto lleva a pensar que, si se quieren lograr cambios en las formas de proceder, se debe comenzar por repensar las concepciones que subyacen a las prácticas. El análisis se realiza a la luz del sistema de categorías propuesto por Pozo y Scheuer (1999) que incluye tres categorías: *Directa*, *Interpretativa* y *Constructiva*. Una concepción directa se caracteriza por establecer una causalidad lineal entre un contenido de aprendizaje y los resultados que se obtienen (aprueba o no aprueba). Una concepción interpretativa tiene en cuenta la actividad del aprendiz, es decir, los procesos que realiza como instancia mediacional entre las condiciones y los resultados (lo cual admite que los recorridos varíen, aunque el logro está representado por un único resultado correcto). Una concepción constructiva hace referencia a dichos procesos, pero asignándoles una función transformadora, de contextualización, de reestructuración del contenido de aprendizaje; en este caso, el indicador de aprendizaje es poder generar nuevos conocimientos, transferir a situaciones variadas, encontrar relaciones innovadoras.

- **Autopercepción de competencia para aprender:** es un constructo generado en el marco de esta línea de investigación (Morchio, 2007) para referirse a la estimación subjetiva respecto de la mayor o menor *facilidad* para aprender. Se trata de una representación situada, pues supone un contexto particular, que es la universidad, y un contenido de aprendizaje académico, propio de la carrera que cursa el estudiante.

Shavelson y Bolus (1981) definen el autoconcepto, en sentido amplio, como las percepciones que tiene una persona de sí misma. Estas percepciones se forman a través de la propia experiencia, en la interacción con el entorno,

y en ella inciden los refuerzos, evaluaciones de otros significativos y las atribuciones personales referidas al propio comportamiento.

Según estos autores, se estructura en categorías relacionadas entre sí, que organizan la información que la persona tiene sobre sí y se distingue, principalmente, por ser multifacética y jerárquica. Es multifacética en tanto refleja el sistema de categorías que adopta el individuo o que es compartido por un grupo. Es jerárquica puesto que, en la base, incluye percepciones generales sobre el comportamiento, que se especifican en subáreas, con un autoconcepto académico y uno no académico. En un plano más específico aun, se ubica la evaluación del propio comportamiento en situaciones específicas.

El autoconcepto académico se especifica en subáreas (por ejemplo, Inglés, Historia, Matemática, Ciencia), mientras que el no-académico abarca un autoconcepto social (que incluye pares y otros significativos), un autoconcepto emocional (estados emocionales particulares) y un autoconcepto físico (que abarca la destreza física y la apariencia).

Otras tres características por destacar son que abarca una dimensión descriptiva (por ejemplo: *Estoy desganado*) y una evaluativa (por ejemplo: *No soy bueno para...*); es estable a nivel de autoconcepto general, pero a medida que se desciende en la jerarquía, se vuelve más sujeto a situaciones específicas y, en consecuencia, menos estable; cuando se vincula con materias en particular o actividades concretas, quien aprende puede tener una percepción positiva de sí mismo en una materia -o para realizar cierta tarea- y negativa en otras.

Volviendo sobre nuestro constructo, la autopercepción de competencia para aprender se distingue, por un lado, del autoconcepto general y del autoconcepto no académico, por cuanto remite a percepciones referidas

específicamente al aprendizaje y situadas. Por otro lado, se distingue del autoconcepto académico porque la auto-percepción de competencia para aprender es una, global, sin distinción de subáreas. No obstante, compartimos el planteo de Shavelson y Bolus (1981) respecto de que la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos actúa como mediadora en el logro académico.

En los procesos de regulación que realiza el estudiante, Vermunt y Verloop (1999) -como mencionamos anteriormente- incluyen actividades cognitivas, afectivas y meta-cognitivas. En las segundas, contemplan las “atribuciones/juicios sobre sí mismo” (*attributin/judging oneself*); dichos juicios pueden referirse a una competencia subjetiva general o a la autoeficacia con respecto a algunas materias (por ejemplo: el estudiante juzga alta o baja su capacidad para autorregular el aprendizaje, para Matemática o para una tarea en particular). En consecuencia, si bien la categoría de Vermunt y Verloop se encuentra muy próxima a la *autopercepción de competencia para aprender*, nuestro constructo no pondera componentes específicos del aprendizaje (como en este caso es la autorregulación) sino un juicio personal sobre su desempeño en la situación de aprender en la universidad.

Se distingue también de la percepción de autoeficacia (Bandura, 2004), que remite a las creencias del estudiante sobre su capacidad para realizar cada tarea en especial. Este sentido de predicción de la capacidad para lograr ciertos resultados en determinadas tareas se aleja de la autopercepción de competencia para aprender que no connota un tiempo futuro.

Por otra parte, los tres constructos -percepción de autoeficacia, autoconcepto académico y autopercepción de competencia para aprender- condicionan los pensamientos y emociones del estudiante, a la vez que impactan sobre

el esfuerzo que invierte en las tareas y en la motivación, a corto, mediano y largo plazo.

- **Procesos y estrategias:** para estudiar procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas que emplea quien aprende, algunos autores se constituyen en puntos de referencia -aunque sin sentido excluyente-, entre ellos, Beltrán Llera (1998), Monereo (1997, 2002, 2003) y Pozo (1996, 2000, 2006, 2009) con sus respectivos equipos de colaboradores.

Partimos del concepto de procesos que propone Beltrán Llera (1998), y los entendemos como actividades que el estudiante debe realizar para que se dé efectivamente el aprendizaje. Se trata de eventos internos, que suceden “en la cabeza” de quien aprende y que constituyen una instancia mediacional entre la entrada de la información y el logro (o no) de un aprendizaje significativo. Por ejemplo, la atención condiciona la selección de la información, la organización afecta el establecimiento de relaciones entre los aspectos del tema, y la elaboración tiende puentes entre las ideas previas y el nuevo contenido de aprendizaje.

Con respecto a las estrategias, son secuencias de actividades y operaciones mentales para poner en obra los procesos de aprendizaje que realiza quien aprende, que se relacionan con una meta y que contribuyen al aprendizaje significativo, motivado e independiente. Saber lo que hay que hacer para aprender, saber hacerlo y controlarlo mientras se hace es lo que pretenden las estrategias.

Su carácter intencional² anticipa la posibilidad de planificarlas y ejercer control sobre ellas, aspecto central

² Todavía hoy se discute si la ejecución de la estrategia es o no consciente y, por ello, se define como camino aplicado explícitamente -posición preponderante en la literatura- o como proceso que puede ser más o menos *automático* y sólo potencialmente consciente y controlable. La respuesta respecto del nivel de conciencia que supone una estrategia remite a sus condiciones de gestión (Vázquez, 2012): resulta

del *aprender a aprender*. A través de las estrategias podemos “procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea” (Beltrán Llera, 1998: 50).

• **Atribuciones causales:** capitalizamos los desarrollos de referentes clásicos en el tema, en particular Weiner (1974), y los complementamos con el sistema atribucional que proponen Bandura (1982) y Gagné (1991).

Entendemos por atribuciones las explicaciones que las personas se dan a sí mismas y a los demás de por qué ellos, u otras personas, obtuvieron determinados resultados.

Se consideró pertinente y relevante incluir esta variable por cuanto el sistema atribucional que emplea el estudiante impacta sobre sus expectativas y sobre el esfuerzo que se dispone a invertir en próximas instancias. Si atribuye

evidente que los actos que la originan no pueden ser sino de naturaleza consciente; luego, la denominación *automático* no respeta la índole misma de los actos que la generan y, por esta razón, la autora señala que con más propiedad se debería hablar de su carácter “habitual”. Por otro lado, dicha gestación no puede producirse en el vacío, fuera del contexto del contenido; la repetición de las actividades intelectuales que supone una estrategia, “pero sobre todo el carácter *especificador* de los objetos sobre los que se ejercita la capacidad, van dando a ésta una inclinación estable y una mayor capacidad de operación, que puede sintetizarse como *connaturalidad*; es decir: lo que en un primer momento se da como un proceso consciente y aun con intervención de lo volitivo -como sucede comúnmente en el caso de las estrategias de aprendizaje-, luego se incorpora al modo de proceder de la capacidad, justamente como si brotara de su misma inclinación natural a obrar y en este caso pasa a un nivel de subconciencia -exigido por la función ‘económica’ del hábito- pero con posibilidad de hacerse consciente, lo cual sucede cuando se presenta una situación en la que la respuesta habitual no tiene el resultado esperado. En este caso, se darían los procesos retroactivos para rectificar o provocar una diferenciación en la estrategia, orientada al logro de los objetivos de la nueva tarea, con lo cual se estaría ante un proceso de *regulación*” (*ibid.*: 155).

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.

- **Características de personalidad:** esta variable, por cierto muy general, fue operacionalizada para su análisis desde un ángulo psicoeducativo, en características de personalidad que el alumno reconoce en sí mismo, que considera representativas de su forma de pensar, sentir y actuar, en el contexto de la universidad. 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. Al respecto, es importante tener presente que junto a los cambios, la vida psíquica se caracteriza por una tendencia a la consistencia consigo misma (*self-consistency*) -es decir, cierta resistencia al cambio-, lo cual asegura una relativa unidad en el tiempo (Nuttin, 1968).

- **Factores personales y académicos:** en la práctica, el aprender queda condicionado por una serie de elementos que pueden favorecerlo u obstaculizarlo. Entre ellos, hemos seleccionado para este estudio, el lugar disponible para estudiar, la motivación que alimenta el esfuerzo, las situaciones de salud, el tiempo disponible -diferente en quienes tienen que atender a una familia y a obligaciones laborales y en quienes se dedican sólo a las obligaciones académicas-, la red de apoyo que ofrece el contexto (pares y profesores) y el clima que se vive en la institución.

- **Mirada del docente:** poner en relación los puntos de vista de quien aprende y de quien interviene como mediador de los aprendizajes implica asumir el carácter constructivo del conocimiento. La interacción entre ambos puede enmarcarse en un encuentro o desencuentro

de concepciones, las que a su vez inciden en los procedimientos que se emplean. Vermunt y Verloop (1999) estudian diferentes modos en que las estrategias regulatorias del estudiante y las del profesor actúan una sobre otra, y discuten -como señalamos- la congruencia y la fricción resultantes.

6.3.3. Instrumentos para la recolección de los datos

La recolección de datos se realiza, en alumnos, a través del INCEAPU (Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad);³ por lo tanto, la vía de aproximación es desde la subjetividad, porque procede del autoinforme del estudiante respecto de sus percepciones y prácticas en el contexto académico.

El INCEAPU es un instrumento elaborado (Morchio, 2007, 2014) desde una doble previsión: por un lado, construir conocimiento referido al aprender en funcionamiento y, por otro, aportar insumos para la autorregulación, la acción tutorial y la mediación docente. Ha sido validado a través de aplicaciones sucesivas entre 2007 y 2013.

En estudiantes con discapacidad, se emplea el mismo inventario con las adaptaciones necesarias para que puedan responder con autonomía quienes tienen baja visión. Esta aproximación se complementa con entrevistas en profundidad, a fin de comprender la experiencia de estos estudiantes que, por conformar un número reducido, en el marco de este estudio se tratan como grupo independiente.

En profesores, la información se reúne a través de una entrevista semiestructurada en la que se indagan sus percepciones sobre los procesos que emplea el alumno, las intervenciones del docente para favorecerlos, las características de los estudiantes que aprenden fácilmente/

³ La sigla se compone a partir del título del siguiente modo: Inventario (IN) de concepciones (C) y experiencias (E) de aprender (AP) en la universidad (U).

con dificultad, los factores que inciden en su desempeño académico y las diferencias (si las hay) en la forma de aprender de los alumnos del tramo inicial y los del tramo final de la carrera. En función de estos datos se analizan los posibles vínculos entre su perspectiva y la del alumno.

6.3.4. *Dinámica de la investigación*

Recapitulando algunos datos mencionados anteriormente, en nuestros estudios sobre *aprender en la universidad*, en el lapso 2007-2013, han participado tres cohortes. En las dos primeras se encuestó a alumnos del tramo inicial (2007-2009; 2009-2011) y en la última, del tramo final (2011-2013) de la trayectoria académica. En total, participaron 501 estudiantes sin discapacidad -de cinco carreras, que se cursan en dos universidades-, 21 estudiantes con discapacidades -visual, auditiva o motora-, que cursan carreras en la UNCuyo, y 16 profesores en Ciencias de la Educación.

La información reunida a través de la entrevista en profundidad (a profesores y alumnos con discapacidad), como así también las producciones escritas referidas a la concepción de aprender en alumnos sin discapacidad, se analizan utilizando el método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967). Para los restantes aspectos, se han empleado algunos recursos estadísticos -sin que sea ésta la mirada preeminente-; en este sentido, en concepciones y experiencias académicas del alumno con discapacidad la naturaleza misma de los datos impone limitaciones a la cuantificación.

En el modelo construido cuantitativamente, las variables son la autopercepción de competencia para aprender, los procesos, las estrategias, los indicadores de aprendizaje efectivo, los elementos que facilitan/obstaculizan el aprender, las atribuciones causales y las características de personalidad.

La información se analiza desde tres perspectivas:

- *autopercepción de competencia para aprender*: se toma como variable de corte para segmentar la población en estudio en quienes consideran que aprenden fácilmente y en quienes consideran que lo hacen con alguna dificultad, con el objeto de comparar los resultados respectivos;
- *tramo*: se cotejan resultados en alumnos que cursan el 2° año (tramo inicial) y en los que cursan el último año (tramo final) de la carrera, a fin de observar si se muestran (o no) indicadores que sugieran una evolución en términos de *aprender a aprender*;
- *carrera e institución*: se ha aplicado a muestras de estudiantes de cinco carreras, que se cursan en instituciones de dos países, para ponderar elementos idiosincráticos por carrera y por contexto cultural.

Dichas perspectivas de análisis se complementan entre sí como puntos de referencia para construir una caracterización del *aprender en funcionamiento*.

Durante el período 2013-2015 se prevé construir una propuesta metodológica orientada a la mejora del aprendizaje, que tenga en cuenta los resultados en relación con los aspectos favorecedores/obstaculizadores del aprender en la universidad, desde los principios de prevención y desarrollo; esto significa que llegue a todos los estudiantes y no sólo a quienes encuentran dificultades para avanzar regularmente en la carrera. Por otra parte, se espera asesorar a profesores de estudiantes con discapacidad acerca de situaciones específicas que los afectan y generar conocimiento para llenar un vacío en la temática.

7. Características distintivas de nuestras investigaciones sobre aprender en la universidad

En suma, una primera característica innovadora respecto de otros estudios es el empleo del término “aprender”, que anticipa que el foco de atención es *el proceso “en funcionamiento”*.

La segunda es la aproximación pluridimensional, esto significa la variedad de aspectos referidos al aprender que abarca; es decir, responde a una mirada sistémica.

Una tercera característica es la identificación de elementos que se relacionan favorable/desfavorablemente con el aprender en la universidad para contribuir a la regulación intencional de la conducta, y por esa vía, a una mayor eficacia y autonomía en el aprendiz. Si la universidad le dice a quien ingresa que es necesario que *aprenda a aprender*, probablemente él se preguntará *¿a qué se refiere?, ¿por dónde empiezo?* Identificar y formalizar núcleos concretos para que el estudiante analice *su modo* de aprender *ilumina el camino a recorrer* en términos de aspectos que requieren atención y que pueden constituirse en objetivos claros y alcanzables para trabajar sobre sí mismo.

La cuarta se refiere a la comparación entre resultados en alumnos que cursan el tramo inicial (2° año) y alumnos que cursan el tramo final (último año) de sus respectivas carreras.

La quinta característica es el trabajo con estudiantes de diferentes carreras y universidades, lo cual permite distinguir aspectos comunes de aspectos idiosincráticos.

La sexta es que, si bien la atención se centra principalmente en la percepción del estudiante, no se la desconecta de la experiencia de los profesores que comparten con ellos el encuentro pedagógico.

La séptima es su carácter exploratorio con una muestra de estudiantes con discapacidad que cursan carreras en la Universidad Nacional de Cuyo.

La octava es la idea de replicar la investigación en nuevas muestras, manteniendo los aspectos de base, poniendo especial cuidado en mantener los mismos criterios y procedimientos para la recolección de los datos y el tratamiento de la información. Esta particularidad permite validar los resultados (Ambrosi, 2008) y a la vez enriquecer el análisis con la incorporación de diferentes aristas del tema.

La última y principal es la incorporación de la autoevaluación del alumno en tanto aprendiz, formalizada en el constructo *autopercepción de competencia para aprender* (Morchio, 2007). El sentido de este constructo es recuperar la experiencia tanto de quienes aprenden fácilmente como de quienes consideran que lo hacen con alguna dificultad, distinguir lo que resulta *funcional* de lo que no lo es y volver con los resultados para ayudar al estudiante a tomar conciencia de sus procesos, analizarlos, regularlos y mejorarlos, para que se convierta, así, en agente de su conducta como aprendiz. Esto implica transferir el conocimiento construido en el plano de la investigación al plano de la aplicación, en procura de promover la autonomía y la mejora de la calidad del aprendizaje.

Palabras finales

La experiencia en la interacción con estudiantes universitarios en el aula y en servicios de orientación educativa sugiere que un mayor o menor desarrollo de competencias básicas e instrumentales (lectura, producción escrita, cálculo), la concepción que el alumno tiene sobre lo que es aprender, los procesos y estrategias que emplea, las experiencias de elaboración del conocimiento (analizar,

comparar, argumentar, reconocer perspectivas...), las causas a las que atribuye los logros y dificultades, las características de personalidad del alumno y las *situaciones contextuales* de su vida se constituyen en posibles hipótesis para explicar la desproporción entre alumnos que ingresan y alumnos que llegan al egreso.

La línea de investigación sobre *aprender en la universidad* hace su aporte a la función social de la Educación Superior respecto de la promoción de la capacidad de los estudiantes de gestionar sus propios aprendizajes, de asumir una autonomía creciente en su carrera académica, de desarrollar competencias y herramientas intelectuales, emocionales y sociales que les permitan continuar aprendiendo en el futuro.

El tema es relevante porque *aprender a aprender* incide no sólo en la permanencia en la carrera elegida, sino en el desempeño en *la sociedad del conocimiento*. Prepararse para ser un profesional competente en el siglo XXI requiere complementar los conocimientos en el campo de dominio con la competencia para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (*long life learning*). En una época de cambios vertiginosos, si sólo se transmitiera el conocimiento vigente, los egresados ingresarían a la profesión con la mirada en el pasado. Como complemento, se hace necesario, entonces, pensar en un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje (*learning-centered teaching*, Barr y Tagg, 1995; *process-orientad teaching*, Vermunt, 1995).

Frente a este desafío, consideramos que tomar en cuenta la experiencia del estudiante es fundamental para comprender el aprender en funcionamiento según la viven los protagonistas genuinos, y extraer de ella elementos para ayudar a quien quiere desarrollar competencias para aprender en contextos académicos.

Entonces, nuestro aporte a la mejora de la calidad de los aprendizajes en Educación Superior se formaliza

en una propuesta que comienza en la experiencia de los protagonistas, se sustenta en procesos cognitivos y meta-cognitivos y tiene presente la interacción con mediadores sociales. Con esta estrategia se optimizan las condiciones para promover un estudiante autónomo, que durante el trayecto formativo tenga presentes los procesos que realiza y los resultados que obtiene, los analice y evalúe a la luz de sus logros y dificultades, advierta qué lo aproxima y qué lo aleja de sus metas, precise sobre qué tendría que centrar los esfuerzos, planifique cómo avanzar en esa dirección y, en este recorrido, desarrolle su competencia como aprendiz.

Si ser estratégico supone poner en funcionamiento, intencionalmente, los procesos más apropiados en función de las propias características -cognitivas, emocionales y sociales-, de un contexto, de determinados objetivos, de ciertos recursos..., no debería darse por supuesto que el estudiante, por el sólo hecho de ingresar a la universidad, se encuentra en condiciones de desempeñarse con autonomía y eficacia. Por ese motivo, el propósito que orienta nuestros esfuerzos es poner en valor las experiencias de alumnos y profesores para comprender mejor aspectos favorecedores y obstaculizadores del aprender en la universidad, y llegar a conclusiones con sustento empírico que aporten insumos para promover acciones de autorregulación, de mediación pedagógica y de orientación.

El desafío principal que enfrenta una educación proyectada al futuro es ayudar a los alumnos a *aprender a aprender*, esto significa asumir la trayectoria académica con autonomía y prepararse para seguir aprendiendo en el futuro. Por nuestra parte agregamos que, sin comprender el aprender en sus bemoles, sin reflexionar para proceder intencionalmente y con fundamento, puede suceder que un alumno, aun dedicando tiempo y esfuerzo al estudio, no logre metas acordes con su capacidad potencial; y que aun la mediación pedagógica mejor intencionada no resulte

efectiva. En este sentido, los resultados de las investigaciones realizadas configuran un esquema coherente y sustentan la construcción de conocimiento sobre el aprender en estudiantes universitarios que se presenta en los capítulos de este libro.